



CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

**LAS ALTAS CAPACIDADES
EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.**

**Comparecencia del
Secretario General del
Consejo Superior de Expertos
en Altas Capacidades.**

Prof. José de Mirandés.

**Subcomisión para la
elaboración de un gran Pacto
de Estado Social y Político
por la Educación.**

**Comisión de Educación y
Deporte.**

Congreso de los Diputados.

Noviembre de 2017

« Desde que científicamente se sabe que "la mente de cada estudiante aprende de una manera única" y que España, en el Tratado Internacional de Naciones Unidas, BOE de 21.4.2008, adquirió el compromiso de "asegurar un sistema educativo inclusivo (personalizado) a todos los niveles" (Art. 24.1) y Naciones Unidas en su CG4 de 2.9.2016 definió la educación inclusiva como "un derecho humano fundamental de todos los estudiantes", no tiene ningún sentido que sigan habiendo centros educativos que fuercen a todos sus alumnos a aprender de la misma manera ».

ÍNDICE

1. HACIA EL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO DEL SIGLO XXI.	5
2. ALTAS CAPACIDADES – DISCAPACIDADES: UN PROBLEMA DE CUMPLIMIENTO DE LA LEY SUPERIOR.	7
3. LA MODIFICACIÓN PENDIENTE DE LAS LEYES EDUCATIVAS, ESTATALES Y AUTONÓMICAS.	8
4. NACIONES UNIDAS ESTABLECE LO QUE DEBEMOS ENTENDER POR EDUCACIÓN INCLUSIVA.	9
4.1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN DERECHO HUMANO FUNDAMENTAL DE TODOS LOS ESTUDIANTES.	10
4.2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA RECONOCE QUE CADA ESTUDIANTE APRENDE DE UNA MANERA ÚNICA. POR TANTO OFRECE A TODOS LOS ESTUDIANTES MODOS FLEXIBLES DE APRENDER.	12
4.3. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA OFRECE AJUSTES RAZONABLES: AJUSTES METODOLÓGICOS Y/O DE CONTENIDO. (EN ESPAÑA SE DENOMINAN ADAPTACIONES CURRICULARES).	12
4.4. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SE IDENTIFICA CON LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA.	13
4.5. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SITUA EL FOCO EN EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES PERSONALES.	14
4.6. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA REQUIERE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA DE LOS DOCENTES.	14
4.7. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SUSTITUYE LAS EVALUACIONES.	14
4.8. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA REQUIERE LA PARTICIPACIÓN DIRECTA DEL ESTUDIANTE, Y LA COLABORACIÓN ACTIVA DE LOS PADRES.	15
4.9. "LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EXIGE DIAGNÓSTICO 1PREVIO DE LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS Y SOLUCIONES ADECUADAS EN CADA CASO EN FUNCIÓN DE DICHO DIAGNÓSTICO", PERO EL DIAGNÓSTICO SÓLO PUEDEN REALIZARLO EQUIPOS DE PROFESIONALES INDEPENDIENTES DEL SISTEMA EDUCATIVO.	15

4.10. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SE SIMULA O FALSIFICA OFRECIENDO EL DERECHO DE ACCESO, PERO NEGANDO EL DERECHO A LOS AJUSTES PERSONALIZADOS (EN ESPAÑA ADAPTACIONES CURRICULARES).	16
4.11. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SE FALSIFICA O SIMULA EVITANDO EL DIAGNÓSTICO CLÍNICO, O EVALUACIÓN MULTIDISCIPLINAR DEL ARTICULO. 26 DE LA CONVENCIÓN. EN SU LUGAR OFRECEN UNA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.	16
4.12. EN DEFINITIVA, LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ES LA EDUCACIÓN EN DEMOCRACIA.	18
5. LA NATURALEZA Y CONFIGURACIÓN CIENTÍFICA ACTUAL DE LA SUPERDOTACIÓN Y LAS ALTAS CAPACIDADES DETERMINA SU EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO. EN CONSECUENCIA, DETERMINA SU RESPUESTA EDUCATIVA.	18
6. MENTES DIFERENTES APRENDIZAJES DIFERENTES.	21
7. TEXTOS LEGALES DE INTERPRETACIÓN DUDOSA.	23
8. LA OTRA MODIFICACIÓN DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA QUE TAMBIÉN SIGUE PENDIENTE.	25
9. MIENTRAS NO SE PRODUZCAN LAS PRECEPTIVAS ADAPTACIONES/MODIFICACIONES/DEROGACIONES DE LAS LEYES EDUCATIVAS.	27
10. LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA APLICAN DIRECTAMENTE LA CONVENCIÓN DE NACIONES UNIDAS A LOS CASOS PRÁCTICOS.	28
11. EL CAMBIO METODOLÓGICO QUE NECESITAN LOS ESTUDIANTES CON SUPERDOTACIÓN Y ALTAS CAPACIDADES.	30
12. PROPUESTAS.	34

Señoras y Señores Diputados:

Muchas son las cuestiones que se están debatiendo en orden a alcanzar un posible e ineludible pacto para la educación en España. Pero, para centrarnos en los temas que lejos de prejuicios ideológicos, afectan directamente a la calidad de la educación y del sistema, deberemos observar una de las conclusiones del Comité para el Aprendizaje de la Ciencia del "National Research Council of The National Academies" de Estados Unidos, (www.nationalacademies.org).

"Antes de proponer medidas pedagógicas concretas es imprescindible 'ponerse al día' sobre los diferentes recursos innatos del cerebro de los estudiantes para aprender".

1. HACIA EL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO DEL SIGLO XXI.

Si no sabemos cómo aprende el cerebro, si no conocemos el diferente funcionamiento de la mente de cada uno de los estudiantes, no es posible planificar cómo enseñarles eficazmente, no conoceremos el diferente aprendizaje que cada uno necesita.

Recién aprobada la LOE, en septiembre de 2006, el Ministerio de Educación, regido entonces por el Partido Socialista, iniciaba su documento "Atención a la Diversidad en la LOE" haciendo una constatación:

"Los diferentes informes de la OCDE, en relación con las características de los países cuyos sistemas educativos obtienen mejores resultados escolares, coinciden en sostener que el factor común a todos ellos es la aplicación de políticas inclusivas, que conllevan un diagnóstico temprano de las necesidades específicas de apoyo educativo de los alumnos con problemas de aprendizaje y una atención personalizada de los mismos".

Y más adelante añadía:

"La atención a la diversidad exige diagnóstico previo de las necesidades específicas de los alumnos y alumnas y soluciones adecuadas en cada caso en función de dicho diagnóstico".

http://altascapacidadescse.org/documentos/3_atencio_a_la_diversida_loe/Doc.1_Atencion_a_la_Diversidad_en_la_LOE.pdf

A pesar de establecer con claridad en la LOE y en la LOMCE la educación personalizada en el paradigma inclusivo que comienza con el diagnóstico de todos los estudiantes, que es lo que da a conocer la solución educativa que cada uno necesita, siempre en función del diagnóstico, hemos dejado transcurrir los años sin abordar los problemas reales del sistema educativo, derivando hacia disputas ideológicas en debates ya superados en Europa, que distraen de lo que es central en la educación.

Mientras los partidos no se centren en el fundamental cambio metodológico que la educación en España necesita, no avanzaremos, y seguirá resultando imposible cualquier pacto que lo permita.

Los modelos escolares tradicionales se han basado, por razones prácticas y organizativas, en modelos transmisores de conocimientos, que no han requerido de una educación adaptativa, inclusiva o personalizada, que respetara las características y singulares de cada estudiante, ni sus necesidades educativas derivadas de las diferentes formas de procesar la información y de realizar los procesos del aprendizaje de sus mentes diferentes. No se consideraba necesario a la luz de los objetivos planteados en las épocas en las que la escolarización tenía que responder a unas determinadas demandas axiológicas, laborales y culturales ..., de la época, ni tampoco se conocía el diferente procesamiento de la mente de los estudiantes.

El actual modelo didáctico decimonónico, basado en la transmisión igualitaria del conocimiento al grupo mediano de estudiantes, o al inexistente alumno medio, para que reproduzca los contenidos transmitidos, debe dejar paso a la preceptiva educación adaptativa, inclusiva o personalizada, la educación en democracia, que pone el foco en el distinto desarrollo de las diferentes capacidades innatas que cada uno tiene, y su transformación en talentos específicos.

Las Neurociencias han puesto de manifiesto, -lo que la práctica venía mostrando-, que metodologías que pueden resultar eficaces para un sector de un aula pueden resultar ineficaces y muy dañinas para otros

Necesitamos un nuevo paradigma educativo que tenga en cuenta el diferente funcionamiento cerebral de cada uno, lo que permite el bienestar de la persona y el progreso de la sociedad, pues la educación inclusiva como derecho, en una 'escuela para todos', es camino hacia la calidad educativa, la calidad de vida y medio de construcción de sociedades justas, solidarias y democráticas.

2. ALTAS CAPACIDADES – DISCAPACIDADES: UN PROBLEMA DE CUMPLIMIENTO DE LA LEY SUPERIOR.

Los colectivos que más sufren en el actual modelo educativo obsoleto, sin duda son los situados en los dos extremos de la Campana de Gauss.

En relación a los estudiantes con Superdotación o Altas Capacidades el presidente del European Council for High Ability Doctor en Ciencias Biológicas y en Ciencias de la Educación Javier Tourón en el 2002 comenzaba su artículo científico: "*Identificación y diagnóstico de alumnos de Alta Capacidad*" señalando:

"Si la escuela fuese verdaderamente adaptativa y respondiese de modo individualizado a las necesidades de cada uno de los aprendices, la superdotación no sería un problema educativo y las páginas que siguen tendrían poca justificación; sin embargo, es patente que la escuela y sus programas que en ella se desarrollan dista mucho de adaptarse a las necesidades de todos los educandos".

(Revista Bordón. Monográfico: "*La atención a la diversidad: Educación de los más capaces*". Volumen 54, año 2002).

La educación adaptativa, o inclusiva era en 2002 objeto de intensa reivindicación, pues constituía una esperanza, un sueño por el que algunos luchábamos sin desfallecer. En la actualidad, **al ser la educación inclusiva la educación preceptuada, ha pasado a ser un problema de cumplimiento de la ley, de cumplimiento del principio de legalidad de la práctica docente respecto de la ley de superior rango, en nuestro Estado de Derecho de ordenamiento legal jerarquizado.** (CE Art. 9.3).

En relación a los estudiantes con discapacidad, España, del 7 al 10 de junio de 1994 organizó, en cooperación con la UNESCO, -dirigida entonces por Federico Mayor Zaragoza-, la Conferencia Internacional de Salamanca, con más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, que aprobó la Declaración de Salamanca, de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y el Marco de Acción, documentos orientados a actuar y alcanzar "escuelas para todos".

La iniciativa y el esfuerzo de España cristalizó unos años más tarde en la Asamblea General de Naciones Unidas, reunida en su sede de Nueva York el 13 de diciembre de 2006, con la aprobación de la Convención sobre la 'escuela para todos', la Educación Inclusiva, con la denominación de *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

La Convención Internacional de Naciones Unidas fue ratificada por España y publicada en el Boletín Oficial del Estado de 21 abril 2008. Desde entonces forma parte de nuestro ordenamiento jurídico interno al mismo nivel de la

Constitución (CE. Art. 96.1), por lo que **en su carácter de instrumento de aplicación directa constituye la ley de superior rango que preceptúa, en todos los centros educativos de España, la Educación Inclusiva a todos los niveles.**

Por otra parte, es instrumento para la adecuada interpretación de todas las demás leyes educativas. (CE. Art. 10.2).

<http://altascapacidades.es/porta1Educacion/html/otrosmedios/Convenci%C3%B3n%20Internacional1.pdf>

Por su Artículo 24.1 el Estado Español asumió un compromiso fundamental:

"Los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles".

No se trata de asegurar sólo que en los centros educativos existan determinadas aulas de educación inclusiva, o que se acepte sólo el derecho de acceso, sino que **el compromiso del Estado alcanza a asegurar que todas las aulas de todos los centros educativos y el sistema de educación, en todo su conjunto, sea inclusivo a todos los niveles y en toda la extensión del concepto.**

3. LA MODIFICACIÓN PENDIENTE DE LAS LEYES EDUCATIVAS, ESTATALES Y AUTONÓMICAS.

Como es natural, las profundas innovaciones educativas y de todo tipo que la Convención de Naciones Unidas introduce, obligan a los Estados Partes a una modificación y adaptación legislativa de calado importante, al igual que a organizaciones supranacionales, como es el caso de la Unión Europea, que como tal es también parte de la Convención de Naciones Unidas, así como a tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para adaptar y en su caso derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas existentes. Así lo señala su artículo 4.1.a y b.

El ordenamiento jurídico español no estaba, en el momento de la entrada en vigor, alineado con el marco dispositivo que comporta la Convención, ni lo está en la actualidad, pues se halla a considerable distancia, por lo que se impone una muy amplia labor de ajuste y cambio legislativo de considerables proporciones, evitando así que las disposiciones y leyes ordinarias se hallen en contradicción con los derechos que reconoce la Convención de Naciones Unidas, que es de rango superior.

Una investigación realizada al tiempo de la ratificación de la Convención por el Estado Español, promovida por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, (CERMI) y la Fundación ONCE, indicaba que *"el ajuste general entre el ordenamiento jurídico español y la Convención*

requería la modificación de más de noventa disposiciones normativas de rango legal, sólo en la esfera de la legislación del Estado, sin contar la modificación legislativa de las Comunidades Autónomas, que multiplica ese abultado número. Las Comunidades Autónomas apenas han adoptado medidas para adecuar su legislación y sus políticas al nuevo y exigente marco de derechos del texto internacional". (Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas / Universidad Carlos III. "La Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad y su impacto en el ordenamiento jurídico español", 2008).

En la actualidad se ha realizado la modificación / adaptación de leyes sanitarias, de leyes sociales. Se modificó la ley de la Propiedad Horizontal y en los centros educativos de todos los niveles se han construido rampas para el acceso físico de personas de movilidad reducida, pero la adaptación / modificación/derogación de las leyes educativas, tras once años de su aprobación por la Asamblea General de Naciones Unidas y transcurridos nueve años de su ratificación por España y publicación en el BOE, no se ha emprendido.

Por otra parte, la Educación Inclusiva supone básicamente la formación específica de los docentes y personal educativo, especialmente los directores, orientadores escolares o asesores psicopedagógicos e inspectores. Al muy superior éxito educativo que la Educación Inclusiva alcanza le corresponde una mayor dedicación y esfuerzo personal de maestros y profesores.

Se ha producido una clara tergiversación conceptual de la Educación Inclusiva. A una serie de prácticas escolares se les coloca la denominación de Educación Inclusiva, cuando en realidad dista mucho de que lo sea. Se observan situaciones de clara tergiversación, falsificación o simulación de la Educación Inclusiva.

4. NACIONES UNIDAS ESTABLECE LO QUE DEBEMOS ENTENDER POR EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Naciones Unidas ha querido afrontar estas prácticas, y al mismo tiempo nos ha querido recordar el compromiso y la obligación pendiente de reformar /adaptar y en su caso derogar las leyes, ordenes, instrucciones, reglamentos, costumbres y prácticas no acordes con la Convención. Es por ello que recientemente, en fecha 2 de septiembre de 2016, el Comité de Naciones Unidas para la Convención Internacional ha publicado un documento de extraordinaria importancia, el **Comentario General N° 4 –en adelante: (CG4)-** en el que explica a los gobiernos de los Estados Partes y a sus sociedades civiles: padres y docentes y al conjunto de la sociedad, qué debemos entender exactamente la Educación Inclusiva.

Se trata de un extenso documento de desarrollo del Artículo 24 de la Convención, dedicado a la educación, y de otros artículos relacionados con la Educación Inclusiva.

Se halla dividido en 74 Párrafos enumerados, distribuidos en cinco capítulos:

"1. INTRODUCCIÓN

2. CONTENIDO NORMATIVO DEL ARTÍCULO 24.

3. OBLIGACIONES DE LOS ESTADOS PARTES.

4. RELACIÓN CON OTRAS DISPOSICIONES DE LA CONVENCIÓN.

5. IMPLEMENTACIÓN A NIVEL NACIONAL."

<http://altascapacidades.es/portaEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>

Veamos algunos de sus aspectos:

4. 1. EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN DERECHO HUMANO FUNDAMENTAL DE TODOS LOS ESTUDIANTES.

Naciones Unidas en este documento aclaratorio (CG4) centra la Educación Inclusiva como la 'Escuela para Todos', lejos de interpretaciones erróneas que aún subsisten como sinónimo de integración de alumnos con discapacidades.

Naciones Unidas en primer lugar ha puesto especial atención en determinar con claridad el ámbito del derecho a la Educación Inclusiva, y de sus diversos factores inherentes.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aunque su denominación, por razón del origen de su gestación, haga referencia a un colectivo de estudiantes, se halla inscrita en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, como no podía ser de otra forma, que ha reconocido y proclamado que toda persona tiene los derechos y libertades enunciados en esos instrumentos, sin distinción de ninguna índole, como expresamente recoge su Preámbulo, apartado 'b'.

En el apartado 'c' del Preámbulo la Convención reafirma la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. En su apartado 'd' inscribe la Convención en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y otros tratados internacionales como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y la Convención sobre los Derechos del Niño.

De ello se deduce la imposibilidad de elevar los derechos únicamente a un colectivo de menores sin elevarlo simultáneamente y en igualdad a los demás colectivos de menores, pues, al igual como en los vasos comunicantes, la efectividad de una elevación de derechos a un colectivo de menores pasa necesariamente por la elevación igualitaria y simultánea de los derechos de los demás colectivos.

A pesar de la claridad de la argumentación jurídico-filosófica, Naciones Unidas ha querido en su documento (CG4), declarar de forma expresa y rotunda las personas que son sujeto del derecho humano fundamental a la Educación Inclusiva. Lo hace en forma reiterada y específica, comenzando en su Capítulo I "Introducción", Párrafo 2 y en Capítulo 2: "*Contenido normativo del Artículo 24*", concretamente en su Párrafo 10, que es donde señala cómo debemos entender la Educación Inclusiva, estableciéndolo en estos términos:

"La educación inclusiva es capital para lograr educación de alta calidad para todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, así como para el desarrollo de sociedades inclusivas, pacíficas y justas".

"la Convención, el primer instrumento jurídicamente vinculante en contener una referencia sobre el concepto de educación inclusiva de calidad."

(Comentario General de Naciones Unidas N° 4. "CG4". Introducción, Párrafo 2.

"La inclusión educativa ha de ser entendida como:

Un derecho humano fundamental para todos los estudiantes".

(Comentario General de Naciones Unidas N° 4. "CG4". Párrafo 10.a).

La referencia a "*todos los estudiantes*", se observa una constante repetición a lo largo del documento, y, cuando no, utiliza la expresión equivalente: "*los estudiantes con y sin discapacidad*", evitando así la repetición excesiva, no dejando así margen alguno para la duda acerca del reconocimiento de este derecho humano fundamental de todos los estudiantes.

Seguidamente el mismo Párrafo 10, acerca de cómo debemos entender la Educación Inclusiva, añade:

«b) Un principio que valora el bienestar de todos los estudiantes» (CG4 P10.b).

«c) Un medio de realización de otros derechos humanos» (CG4 P10.c).

En (CG4 P2) establece: ***«La educación inclusiva es capital para lograr educación de alta calidad para todos los estudiantes»***.

4. 2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA RECONOCE QUE CADA ESTUDIANTE APRENDE DE UNA MANERA ÚNICA. POR TANTO OFRECE A TODOS LOS ESTUDIANTES MODOS FLEXIBLES DE APRENDER.

Hay Educación Inclusiva cuando se **«ofrece currículos flexibles, métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje, de manera que todos los estudiantes sin distinción puedan alcanzar su potencial»** (CG4, P. 12.c), y se reconoce que: **«cada estudiante aprende de una manera única, lo que implica desarrollar modos flexibles de aprender»** (CG4 P. 25), y **«se da el reconocimiento a la capacidad de aprender de todas las personas»**. (CG4, P. 12.c).

4. 3. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA OFRECE AJUSTES RAZONABLES: AJUSTES METODOLÓGICOS Y/O DE CONTENIDO. (EN ESPAÑA SE DENOMINAN ADAPTACIONES CURRICULARES) POR TANTO, SUPONE:

«Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales». (Convención ONU Art. 24.2.c).

«Se preste el apoyo necesario en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva». (Convención ONU Art. 24.2.d).

«Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión». (Convención ONU Art. 24.2.e).

«El párrafo 2(c) exige que los Estados Partes proporcionen ajustes razonables personalizados a los estudiantes». (Convención ONU Art. 27).

«No existe una fórmula de 'talla única', para los ajustes razonables, y diferentes estudiantes con la misma condición pueden requerir diferentes ajustes». (CG4, P.29).

«La negación de los ajustes razonables constituye un acto de discriminación y la obligación de proporcionarlos es de aplicación inmediata y no está sujeta a la implementación progresiva». (CG4 P. 30).

No es válida la excusa de una supuesta falta de recursos, como tampoco la excusa de la crisis financiera como una justificación para no cumplir con la obligación que tienen todos los docentes de todos los centros educativos, y en especial los que imparten enseñanzas obligatorias, de adquirir la formación específica en su necesario reciclaje permanente, porque: **«Escudarse en la falta de recursos y en la crisis financiera como una justificación para el fracaso del progreso hacia la educación inclusiva viola el artículo 24».** (CG4 P. 27).

«El deber de proporcionar un ajuste razonable es ejecutable desde el momento en que es demandado». (CG4, P. 27).

«El Estado adoptará todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de los ajustes razonables». (Convención de Naciones Unidas. Artículo 5.3).

4. 4. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SE IDENTIFICA CON LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA.

Hay Educación Inclusiva cuando: **«El sistema educativo proporciona una respuesta educativa personalizada».** (CG4, P. 12.c). (El Párrafo 12 se titula: "Las características fundamentales de la educación Inclusiva). Ello supone que: **"se facilitan las medidas de apoyo personalizadas y efectivas de conformidad con el objetivo de la plena inclusión».** (Convención ONU, Art. 24.2.e).

Por tanto, **«El párrafo 2(c) exige que los Estados Partes proporcionen ajustes razonables personalizados a los estudiantes».** (CG4, P. 27).

4. 5. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SITUA EL FOCO EN EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES PERSONALES.

Hay Educación Inclusiva cuando el Sistema Educativo está orientado a **«desarrollar al máximo la personalidad, los talentos, la creatividad, así como sus capacidades mentales, físicas y de comunicación, en todo su potencial»** (Convención ONU, Art. 24.1.b y CG4, P. 16), y el **«foco se sitúa en las capacidades de los estudiantes»** (CG4, P. 12.c). (El Párrafo 12 se titula: "Las características fundamentales de la educación Inclusiva).

4.6. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA REQUIERE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA DE LOS DOCENTES.

El (CG4) de Naciones Unidas, en su Párrafo 35 nos recuerda que: **«El artículo 24, párrafo 4, exige a los Estados Partes tomar las medidas apropiadas para que el personal administrativo, docente y no docente, disponga de las habilidades para trabajar eficazmente en entornos de educación inclusiva».**

Y, añade: **«Los Estados Partes deben garantizar que todos los docentes sean capacitados y formados en la educación inclusiva».**

4. 7. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SUSTITUYE LAS EVALUACIONES.

«Las evaluaciones estandarizadas deben ser sustituidas por diferentes formas flexibles de evaluación y reconocimiento del progreso individual hacia los objetivos generales que proporcionan rutas alternativas para el aprendizaje». (CG4, P. 25).

4. 8. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA REQUIERE LA PARTICIPACIÓN DIRECTA DEL ESTUDIANTE, Y LA COLABORACIÓN ACTIVA DE LOS PADRES.

«La eficacia de estos planes (planes educativos individuales) debe ser seguida regularmente y evaluada con la participación directa del estudiante al que se refiera. La naturaleza de la provisión debe ser determinada en colaboración con el estudiante junto, cuando sea apropiado, sus padres/cuidadores/terceras partes.

El estudiante debe tener acceso a alternativas si el apoyo no está disponible o es inadecuado». (CG4, P. 32).

4. 9. "LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EXIGE DIAGNÓSTICO PREVIO DE LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS Y SOLUCIONES ADECUADAS EN CADA CASO EN FUNCIÓN DE DICHO DIAGNÓSTICO", PERO EL DIAGNÓSTICO SÓLO PUEDEN HACERLO EQUIPOS DE PROFESIONALES INDEPENDIENTES DEL SISTEMA EDUCATIVO.

Este titular contenida una norma del Ministerio de Educación que se halla en su documento "Atención a la Diversidad en la LOE", (visto en apartado 1) http://altascapacidadescse.org/documentos/3_atencio_a_la_diversida_loe/Doc.1_Atencion_a_la_Diversidad_en_la_LOE.pdf

Además de la composición multidisciplinar del equipo de profesionales del diagnóstico, y de su necesaria experiencia y formación específica en el diagnóstico de las capacidades intelectuales, **es imprescindible la independencia de los profesionales que deben juzgar, la mente del estudiante y deducir sus necesidades educativas, y la necesidad ineludible de independencia del sistema de diagnóstico respecto del sistema escolar.** Por ello, Naciones Unidas en su (CG4) establece que esta imprescindible condición independencia que debe estar garantizada por los mismos Estados Partes, en el Párrafo 30, en estos términos:

"Los Estados Partes han de garantizar que los sistemas sean independientes para vigilar la idoneidad y eficacia de los ajustes, y proporcionar mecanismos seguros, oportunos y accesibles para una compensación cuando los estudiantes con discapacidad y, en su caso, sus familias consideran que dichos ajustes no han sido proporcionados adecuadamente o han experimentado discriminación. Las medidas para proteger a las víctimas de la discriminación contra la victimización durante el proceso de compensación son esenciales".

4.10. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SE TERGIVERSA, SIMULA O FALSIFICA OFRECIENDO EL DERECHO DE ACCESO, PERO NEGANDO EL DERECHO A LOS AJUSTES PERSONALIZADOS (EN ESPAÑA ADAPTACIONES CURRICULARES).

Existen diferentes maneras de tergiversar, simular o falsificar la Educación Inclusiva. Una de ellas es respetar sólo el derecho de accesibilidad al centro educativo. Con ello crean la apariencia de que un centro ya es de Educación Inclusiva, pero no ofrecen los ajustes necesarios personalizados según sus capacidades y talentos, (Artículo 24.2.c), o no ofrecen las medidas de apoyo personalizadas y *efectivas de conformidad con el objetivo de la plena inclusión* (Convención Naciones Unidas, Artículo 24.2.e). Especialmente ofrecen especiales resistencias ante los ajustes metodológicos, que son los que requieren mayor dedicación y esfuerzo de los docentes y requieren su reciclaje.

El documento (CG4) de Naciones Unidas en su Párrafo 28, señala: **«El Comité de Naciones Unidas reitera la distinción entre el deber de accesibilidad general y la obligación de proporcionar los ajustes necesarios»** Por tanto, establece seguidamente: **«Una persona puede demandar legítimamente medidas de ajuste razonable incluso si el estado parte ha cumplido su obligación de accesibilidad»** (CG4, P. 28).

4. 11. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SE TERGIVERSA, FALSIFICA O SIMULA EVITANDO EL DIAGNÓSTICO CLÍNICO, O EVALUACIÓN MULTIDISCIPLINAR DEL ARTICULO. 26 DE LA CONVENCIÓN. EN SU LUGAR OFRECEN UNA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

Otra forma frecuente de simular o falsificar la Educación Inclusiva consiste en esconder la necesidad de la Evaluación Multidisciplinar del Artículo 26 de la Convención, (denominada en palabras del Ministerio de Educación : **“el imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados”**), ignorando así el derecho de todos los estudiantes a que **“los programas generales, en particular en los ámbitos de la salud la educación y los servicios sociales se basen en la Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona”**. (Art. 26.1.a), **en el Modelo Biopsicosocial** (OMS, WHO, 2001). (Ver definición de Evaluación Multidisciplinar, Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva <http://altscapacidadescse.org/diccionario.pdf>).

Determinados sectores en lugar del diagnóstico ofrecen sólo una fase inicial o preparatoria del Diagnóstico como es la detección o la mera evaluación psicopedagógica que pueden realizar los mismos funcionarios que carecen de la necesaria titulación para poder realizar diagnósticos.

La evaluación psicopedagógica, no permite descubrir las causas clínicas subyacentes, los factores neurobiológicos, los factores neuropsicológicos, emocionales, no permite conocer si el estudiante realiza el proceso asíncrono de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica, el Síndrome de la Disincronía del que sólo se adquiere conocimiento científico de su existencia y fase de su desarrollo mediante el diagnóstico diferencial de la disincronía, que forma parte del diagnóstico de las altas capacidades. En definitiva no permite conocer si existe, o no, la Superdotación o las Altas Capacidades intelectuales, (como señala el Ministerio de Educación http://www.defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura_Notarial_Normativa_Ministerio.pdf). Por tanto, **no permite descubrir las verdaderas necesidades educativas que se derivan.**

Los niños víctimas de esta simulación **se quedan sin poder recibir la educación inclusiva con los ajustes metodológicos en función de las necesidades individuales** (Artículo 24.2.c) de la Convención de Naciones Unidas), y sin **las medidas de apoyo personalizadas** (Artículo 24.2.e) que necesitan para que no se deterioren cognitivamente.

En su lugar les saltan de curso, o -con la denominación eufemística de programa de enriquecimiento- les ofrecen un aumento cuantitativo de tareas, que acaba siendo un muy dañino "más de lo mismo". (Ver "*Daño neuronal*" en Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva <http://altascapacidadescse.org/diccionario.pdf>).

Y, los niños con discapacidades psíquicas o alteraciones neurológicas, o sensoriales víctimas de esta simulación, además, se ven privados de los programas de **habilitación o rehabilitación** que necesitan (Artículo 26), y se quedan sin "**los servicios de salud destinados a prevenir y reducir al máximo la aparición de nuevas discapacidades**" (Artículo 25.b), a que tienen derecho.

4.12. EN DEFINITIVA, EDUCACIÓN INCLUSIVA ES LA EDUCACIÓN EN DEMOCRACIA.

Educación Inclusiva es cuando se contempla al ser humano como sistema complejo de funcionamiento causado por múltiples factores biológicos, neuropsicológicos y sociales en compleja y constante interrelación combinada de causalidades multifactoriales y circulares, considerando que los factores se influyen mutuamente para dar lugar a cada situación concreta, y, por tanto, contempla la inteligencia humana en su interdisciplinaridad y multidimensionalidad, de la ***Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona***, en el **Modelo Biopsicosocial**, que es cuando **los estudiantes ejercen su derecho a que los programas generales de educación, salud y servicios sociales se basen en los resultados de la Evaluación Multidisciplinar** (Art 26.1.a).

La Educación Inclusiva adaptativa o personalizada es cuando lejos de enseñar a todos de igual modo y de imponer a toda la diversidad de estudiantes una única metodología, ritmo, forma, y estilo de aprendizaje, se ofrece a cada uno la motivación y el estímulo diferente que necesita para que pueda realizar los procesos mentales del aprendizaje en la diferente forma de ver la vida, querer vivirla, pensar, conocer y comprender, desarrollando sus diferentes procesos cognitivos y metacognitivos que cada mente tiene, para aprender, para que como decía Ramón y Cajal, cada estudiante pueda ser el escultor de su propio cerebro. Y juntos puedan generar sociedades inclusivas y solidarias. Es la educación en democracia.

5. LA NATURALEZA Y CONFIGURACIÓN CIENTÍFICA ACTUAL DE LA SUPERDOTACIÓN Y LAS ALTAS CAPACIDADES DETERMINA SU EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO. EN CONSECUENCIA, DETERMINA SU RESPUESTA EDUCATIVA.

Inicialmente se consideraba que la Superdotación y las Altas Capacidades era una cuestión de poseer una superior cantidad de conocimientos asumidos. Posteriormente se asoció a un determinado Cociente Intelectual y a un perfil cognitivo.

Conocer el actual paradigma científico de la Superdotación y de las altas capacidades, su naturaleza y configuración científica, requiere realizar un amplio recorrido por las conclusiones que han alcanzado los más prestigiosos investigadores en Neurociencias que actualmente hay en el mundo, estudiar los consensos científicos que actualmente han alcanzado y sus repercusiones

en la identificación: evaluación y diagnóstico y en la intervención educativa o respuesta escolar.

Este amplísimo y fundamental trabajo se encuentra facilitado y sintetizado gracias a quienes de entre nuestros científicos vienen realizando este seguimiento sistemático, realizando investigación científica, o participando en ella, y complementariamente creando actividades de formación o de divulgación científica y publicando sus síntesis en prestigiosas revistas científicas.

No son muchos estos referentes científicos que en nuestra sociedad actual existen y que nos puedan ayudar a comprender y asumir este cambio paradigmático, pues escasísimos son los científicos que realizan un seguimiento sistemático de la actual investigación internacional en Neurociencias, que participan en ella al más alto nivel, ponen en marcha o participan en las actividades de docencia universitaria específica y sintetizan las principales conclusiones y las publican en revistas científicas.

En la primera fila se halla la Catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad de La Rioja Dra. Sylvia Sastre-Riba, que junto con el Prof. Antoni Castelló de la Universidad Autónoma de Barcelona dirige el Master en Neuropsicología de las Altas Capacidades de la Universidad de La Rioja.

Otra referencia importante es la Universidad de Zaragoza, que ha creado un Curso de Especialización en Altas Capacidades y Educación Inclusiva. En el 2016 la Universidad de Zaragoza inició los cursos de verano sobre Altas capacidades con la ponencia de la Dra. Sylvia Sastre-Riba: **"El Nuevo Paradigma de la Alta Capacidad Intelectual"**.

Con la denominación: *"Los artículos científicos de la Dra. Sylvia Sastre-Riba"* el Portal Educación del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades dedica un amplio espacio a sus artículos científicos, publicados en su mayoría en la Revista científica Neurología. En ellos, **la Catedrática de Psicología Evolutiva realiza un seguimiento sistemático de las recientes investigaciones de los más prestigiosos científicos internacionales especializados del mundo y realiza la síntesis de las conclusiones alcanzadas que van configurando el Nuevo Paradigma de las Altas Capacidades y las recientes conclusiones que la ciencia en la actualidad ha alcanzado.**

<http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/articulos/articulosdrasilvia.html>

El Master en Neuropsicología de las Altas Capacidades de la Universidad de La Rioja comienza estudiando la *"Naturaleza científica y concepto de las altas capacidades intelectuales"* dentro de la asignatura: *"Neurociencia y Alta Capacidad Intelectual"*. En su presentación se señala.

"El paradigma actual de la alta capacidad intelectual se aleja del modelo tradicional basado en un modelo caduco de inteligencia monolítica y en la medida de un alto cociente intelectual. Afirma que es el resultado de un proceso de desarrollo que partiendo de

unos correlatos estructurales y funcionales, en confluencia con factores genéticos, neurológicos, ambientales y constructivistas, va conduciendo, -o no- desde la potencialidad y estructura neurobiológica iniciales, hacia la excelencia o manifestación plena de la potencialidad que entraña”

“La investigación actual estudia la base neurobiológica que les provee de unos insights determinados y formas de procesamiento que permite elaborar conocimientos. En suma, permite comprender como piensan y aprenden. Por ello, esta asignatura inicia una actividad formativa que va desde la neurociencia hacia la práctica educativa y aproximaciones de medida coherentes entre sí, abordando la descripción básica del cerebro humano y su funcionamiento neurofisiológico, especialmente de las zonas que dan soporte a la función mental y consecuentemente a la denominada inteligencia humana, así como de los condicionantes relacionados con la naturaleza y funcionamiento de una de sus expresiones diferenciales, que es la alta capacidad intelectual...”

En el **2008** la Revista científica Neurología publicaba el primero de estos artículos científicos de la Catedrática Dra. Sylvia Sastre-Riba: ***“Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial”***.

Inicia el artículo con una “Introducción” en la que comienza enmarcando el tema en el ámbito Biopsicosocial, con estas palabras:

“La investigación cognitiva actual gira en torno al estudio de los mecanismos de cambio cognitivo con el fin de conocer y optimizar el proceso de transformación ontogenética del sujeto promocionando su bienestar biopsicosocial, acorde con el actual concepto de salud”.

Enmarcando el tema en el Modelo de Diagnóstico Biopsicosocial la Catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad de La Rioja Dra. Sylvia Sastre-Riba hace una necesaria referencia expresa a la Organización Mundial de la Salud que lo aprobó y al Informe sobre la salud en el mundo. URL: <http://www.who.int/whr/es/index.html> . [24.05.2006].

La conclusión que se deduce acerca de la naturaleza configuración científica actual de la Superdotación y las Altas Capacidades en el actual paradigma científico se puede sintetizar así:

La naturaleza científica o configuración de la Superdotación y Altas Capacidades, y su funcionamiento cognitivo y metacognitivo diferencial, es de carácter multidimensional e interdisciplinar. Se halla en el ámbito científico de la Neuropsicología. Tiene base en la Neurobiología (sustrato neurobiológico), manifestaciones neurofisiológicas, y carácter psicosocioeducativo de base

neurogenética de la mente humana. Pertenece por tanto al ámbito del Diagnóstico General Biopsicosocial aprobado por la OMS.

Los instrumentos ampliamente conocidos que desde hace tiempo han venido utilizándose para conocer los factores psicométricos de identificación, los tests de la escala Wesler, el Wisc IV, su mismo Manual de Instrucciones en su página 13 hace constar, literalmente, que es un *instrumento clínico*, perteneciendo en su multidimensionalidad al ámbito clínico (no patológico) regulado en España por la Ley básica del Estado: 44/2003 de Ordenación de Profesiones Sanitarias y la Ley básica del Estado 41/2002, de 14 de noviembre, que garantiza la libre elección de centro de diagnóstico.

6. MENTES DIFERENTES APRENDIZAJES DIFERENTES.

"Mentes diferentes, aprendizajes diferentes", además del título de un libro del Dr. Mel Levine, ex Director del *Clinical Center for the Study of Development and Learning* y Ex Profesor de Pediatría de la Universidad de Carolina del Norte, (Editorial Paidós), **es a la vez un axioma científico fundamental del consenso científico mundial, que ningún científico pone en duda, pues cuando un estudiante tiene una necesidad educativa diferenciada (con denominaciones administrativas de necesidades educativas especiales o específicas) y necesita que se le facilite un aprendizaje diferente, no es posible considerar la existencia de una necesidad educativa en abstracto, pues no existe una verdadera necesidad educativa fruto del azar, ni es posible que carezca de causa.**

Toda necesidad educativa diferente siempre obedece a una relación causal o principio de causalidad con una especificidad cierta, que puede ser de carácter patológico o no patológico, pero en cualquier caso se halla en un diferente funcionamiento de su mente que realiza los diferentes procesos neuronales del aprendizaje, por lo que la mente es objeto de diagnóstico multidimensional, de carácter biopsicosocial, que determinará la existencia, o no, de la necesidad educativa y su pronóstico o perspectiva habilitadora o rehabilitadora, teniendo en cuenta que la mente humana es un sistema complejo de funcionamiento causado por múltiples factores neurobiológicos, neuropsicológicos y sociales en compleja y constante interrelación combinada de causalidades multifactoriales y circulares, en la que los factores se van condicionando mutuamente para dar lugar a cada situación concreta, por lo que en la mente humana, al igual que en Física, no puede existir efecto sin causa, ni causa sin efecto, y el efecto no se puede determinar ni comprender independientemente del diagnóstico multidimensional de su causa.

En definitiva, lo que se viene llamando necesidades educativas especiales, o específica o necesidad de apoyo específico, etc. son denominaciones de las administraciones educativas que científicamente carecen de existencia propia o en sí mismas, sino que son el efecto de un diferente funcionamiento de la mente, por lo que científicamente sólo se puede reconocer una necesidad educativa diferenciada mediante el conocimiento diagnóstico del funcionamiento diferencial de la mente que la genera.

En realidad todos los niños tienen necesidades educativas especiales o específicas, cada uno las suyas, consecuencia de la forma única de realizar los procesos del aprendizaje. Para cada uno y para sus padres, son las más importantes, las más especiales y las más específicas. Todos tienen necesidad específica de apoyo educativo.

En consecuencia, es el diagnóstico multidimensional, de la mente de cada uno en el Modelo General Biopsicosocial y la CIF aprobada por la OMS el que permite conocer las especificidades de cada mente diferente, -la causa-, lo que permite deducir los aprendizajes diferentes que necesita para su adecuado desarrollo, -el efecto-, pudiendo precisar en cada caso la intervención, respuesta o tratamiento educativo de *habilitación o rehabilitación* que se necesita, con *los ajustes razonables en función de las necesidades individuales; y las medidas de apoyo personalizadas y efectivas*, lo que nos conduce directamente a la necesaria personalización del aprendizaje en el derecho humano y fundamental de la Educación Inclusiva que el Estado debe garantizar, y que pone el foco en las distintas capacidades de cada estudiante.

Por tanto, **son las mentes por ser diferentes lo que origina, fundamenta y justifica los aprendizajes diferentes.** Estos aprendizajes diferentes son los que se deducen del análisis de la mente mediante la *Evaluación Multidisciplinar en los ámbitos de la salud la educación y los servicios sociales de las necesidades y capacidades de la persona* (en la denominación de la Convención de Naciones Unidas), o *el imprescindible Diagnóstico Clínico de profesionales especializados* (en la terminología y norma del Ministerio de Educación).

Carece de todo fundamento científico pretender determinar el efecto en sí mismo, -llamado "necesidad educativa especial o específica-", con independencia o en desconocimiento de la causa que lo genera. Ello impide conocer la verdadera respuesta educativa que se necesita con sus ajustes metodológicos o de contenidos y los apoyos personalizados (Artículo 24.2.c y e de la Convención de Naciones Unidas). Impide conocer la necesaria "Habilitación y rehabilitación" en que deben orientarse los programas de educación, salud y servicios sociales (Artículo 26). Es una manera de evitar la Evaluación

Multidisciplinar del Convenio de Naciones Unidas o Diagnóstico Biopsicosocial.

Por tanto, pretender establecer un aprendizaje diferente por una supuesta necesidad educativa especial o específica (el efecto) al margen del diagnóstico multidimensional de la mente diferente que lo produce, (ignorando la causa) vulnera la Convención de Naciones Unidas firmada por el Estado Español.

7. TEXTOS LEGALES DE INTERPRETACIÓN DUDOSA.

El Artículo 76 de la LOE – LOMCE, establece:

“Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades”.

Es adecuado el redactado si se interpreta que la Administración aportará las medidas, los medios, para que la valoración diagnóstica la puedan realizar los profesionales de los equipos multidisciplinares de expertos con la titulación necesaria y que los padres hayan elegido libremente.

Pero, no sería correcto la interpretación de que la valoración diagnóstica la haga la misma Administración a través de sus funcionarios llamados “orientadores escolares”, máxime teniendo en cuenta que las correspondientes leyes autonómicas señalan que estos funcionarios pre-determinados pueden ser psicólogos, pero también pueden ser y muchos de ellos son: maestros, educadores sociales, asistentes sociales, sociólogos o profesores de secundaria de cualquier asignatura.

Las Administraciones carecen de equipos multidisciplinares de profesionales titulados conforme la Ley Básica del Estado: 44/2003 de Ordenación de Profesiones Sanitarias. Por otra parte, carecen de competencias para realizar diagnósticos de especificidades clínicas o parcialmente clínicas. Además, la Ley básica del Estado 41/2002, de 14 de noviembre, garantiza la libre elección de centro de diagnóstico.

Con esta excusa una Consejería de Educación publicó una orden autonómica, que preceptúa que la valoración de las patologías psíquicas que generan

necesidades educativas especiales o el diagnóstico de la Superdotación, se realice con una evaluación psicopedagógica, y que esta la efectúen los mismos maestros y profesores. Concretamente, señala la orden: *"La evaluación psicopedagógica es el proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante referida al alumno y a su contexto familiar y escolar necesaria para determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales, si precisa adaptación curricular"*

Acerca de quién debe realizar la evaluación psicopedagógica la misma orden de la Consejería de Educación señala: *"La evaluación será realizada por el equipo docente, integrado por todos los maestros que atienden a cada alumno, coordinados por el maestro tutor del grupo al que pertenece"*.

En este texto se aprecia una evidente contradicción con lo que preceptúa la Convención de Naciones Unidas. Por una parte, *"determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales, si precisa adaptación curricular"* (o ajustes personalizados en la denominación de Naciones Unidas) no es objeto de la evaluación psicopedagógica como señala la Orden de la Consejería de Educación, sino que es objeto de la *"Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona"*, *"en los ámbitos de la salud, el empleo, la educación y los servicios sociales"* que preceptúa la Convención de Naciones Unidas en su Artículo 26. Es entonces cuando *"los programas generales de habilitación y rehabilitación, en particular en los ámbitos de la salud, el empleo, la educación"*, *"se basarán"* en los resultados de la Evaluación Multidisciplinar.

"la Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona" *"en los ámbitos de la salud, el empleo, la educación y los servicios sociales"* del Artículo 26 de la Convención se refiere al Modelo General de Diagnóstico Biopsicosocial aprobado por la OMS.

"Determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales, si precisa adaptación curricular" es una tarea extremadamente sensible, por la vinculación que se produce con el futuro de los estudios y la vida del niño. Por otra parte, por la mayor dedicación y esfuerzo que todo reconocimiento de necesidades educativas especiales o específicas exige a los docentes que con frecuencia se ven además obligados a reciclarse.

No es necesario que las leyes educativas señalen qué profesionales pueden diagnosticar cada una de las especificidades que los niños puedan presentar. El diagnóstico de las especificidades de la mente por su contenido clínico patológico, o clínico no patológico, ya se halla especificado en las leyes sanitarias, sin olvidar el derecho de los padres de los menores a la libre elección de centro de diagnóstico y de profesionales del diagnóstico.

8. LA OTRA MODIFICACIÓN DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA QUE TAMBIÉN SE HALLA PENDIENTE.

Las Comunidades Autónomas al adquirir competencias en educación han elaborado legislación.

En 1997 la Consejería de Educación de la Comunidad Canaria elaboró la Orden de 7 de abril de 1997, para regular la educación diferente a la ordinaria de los estudiantes con Superdotación y Altas Capacidades.

Lo hacía restringiendo derechos reconocidos en las leyes superiores, por tanto contradiciendo la ley superior, por lo que los padres a través de sus asociaciones representativas interpusieron contra la Consejería de Educación una demanda de ilegalización de ley.

El Tribunal Superior de Justicia mediante su Sentencia de 16 de julio de 2004 dio la razón a los padres e ilegalizó parcialmente la Orden de la Consejería de Educación (siete años después).

La Consejería de Educación elaboró entonces la Orden, del 22 de julio de 2005, que el Tribunal Superior de Justicia de Canarias, por nueva denuncia de una entidad asociativa representativa de los padres, la ilegalizó en su integridad por no respetar adecuadamente la intervención de los padres en la educación escolar de sus hijos y no permitir su aportación de dictámenes de centros de diagnóstico especializados de su elección; en definitiva, por restringir derechos de los padres reconocidos en el ordenamiento jurídico superior.

Recurrió la Consejería de Educación en casación ante el Tribunal Supremo que dictó su Sentencia 12.11.12 Recurso 3858/2011, por la que, por una parte, confirmó la sentencia condenatoria del Tribunal Superior de Justicia de Canarias por la que la orden queda definitivamente ilegalizada en su integridad, y condenó en costas a la Consejería de Educación. (Transcurridos otros siete años). <http://altacapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Sentencia-TS.pdf>

Por otra parte, el Tribunal Supremo en esta Sentencia, **en relación a la participación de los padres en la educación escolar de sus hijos (educación en libertad) estableció las pautas generales para la validez de las demás leyes educativas, es decir, la Sentencia del Tribunal Supremo establece lo que deben contener cada una de las leyes inferiores para que no impliquen su vulneración.**

Esto tiene gran interés, especialmente si se tiene en cuenta que el tratamiento del derecho a la educación en libertad que se observa en las leyes educativas estatales y de las demás Consejerías de Educación, es muy similar al que contenía la ilegalizada ley de la Consejería de Educación canaria. Señala el Tribunal Supremo

"la participación de los padres en el sistema educativo deriva de la normativa básica estatal, por lo que, entendemos, las

normas de inferior rango deben expresamente recoger o desarrollar dicho principio. Indudablemente, cuestión distinta sería que la norma autonómica, expresamente, contraviniera el mismo, lo que no es el caso y generaría sin duda su disconformidad a derecho de forma clara.

Dicho de otra forma, el silencio de la norma inferior sobre dicho principio, no garantiza de forma efectiva el mismo e implica su vulneración”.

Sentencia íntegra del Tribunal Supremo:
<http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Sentencia-TS.pdf>

En orden a la necesaria revisión y en su caso modificación o derogación de las demás leyes educativas y ante la creación de nueva legislación educativa tiene gran interés lo que señala el Tribunal Suprema en esta sentencia:

“En definitiva, la Orden en términos generales contiene previsiones correctas y medidas adecuadas para atender a la situación de los menores con altas capacidades intelectuales, pero yerra al no admitir una mayor y directa participación y audiencia de los padres y de los menores, lo que vicia el contenido de las actuaciones ulteriores, debiendo corregirse dicho defecto para poder validar legalmente el contenido de la Orden”.

También resulta de interés lo que señala el Tribunal Supremo en su sentencia:

“como derivación directa de las previsiones del artículo 27 CE, puede proclamarse el derecho a la educación como un derecho a educarse en libertad. Ello, además, tiene regulación directa en el Primero de los Protocolos Adicionales del Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos, del que deriva un derecho a educarse en libertad. Y proyección directa de ese derecho a educarse en libertad es el derecho de los padres a asegurar que la educación y enseñanza de sus hijos menores se haga conforme a sus convicciones, morales y filosóficas. Y de ahí deriva el derecho de los padres a elegir lo que consideren mejor para sus hijos. Y ese derecho de los padres, se traduce, necesariamente, en la necesidad de que deben prestar su consentimiento respecto de las distintas opciones educativas que puedan plantearse por la administración.

En este mismo sentido se expresa el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, pues los padres “tendrán derecho preferente a escoger” el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. Y lo afirmado tiene traslación normativa en normas internacionales (aparte las ya citadas) y en normas estatales”.

Sin olvidar el más posterior tratado internacional suscrito por España la Carta de Derechos y Libertades de la Unión Europea, -proclamada el 12 de diciembre de 2007 en Estrasburgo, que es la parte dogmática-constitucional del Tratado de Lisboa, se añadió expresamente la garantía de las convicciones pedagógicas de los padres en la educación de sus hijos. Así, el Art. 14. 3. "Derecho a la Educación", garantiza: «...*la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto a los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas*». En España este convenio internacional entró en vigor el 1 de diciembre de 2009

9. MIENTRAS NO SE PRODUZCA LAS PRECEPTIVAS ADAPTACIONES / MODIFICACIONES / DEROGACIONES DE LAS LEYES EDUCATIVAS.

Los ciudadanos y en particular los padres y los profesores comienzan a preguntarse lo que deben hacer mientras no se produzca la preceptiva adaptación / modificación / y en su caso la derogación de las leyes educativas respecto de la Convención de Naciones Unidas y respecto del derecho a la educación en libertad de la Sentencia del Tribunal Supremo.

Parece que lo sensato es, por una parte, atender lo preceptuado por el Artículo 3.1 del Tratado Internacional de Derechos del Niño, situando los derechos de los menores por encima de cualquier otra consideración.

Por otra parte, el Artículo 1 del Código Civil señala el carácter legal que tienen las disposiciones que contradicen otra disposición superior, estableciendo:

"Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior".

La Convención Internacional de Naciones Unidas, BOE de 21 de abril de 2008, es la ley superior e instrumento de aplicación directa. A pesar de ello, su implementación podría, precisar un cierto desarrollo pedagógico o reglamentario. Por esta razón Naciones Unidas previendo esta situación ha querido suplir la falta de desarrollo técnico, pedagógico y conceptual del texto creando y publicando su Comentario General Nº 4 (CG4) de 2 de septiembre de 2016 que lo desarrolla y aclara, gracias al cual la aplicación práctica de la Convención de Naciones Unidas ya no precisa de más desarrollo conceptual, reglamentario, ni de ningún otro orden.

Mientras no se produzca la preceptiva adaptación/modificación/derogación de las leyes educativas para su necesaria acomodación a los derechos educativos de la Convención de Naciones Unidas desarrollados en su CG4, y la modificación de la legislación educativa respecto a la educación en libertad señalada por el Tribunal Supremo, es importante que las familias, los

docentes y el conjunto de la sociedad conozcan la previsión legal contenida en nuestro Código Civil, Artículo 1 anteriormente transcrito, así como el carácter de aplicación directa de la Convención de Naciones Unidas, pudiéndose afirmar que gracias al desarrollo explicativo que la Convención que Naciones Unidas en previsión ha realizado en su Comentario General Nº 4 de 2 de septiembre de 2016, no hace falta ningún desarrollo legislativo ni reglamentario para la efectividad en todos los centros educativos de España del derecho humano fundamental de todos los estudiantes a la Educación Inclusiva.

10. LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA APLICAN DIRECTAMENTE LA CONVENCIÓN DE NACIONES UNIDAS A LOS CASOS PRÁCTICOS.

De las numerosas sentencias judiciales por las que los Tribunales de Justicia imponen la Educación Inclusiva frente a informes de orientadores o equipos de orientación o de asesoramiento, se puede destacar la Sentencia 794 de la Sala de lo Contencioso administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña de 9 de noviembre de 2015.

Se trataba de determinar si la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Cataluña si podía derivar a Gerard, un niño de 14 años, con cierto grado de autismo, a un colegio de educación especial, o, si por el contrario debía mantenerle en la escuela ordinaria y ofrecerle los ajustes razonables y los apoyos personales que necesitaba en la escuela regular, el IES Eugeni Xammar de l'Ametlla del Vallès, como preceptúa el Convenio de Naciones Unidas en su artículo 24. 2 .c y e, y deseaban sus padres.

El juzgado de lo Contencioso administrativo nº 17 dictó sentencia de 25 de septiembre de 2014 señalando que el derecho a la educación inclusiva de Gerard de la Convención de Naciones Unidas, debía prevalecer sobre el informe de los orientadores y equipos de asesoramiento.

La Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Cataluña recurrió y el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña considera que no se ha demostrado que los ajustes metodológicos y los apoyos personalizados a realizar en la escuela ordinaria o IES sean desproporcionados y que supongan una carga desproporcionada.

Es importante señalar, por una parte, que esta circunstancia, de existir, constituiría la causa única por la que se puede no desarrollar los ajustes. Y, por otra parte, que la carga de la prueba recae en la Consejería de Educación que es quien debe demostrar la existencia de que constituyan una carga desproporcionada, cosa que la Consejería de Educación no lo demostró. Presentó únicamente un informe de la Orientadora o de sus funcionarios del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico.

Como es natural el Tribunal consideró que la Convención de Naciones Unidas pesa más que los informes de los orientadores o de los funcionarios de los equipos de orientación o asesoramiento psicopedagógico que no pueden anteponerse al derecho humano fundamental del niño a la Educación Inclusiva, reconocido al máximo rango legal. El Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, señala:

"4. Entrando en el núcleo del problema constitucional planteado, el debate ha de centrarse en determinar si, como sostiene la parte recurrente y el Fiscal, la Administración educativa al ordenar la escolarización del menor -que padece un determinado grado de autismo- en un centro de educación especial en lugar de incluirle en un centro ordinario con los apoyos necesarios para su integración, le ha discriminado y vulnerado su derecho a la educación.

Para analizar esta cuestión debemos tener presente el marco normativo específico sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad, constituido por el art. 27 CE, que reconoce el derecho de todos a la educación, el art. 14 CE que prohíbe "discriminación alguna" por "cualquier circunstancia o condición personal" y el art. 49 CE que, sin reconocer derechos fundamentales, sí ordena a los Poderes públicos realizar una política de integración de los discapacitados.

Estos preceptos, como este Tribunal ha venido afirmando desde la temprana STC 38/1981, de 23 de noviembre, FJ 4, han de ser interpretados, en virtud del art. 10.2 CE, a la luz de lo dispuesto en los tratados internacionales que España haya celebrado sobre la materia.

En este sentido, cobra especial relevancia la Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad de 13 de diciembre de 2006, ratificada por el Estado español mediante Instrumento de Ratificación publicado en el BOE el 21 de abril de 2008, que parte como principio de "la necesidad de promover y proteger los derechos humanos de todas las personas con discapacidad, incluidas aquellas que necesitan un apoyo más intenso" (Preámbulo, letra j). Respecto del derecho a la educación, su art. 24.1 les reconoce expresamente el mismo a las personas discapacitadas, indicando que para "hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes aseguran un sistema de educación inclusivo a todos los niveles", debiendo garantizar dichas Partes, según el art. 24.2, entre otras medidas, que "las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación ..."; "se hagan los ajustes razonables en función de las necesidades individuales"; "se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva"; "Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y

efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión” (letras a, c, d y e, respectivamente). En el art. 2 de la Convención se prohíben todas las formas de discriminación de estas personas, entre ellas “la denegación de ajustes razonables”, entendiéndose por éstos “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”.

“De la normativa anterior se desprende como principio general que la educación debe ser inclusiva”

“Por respeto a los derechos fundamentales y bienes jurídicos afectados, en los términos que hemos expuesto anteriormente, dicha Administración deberá exteriorizar los motivos por los que ha seguido esta opción, es decir por qué ha acordado la escolarización del alumno en un centro de educación especial por ser inviable la integración del menor discapacitado en un centro ordinario.(sic)”

<http://www.fundaciogerard.org/?p=2633>

Como podemos observar los Fundamentos de Derecho para los Tribunales de Justicia son los Convenios Internacionales suscritos por España y la Constitución, y no las órdenes de las consejerías de educación.

11. EL CAMBIO METODOLÓGICO QUE NECESITAN LOS ESTUDIANTES CON SUPERDOTACIÓN Y ALTAS CAPACIDADES.

Todavía existe extendida la creencia errónea por la que la principal diferencia intelectual de los estudiantes con Altas Capacidades, y en consecuencia su principal necesidad educativa, sería la de carácter cuantitativo, por la que estas personas pueden asumir una mayor cantidad de contenidos curriculares en un mismo tiempo.

Existiendo efectivamente una diferencia intelectual cuantitativa es necesario señalar que la de mayor importancia y urgencia en ser atendida es la diferencia intelectual y necesidad educativa diferencial de carácter cualitativo por la que sus cerebros procesan la información y realizan los procesos de aprendizaje de una manera muy diferente de las formas y vías estándar que les son ajenas y les resultan dañinas.

Por tanto, antes de determinar qué contenidos curriculares va a aprender el estudiante con altas capacidades (programas de enriquecimiento, ampliaciones curriculares o aceleraciones de cursos) es necesario permitir, posibilitar y disponer lo necesario para que pueda realizar los procesos de aprendizajes de la manera diferente de su mente. Disponer el cambio metodológico (Adaptación curricular o ajustes razonables de carácter metodológico) afrontando la diferente manera de procesar, almacenar y recuperar la información de su mente diferente.

La representante del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el Congreso de Superdotación y Altas Capacidades celebrado en Madrid los días 14 y 15 de Octubre del 2016, la Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Dra. Violeta Miguel Pérez, manifestó:

"El alumnado de alta capacidad tiene un cerebro diferente, procesa la información de forma diferente, almacena la información de forma diferente, y lo más importante, recupera la información de forma diferente".

<http://www.altacapacidades.es/videos/Violeta%20Miguel%20P%C3%A9rez%20-%20IV-1.mp4>

Es importante observar que la representante del Ministerio de Educación, Dra. Violeta Miguel Pérez, al señalar que el alumnado de alta capacidad: ***"procesa la información de forma diferente, almacena la información de forma diferente, y lo más importante, recupera la información de forma diferente"*** (el efecto), señala: ***El alumnado de alta capacidad tiene un cerebro diferente,*** (La causa inseparable)

Y, seguidamente la representante del Ministerio añadió:

"Desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte vamos a estar ahí, vamos a estar luchando y trabajando por dar respuesta educativa. Tengo que decir que para mí no hay nada más injusto que dar la misma respuesta educativa a personas diferentes. Tenemos que luchar por ello, porque cuando hacemos un traje a medida los alumnos son mucho más felices y se soluciona todos los problemas".

<http://www.altacapacidades.es/videos/Violeta%20Miguel%20P%C3%A9rez%20-%20IV-2.mp4>

El criterio del Ministerio de Educación coincide plenamente con la investigación científica internacional.

La Catedrática de Psicología Evolutiva. Directora del Máster Neuropsicología de las Altas Capacidades. Universidad de La Rioja, Dra. Silvia Sastre, que en los últimos años realiza el seguimiento minucioso y la divulgación de las investigaciones científicas de los más acreditados científicos mundiales, sintetiza:

«La alta capacidad intelectual se manifiesta en unos perfiles intelectuales multidimensionales de Superdotación o Talento, configurados por distintos componentes, con un funcionamiento diferencial en la resolución de tareas, funcionamiento ejecutivo y aprendizaje. Esto significa que estas personas piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendices típicos».

Eduard Punset explica la síntesis de los expertos mundiales que han intervenido en Redes:

«Los niños superdotados tienen formas diferentes de resolver los problemas, y aprenden de otra manera. Los estilos de aprendizaje, que en general tienen los superdotados son no sólo diferentes del estándar que ofrece la escuela, sino frecuentemente son los opuestos.

Las formas de aprendizaje repetitivas, memorísticas estandarizadas, el aprender "empollando" y los múltiples ejercicios idénticos, pueden ser útiles para el aprendizaje de los alumnos estándar, o para parte de ellos, pero resulta muy perjudiciales para el superdotado, que aprende descubriendo por sí mismo, investigando a grandes saltos intuitivos, sintiéndose en el dominio de su proceso de aprendizaje auto-regulado, en un amplio ámbito de libertad.

Ante un alumno superdotado el profesor no es el transmisor de conocimientos, ni el intermediario, sino el tutor que le facilita los medios de investigación, para que pueda realizar sus descubrimientos permanentes, y el que vela por su estímulo emocional constante, que le permite la motivación intrínseca».

La Guía Científica de las Altas Capacidades, obra de amplio consenso científico entre las instituciones especializadas y único documento sobre el tema que ha alcanzado la declaración de obra de Interés Científico y Profesional, recoge las referencias científicas. <http://altascapacidadescse.org/shop/index.php>

Se podría pensar que el cambio metodológico que necesitan los estudiantes de altas capacidades –y necesitan todos los estudiantes-, hoy por hoy no va a ser posible, dado que el conocimiento del funcionamiento de la mente de cada estudiante requiere su diagnóstico clínico completo (o Evaluación Multidisciplinar en la denominación del Convenio de Naciones Unidas).

En los casos de Superdotación y Altas Capacidades se necesita que el diagnóstico incluya en todos los casos el diagnóstico diferencial de la

Disincronía para además conocer el desarrollo asíncrono de los circuitos neurogliales en sستمogénesis heterocrónica y en su caso el grado de desarrollo y pronóstico evolutivo, por lo que se necesitan centros de diagnóstico con equipos multidisciplinares de profesionales especializados que reúnan las titulaciones en las diferentes disciplinas que las leyes determinan para poder ofrecer el Diagnóstico General Biopsicosocial y un modelo específico para el diagnóstico de las capacidades intelectuales, y que hayan adquirido la formación específica en dichos modelos científicos.

Ciertamente todo ello es necesario sin olvidar que es imprescindible que **el sistema de diagnóstico, o de evaluación multidisciplinar debe ser independiente del sistema educativo**, como señala Naciones Unidas en su CG4 en su párrafo 30, como hemos visto en 4.9: "***Los Estados Partes han de garantizar que los sistemas sean independientes para vigilar la idoneidad y eficacia de los ajustes, y proporcionar mecanismos seguros, oportunos y accesibles para una compensación***".

Desde la sociedad civil se ha organizado el sistema de diagnóstico clínico completo o Evaluación Multidisciplinar con centros en la práctica totalidad de las provincias. Cada Centro de diagnóstico de las capacidades intelectuales de los estudiantes está dirigido por un equipo multidisciplinar de profesionales con todas las titulaciones legalmente necesarias para realizar el Diagnóstico Biopsicosocial en el modelo específico de diagnóstico de las capacidades intelectuales de los estudiantes: "*El Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado*" <http://altscapacidadescse.org/ModeloDeDiagnosticoClinicoIntegrado1.pdfq>

Los profesionales de todos estos centros, además, han tenido que superar el Curso de formación específica: "*El Diagnóstico Clínico Proactivo de las Altas Capacidades*".

También existen cursos presenciales y on line para la necesaria formación específica de los docentes.

5. PROPUESTAS

Primera.

Teniendo en cuenta que las Neurociencias han demostrado que *la naturaleza científica o configuración de la Superdotación y Altas Capacidades, y su funcionamiento cognitivo y metacognitivo diferencial, es de carácter multidimensional e interdisciplinar, y se halla en el ámbito científico de la Neuropsicología, tiene base en la Neurobiología (sustrato neurobiológico), manifestaciones neurofisiológicas, y carácter clínico y psicosocioeducativo de base neurogenética de la mente humana, y pertenecen, por tanto, al ámbito del Diagnóstico General Biopsicosocial aprobado por la OMS.*

La Primera propuesta es que las leyes educativas eviten señalar quien puede o debe diagnosticar las especificidades clínicas o parcialmente clínicas de la mente humana, dado que ya se halla regulado o determinado en las leyes sanitarias, y específicamente en Ley básica 44/2003, de 21 de noviembre, de Ordenación de las Profesiones Sanitarias.

Segunda

"Necesidades educativas especiales o específicas son denominaciones inventadas por funcionarios de las administraciones educativas para etiquetar a los niños de los extremos de la Campana de Gauss, a los que en un obsoleto sistema educativo regido por leyes de igualitarismo educativo se les pudiera autorizar tratamientos educativos excepcionalmente diferenciados.

Pero, en un sistema educativo inclusivo, que respeta la Educación Inclusiva como un derecho humano fundamental de todos los estudiantes, tales denominaciones carecen de sentido, pues lo que rige contrariamente es la atención a la diversidad, por lo que lo excepcional ha pasado a constituir lo general y lo preceptuado; la norma pasó a ser la atención a la diversidad, y la escuela ofrece una respuesta educativa diferenciada a todos y cada uno, pues todos los niños tienen necesidades educativas especiales y específicas; todos los niños necesitan por igual un soporte educativo específico bien diferente.

Por otra parte, no existen necesidades educativas ni especiales ni específicas que tengan identidad propia. No existen como a tales, sino que son el efecto de una causa, que es el funcionamiento diferencial de la mente, en el permanente principio de causalidad.

Existe el efecto: los aprendizajes diferentes, consecuencia de la causa: la enorme riqueza que supone la existencia mentes diferentes, con procesos neurales diferentes, cuyo diagnóstico clínico permite conocer estos diferentes aprendizajes necesarios.

En consecuencia, cuando la educación diferente de cada uno es causa de inquietud, o de problemas, es la Educación Inclusiva que no se halla correctamente implementada, pues como señalaba el Vicerrector de la Universidad Internacional de La Rioja Catedrático de Biología y de Ciencias de la Educación, Dr. Tourón: "*Si la escuela fuera verdaderamente adaptativa o inclusiva los niños de altas capacidades no tendrían ningún problema escolar*", a lo que podemos añadir "*y los niños de los demás colectivos, tampoco*". La etiqueta entonces no es al alumno a quien debemos ponérsela.

La Segunda propuesta es que se evite en los textos legales denominaciones como: "alumnos con necesidad específica de apoyo educativo", "alumnos con necesidades educativas especiales o específica" u otras similares, por carecer de soporte científico y de fundamento en organización escolar de un sistema educativo inclusivo.

Tercera

En base a todo lo anteriormente expuesto y tomando como referencia el texto del Artículo 76 de la LOE-LOMCE referido en el apartado 7:

"Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades".

La primera parte de este texto legal resulta claro e inequívoco, concretamente; "*Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales*".

Pero, cuando añade: "*y valorar de forma temprana sus necesidades*", este texto está siendo interpretado en determinadas comunidades autónomas, en

el sentido de que corresponde a las Administraciones educativas realizar las valoraciones diagnósticas de las causas que generan las llamadas necesidades educativas especiales o específicas. Es decir, se está interpretando que según esta interpretación correspondería a las Administración educativa realizar las valoraciones diagnósticas a los niños, o diagnosticar la Superdotación o Altas Capacidades o diagnosticar el Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, la Dislexia, el TOC (Trastorno Obsesivo Compulsivo) el Síndrome de Asperger etc., pues aun en el caso de que alguna administración educativa contara con profesionales con la titulación legalmente necesaria para poder realizar diagnósticos, el sistema educativo carece de competencias para poder realizar diagnósticos de especificidades clínicas o parcialmente clínicas, y sin olvidar el derecho de los padres a la libre elección de centro de diagnóstico. (Ley Básica del Estado 41/2002 de 14 de noviembre).

En determinadas comunidades autónomas consideran además el carácter de exclusiva en favor de los funcionarios orientadores para realizar los diagnósticos de las especificidades clínicas de los niños, incluso llegando a señalar en una resolución: "*Las instituciones privadas y los profesionales sanitarios no tienen competencia para diagnosticar altas capacidades a los alumnos de los colegios públicos de la Comunidad*". Lo que además de poner en riesgo la salud de los niños de las escuelas públicas, se podría estar promoviendo el delito de intrusismo, (Código Penal Art 403) <http://www.confederacionceas.altscapacidades.es/LTorre.pdf> además de impedir el libre ejercicio de la profesión médica

Estas actitudes contrastan con el criterio del Ministerio de Educación, que en su libro-informe "*Alumnos Precoces, superdotados y de Altas Capacidades*", señala: "*a los miembros de los Equipos de Orientación Educativa no se les permite la emisión de los dictámenes al cumplimentar los informes correspondientes de los alumnos con sobredotación intelectual*". En esta posición se halla el País Vasco que entiende la falta de titulación legal y de formación específica de los funcionarios orientadores.

El Gobierno Vasco concreta su posición en su libro: "*El desarrollo de las Altas Capacidades*", señalando la necesidad de actuación coordinada y concordancia entre las tres partes interesadas: La familia, el centro escolar y los profesionales de los centros especializados, con estas palabras:

"La identificación no debe entenderse como un proceso unilateral. Deberán intervenir tanto el centro escolar, la familia y los servicios externos, cada uno con aportaciones específicas".

"Las tres actuaciones, de la familia del centro escolar y del personal especializado, deben producirse en concordancia; ninguna de ellas, por si misma debemos considerarla determinante".

Esta es la posición y el fundamento adoptado por la red de centros de diagnóstico especializados, que cubre la totalidad de las provincias españolas. Así lo hacen constar en "El Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado", modelo específico perteneciente en el Modelo General Biopsicosocial <http://altascapacidadescse.org/ModeloDeDiagnosticoClinicoIntegradol.pdf>

La Consejería de Enseñanza de la Comunidad Autónoma de Cataluña ofrece las fases previas o preparatorias del diagnóstico: la 'detección' y la 'evaluación psicopedagógica', si bien lejos de imponerla señala en su "Guía para maestros y profesores Las altas capacidades: detección y evaluación en el ámbito educativo" señala: «Pero, si la familia tiene una evaluación externa, no será necesario repetirla».

La Tercera propuesta consiste en que se evite todo texto referente al diagnóstico de las llamadas necesidades educativas especiales o específicas que permita su interpretación en el sentido de que los funcionarios de educación realicen diagnósticos de especificidades clínicas o parcialmente clínicas que generan las llamadas necesidades educativas especiales o específicas.

Cuarta.

Resulta positivo que los orientadores educativos realicen las fases previas, iniciales o preparatorias del diagnóstico como son la "detección" o la "evaluación psicopedagógica". Es conveniente que continúen realizando esta labor, (en el porcentaje de estudiantes que les resulte posible, teniendo en cuenta que con los medios que actualmente disponen sólo podrán atender a un porcentaje muy reducido), pero lo importante es que en todo caso se evite que estas fases iniciales se realicen para evitar lo que el Ministerio de Educación con acierto denomina "el imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados" (o Evaluación Multidisciplinar en la terminología de la Convención de Naciones Unidas), debiendo derivar a los estudiantes que hayan finalizado las fases iniciales a los centros de diagnóstico especializados que cuenten con equipos multidisciplinares de profesionales que cuenten con todas las titulaciones legalmente necesarias, formación específica y cumplan con todas las demás leyes, y respetando siempre la libertad de elección de centro de diagnóstico y de profesionales del diagnóstico que asiste a los padres de los menores.

Las actuales "Definiciones Científicas Altas Capacidades", contenidas en la Guía Científica de las Altas Capacidades, declarada de Carácter Científico y Profesional, <http://altascapacidadescse.org/shop/index.php> desde la página 18 a la 36, en el capítulo "El Diagnóstico clínico integrado", página 25 se señala:

«La "detección" y la "evaluación psicopedagógica" son aproximaciones previas que facilitan el Diagnóstico Clínico, pero, en cualquier caso, sólo el Diagnóstico Clínico, realizado por un equipo de profesionales especializados, con la titulación legal indicada, podrá determinar si un niño se halla en cada momento, o si se podrá hallar, en los ámbitos de la excepcionalidad intelectual.

Sólo del Diagnóstico Clínico es posible deducir las medidas educativas necesarias.

Con frecuencia se pone en evidencia el grave error de la medida educativa que inicialmente se había tomado sólo en base a la previa evaluación psicopedagógica».

(La Guía Científica de las Altas Capacidades explica ampliamente que ir a un tratamiento educativo diferenciado sólo con una fase inicial del diagnóstico constituye el problema de mayor gravedad que padecen las niñas y niños con Superdotación o Alta Capacidad).

Un caso real podrá ayudar a una mejor comprensión de la problemática:

En el año 2002 la Superdotación de una niña de un pueblo de Ciudad Real fue diagnosticada en un centro especializado en el diagnóstico de las capacidades de los estudiantes.

Como es habitual en estos centros cuando aparece la Superdotación o Altas Capacidades se procede a realizar el Diagnóstico Diferencial del Síndrome de la Disincronía a fin de conocer el proceso de desarrollo asíncrono de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica, que realizan estos niños y niñas, para en base a este conocimiento poder diagnosticar el tratamiento educativo o respuesta escolar adecuada.

En este caso el Diagnóstico Diferencial del Síndrome de la Disincronía de la niña resultó negativo, con un desarrollo intelectual muy alto. El dictamen del diagnóstico clínico completo señalaba la necesidad de una adaptación curricular concreta con cambio metodológico y con una aceleración o salto de dos cursos que situara a la niña en el aula que le correspondía atendiendo a su edad intelectual y emocional diferente a su edad cronológica.

Los padres trasladaron el dictamen del diagnóstico a la escuela y cursaron su solicitud de aceleración o cambio de nivel. La administración educativa no contestó a la solicitud. Ante el silencio administrativo, vencidos los plazos legales los padres tuvieron que acudir a la vía jurisdiccional de lo Contencioso-Administrativo mediante la contratación de abogado y procurador.

La sentencia firme del Tribunal Superior de Justicia de Castilla La Mancha, por una parte, condena a la Administración educativa a escolarizar a la niña

en el nivel que indicaba el dictamen del diagnóstico realizado por el equipo multidisciplinar de profesionales especializados, y señala a los orientadores y docentes a desarrollar la adaptación curricular que se diagnosticó a la niña.

Existía una Orden del Ministerio de Educación que prohibía aquella aceleración o salto de curso que se había diagnosticado a la niña, el Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha inició el trámite de ilegalización de ley contra aquella Orden que impedía el desarrollo educativo de la niña restringiendo derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico superior, por lo que traspasó la Cuestión de Ilegalidad de Ley a la Audiencia Nacional por cuestión de competencia jurisdiccional, respecto del Ministerio de Educación con sede en Madrid. Por posterior sentencia de la Audiencia Nacional la Orden del Ministerio quedó definitivamente ilegalizada en los artículos necesarios.

En esta sentencia el Tribunal Superior de Justicia establece: respecto del dictamen del diagnóstico del Centro de Diagnóstico especializado, que: *"Presenta las máximas consideraciones a efectos probatorios"* por lo que el Tribunal acuerda: *"Dar al informe pericial aportado una consideración similar a la que tendría el emitido por perito designado judicialmente"*, y que: *"Este dictamen ha de ser valorado conforme a los dictados de la sana crítica"* (Artículo 348). Al remitir el Tribunal a los dictámenes de la sana crítica del artículo 348 de la Ley de Enjuiciamiento Civil significa que debe acatarse a menos que se demuestre que contenga error, aportando otro dictamen mejor fundamentado científicamente o en derecho.

En relación al tema que estamos tratando resulta de interés observar, a modo de botón de muestra **uno de los muchos aspectos objeto del diagnóstico clínico de las capacidades intelectuales como es la situación socioemocional** de la niña altamente sobredotada, así como la argumentación y **los fundamentos de derecho del Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha para llegar a la conclusión de que la medida educativa establecida en el dictamen es la correcta.**

El Tribunal en base al amplio y documentado dictamen del diagnóstico clínico completo de la Superdotación y específicamente, **en base al diagnóstico diferencial del Síndrome de la Disincronía, al resultar negativo, puede deducir valorar y establecer** que nos hallamos ante una superdotación del tipo convergente, y en su Fundamento de Derecho "Cuarto", y apartado 6º, argumentar:

«6º...(La niña).....pertenece al tipo de niño sobredotado de tipo "convergente". Es decir, su edad mental converge con su madurez socioafectiva, a diferencia de los niños sobredotados "divergentes", en los que la edad intelectual diverge de su madurez afectiva y social. En este último caso (niños sobredotados divergentes) la adecuación del curso a la estricta edad mental no resulta conveniente por los desequilibrios que se podrían producir en el aspecto de

maduresocioafectiva . Sin embargo en el caso de los niños sobredotadosn convergentes es posible una aceleración educativa de más calado, pues la misma no supone ocasionar una divergencia o una inadecuación acusada entre el nivel socioafectivo de los compañeros que la rodean en el nuevo curso y los de la menor, sino todo lo contrario».

Sentencia 96, Tribunal Superior de justicia de Castilla-La Mancha, Sala de lo Contencioso Administrativo Sección 2ª. Recurso 715 de 2001 de fecha 13 de febrero de 2002

<http://www.confederacionceas.altascapacidades.es/juris/Castilla-La%20Mancha/Sentencia.htm>

La Guía Científica de las altas capacidades explica que dos niños, ambos de Altas Capacidades aunque presenten idénticos datos psicométricos, si en un caso el Diagnóstico Diferencial del Síndrome de Disincronía arroja resultado positivo y en el otro, negativo, **el tratamiento escolar o respuesta educativa que se deduce de cada uno será no sólo muy diferente que en el otro, sino que resultará muy dañino.**

La Cuarta propuesta es que se adopten las medidas legislativas necesarias para evitar que en las Comunidades autónomas se siga produciendo el grave error y grave daño que realizan una parte de los funcionarios orientadores que tras las fases preparatorias del diagnóstico: la “detección” o la “evaluación psicopedagógica”, seguidamente se aplica un tratamiento escolar o respuesta educativa, sin haber realizado el imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados, o Evaluación Multidisciplinar.

Quinta.

Carecería de fundamento cualquier propuesta de creación de una nueva ley para que reconociera los derechos educativos de los estudiantes con Superdotación o Altas Capacidades. También en relación a los estudiantes del otro extremo de la Campana de Gauss o para el derecho a la Educación Inclusiva de los de la zona intermedia, pues estos derechos se hallan adecuadamente reconocidos en nuestro ordenamiento jurídico superior.

El problema se halla en las leyes, inferiores, reglamentos, costumbres y prácticas existentes de determinadas comunidades autónomas que contradicen el ordenamiento jurídico superior, restringiendo derechos reconocidos en las leyes superiores.

Cuando los padres de niños con Altas Capacidades ven que una disposición o resolución de la comunidad autónoma contradice los derechos educativos de sus hijos reconocidos en la Ley Orgánica de Educación o impide su cumplimiento y acuden a la Alta Educación Educativa del Estado, ésta,

arguyendo carencia de competencias para para velar por el cumplimiento de las leyes educativas del Estado les remite a la misma consejería de educación que supuestamente vulnera la ley superior.

El texto de respuesta que recibieron los padres de un niño con diagnóstico de Altas Capacidades de Sevilla que denunciaron a la Consejería de Educación ante la Alta Inspección Educativa de Andalucía por no respetar sus derechos reconocidos en la Ley Orgánica de Educación, fue este:

"En relación con su escrito de 21 de noviembre de 2013 se le informa que las competencias educativas están transferidas a la Comunidad Autónoma y es la propia Consejería de Educación la que establece la normativa a seguir en todos aquellos casos relacionados con la escolarización de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, pudiendo recurrir ante la delegación territorial de Educación, Cultura y Deporte y en caso negativo acudir al procedimiento judicial contencioso-administrativo".

La Quinta propuesta es que se potencien las competencias de la Alta Inspección Educativa del Estado, en su territorio de referencia, a fin de que pueda velar por el cumplimiento de las leyes educativas del Estado y supervisen los proyectos de leyes, órdenes y disposiciones autonómicas para que no restrinjan los derechos educativos reconocidos en el ordenamiento jurídico superior y cumplan el precepto de adaptarse al Convenio de Naciones Unidas, BOE de 21 de abril de 2008, en la línea del Comentario General Nº 4 de 2 de septiembre de 2016, y la Sentencia 12.11.2012 del tribunal Supremo.

Sexta

Se dice que España no tiene un sistema educativo, sino que tiene 17 sistemas educativos diferentes, en referencia a que se culminaron todos los trasposos de las competencias en materia de educación, que son traspasables, a las comunidades autónomas.

Quizá esta circunstancia haya incidido en el reiterado incumplimiento de modificación/adaptación y en su caso derogación de las leyes educativas que no se hallan en línea de la Convención de Naciones Unidas, como máxima ley que regula el derecho de todos los estudiantes a la Educación Inclusiva, tras nueve años de su entrada en vigor y más de un año de su recordatorio y amplia clarificación conceptual (Comentario General Nº 4 de 2 de septiembre de 2016).

La Sexta Propuesta es que se constituya en la Comisión de Educación una Subcomisión para la Educación Inclusiva, con la misión de velar por el cumplimiento del Artículo 4 de la Convención ONU, urgiendo a las Consejerías de Educación y a los parlamentos autonómicos para que efectúen la adaptación, modificación y en su caso derogación preceptuada, y al mismo tiempo y en relación al derecho a la educación en libertad, que se adapten a lo indicado por el Tribunal Supremo en su Sentencia 12.11.2012.

Asimismo, que la Subcomisión para la Educación Inclusiva vele para que las nuevas disposiciones que se elaboren en materia de educación, tengan en cuenta el ordenamiento jurídico superior, en particular el Convenio de Naciones Unidas BOE de 21 de abril de 2008 y la Sentencia 12.11.2012 del Tribunal Supremo.

Me pongo a la disposición de Sus Señorías a fin de aportar cuantos datos o información complementaria necesiten, así como para contestar cuantas preguntas deseen formular.

José de Mirandés Grabolosa

Secretario General del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades
consejosuperior@altacapacidadescse.org Tel: 932851911.