

**X ENCUENTRO DE GOBIERNOS LOCALES Y EDUCACIÓN.  
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, UN OBJETIVO DE TODOS.**

**Madrid, 14 y 15 de Diciembre de 2017.**

**ALTAS CAPACIDADES  
Y EDUCACIÓN INCLUSIVA.**

**Prof. José de Mirandés Grabolosa.**

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>6</b>
<b>1. ¿LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ES UN LOGRO EN ESPAÑA?</b>	<b>7</b>
<b>2. NACIONES UNIDAS DEFINE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA:</b>	<b>9</b>
<b>2.1. Educación Inclusiva: Un derecho humano fundamental de todos los estudiantes.</b>	<b>10</b>
<b>2.2. La Educación Inclusiva se fundamenta en el hecho de que cada estudiante aprende de una manera única, por tanto, ofrece a todos los estudiantes modos flexibles de aprender.</b>	<b>12</b>
<b>2.3. La Educación Inclusiva ofrece ajustes razonables: ajustes metodológicos y/o de contenido.</b> (En España se denominan adaptaciones curriculares).	<b>12</b>
<b>2.4. La Educación Inclusiva se identifica con la Educación Personalizada.</b>	<b>14</b>
<b>2.5. La Educación Inclusiva sitúa el foco en el desarrollo de las capacidades personales.</b>	<b>15</b>
<b>2.6. La Educación Inclusiva requiere la formación específica de los docentes.</b>	<b>15</b>
<b>2.7. La Educación Inclusiva sustituye las evaluaciones.</b>	<b>15</b>
<b>2.8. La Educación Inclusiva requiere la participación directa del estudiante, y la colaboración activa de los padres.</b>	<b>16</b>

<b>2.9.</b> En el Diagnóstico o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades, <i>los Estados Partes han de garantizar que los sistemas <b>sean independientes del Sistema Educativo para poder vigilar la idoneidad y eficacia de los ajustes</b></i> ” (CG4 P30).	<b>16</b>
<b>2.10.</b> El derecho de que <b>los programas de educación</b> , salud y Servicios sociales <b>se basen en la Evaluación Multidisciplinar</b> de las capacidades y necesidades o Diagnóstico Biopsicosocial	<b>17</b>
<b>2.11.</b> En definitiva, Educación Inclusiva es la <b>educación en libertad, la educación en democracia.</b>	<b>18</b>
<b>3. LAS OBLIGACIONES DEL ESTADO ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.</b>	<b>19</b>
<b>3.1.</b> Asegurar que el sistema educativo, como tal, sea inclusivo.	<b>19</b>
<b>3.2.</b> Adaptar o modificar y en su caso derogar todas las demás leyes educativas, estatales y autonómicas.	<b>19</b>
<b>3.3.</b> Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales y e faciliten medidas de apoyo personalizadas.	<b>20</b>
<b>3.4.</b> «Los Estados Partes deben comprometerse en la introducción del Diseño Universal.	<b>21</b>
<b>3.5.</b> Afecta a todo el territorio del Estado.	<b>21</b>
<b>4. COINCIDENCIAS BÁSICAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN EN SUS NORMATIVAS Y CRITERIOS.</b>	<b>22</b>
<b>4.1.</b> En el I Congreso de Superdotación y Altas Capacidades, celebrado en Madrid los días 14 y 15 de Octubre del 2016, en representación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.	<b>22</b>
<b>4.2.</b> El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su GUÍA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.	<b>23</b>

4.3. El Primer Encuentro Nacional sobre la Atención Educativa a los Alumnos con Altas Capacidades.	24
4.4. El criterio del Ministerio de Educación sobre el diagnóstico de todos los alumnos y alumnas y la respuesta educativa.	25
4.5. Criterio del Ministerio de Educación en aplicación de la Ley Básica del Estado 44/2003 de Ordenación de las Profesiones Sanitarias	25
Correspondencia entre conceptos jurídicos y denominaciones.	26
<b>5. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SE TERGIVERSA, SIMULA O FALSEA CON FRECUENCIA.</b>	<b>27</b>
5.1. Publicitando la escuela como de educación inclusiva por respetar el derecho de acceso, pero <b>negar el derecho a los ajustes personalizados.</b>	28
5.2. Impidiendo su Diagnóstico Biopsicosocial o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades, mediante <b>una falsa definición.</b> En relación a los estudiantes de Altas Capacidades	29
5.3. <b>la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades, o diagnóstico Biopsicosocial, y en su lugar ofrecer gratuitamente una de sus fases Evitando iniciales.</b>	32
5.3.1. Las fases preparatorias o iniciales, como son <b>la evaluación psicopedagógica o la detección, no permiten descubrir las causas clínicas subyacentes.</b>	33
5.3.2. Estudiantes que aprenden de forma diferente.	33
5.3.3. Un conocimiento mínimo de <b>sólo entre un 4 y un 7 % no permite indicar un tratamiento diferencial.</b>	34
5.3.4. Las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades.	35
5.3.5. Vulneración del Artículo 26 de la Convención ONU	36
5.3.6. Un caso real.	36

5.3.7. Vulneración de la Convención de Naciones Unidas mediante una Orden de una Consejería de Educación.	38
5.3.8. <b>Las llamadas "necesidades educativas especiales" no existen en sí mismas.</b> Existen mentes diferentes que necesitan aprendizajes diferentes.	40
5.3.9. <b>La naturaleza neuropsicológica de base biogenética y neurobiológica de transformación ontogenética</b> de las Altas Capacidades, dentro del carácter multidimensional y multidisciplinar de la inteligencia humana. El cambio de paradigma del que informa la Catedrática de Psicología Evolutiva Dra. Sylvia Sastre.	44
5.3.10. El carácter clínico de los tests más usados.	46
5.3.11. Errores de la Consejería de Educación.	46
<b>5.4. La estrategia de evitar en lo posible la intervención de los padres</b> en la educación escolar de sus hijos. Impedir que ejerzan el derecho de libre elección de centro de diagnóstico clínico o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades de sus hijos, del Art 26 de la Convención (Ley Básica 41/2002. de 14 de Nov).Sentencia del tribunal Supremo 12.11.12.	47
<b>6. EL ESTADO ESPAÑOL ANTE LA OBLIGADA MODIFICACIÓN DE LAS LEYES EDUCATIVAS ESTATALES Y AUTONÓMICAS. LA PRECEPTIVA ADAPTACIÓN DE LAS NUEVAS LEYES EDUCATIVAS.</b>	51
<b>7. LOS ORIENTADORES Y LOS DOCENTES PUEDEN REALIZAR LAS FASES INICIALES, PERO NO PUEDEN REALIZAR EL DIAGNÓSTICO O EVALUACIÓN MULTIDISCIPLINAR.</b>	
<b>EI SISTEMA EDUCATIVO CARECE DE COMPETENCIAS PARA DIAGNOSTICAR ESPECIFICIDADES CLINICAS, O PARCIALMENTE CLÍNICAS.</b>	53
<b>8. EN SÍNTESIS</b>	57
<b>CONCLUSIONES,</b>	62

## INTODUCCIÓN.

La Sociedad Española de Pedagogía en su Revista Científica *Bordón* publicó en el año 2002 un número monográfico de 499 páginas, con el título: *"La atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces"*, bajo la coordinación de la Catedrática de Pedagogía Diferencial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Dra. Carmen Jiménez Fernández.

Con el título: *"Identificación y Diagnóstico de los alumnos de Alta Capacidad"*, el Presidente del *European Council for High Ability*, Prof. Javier Tourón, Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, del Departamento de Teoría y Métodos de Investigación Educativa y Psicológica de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, y Doctor en Ciencias Biológicas, señalaba:

***"Si la escuela fuera verdaderamente adaptativa (o inclusiva) y respondiera de modo individual a las necesidades de cada uno de los aprendices, la superdotación no sería un problema educativo y las páginas que siguen tendrían poca justificación".***

Y, añade:

***"Sin embargo, es patente que la escuela y los programas que en ella se desarrollan dista mucho de adaptarse a las necesidades de todos los educandos".***

Los años transcurridos han permitido confirmar plenamente este criterio.

Se constata que cuando un niño con Alta Capacidad si se halla en un centro o aula verdaderamente de Educación Inclusiva, o, en un aula en la que al diagnosticarse la Alta Capacidad, pasa a la Educación Inclusiva, en todos los casos el niño supera inmediatamente todos los problemas escolares que hasta entonces había sufrido, tanto los relacionados con los procesos de aprendizaje, -de contenidos o metodológicos-, como los de carácter emocional, relacional o conductual.

## 1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ES UN LOGRO EN ESPAÑA?

La actual Ley Orgánica de Educación LOMCE señala en su Preámbulo, apartado V, que la Educación Inclusiva es un logro en España, con estas palabras:

***"Debemos pues considerar como un logro de las últimas décadas la universalización de la educación, así como la educación inclusiva".***

Como precepto legal de obligado cumplimiento en todos los centros educativos, efectivamente, la Educación Inclusiva es un logro en España.

Lo es, por una parte, desde mayo de 2006, al señalar la LOE y respetarlo íntegramente la LOMCE:

Artículo 1.b, como principio inspirador y 4.3: *"se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente Ley"*.

Artículo 121.2: *"El Proyecto Educativo de Centro.../...recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales"*,

También el Artículo 71.3: *"La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión"*.

Por otra parte, **la Educación Inclusiva es un precepto de obligado cumplimiento en todos los centros educativos del Estado Español, por encima de las leyes orgánicas, principalmente en virtud de la Convención de Naciones Unidas aprobada en su sede de Nueva York el 13 de diciembre de 2006, desde su ratificación por parte de España y su publicación en el BOE de 21 de abril de 2008.**

La Convención inicialmente se pensó como medio de igualar los derechos de las personas con discapacidad, Quedó abierta a la firma el 30 de marzo de 2007. Se obtuvieron 82 firmas.

Nunca una convención de las Naciones Unidas había reunido un número tan elevado de signatarios en una ceremonia de apertura de su firma. La propia Unión Europea refrendó este día la Convención, al ser el primer Tratado de derechos humanos que se abre a la firma de las organizaciones regionales de integración.

Con la ratificación del Estado Español y su publicación en el BOE (21.4.2008) debemos considerar este fundamental instrumento legal en su doble vertiente: como primer instrumento **jurídicamente vinculante** en contener una referencia sobre el concepto de Educación Inclusiva de calidad para todos los estudiantes, ya que es la ley de superior rango en nuestra jerarquía normativa, **de aplicación directa en la educación que se imparte en todos los centros educativos,**

Por otra parte, como tratado internacional firmado por España, que al ser la educación un derecho fundamental, **todas las normas en materia de educación,** que nuestros legisladores han creado, -tanto las leyes y normas estatales como las autonómicas-, **deben ser interpretadas en conformidad con este instrumento legal,** como preceptúa nuestra Constitución, Artículo 10.2.

Como señala la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en su Estudio Temático de 18 de diciembre de 2013: ***"el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva"***.

**La Educación Inclusiva, como señala la LOMCE es efectivamente un logro en España, si bien como derecho humano fundamental de todos los estudiantes, y como obligación del Estado, que por el Artículo 24.1 se comprometió a: "asegurar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles"**

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

**Pero, no es un logro, y dista mucho de serlo, como derecho efectivo para todos los estudiantes en de muchas de nuestras escuelas e institutos.**

**Urge pasar del derecho al hecho.**



## **2. NACIONES UNIDAS DEFINE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Con frecuencia hemos utilizado la denominación de Educación Inclusiva para prácticas educativas que en realidad poco o nada tienen que ver.

**En muchas ocasiones se ofrece una simulación de educación inclusiva.**

El Comité de la Convención de Naciones Unidas al llegar al décimo aniversario de la aprobación de la Convención por su Asamblea General, consideró necesario, por una parte recordar a los Estados Partes sus compromisos. Por otra parte, consideré necesario precisar lo que los Estados Partes, sus gobiernos y sociedades civiles: padres, docentes y el conjunto de la sociedad, debemos entender exactamente por Educación Inclusiva, por lo que ha emitido un documento clarificador.

Es su Comentario General Nº 4 de 2 de septiembre de 2016 (En adelante el CG4), que nos explica ampliamente en que consiste exactamente el derecho a la Educación Inclusiva contenido en el Convenio de Naciones Unidas, nuestra ley específica de superior rango y de aplicación directa que en España regula la Educación Inclusiva.

El (CG4) de Naciones Unidas es un 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/portaleducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>

## **Veamos algunos de sus aspectos más relevantes:**

### **2.1. Educación Inclusiva: Un derecho humano fundamental de todos los estudiantes.**

Naciones Unidas en este documento recordatorio y aclaratorio (CG4) en primer lugar, ha puesto especial atención en **determinar con claridad el ámbito del derecho.**

Centra la Educación Inclusiva como la **'Escuela para Todos'**, lejos de interpretaciones erróneas, o reduccionistas que aún subsisten que interpretan la Educación Inclusiva como sinónimo de integración de alumnos con discapacidades.

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 completa igualdad a los demás colectivos de menores, pues, al igual como en los vasos comunicantes, la efectividad de una elevación de derechos a uno de sus colectivos 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, 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."***

En Capítulo 2: "Contenido normativo del Artículo 24", concretamente en su Párrafo 10, que es donde señala cómo debemos entender la Educación Inclusiva, estableciendo:

***"La inclusión educativa ha de ser entendida como:***

***Un derecho humano fundamental para todos los estudiantes".***

La referencia a "*todos los estudiantes*", se observa en 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. Naciones Unidas no deja 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»***.

## **2.2. La Educación Inclusiva se fundamenta en el hecho de que cada estudiante aprende de una manera única, por tanto, ofrece a todos los estudiantes modos flexibles de aprender.**

Educación Inclusiva es: **«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).

## **2.3. La Educación Inclusiva ofrece ajustes razonables: ajustes metodológicos y/o de contenido. (En España se denominan adaptaciones curriculares).**

Ello supone que:

**«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).

**«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 que a veces dan algunos centros educativos de una supuesta falta de recursos.

No es válida 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.

Tampoco es válida la excusa de dejar la aplicación de los ajustes necesarios (adaptación curricular) para más adelante, 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).

## **2. 4. La Educación Inclusiva se identifica con la Educación Personalizada.**

El documento de Naciones Unidas (CG4) en su Párrafo 12.c titulado: "Las características fundamentales de la educación inclusiva son:", señala:

**«Enfoque personal global: La inclusión educativa ofrece currículos flexibles, métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje.**

***Este enfoque implica la provisión de apoyos y adaptaciones razonables.***

***El foco se sitúa en las capacidades de los estudiantes y sus aspiraciones más que en el contenido cuando se planifican las actividades de enseñanza, asegurando una enseñanza inclusiva en el aula, mediante entornos de aprendizaje accesibles con los apoyos apropiados.***

***El sistema educativo debe proporcionar una respuesta educativa personalizada, más que esperar que sea el estudiante el que ha de ajustarse al sistema».***

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).

## **2. 5. La Educación Inclusiva sitúa 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").

## **2. 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».**

## **2. 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).



## **2. 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).

## **2.9. En el Diagnóstico o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades, los Estados Partes han de garantizar que los sistemas sean independientes del Sistema Educativo para poder vigilar la idoneidad y eficacia de los ajustes” (CG4 P30).**

El Comentario General Nº 4 (CG4) en su Párrafo 30 establece que para vigilar la idoneidad y la eficacia de los ajustes metodológicos y de contenidos que se diagnostican, y que ofrezcan una eficaz compensación, el diagnóstico debe realizarse desde la independencia, es decir, por **profesionales que sean independientes del sistema educativo que deberá aplicar los ajustes que se diagnostiquen.**

Los Estados Partes deben garantizar la independencia de los sistemas de diagnóstico o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades, 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”.*** (CG4, P. 30).



**2.10. Educación Inclusiva supone y requiere el derecho de los estudiantes a que los programas de salud, de educación y Servicios sociales se basen en la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades (o Diagnóstico Biopsicosocial) (Convención ONU Artículo 26.1.a).**

En efecto, todos los estudiantes tienen el derecho a que sus programas de salud y de educación se basen en los resultados de su Evaluación Multidisciplinar de las **capacidades y necesidades** del Art. 26 de la Convención, o Diagnóstico Biopsicosocial.

En esto se fundamenta la Educación Inclusiva que reconoce que cada estudiante aprende de una manera única (CG4 P.25), y *el foco se sitúa en las **capacidades** de los estudiantes* (CG4 P.12c).

El conocimiento de las capacidades intelectuales, en función de la multidimensionalidad y multidisciplinaridad de la inteligencia humana se halla vinculado al derecho de libre elección de centro de diagnóstico y demás derechos reconocidos en la Ley 41/2002 básica de Autonomía del Paciente.

Resulta de interés observar la completa coincidencia de la norma o criterio del Ministerio de Educación con este precepto del Artículo 26.1.a de la Convención. Señala el Ministerio de Educación.

**«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\\_atencion\\_a\\_la\\_diversidad\\_loe/Doc.1\\_Atencion\\_a\\_la\\_Diversidad\\_en\\_la\\_LOE.pdf](http://altascapacidadescse.org/documentos/3_atencion_a_la_diversidad_loe/Doc.1_Atencion_a_la_Diversidad_en_la_LOE.pdf)

Igualmente el criterio del Ministerio de Educación en aplicación de la Ley Básica del Estado 44/2003 de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, en el mismo 2006. El Ministerio publicó la norma:

**«En el diagnóstico de los alumnos con Altas Capacidades deben participar profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas».**

<http://confederacionceas.altascapacidades.es/elmundo.pdf>

## **2. 11. En definitiva, Educación Inclusiva es la educación en libertad, la educación en democracia.**

**La Educación Inclusiva contempla al ser humano en su integridad, como sistema complejo de funcionamiento causado por múltiples factores biogenéticos, neurobiológicos, neuropsicológicos y sociopedagógicos en compleja y constante interrelación combinada y permanente de causalidades multifactoriales y circulares, considerando que los factores se van influyendo mutuamente y de forma permanente para dar lugar a cada situación concreta, y, por tanto, contempla la inteligencia humana en su multidimensionalidad e interdisciplinaridad que requiere la *Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades de la persona, en el Modelo Biopsicosocial*, como medio científico de conocimiento del funcionamiento de la mente y por tanto de conocimiento de las necesidades educativas. Es entonces cuando **los estudiantes pueden ejercer su derecho a que los programas generales de educación, salud y servicios sociales se basen en los resultados de la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades** (Art 26.1.a).**

La Educación Inclusiva, adaptativa o personalizada es cuando a mentes diferentes se corresponden aprendizajes diferentes. Y se reconocen las necesidades educativas especiales como las específicas de todos y cada uno de los estudiantes, pues cada uno tiene necesidad específica de apoyo educativo en función del funcionamiento específico de su mente diferente. 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 una respuesta educativa diversificada para educar a la diversidad de estudiantes, dando a cada uno su respuesta educativa personalizada con la motivación y el estímulo diferente que cada mente única 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 libertad, es la educación en democracia.

### **3. LAS OBLIGACIONES DEL ESTADO ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.**

**Son varias las obligaciones del Estado. Destacamos algunas importantes:**

**3.1.** El Estado Español, al igual que los demás Estados Partes, se obliga no sólo a que la educación que se imparte en el territorio del Estado sea verdaderamente Inclusiva, también a **asegurar que el sistema educativo, como tal, sea inclusivo.**

Así lo preceptúa la Convención de Naciones Unidas en su Artículo 24.1:  
***"Los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles".***

Seguidamente el texto legal concreta como debe orientarse:

***"... con miras a:***

***a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;***

***b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad...así como sus aptitudes mentales y físicas".***

**3.2.** Con la firma de España y la publicación de la Convención de Naciones Unidas en el BOE el 21/04/2008, el Estado se obligó a **adaptar o modificar y en su caso derogar todas las demás leyes educativas, estatales y autonómicas** a la nueva ley superior Así lo establece el Artículo 4: "*Obligaciones generales*":

***a) Adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención;***

***b) Tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas existentes.***

**3.3.** En el ámbito pedagógico de los centros el Artículo 24 contiene varios derechos de todos los estudiantes, por los que el Estado está comprometido a velar por su cumplimiento, en orden a la Educación Inclusiva. Concretamente en su punto 2, apartados c) y e):

***c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;***

***e) 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.***

**La causa única por la que un colegio se le pueda dispensar de ofrecer los ajustes razonables que a un niño se hayan diagnosticado, es que se demostrara que estos ajustes imponen al centro educativo o a los docentes una carga desproporcionada o indebida.**

En tal supuesto la carga de la prueba de la supuesta desproporcionalidad recaería en el centro educativo. (Esta circunstancia podría darse en algún caso excepcional de discapacidad, pero no es posible que se produzca en ningún caso de Alta Capacidad). Así lo señala la jurisprudencia respecto del Artículo 2:

***"Por «ajustes razonables» se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular.***

El derecho de los estudiantes a la educación con ajustes razonables y apoyos personalizados no es sólo un asunto entre los padres y el centro escolar, pues los Estados tienen una responsabilidad específica en asegurar su cumplimiento. Así señala el Artículo 5.3:

***"A fin de promover la igualdad y eliminar la discriminación, los Estados Partes adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables".***

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

**3.4.** «Los Estados Partes deben comprometerse en la **introducción del Diseño Universal**». (CG4, P. 21).

**«Por «diseño universal» se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El «diseño universal» no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten».** (Convención Naciones Unidas Artículo 2).

[http://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)

**3.5** Cuando se trata de responsabilidades del Estado en materia de Educación solemos pensar en el gobierno de la Nación y específicamente en el Ministerio de Educación. También en el Congreso de los Diputados incluso en el Senado. No podemos olvidar las competencias compartidas y responsabilidades de las Comunidades Autónomas, tanto en ofrecer la Educación Inclusiva como las responsabilidades en adaptar, modificar y en su caso derogar las antiguas normativas, pues la Convención de Naciones Unidas **afecta a todo el territorio del Estado**.

**“Las disposiciones de la presente Convención se aplicarán a todas las partes de los Estados federales sin limitaciones ni excepciones”.** (Convención ONU Artículo 4.5)

**“El Comité recuerda que el artículo 4 (5) exige que los estados federales garanticen que el artículo 24 sea implementado sin limitación alguna o excepción en todos los territorios que componen el estado”** (CG4 P.60).

#### **4. COINCIDENCIAS BÁSICAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN EN SUS NORMATIVAS Y CRITERIOS.**

Las normas, criterios o manifestaciones que de la Superdotación o Altas Capacidades ha presentado o divulgado el Ministerio de Educación han sido en todo momento acordes con la Convención de Naciones Unidas. El Ministerio de Educación ha presentado o divulgado el paradigma multidimensional de las altas capacidades que reconoce los factores neuropsicológicos, neurobiológicos biogénéticos y socioeducativos inherentes que pertenecen y conforman el área biopsicosocial, y ha señalado las competencias sanitarias en la multidisciplinariedad del diagnóstico o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades. Ello, tanto en las etapas en las que el Ministerio estaba regido por el PSOE como cuando lo ha estado por el PP.

La posición científica del Ministerio ha permitido a sus responsables presentar y divulgar las necesidades educativas más importantes de los estudiantes con Altas Capacidades, que son las de carácter intelectual-cualitativo.

**Algunas de estas circunstancias han sido:**

**4.1. En el Congreso de Superdotación y Altas Capacidades, celebrado en Madrid los días 14 y 15 de Octubre del 2016, en representación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte,** la Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio Dra. Violeta Miguel Pérez, en su intervención explicó las diferencias intelectuales más importantes en las Altas Capacidades, las cualitativas, señalando:

***"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://altascapacidades.es/videos/Violeta%20Miguel%20P%C3%A9rez%20-%20IV%20Congreso%20de%20Superdotaci%C3%B3n%20y%20Altas%20Capacidades-1.mp4>

Y seguidamente 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://altascapacidades.es/videos/Violeta%20Miguel%20P%C3%A9rez%20-%20IV%20Congreso%20de%20Superdotaci%C3%B3n%20y%20Altas%20Capacidades-2.mp4>

**4.2. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su GUÍA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD** sintetiza adecuadamente el criterio científico sobre la identificación y sus diferentes fases preparatorias: la detección, la evaluación psicopedagógica, diferenciándolo del imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados. **Inicialmente el Ministerio publicaba el criterio en forma de síntesis, con las siguientes palabras:**

***«La detección por parte de las familias o del profesorado forma parte, junto con la posterior evaluación psicopedagógica, del proceso inicial de identificación del niño superdotado; pero no es suficiente.***

***Para determinar que un alumno se halla en los ámbitos de excepcionalidad intelectual, es imprescindible el diagnóstico clínico de profesionales especializados».***

(Redacción inicial y testimonio notarial:

<http://defensorestudiante.org/Norma%20MEC.redactado%20inicial.html>

[http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura\\_Notarial\\_Normativa\\_Ministerio.pdf](http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura_Notarial_Normativa_Ministerio.pdf) )

Con este redactado inicial con frecuencia se producían interpretaciones erróneas acerca del concepto “*Diagnóstico clínico*” correctamente utilizado por el Ministerio de Educación, pues algunas personas lo interpretaban erróneamente como si se considerara la Superdotación y las Altas Capacidades como especificidades patológicas (Confusión reduccionista del ámbito y concepto de lo clínico, que es mucho más amplio y diverso que el ámbito y concepto de lo patológico mucho más reducido).

Otras personas han interpretado erróneamente este criterio del Ministerio de Educación, como si un diagnóstico clínico realizado únicamente por un Médico ya fuera suficiente para poder deducir las necesidades educativas específicas del estudiante. (ignorancia acerca de la naturaleza y



configuración científica multidimensional y biopsicosocial de la Superdotación y las Altas Capacidades, que en su multidisciplinaridad está configurada por: **a) factores inherentes básicos de carácter biogénético y neurobiológico** con evidencias científicas de las diferencias significativas, de carácter morfológico; **b) factores constituyentes de carácter neuropsicológico** con funcionamiento cognitivo y metacognitivo diferencial; **y c) factores socioeducativos** que se hallan en el principio de causalidad, constituyendo el ámbito biopsicosocial de la Superdotación y Altas Capacidades).

En la actualidad el Ministerio de Educación explica su criterio mediante un texto más amplio matizado y entendible por el ciudadano medio. En su primer párrafo señala:

***«Cuando una familia descubre que su hijo o hija tiene un lenguaje muy fluido para sus años, es muy sensible, aprende a leer a una edad muy temprana, es enérgico e intelectualmente muy activo; debe acudir a los especialistas, tanto educativos como sanitarios».***

[http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion\\_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para\\_saber\\_ms.html](http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para_saber_ms.html)

Es fundamental diferenciar las fases iniciales o preparatorias como la detección o la evaluación psicopedagógica del diagnóstico clínico. Señala el Ministerio de Educación en su segundo párrafo:

***«La detección por parte de las familias o del profesorado forma parte, junto con la posterior evaluación psicopedagógica del proceso inicial de identificación de la necesidad específica de apoyo educativo del alumno con altas capacidades intelectuales. En este sentido, debe diferenciarse del diagnóstico clínico de Altas capacidades llevado a cabo por especialistas del ámbito sanitario».***

[http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion\\_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para\\_saber\\_ms.html](http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para_saber_ms.html)

**4. 3. El Primer Encuentro Nacional sobre la Atención Educativa a los Alumnos con Altas Capacidades en el Ifema de Madrid los días 9 y 10 de diciembre de 2002 organizado por el Ministerio,** fue el marco elegido para el Ministerio de Educación ser el primero en divulgar los primeros hallazgos de las Neurociencia acerca de los factores clínicos



de la Superdotación y Altas Capacidades encargando la ponencia "La Superdotación a Examen" al Neurólogo Dr. Jaime Campos Castelló, Jefe de Neurología Pediátrica del Hospital Clínico Universitario San Carlos de Madrid [http://altascapacidadescse.org/Ministerio\\_Educacion.pdf](http://altascapacidadescse.org/Ministerio_Educacion.pdf)

**4. 4. El criterio del Ministerio de Educación sobre el diagnóstico de todos los alumnos y alumnas y la respuesta educativa o tratamiento escolar en función de dicho diagnóstico.** Es el criterio de la Convención de Naciones Unidas que en su Artículo 26 señala el derecho de los estudiantes a la Evaluación Multidisciplinar y su derecho de que las programaciones educativas y sanitarias se basen en los resultados de la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades (o Diagnóstico Clínico). En los años 2016 y 2017, regido por el Partido Popular, resulta plenamente coincidente con el criterio del Ministerio de Educación en el 2006, regido por el Partido Socialista, que señaló:

**«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».**

**«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\\_atencion\\_a\\_la\\_diversidad\\_loe/Doc.1\\_Atencion\\_a\\_la\\_Diversidad\\_en\\_la\\_LOE.pdf](http://altascapacidadescse.org/documentos/3_atencion_a_la_diversidad_loe/Doc.1_Atencion_a_la_Diversidad_en_la_LOE.pdf)

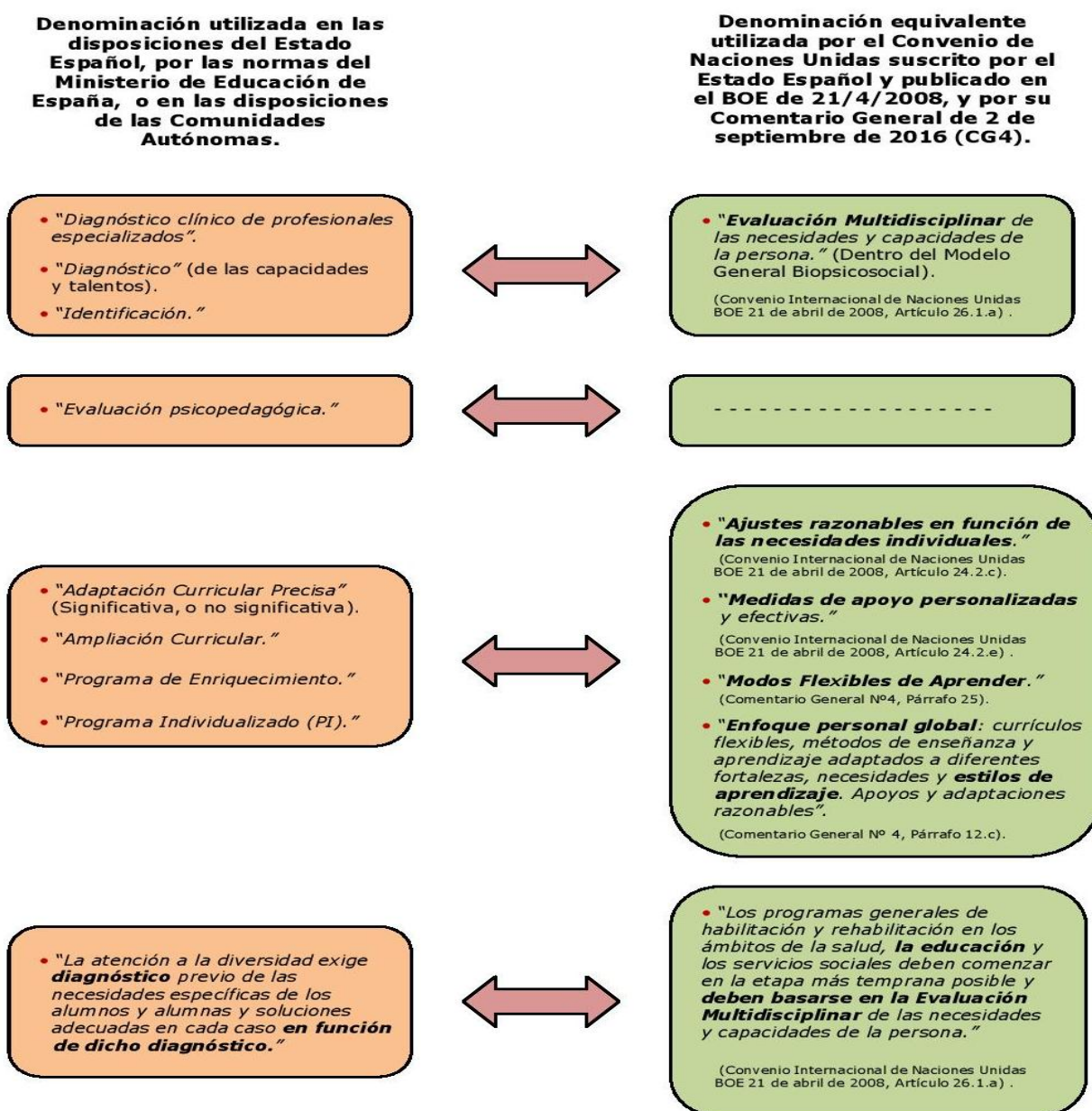
**4. 5. Criterio del Ministerio de Educación en aplicación de la Ley Básica del Estado 44/2003 de Ordenación de las Profesiones Sanitarias**, en el mismo 2006. El Ministerio publicó la norma:

**«En el diagnóstico de los alumnos con Altas Capacidades deben participar profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas».**

<http://confederacionceas.altascapacidades.es/elmundo.pdf>

La coincidencia de los criterios o normas del Ministerio de Educación con lo preceptuado en la Convención y aclarado en el CG4, es plena, existiendo, eso sí, diferencias en el vocabulario en algunas denominaciones, por lo que resulta de interés observar la correspondencia entre conceptos y denominaciones del "Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva" <http://altascapacidadescse.org/diccionario.pdf> en: "Correspondencia entre conceptos y denominaciones" o el Gráfico de la Guía Científica de las Altas Capacidades que seguidamente reproducimos:

### CORRESPONDENCIA ENTRE CONCEPTOS JURÍDICOS Y DENOMINACIONES



## 5. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SE TERGIVERSA, SIMULA O FALSEA, CON FRECUENCIA.

Ofrecer la preceptiva Educación Inclusiva supone a los docentes mayor dedicación y esfuerzo.

Los actuales maestros y profesores fueron en su mayoría formados para impartir enseñanza en el sistema monolítico, decimonónico de transmisión grupal de contenidos curriculares, en el que ellos mismos fueron formados, y que estaba orientado a que el alumno pueda reproducir los contenidos curriculares que trasmitían al grupo-aula. Ahora los docentes se encuentran que deben impartir la enseñanza en Educación Inclusiva a los estudiantes que *cada uno aprende de una manera única e implica desarrollar modos flexibles de aprender* (CG4 P.25), y que el foco se sitúa en sus capacidades (CG4 P.12.c), con sus *ajustes y apoyos personalizados* (CG4 P.24.2.c y e), de *aplicación inmediata* (CG4 P.30) como *derecho humano fundamental de todos los estudiantes* (CG4 P.10.a). Y, la necesaria formación específica de los docentes (CG4 P.35), la deben adquirir en horario no laboral.

Las diferentes formas de falsear, tergiversar o simular la Educación Inclusiva, puede constituir una consecuencia de esta situación.

La Catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad de La Rioja Dra. Sylvia Sastre, en su artículo: "Intervención educativa para la expresión de la excelencia cognitiva" (Revista Neurología 2015) <http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/articulos/Intervenci%C3%B3neducativaparalaexpresi%C3%B3ndelaexcelencia.pdf> incluye una cita de varios de los más prestigiosos científicos internacionales que ofrece lo que podría constituir una explicación a esta grave situación:

***"Aunque desde hace más de 100 años la investigación intenta comprender, medir y explicar la alta capacidad, la práctica educativa continúa basándose demasiado sobre los primeros resultados y da lugar, a menudo, a formas incoherentes de intervención con escasa conexión con la investigación actual de manera que aquélla es una construcción social sobre una noción de alta capacidad, también construida socialmente, para responder a unos fines concretos y, a veces, fundamentada en estereotipos persistentes que dificultan su conocimiento real".***

***"La educación del superdotado y talentoso debe basarse en modelos o paradigmas científicos".***

Subotnik RF, Olszewski-Kubilius P, Worrell, FC. Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. Psychol Sci 2011; 12: 3-54.

Veamos algunas de las formas o estrategias más frecuentes en tergiversar, falsear o simular la Educación Inclusiva:

**5.1. Publicitar la escuela como de educación inclusiva por respetar el derecho de acceso, pero negar el derecho a los ajustes personalizados.**

**5.2. En relación a los estudiantes de Altas Capacidades: Impedir su Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades del Artículo 26 de la Convención o Diagnóstico clínico. Para ello crean una falsa definición de superdotación o alta capacidad que ninguno pueda cumplir.**

**5.3 La Educación Inclusiva se tergiversa, falsea o simula evitando el Diagnóstico Biopsicosocial, o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades del artículo. 26 de la Convención.**

**En su lugar ofrecen gratuitamente una fase preparatoria como es la detección o la evaluación psicopedagógica, que no permite descubrir las Altas Capacidades ni las verdaderas necesidades educativas.**

**5.1. Publicitar la escuela como de educación inclusiva por respetar el derecho de acceso, pero negar el derecho a los ajustes personalizados.**

Hay centros escolares que se crean la apariencia de ser un centro de educación Inclusiva publicitando que respetan el derecho de accesibilidad

de todo el alumnado que lo solicita. Pero, una vez formalizada la inscripción con variedad de excusas niegan los ajustes necesarios personalizados según las 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). **Ofrecen especiales resistencias ante los ajustes metodológicos, ya que son los que requieren mayor dedicación y esfuerzo de los docentes y requieren su reciclaje.** El documento (CG4) de Naciones Unidas, señala:

***"El derecho a la educación es un asunto de acceso y también de contenido".*** (CG4 P.15).

***«El Comité de Naciones Unidas reitera la distinción entre el deber de accesibilidad general y la obligación de proporcionar los ajustes necesarios»*** (CG4, P. 28).

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).

**5.2. En relación a los estudiantes de Altas Capacidades otra forma de falsear, tergiversar o simular la Educación Inclusiva consiste en impedir que los niños de este colectivo puedan ser diagnosticados. Para ello crean de una falsa definición de superdotación o alta capacidad que ningún niño pueda alcanzar o cumplir.**

Un ejemplo es el que ofreció la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha que mediante su Orden de 15/12/03, publicada en el Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 23 de diciembre de 2003, por la que se determinan los criterios y el procedimiento para flexibilizar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales y específicas asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.



Mediante esta Orden la Consejería de Educación creo una falsa definición de alumno superdotado que ningún niño puede alcanzar. Así dice:

**«El alumnado que tenga un rendimiento excepcional en todas las áreas asociado a un desarrollo equilibrado personal y social se considera superdotado intelectualmente».**

Además del texto de la Orden es importante conocer la interpretación y aplicación que hace de la propia disposición la misma Consejería de educación. En este caso, el Asesor de Atención a la Diversidad de la Delegación Provincial de Educación de Ciudad Real, don Gregorio Fernández declaraba al diario La Tribuna de Ciudad Real, el 20 de febrero de 2006:

**«"Por superdotado intelectualmente la ley entiende todo aquel alumno que presenta un rendimiento excepcional en todas las áreas del currículum, asociado a un desarrollo equilibrado a nivel personal y social. Si no se cumplen estos requisitos no se entenderá superdotado". Gregorio Fernández es tajante en ello: "Si un niño saca matrícula de honor en todas las asignaturas excepto en una, sea por ejemplo Educación Física, entonces no se le considera superdotado. Además debe ser un niño con habilidades sociales y seguro de sí mismo"».**

En el 2.000 el Ministerio de Educación había publicado el libro-informe "Alumnos precoces, Superdotados y de Altas Capacidades", en el que con acierto señala: **"El 70 % de los alumnos superdotados tiene bajo rendimiento escolar y entre un 35% y un 50% de ellos se hallan en el Fracaso escolar"**

La disparatada Orden de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha obligó al Presidente del European Council For High Ability (Consejo Europeo de Altas Capacidades) Javier Tourón, Catedrático de Ciencias de la Educación y de Biología, de la Universidad de Navarra, a escribir el artículo: **«Superdotación y Ley de Calidad: soluciones o nuevos problemas»**, en el que, entre otras cosas indica:

**«La Orden de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (15/12/03, DOCM, 180 pp.20109-20116) es un buen ejemplo de lo que no se debe legislar». «Es difícil entender la naturaleza de la concepción que se tiene de la superdotación en ese texto legal... probablemente ninguna. Por lo menos ninguna correcta. Un somero análisis basta para darse cuenta de que se confunde potencial con rendimiento, de que se entiende que el rendimiento ha de responder a un perfil plano que implique todas las áreas, que un alumno con alta capacidad lo es de manera actual y no potencial y que, además, tiene un desarrollo equilibrado personal y social.» «Este enfoque ignora que la superdotación es capacidad, potencial, competencia, aptitud, destreza, todo ello en fase de desarrollo más o menos evolucionado, pero en modo alguno se puede identificar la capacidad con los resultados. Precisamente los resultados suelen llegar cuando el potencial está adecuadamente estimulado desde la escuela».**

En su artículo *«El rendimiento de los superdotados»*, publicado en La Vanguardia el 16 de febrero del 2006, el Prof. Tourón añade:

**«La superdotación es un proyecto, una potencialidad que sólo se actualizará si se dan las condiciones adecuadas para ello». «Confundir potencial con rendimiento es como no distinguir entre la potencia y el acto.» «Por supuesto que un niño de alta capacidad en el ámbito que queramos considerar, no sólo académico o intelectual, puede tener bajo rendimiento, que es síntoma evidente de su desadaptación con el medio, particularmente con la escuela en la que está, y que, con mucha probabilidad está orientada al alumno medio.» «Por ello, es tan grave como erróneo establecer legislativamente el rendimiento como condición para determinar que un alumno es o no es de alta capacidad (superdotado si se quiere). Todas las disposiciones que señalan tal cosa dan la espalda a la investigación científica sobre este particular».**

No hay ningún niño superdotado con las características de esta ley. Si algún niño las cumpliera no sería superdotado, acaso sería un talento académico. El rendimiento escolar del superdotado es el reto de la escuela, que debe aceptar y hacer posible mediante el cambio metodológico de la adaptación curricular centrada en la forma diferente en que su cerebro recibe, procesa y evalúa la información, posibilitando así el rendimiento.

### **5.3. La Educación Inclusiva se tergiversa, falsea o simula evitando el Diagnóstico clínico, o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades del artículo. 26 de la Convención.**

**En su lugar ofrecen gratuitamente una fase preparatoria como es la detección o la evaluación psicopedagógica, que no permite descubrir las Altas Capacidades ni las verdaderas necesidades educativas.**

Es otra forma frecuente de tergiversar, simular o falsificar la Educación Inclusiva. Esconden la necesidad del Diagnóstico clínico o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades 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 capacidades y necesidades de la persona”**. (Art. 26.1.a), (O Diagnóstico Clínico **en el Modelo Biopsicosocial**) (OMS, WHO, 2001). (Ver definición de Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades, Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva <http://altascapacidadescse.org/diccionario.pdf> ).

En su lugar ofrecen gratuitamente 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 el Diagnóstico o la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades.

**5.3.1. Las fases preparatorias o iniciales, como son la evaluación psicopedagógica o la detección, no permiten descubrir las causas clínicas subyacentes: los factores biogenéticos, neurobiológicos, los factores neuropsicológicos, emocionales, no permiten conocer si realiza el proceso asíncrono de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica, el Síndrome de la Disincronía** del que sólo es posible adquirir conocimiento científico de su existencia y fase de su desarrollo mediante el análisis del desarrollo asíncrono de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica, que se realiza en el Diagnóstico Diferencial de la Disincronía, que forma parte del diagnóstico biopsicosocial o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades de las altas capacidades.

**En definitiva, las fases iniciales no permiten conocer si existe, o no, la Superdotación o las Altas Capacidades intelectuales,** (como señala el Ministerio de Educación [http://www.defensores estudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura\\_Notarial\\_Normativa\\_Ministerio.pdf](http://www.defensores estudiante.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).

### **5.3.2. Estudiantes que aprenden de forma diferente.**

Resulta oportuno recordar aquí las palabras de la **Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Dra. Violeta Miguel Pérez, en representación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el Congreso de Superdotación y Altas Capacidades. Madrid 14 y 15 de Octubre del 2016.**

***"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.altascapacidades.es/videos/Violeta%20Miguel%20P%C3%A9rez%20-%20IV-1.mp4>

En total coincidencia con la Catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad de la Rioja y Directora del Máster en Neuropsicología de las altas capacidades en la presentación del mismo, como recoge la Guía Científica de las Altas Capacidades, señala:

***«Las Altas Capacidades se manifiestan 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».***

### **5.3.3. Un conocimiento mínimo de sólo entre un 4 y un 7 % no permite indicar un tratamiento diferencial.**

**El conocimiento acerca del funcionamiento de la mente sólo es posible mediante el Diagnóstico clínico de profesionales especializados o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades.**

La Dra. Isabel Peguero, en su Ponencia "Niños superdotados: Cómo descubrirlos" del IX Foro de Pediatría y, del Congreso Internacional "Ante la Gestión del Talento" UNED, UTAH VALLEY UNIVERSITY, señala:

***«En el iceberg de la Superdotación, con la detección y la evaluación psicopedagógica sólo vemos entre un 4 y un 7%. Es pues fundamental el Diagnóstico Clínico completo de "lo sumergido". Para ello, debemos abrir los ojos, oídos y tener tacto en lo no detectado. El Diagnóstico Clínico Integrado (Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y***

***necesidades) es el arma más poderosa con la que contamos, pues facilita la expresión de lo no percibido».***

Con un mínimo conocimiento de sólo entre un 4 y un 7 % ningún Medico tendría el atrevimiento de diagnosticar nada ni menos indicar un tratamiento diferencial. No obstante señalar una respuesta educativa o tratamiento educativo diferenciado es habitual en amplios sectores de nuestro sistema educativo, por parte de funcionarios de desconocida titulación académica

**5.3.4. Las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades,** contenidas en la Guía Científica de las Altas Capacidades <http://altascapacidadescse.org/shop/index.php> señalan:

***«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».***

En su lugar, como mucho, les ofrecen una medida que no requiera esfuerzo de los docentes aunque pueda resultar muy dañina al niño, como saltarle de curso, o -con la denominación eufemística de programa de enriquecimiento- les ofrecen un aumento cuantitativo de tareas o contenidos, 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> ).

La Guía Científica de las Altas Capacidades (Único documento sobre las Altas Capacidades que ha alcanzado la declaración de carácter científico y Profesional <http://altascapacidadescse.org/shop/index.php> ) 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).

### **5.3.5. Vulneración del Artículo 26 de la Convención de Naciones Unidas.**

Y, los niños con discapacidades psíquicas o alteraciones neurológicas, o sensoriales víctimas de esta tergiversación, simulación, o falsificación 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.

La negación o rechazo de la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades del artículo 26 de la Convención de Naciones Unidas, o imprescindible Diagnóstico Biopsicosocial de profesionales especializados, y en su lugar, el ofrecimiento gratuito de una de las fases iniciales o preparatorias como es la detección o la evaluación psicopedagógica, se realiza de diferentes modos.

### **5.3.6. Un caso real.**

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

En el año 2002 se presentó en un centro especializado en el diagnóstico de las capacidades de los estudiantes un caso de Superdotación en una niña de un pueblo de Ciudad Real.

Siguiendo lo señalado científicamente, en el diagnóstico de las capacidades que realizan los centros de diagnóstico especializados, incluyen en todos los casos el Diagnóstico Diferencial del Síndrome de la

Disincronía a fin de conocer el proceso de desarrollo asincrónico de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica, que realizan estos niños y niñas, que, **entre otros aspectos determina que respuestas educativas son adecuadas y cuales son dañinas.**

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 Consejería de Educación 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 Consejería de Educación a escolarizar a la niña en el nivel que indicaba el dictamen del diagnóstico realizado por el equipo multidisciplinar de profesionales del centro especializado, y ordena a los orientadores y docentes a desarrollar la adaptación curricular diagnosticada a la niña.

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, pudo deducir, valorar y establecer** que nos hallamos ante una superdotación **del tipo convergente**, y en su Fundamento de Derecho "Cuarto", y apartado 6º, la Sentencia argumenta:

**«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.altacapacidades.es/juris/Castilla-La%20Mancha/Sentencia.htm> ).

La Guía Científica de las Altas Capacidades (Declarada de Interés científico y Profesional), 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 adecuado a un caso podrá resultar muy dañino en el otro**

### **5.3.7. Vulneración de la Convención de Naciones Unidas mediante una Orden de una Consejería de Educación.**

**Es el caso de la Comunidad de Madrid** que el Gobierno de Ignacio González creó **la Orden 1493/2015, de 22 de mayo**, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, es una clara muestra de ello.

Su Artículo 4 titulado "*Evaluación psicopedagógica*" en su apartado 1 señala:



***"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 de acceso o significativa, de enriquecimiento, ampliación curricular o flexibilización del período de escolarización y para tomar las decisiones relativas a su escolarización y promoción..."***

**Atribuir a la fase inicial y preparatoria del diagnóstico, que es la evaluación psicopedagógica, la misión, la capacidad o competencia de *determinar si un niño tiene, o no, necesidad específica de apoyo educativo, necesidades educativas especiales o específicas, si precisa o no, una adaptación curricular...o de enriquecimiento o flexibilización* es suplantarse la **Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades del Artículo 26 de la Convención o Diagnóstico Biopsicosocial.****

Hemos visto más adelante en 2.10 la transcripción del derecho de los estudiantes a la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades, reconocido en el Artículo 26.1 de la Convención de Naciones Unidas, así como su derecho a que sus programas de educación, salud y servicios sociales se basen en los resultados de la Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades

La Convención de Naciones Unidas reconoce el derecho de 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 capacidades y necesidades de la persona"***. (Art. 26.1.a).

La **Orden 1493/2015, de 22 de mayo**, de la Comunidad de Madrid desconoce que las causas que originan las llamadas "*necesidades educativas especiales*", como pueden ser una dislexia, un Síndrome de Asperger, un Trastorno de Déficit de Atención TDAH, un Trastorno Obsesivo-Compulsivo, un déficit sensorial o un trastorno emocional, requieren Diagnóstico Clínico o Evaluación Multidimensional, por un equipo multidisciplinar con un profesional con competencias para realizar el Diagnóstico Clínico, en definitiva, con capacidad legal para poder realizar diagnósticos en el Modelo Biopsicosocial aprobado por la OMS, lo que supone la intervención de profesionales en las diferentes áreas en las

que la inteligencia humana se halla implicada. El área Biomédica el área Neuropsicológica y el Área Sociopedagógica.

A su vez **la Orden 1493** de la Comunidad de Madrid desconoce que las llamadas "*necesidades educativas específicas*" o "*necesidad específica de apoyo educativo*" por superdotación o altas capacidades, requieren igualmente la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades del artículo 26 de la Convención de Naciones Unidas. También los estudiantes de este colectivo tienen el derecho de a que sus programas de educación y salud se basen en los resultados de la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades (o el *imprescindible Diagnóstico Clínico de profesionales especializados* en la equivalente terminología utilizada por el Ministerio de Educación).

### **5.3.8. Las llamadas "*necesidades educativas especiales*" no existen en sí mismas. Existen mentes diferentes que necesitan aprendizajes diferentes.**

**"Necesidades educativas especiales, o específicas" o "alumnos con necesidad educativa de apoyo educativo" son expresiones creadas por funcionarios y políticos del sistema educativo, que carecen de fundamento o referencia científica.**

**Tales "necesidades" carecen de existencia propia, independiente o por sí mismas. No son otra cosa que la consecuencia directa e inmediata, en el principio de causalidad, el efecto bien con un funcionamiento diferencial de la mente, o del cuerpo, bien con un déficit sensorial. Ello supone bien una deficiencia, bien una alta capacidad.**

**Para valorar las necesidades y diseñar currículos adaptados a las necesidades, la Organización Mundial de la Salud promovió y aprobó la "*Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*", que en adelante se abrevia CIF, para su uso internacional por la Quincuagésima Cuarta Asamblea Mundial de la Salud, mediante la Resolución WHW54.2I el 22 de Mayo de 2001.**

A través de la CIF y del Diagnóstico Biopsicosocial se pueden conocer las verdaderas necesidades o efectos mediante el conocimiento de sus causas.



En su capítulo 2.1 titulado: "*Aplicaciones de la CIF*", señala entre otras estas aplicaciones, que son inseparables e interactúan permanentemente:

**"Como herramienta clínica en la valoración de necesidades, para homogeneizar tratamientos"**

**"Como herramienta educativa para diseño del currículum"**.

Pretender valorar las necesidades y realizar el diseño del currículum educativamente adaptado al margen de la CIF aprobada por la OMS y de la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades de las capacidades y necesidades la Convención de Naciones Unidas o Diagnóstico Biopsicosocial, es vulnerar los derechos de los estudiantes reconocidos al más alto rango legal y poner la salud psíquica y la educación de los niños en grave riesgo

Además la CIF señala:

***"La presencia de una deficiencia necesariamente implica una causa"***.

***"Los fundamentos biológicos de las deficiencias han servido de guía para realizar la clasificación y se ha dejado abierta la posibilidad de que pueda ampliarse incluyendo los niveles celulares y moleculares"***.

***"Las deficiencias no son equivalentes a la patología subyacente, sino que constituyen la forma de manifestarse esa patología"***.

***"Las deficiencias deben ser parte o una expresión de un estado de salud"***.

***De ello se deduce que no es posible determinar el tratamiento de habilitación o rehabilitación de una discapacidad sin la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades o Diagnóstico Biopsicosocial de la patología, disfunción física o mental o deficiencia sensorial subyacente, de la misma manera que el conocimiento científico de un efecto requiere necesariamente el análisis diagnóstico de su causa.***

En las Altas Capacidades no existe necesariamente patología subyacente ni déficit sensorial subyacente, sino un funcionamiento diferencial de la mente. La Catedrática de Psicología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Dra. Carmen Jiménez Fernández, en *"Diagnóstico y educación de los más capaces"* (UNED, 2010) señala:

**«Conviene aclarar de entrada que en el nuevo paradigma emergente de los nuevos modelos de Superdotación, se considera la necesidad de valorar procesos mentales además de resultados. En el diagnóstico tradicional se han valorado fundamentalmente resultados».**

Cuando el sistema educativo estaba regido por unas leyes que ordenaban la transmisión de conocimientos al grupo de edad cronológica, orientada a que el individuo pudiera reproducir lo transmitido, y se consideraba que la clasificación por edades cronológicas permitía la uniformidad metodológica, cuando aparecía un niño que por una discapacidad o por una superdotación realizaba los procesos de aprendizaje de forma cualitativa y cuantitativamente diferente, surgieron las denominaciones de necesidades educativas especiales, específicas o alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, pues había que "etiquetar" a los niños que supuestamente no encajaban en el modelo estándar de estilos, modos vías y ritmos, a los que previa solicitud podía producirse un reconocimiento oficial de las diferencias naturales, y en consecuencia se les podía alcanzar una autorización administrativa que permitiera la aplicación de formas, ritmos o estilos de aprendizaje diferentes a los estándar.

**Cuando rige la Educación Inclusiva todo esto carece de sentido,** pues existe el reconocimiento de que *cada estudiante aprende de una manera única e implica desarrollar modos flexibles de aprender (CG4 P25) de que se ofrecen currículos flexibles, métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a las diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje, y el foco se sitúa en las capacidades (CG4 P12)* En la Educación Inclusiva todos los niños tienen necesidades educativas especiales y específicas, para cada uno y para sus familias las especiales y específicas son las necesidades diferentes de cada uno, consecuencia de su mente diferente, y de su diferente funcionamiento cerebral. Y, todos tienen necesidad específica de apoyo educativo, cada uno en relación a su forma única de aprender.

Y al tener todos, necesidades educativas especiales, específicas y necesidad específica de apoyo educativo “etiquetar” y segregar a unos en razón a que tienen lo que todos tienen constituye un acto de segregación que vulnera entre otras esta Convención. Lo que existe son mentes diferentes que en consecuencia requieren aprendizajes diferentes.

***“Mentes diferentes, aprendizajes diferentes”***, además del título de un libro del Dr. Mel Levine, ex Director del Clínic Center for the Study of Development and Learning y Profesor de Pediatría de la Universidad de Carolina del Norte, que todos los educadores deberían conocer (Editorial Paidós), ***“Mentes diferentes, aprendizajes diferentes”***, es a la vez un axioma fundamental del consenso científico mundial, que actualmente ningún científico mínimamente cualificado pone en duda, pues cuando un estudiante tiene una necesidad educativa diferenciada y necesita que se le facilite un aprendizaje diferente, no es posible la existencia de una necesidad educativa en abstracto, ni fruto del azar, ni que carezca de causa, con la que establecer un principio de causalidad, sino que, en cualquiera de los casos, pues toda necesidad educativa diferente siempre obedece a una relación causal con una especificidad cierta, que la causa y puede ser de carácter patológico o no patológico, pero siempre es objeto de diagnóstico multidimensional, de carácter biopsicosocial del funcionamiento de su mente, (cuando no de su cuerpo o sentidos), que es lo que determinará la necesidad y su perspectiva habilitadora o rehabilitadora, teniendo en cuenta que el ser humano 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 todo efecto no se puede comprender ni determinar sin una visión multidimensional mediante diagnóstico biopsicosocial o evaluación multidimensional de la causa.

### **5.3.9. La naturaleza neuropsicológica de base biogenética y neurobiológica, de transformación ontogenética de las Altas Capacidades, dentro del carácter multidimensional y multidisciplinar de la inteligencia humana. El cambio de paradigma del que informa la Catedrática de Psicología Evolutiva Dra. Sylvia Sastre.**

Es evidente la existencia determinante de los factores inherentes a las Altas Capacidades Intelectuales de carácter Neurobiológico y Neuropsicológico, y por tanto de carácter clínico no patológico. Ello implica el reconocimiento y la valoración del funcionamiento cognitivo y metacognitivo diferencial de la mente humana, tanto en la alta capacidad como en la discapacidad psíquica.

En las Altas Capacidades los resultados de la investigación científica internacional en Neurociencia configuran un nuevo paradigma de naturaleza multidimensional. El científico español que viene realizando un seguimiento sistemático de la investigación científica internacional, en Neurociencias, participa en ella y la divulga sus resultados, es la Catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad de La Rioja, Dra. Sylvia Sastre Riba

Con la denominación: "*Los artículos científicos de la Dra. Sylvia Sastre-Riba*" el Portal Educación dedica un amplio espacio a sus artículos científicos, que han sido publicados en su mayoría en la Revista científica "*Neurología*", mediante los cuales la Catedrática de Psicología Dra. Sastre realiza esta divulgación sistemática de los avances internacionales en Neurociencias de los más prestigiosos científicos internacionales especializados del mundo, y efectúa 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, que dirige la Catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad de La Rioja Dra. Sylvia Sastre es otro referente científico importante del cambio de paradigma científico que se ha producido en las Altas Capacidades Intelectuales.

Este Máster 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 ámbito 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. [24.05.2006].

La conclusión que se deduce acerca de la naturaleza y configuración científica de la Superdotación y las Altas Capacidades en las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades se sintetiza así:

**«La Superdotación y las Altas Capacidades desde la perspectiva no reduccionista y científica constituye un proceso de transformación ontogenética, <sup>2</sup> de origen y fundamento biogenético con sustrato neurobiológico. Su naturaleza y configuración es de carácter neuropsicológico y epigenético; por tanto, se trata de un proceso cuya identificación requiere el diagnóstico biopsicosocial. Su interés reside en conocer y desarrollar, en cada persona, las diferencias intelectuales cualitativas, su funcionamiento cognitivo y metacognitivo diferencial, que determina el diferente proceso educativo que necesita en la preceptiva Educación Inclusiva o personalizada».**

### **5.3.10. El carácter clínico de los tests más usados**

En modo alguno debe confundirse con el ámbito de lo patológico, La existencia de factores clínicos inherentes no debe sorprender, pues los instrumentos ampliamente conocidos que desde hace tiempo han venido utilizándose para su 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**).

### **5.3.11. Errores de la Consejería de Educación**

Para conocer con mayor precisión lo que pueda pretender una Consejería de Educación cuando lanza una disposición, es observar la aplicación que de ella hace la misma Administración autonómica. En cuanto a la Orden 1493/2015, de 22 de mayo, al poco de su publicación en el DOCM los padres de una niña de alta capacidad presentaron en la escuela el dictamen de su Diagnóstico Biopsicosocial o Evaluación Biopsicosocial realizado por un equipo completo de profesionales.

Mediante el Certificado Médico Oficial y el Dictamen de su diagnóstico la niña había quedado diagnosticada dentro del grupo: "Alta Capacidad



*Intelectual"*, y específicamente dentro del subgrupo: "*Precocidad Intelectual"*

La Consejería de Educación reconoce que la niña es de "*Precocidad Intelectual"* pero niega que se halle en el grupo: "*Alta Capacidad Intelectual"* (?). Es difícil imaginar cómo se puede pertenecer a un subgrupo y sin embargo no pertenecer al grupo que pertenece el subgrupo.

Ante la queja que presentaron los padres la Consejería de Educación responde en una resolución señalando: "***Las instituciones privadas y los profesionales sanitarios no tienen competencia para diagnosticar altas capacidades intelectuales a los alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid"***.

Las familias ponen su esperanza en que los Tribunales de Justicia, al igual que lo ocurrido en otras Consejerías de Educación, declaren la ilegalidad de esta Orden que pone la salud psíquica y la educación de sus hijos en grave riesgo

**5.4 La estrategia de evitar en lo posible la intervención de los padres en la educación escolar de sus hijos. Impedir que ejerzan el derecho de libre elección de centro de diagnóstico clínico o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades de sus hijos, del Art 26 de la Convención (Ley Básica 41/2002. de 14 de Nov.).**

### **La Sentencia del Tribunal Supremo 12.11.12**

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 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, la ley básica del Estado 41/2002 que reconoce el derecho de elección de centro de diagnóstico.

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 íntegramente 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://altascapacidades.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 Supremo 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

## **6. EL ESTADO ESPAÑOL ANTE LA OBLIGADA MODIFICACIÓN DE LAS LEYES EDUCATIVAS ESTATALES Y AUTONÓMICAS. LA PRECEPTIVA ADAPTACIÓN DE LAS NUEVAS LEYES EDUCATIVAS**

Tras 11 años de la aprobación de la Convención de Naciones Unidas y nueve años de su ratificación por el Estado Español y publicación en el Boletín Oficial del Estado, el Estado Español ha realizado la modificación y adaptación de las leyes sanitarias, ha adaptado muchas leyes sociales. Incluso se ha modificado la Ley de la Propiedad Horizontal, incluso se han construido rampas para el acceso de personas con reducida movilidad física.

**Pero, la necesaria modificación, adaptación y en su caso derogación de las leyes educativas, así como de reglamentos, costumbres y prácticas tanto estatales como autonómicas, que obliga el Artículo 4 de la Convención, no se ha emprendido.**

El CG4 de Naciones Unidas nos recuerda esta obligación tras nueve años de incumplimiento, en su P18:

***"En la línea del artículo 4(b), toda legislación y política debe ser revisada para asegurar que no sea discriminatoria con las personas con discapacidad y viole el artículo 24 y, en su caso, derogada o reformada de manera sistemática en un periodo limitado"***

Las leyes educativas del Estado Español tanto las estatales como las autonómicas y específicamente las leyes, disposiciones, reglamentos, costumbres y prácticas siguen pendientes de la preceptiva adaptación a la ley superior como es la Convención de Naciones Unidas adaptadas a la Convención internacional de Naciones Unidas.

En relación a este tema es necesario tener en cuenta:

1. La Convención de Naciones Unidas es de aplicación directa (Su cumplimiento no requiere desarrollo legislativo ni reglamentario).

2. En virtud de lo dispuesto en el Artículo 10.2 de la Constitución Española todas las normas educativas, estatales y autonómicas, se interpretarán de conformidad con la Convención de Naciones Unidas y demás tratados internacionales ratificados por España.
3. Ante las leyes, disposiciones, reglamentos, costumbres y prácticas que contradicen el ordenamiento jurídico superior o restringen algún derecho reconocido en disposición superior mientras duran los procesos judiciales de ilegalización de ley o se procede a la obligada revisión y adaptación o en su caso derogación, es importante que los padres, docentes y la sociedad en su conjunto conozca el contenido y alcance de lo señalado en el Artículo 1 del código Civil

*"Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior"* (Código Civil Artículo 1).

Las nuevas disposiciones educativas, como la Orden 1493/2015 de la Comunidad de Madrid en su elaboración los legisladores no han tenido en cuenta la preceptiva adaptación a la Convención de Naciones Unidas como norma jurídica superior.

Como se observa fácilmente esta Orden se creó a espaldas a este Tratado Internacional, y en clara contradicción con esta ley superior.

**7. LOS ORIENTADORES Y LOS DOCENTES PUEDEN REALIZAR LAS FASES INICIALES, PERO NO PUEDEN REALIZAR EL DIAGNÓSTICO O EVALUACIÓN MULTIDISCIPLINAR.**

**EI SISTEMA EDUCATIVO CARECE DE COMPETENCIAS PARA DIAGNOSTICAR ESPECIFICIDADES CLÍNICAS, O PARCIALMENTE CLÍNICAS**

Ser orientador educativo o escolar no es ninguna titulación académica. Es una denominación que se da a determinados funcionarios. Sus competencias no pueden por tanto exceder a las que la ley determina según la titulación académica que cada uno posea. Tampoco sus competencias pueden exceder a las que tiene la administración educativa a la que se halle asignado.

Las disposiciones de las diferentes comunidades autónomas determinan que los Psicólogos pueden presentarse al examen y ser orientadores, pero también los maestros, los asistentes sociales, los educadores sociales, los sociólogos, los profesores de educación física, de informática. Tras un examen sobre un tema ya pueden ser orientadores.

Muchos no han pasado un test en ninguna ocasión, y los desconocen por completo. En 5.3.10 nos hemos referido que los tests más usados son instrumentos clínicos, como el WISC IV, que en la página 13 de su Manual de Instrucciones señala que se trata de un instrumento de carácter clínico, y la Ley básica del Estado 44/2003 de 21 de noviembre de Ordenación de las Profesiones Sanitarias señala las titulaciones académicas que son necesarias para poder diagnosticar los factores clínicos.

La Letrada Belén Ros en su artículo: "*Los Orientadores Escolares LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA*" <http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/articulos/Bel%C3%A9n%20Ros.pdf> hace una interesante aproximación.

El letrado José Antonio Latorre Cirera, en su artículo: "*¿Quién puede diagnosticar?*" en La Vanguardia de 8 de enero de 2006 advertía de incurrir en delito de intrusismo los orientadores que realizaren diagnósticos de especificidades clínicas o parcialmente clínicas <http://altascapacidadescse.org/QUIENPUEDE.pdf>

Este artículo de La Vanguardia destaca el titular referido al diagnóstico de las altas capacidades: *"El sistema educativo no dispone de profesionales con competencias sanitarias para poder realizar el diagnóstico clínico"*.

No se trata únicamente la falta de profesionales con estas competencias, en realidad **el sistema educativo carece de competencias para realizar diagnósticos de especificidades clínicas o parcialmente clínicas**. El Abogado del Estado D. Jorge Buxadé en su Consultorio jurídico de las Altas Capacidades lo explica ampliamente <http://altascapacidadescse.org/cse/consultorio/>

El hecho de que las Comunidades autónomas tengan traspasadas todas aquellas competencias que en educación son susceptibles de ser traspasadas, y que puedan desarrollar para sus respectivos ámbitos territoriales los preceptos de las leyes orgánicas, en modo alguno podría justificar la atribución de competencias que vayan más allá del ámbito de las mismas leyes orgánicas.

Así, el Artículo 71 de la LOE-LOMCE su punto 2 señala:

*"Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado"*.

Y en su apartado 3 señala:

*"Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión"*.



Asegurar los recursos necesarios y establecer los procedimientos y recursos no supone, en absoluto, la realización de los diagnósticos de especificidades neuropsicológicas y neurobiológicas, y por tanto clínicas o de los factores clínicos inherentes a las diferentes especificidades. De igual modo que, por ejemplo, el Ministro de Justicia y demás funcionarios del Ministerio de Justicia tienen encomendado “asegurar los recursos necesarios” y “establecerán los procedimientos y recursos” en el ámbito de los Juzgados y Tribunales de Justicia, pero esta responsabilidad de provisión de medios no incluye la potestad de dictar sentencias. Y la responsabilidad de *establecer procedimientos*, tampoco.

El Artículo 91 titulado: *“Funciones del profesorado”* en su apartado 1.b señala: *“b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.”* Es evidente que la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno constituye una función prototípica del profesorado, pero en modo alguno puede incluir especificidades clínicas o parcialmente clínicas, pues el sistema educativo en su conjunto carece de competencias en este ámbito.

El Artículo 144 titulado: *“Evaluaciones generales de diagnóstico”* se halla dentro del TÍTULO VI titulado: *“Evaluación del sistema educativo”* y abarca los artículos del 140 al 147. El ámbito de estas *“Evaluaciones generales de diagnóstico”* viene especificado en el Artículo 141, titulado: *“Ámbito de la evaluación”*, que establece: *“La evaluación se extenderá a todos los ámbitos educativos regulados en esta Ley y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas”*.

Resulta pues evidente que la Ley Orgánica LOE-LOMCE cuando se refiere a diagnóstico se refiere al diagnóstico de los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos y demás aspectos inherentes.

Parece de interés señalar que el término *“diagnóstico”* no está reservado al ámbito clínico o médico aunque este término encuentre una de sus más frecuentes aplicaciones. Proviene del griego y etimológicamente significa *“conocer a través de”* (*“día”* a través de, por; y *“gignoskein”*: conocer), tratándose de una palabra que presenta varias acepciones, como acredita el Diccionario de la lengua Española de la Real Academia, si se acude a la definición de *“diagnosticar”*, además de la acepción *“Determinar el carácter de una enfermedad mediante el examen de sus signos”*, existe

la de “Recoger y analizar datos para evaluar problemas de diversa naturaleza”, sin delimitación del campo de aplicación.

Por consiguiente no se puede descartar esta utilización del término “diagnóstico” que hace la ley orgánica fuera del ámbito clínico para identificar la naturaleza o la esencia de una situación, en esta acepción más amplia que se halla en entornos muy diversos, además de los procesos de la enseñanza, también el económico o el mecánico, por poner varios ejemplos.

En el artículo 71 ni en ningún otro referido a los alumnos con las llamadas con necesidad específica de apoyo educativo no se refiere a los profesionales que podrán realizar los diagnósticos, más que el artículo 74, que en su apartado 2 señala:

*“La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas”.*

No parece necesario ni oportuno que una ley de educación entre en el detalle sobre qué profesionales pueden realizar el diagnóstico de las diferentes especificidades neuropsicológicas, neurobiológicas, físicas o sensoriales que constituyen la causa de los diferentes funcionamientos diferenciales, y que requieren aprendizajes diferentes o especialmente diferentes, pues el sistema educativo no es un mundo aparte en nuestro Estado de Derecho, sino que integrado en el mismo, en razón al carácter clínico de estos funcionamientos diferenciales ya cuenta con la Ley Básica del Estado 44/2003 de 21 de noviembre de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, que establece de forma muy clara y terminante los profesionales que pueden realizar los diferentes diagnósticos.

Esta fue la respuesta que el que suscribe dio a la Diputada Secretaria de Educación e Igualdad del Partido Popular Portavoz de la Comisión de Educación y Deporte en el Congreso de los Diputados en el 2013, Letrada D<sup>a</sup> Sandra Moneo, cuando en su condición de Ponente de la Ponencia Proy. L. O. para la mejora de la calidad educativa, le invitó, amablemente a que presentara propuestas en la creación de la LOMCE, teniendo en cuenta que fue el que presentó en comparecencia en la Cámara Alta las propuestas relacionadas con los alumnos de Altas Capacidades y la Educación Inclusiva en la creación de la LOE el 14 de febrero de 2006.

## **8. EN SÍNTESIS**

**Resulta oportuno recordar** las palabras de la Dra. Violeta Miguel Pérez, Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Doctora Dra. Violeta Miguel Pérez por la Universidad Camilo José Cela, Cum Laudem. Licenciada en Psicopedagogía especialidad “Experto en sujetos excepcionales”, en su parlamento en representación 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:

**“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”.**

(Ver video)

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

***“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”.***

(Ver video)

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

La representante del Ministerio de Educación nuevamente coincide plenamente con los resultados de la investigación científica internacional en Neurociencias. La Catedrática de Psicología Evolutiva y Directora del master en Neuropsicología de las Altas Capacidades de la Universidad de La Rioja Dra. Sylvia Sastre sobre el particular señala:

**«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».**

Es fundamental señalar que *la diferente forma de procesar la información, almacenar la información, y lo más importante, de recuperar la información de forma diferente*, de las personas con Superdotación o Altas Capacidades, que señala la representante del Ministerio de Educación, o lo que con diferentes palabras igualmente señala la Catedrática de Psicología Evolutiva Dra. Sylvia Sastre: *"Piensan, comprenden, y conocen de manera diferente...sobre todo cualitativamente"*, así como las demás diferencias importantes de las personas con Superdotación o Altas Capacidades, son las intelectuales cualitativas, relacionadas con su procesamiento cognitivo y metacognitivo diferente, más allá de las generales del colectivo, no se pueden conocer con ninguna de las fases iniciales: la "detección" ni con la "evaluación psicopedagógica" que en este sentido sólo sirven de preparación al diagnóstico, sino únicamente mediante la Evaluación Multidisciplinar del Artículo 26 de la Convención de Naciones Unidas que es lo que el Ministerio de Educación denomina el Diagnóstico Clínico de profesionales especializados (o Diagnóstico Biopsicosocial)

El Consejero de Educación de Andalucía D. Luciano Alonso, en el congreso de Altas Capacidades celebrado en la Universidad de Málaga el 2 de octubre de 2014, por una parte, reconocía que los niños de Altas Capacidades:

***"aprenden por vías diferentes a las que ordinariamente se establecen en la escuela".***

***"la forma de aprender que se suele alejar de los modos tradicionales".***

Y, en consecuencia reconocía:

***"comprender cómo funciona la mente de un niño con altas capacidades, requiere un esfuerzo y una dedicación especial de quienes se relacionan con él, principalmente en el ámbito educativo".***

Pero, en su misma intervención alardeaba de haber detectado las altas capacidades a más de cinco mil niños, pero sin indicarles el *"imprescindible diagnóstico de profesionales especializados"* (o Evaluación Multidisciplinar del Artículo 26 de la Convención de Naciones Unidas) les ofrecen un tratamiento educativo. Decía:

***"Son más de cinco mil cien los alumnos y alumnas que en Andalucía hemos detectado altas capacidades".***

(Ver video) <http://defensorestudiante.org/Video%20Luciano%20Alonso%202.10.2015.mp4>

Aunque la detección y la evaluación psicopedagógica permitieran conocer el Cociente Intelectual no se conocerían las principales diferencias intelectuales de los estudiantes con Superdotación o Altas Capacidades: su diferente forma de procesar la información y de comprender y en general de realizar los procesos del aprendizaje.

**Todas las teorías que se fundamentan en el Cociente intelectual para considerar la Superdotación o Alta Capacidad son obsoletas y superadas por la investigación científica en Neurociencias. En la actualidad no existe un solo autor mínimamente relevante que admita el Cociente Intelectual o determinado punto de corte, sólo en España lo admiten y lo exigen los políticos o funcionarios de determinadas consejerías de educación. Así lo explicaba el Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, del Departamento de Teoría y Métodos de Investigación Educativa y Psicológica de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, Doctor en Ciencias Biológicas, Past-President del European Council for High Ability, Prof. Javier Tourón, durante un congreso de altas capacidades celebrado en la Universidad de Málaga el 2 de octubre de 2014:**

***«En la actualidad no es posible encontrar, en la investigación científica internacional, a un solo autor mínimamente relevante que admita el Cociente Intelectual, ni encontrar a nadie que admita ningún punto de corte como medida para determinar quién es o quien no es superdotado.***

***El mayor favor que podemos hacer a los niños, a las familias y a las escuelas es olvidarnos de los puntos de corte y olvidarnos de las clasificaciones de las Administraciones Educativas. Evaluemos las capacidades que cada uno tiene***

***y planifiquemos una intervención educativa acorde a esta capacidad.***

***Todo lo demás es marear la perdiz, porque mientras tanto el talento de los niños no se desarrolla, muchos fracasan y acaban donde todos sabemos».***

(ver vídeo)

[http://altscapacidades.es/portalEducacion/html/videos/Test\\_cientifico\\_de\\_screening\\_para\\_alumnos\\_con\\_superdotacion\\_intelectual.mp4](http://altscapacidades.es/portalEducacion/html/videos/Test_cientifico_de_screening_para_alumnos_con_superdotacion_intelectual.mp4)

**En definitiva**, por una parte, los criterios y normas del Ministerio de Educación que se hallan en consonancia con los avances de la investigación científica de las Neurociencias en Superdotación y Altas Capacidades, orientados hacia la Educación Inclusiva y por tanto, básicamente en línea con el Convenio internacional de Naciones Unidas ratificado por España y publicado en el BOE de 21 de abril de 2008.

Por otra parte, las Consejerías de Educación de determinadas Comunidades Autónomas se hallan en frontal oposición con los criterios y normas del Ministerio de Educación y en abierta vulneración de la investigación científica internacional en Neurociencias. Han creado normas en abierta contradicción con el Convenio de Naciones Unidas, restringiendo los derechos educativos reconocidos en e impidiendo su acatamiento.

Por citar ejemplos de estas Consejerías de Educación podemos referirnos a

**1. La Consejería de Educación de Castilla La Mancha**, que se inventó aquella falsa definición de Superdotación con el evidente o presunto propósito de que no pudiera diagnosticarse a ningún niño. Su Orden de 15/12/03, publicada en el Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 23 de diciembre de 2003. (ver 5.2)

**2. La Consejería de Educación de Canarias**, que creó la Orden de 7 de abril de 1997, que tuvo que denunciarse y el Tribunal Superior de Justicia declaró su ilegalidad en el 2004 y en el 2005 creó su Orden de 22 de julio de 2005, que tuvo que ser ilegalizada en su integridad por el Tribunal Superior de Justicia de Canarias y finalmente por el Tribunal Supremo. (Ver 5.4).



**3. La Consejería de Educación de Madrid** que creó la Orden 1493/2015, de 22 de mayo, que en su artículo 4 adjudica a la fase inicial o preparatoria que es la evaluación psicopedagógica, determinar si un niño tiene, o no tiene, necesidades educativas especiales, si precisa adaptación curricular -tanto por Superdotación o Altas Capacidades como por cualquier patología psíquica o disfunción sensorial- y seguidamente encarga esta actividad diagnóstica no a los profesionales que preceptúa la ley básica del Estado 44/2003 de 21 de noviembre ni a los centros y profesionales que los padres elijan según su derecho a la libre elección (Ley básica del estado Ley 41/2002, de 14 de noviembre), ni a psicólogos, sino a los mismos funcionarios de la enseñanza. Por otra parte restringe los derechos educativos de los padres de forma más acusada que la ilegalizada orden de la Consejería de Educación de Canarias

Sin duda esta Orden es la iniciativa más dañina y más opuesta a la Educación Inclusiva con el agravante que se publicó tras la ratificación y publicación en el Boletín Oficial del Estado de la Convención de Naciones Unidas, que vulnera abiertamente. (Ver 5.3.7).

La Catedrática de Psicología Evolutiva de la universidad de La Rioja ofrece una cierta explicación a esta situación de determinadas Consejerías de Educación:

***"Aunque desde hace más de 100 años la investigación intenta comprender, medir y explicar la alta capacidad, la práctica educativa continúa basándose demasiado sobre los primeros resultados y da lugar, a menudo, a formas incoherentes de intervención con escasa conexión con la investigación actual de manera que aquélla es una construcción social sobre una noción de alta capacidad, también construida socialmente, para responder a unos fines concretos y, a veces, fundamentada en estereotipos persistentes que dificultan su conocimiento real".***



## **CONCLUSIONES.**

**PRIMERA "SI LA ESCUELA FUERA VERDADERAMENTE INCLUSIVA, LAS ALTAS CAPACIDADES NO SERÍAN UN PROBLEMA EDUCATIVO"**. Tampoco la escuela sería un problema para otros colectivos.

En la actualidad la Educación Inclusiva ya no es una ilusión, un proyecto, un objeto de reivindicación. Es un precepto y un derecho.

### **SEGUNDA ¿ES LA EDUCACIÓN INCLUSIVA UN LOGRO EN ESPAÑA?**

La LOMCE en su preámbulo, apartado V, afirma que la Educación Inclusiva es un logro en España.

Es un logro en España, en cuanto a que legalmente constituye *un derecho humano fundamental de todos los estudiantes*, y una obligación del Estado *asegurar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles*.

**La Educación Inclusiva es en España la educación preceptuada, si bien existe un abismo respecto de la realidad educativa** de muchas de nuestras escuelas e institutos, dado el amplio incumplimiento del ordenamiento jurídico superior.

**Se desconoce** esta ley superior por parte de los docentes, orientadores educativos, inspectores y por parte de las familias, tanto su verdadero concepto, como que constituye un derecho humano fundamental de todos los estudiantes.

**Se desconoce** la existencia misma de la Convención de Naciones Unidas y su ratificación por España, de forma que constituye LA LEY SUPERIOR DESCONOCIDA.

**Se desconoce** el Comentario General N° 4 de 2 de septiembre de 2016.

**Se desconoce** el pronunciamiento de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en su Estudio Temático de 18 de diciembre de 2013: **"el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva"**.

### **TERCERA LA CONVENCION DE NACIONES UNIDAS.**

La Convención fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, y ratificada por España y publicada en el Boletín Oficial del Estado del Estado de 21 de abril de 2008. Es el primer instrumento jurídicamente vinculante, desde el superior rango legal, de aplicación directa para todos los centros educativos, que contiene una referencia clara sobre la Educación Inclusiva de calidad.

Nuestros Jueces y Tribunales la aplican en sus sentencias.

En virtud de lo preceptuado en el Artículo 10.2 de la Constitución es la fuente de la interpretación de las demás leyes y normas inferiores en materia de Educación Inclusiva

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

#### **CUARTA. NACIONES UNIDAS RECUERDA LOS COMPROMISOS DE OBLIGADO CUMPLIMIENTO Y EXPLICA CÓMO HEMOS DE ENTENDER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.**

Tras una década, al constatar Naciones Unidas, por una parte, que el Estado Español y otros Estados Partes no cumplían los compromisos adquiridos. Y, por otra parte, la existencia de prácticas educativas por las que se falseaba, tergiversaba o simulaba la Educación Inclusiva, el Comité de Naciones Unidas de la Convención acordó publicar un documento recordatorio de las obligaciones y del concepto mismo de Educación Inclusiva. El **Comentario General N° 4 de 2 de septiembre de 2016**, (en adelante **CG4**).

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

Naciones Unidas en relación a la Convención suscrita por España ha precisado el concepto por el que los Estados Partes, los Gobiernos y las sociedades civiles: docentes, padres, funcionarios de la educación y el conjunto de la sociedad, debemos entender la Educación Inclusiva.

Hemos sintetizado este fundamental documento de Naciones Unidas en el capítulo 2, página 9 a 19.

**La Educación Inclusiva o personalizada de calidad para todos los estudiantes es, por tanto, una cuestión, por una parte, de conocimiento de los derechos educativos por parte de los padres, docentes y el conjunto de la sociedad. Por otra parte, es una**

## **cuestión cumplimiento o incumplimiento del ordenamiento jurídico superior.**

### **QUINTA. LOS COMPROMISOS DEL ESTADO.**

Por la Convención de Naciones Unidas el Estado Español se comprometió a:

*«Asegurar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles» (Artículo 24.1).*

*«Adoptar todas las medidas pertinentes para **asegurar la realización de los ajustes** razonables» (metodológicos o de contenidos) (Artículo 5,3).*

*«Tomar todas las medidas, incluidas las legislativas para adaptar, **modificar o derogar leyes, reglamentos costumbre o prácticas** para hacer efectivos los derechos reconocidos en la Convención» (Artículo 4.1.a y b).*

*«Adoptar **medidas** hasta el máximo de sus recursos disponibles». (Artículo 4.2).*

*«Aplicar las disposiciones de la Convención a **todas las partes del Estado Español** sin limitaciones ni excepciones». (Artículo 4.5).*

*«Organizar, intensificar y ampliar servicios y programas generales de habilitación y rehabilitación, en particular en los ámbitos de la salud, el empleo, **la educación** y los servicios sociales, de forma que esos servicios y programas: a) Comiencen en la etapa más temprana posible y **se basen en una Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades de la persona**». (Artículo 26.1.a).*

***En el diagnóstico de las capacidades, necesidades y ajustes «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».*** (CG4, P. 30).

## **SEXTA. EL MAYOR PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN.**

Junto con el desconocimiento de los derechos educativos y el incumplimiento del ordenamiento jurídico superior, el mayor problema de la educación se halla en las frecuentes tergiversaciones, simulaciones y falseamientos que sufre la Educación Inclusiva. (Nos hemos referido más ampliamente a ellas en el capítulo 5, página 27 a 51).

El común denominador de todas ellas se inicia con el rechazo de la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades de los estudiantes, del artículo 26 de la Convención o Diagnóstico Biopsicosocial aprobado por la OMS, y su sustitución por una de sus fases iniciales, la detección o la evaluación psicopedagógica, que ofrecen gratuitamente y realizada por los mismos funcionarios orientadores de las escuelas de ignorada titulación académica, o por los mismos docentes.

Ello, constituye el mayor problema que afecta a los estudiantes con altas capacidades, como explica la *Guía Científica de las Altas Capacidades*, <http://altascapacidadescse.org/shop/index.php> único documento sobre las Altas Capacidades que ha alcanzado el reconocimiento de *Obra de Interés Científico y Profesional*.

Este mayor problema de la Educación Inclusiva se extiende, por una parte, por el desconocimiento de los padres de los derechos fundamentales legalmente reconocidos de sus hijos. Por otra parte, por el rechazo sistemático, en determinadas comunidades autónomas o sectores del sistema educativo, del carácter multidimensional y pluridisciplinar, Neuropsicológico y Neurobiológico de las Altas Capacidades y de la inteligencia humana.

Ambas situaciones conducen a la permanente vulneración de lo indicado por Naciones Unidas en su CG4 P 30 en relación al diagnóstico de las capacidades y a la idoneidad de los ajustes necesarios: ***«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».* (CG4, P. 30).**

## **SÉPTIMA. LOS ASPECTOS QUE MÁS CONTRIBUYEN A ALCANZAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.**

**Por tanto, los más positivos para los niños y niñas con altas capacidades y para los estudiantes en su conjunto:**

- 1. La Convención aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 y su ratificación por el Estado Español y publicación en el BOE de 21 de abril de 2008.**  
<http://altascapacidades.es/portaEducacion/html/otrosmedios/Convenci%C3%B3n%20Internacional1.pdf>
- 2. El Comentario general N° 4 de Naciones Unidas de 2 de septiembre de 2016.**  
<http://altascapacidades.es/portaEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>
- 3. La Sentencia del Tribunal Supremo 12.11.12 Recurso de casación 3858/2011.**  
<http://altascapacidades.es/portaEducacion/html/otrosmedios/Sentencia-TS.pdf>
- 4. La amplia jurisprudencia desarrollada por los Tribunales de Justicia en casos de niños de altas capacidades y de niños con discapacidades, de forma especial la sentencia 96 del 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>

## **OCTAVA LO MÁS DAÑINO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA.**

**Por tanto, lo más dañino para los niños y niñas de Altas Capacidades.**

- 1. La falsa definición de superdotación incluida en la Orden de 15/12/03 de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha,** publicada en el Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 23 de diciembre de 2003, que ningún niño puede alcanzar. Dice así:

*«El alumnado que tenga un rendimiento excepcional en todas las áreas asociado a un desarrollo equilibrado personal y social se considera superdotado intelectualmente».*

- 2. La Orden de 22 de julio de 2005 de la Consejería de Educación de Canarias,** que tuvo que ser ilegalizada en su integridad por el Tribunal Superior de Justicia de Canarias por no respetar adecuadamente los derechos de los padres en la educación escolar de sus hijos, y su derecho a aportar diagnósticos de centros especializados de su elección. Al cabo de siete años fue ilegalizada en su integridad por el Tribunal Supremo Sentencia 12.11.2012.

- 3 La Orden 1493/2015 de 22 de mayo de la Comunidad de Madrid,** que en su artículo 4 atribuye a la evaluación psicopedagógica -que realicen exclusivamente los mismos docentes- determinar si un alumno tiene lo que denomina "*necesidades educativas especiales*".

**En definitiva, lo más dañino para la Educación Inclusiva, y por tanto, para los niños y niñas de altas capacidades es la vulneración permanente de la Convención de Naciones Unidas, especialmente en sus artículos 4 (La no revisión, adaptación o modificación en su caso derogación de las leyes educativas estatales y principalmente autonómicas, tras nueve años de su ratificación por el Estado Español), así como el amplio incumplimiento de los artículos 24, 25 y 26 y en especial la**

**vulneración del Comentario General N° 4 de Naciones Unidas que en su párrafo 30 señala la necesidad de garantizar sistemas de diagnóstico independientes para vigilar la idoneidad y eficacia de los ajustes.**

**A su vez, esta falta de independencia es causa de otras vulneraciones, así como de las resistencias en reconocer los avances en la investigación científica internacional en Neurociencias: el carácter multidimensional y multifactorial de la inteligencia humana y la naturaleza biogenética, neurobiológica, y neuropsicológica de transformación ontogenética de las Altas Capacidades, y sus factores clínicos inherentes de diagnóstico o Evaluación Multidisciplinar de carácter Biopsicosocial.**

**¿Por dónde empezamos? El Ministerio de Educación en su libro-informe "Alumnos Precoces, Superdotados y de Altas Capacidades" señala:**

***"La Evaluación y diagnóstico de todos y cada uno de los alumnos constituye el primer paso en el proceso educativo" (MEC 2.000)***

**En su documento: "Atención a la diversidad en la LOE" (2006) el Ministerio de Educación señala:**

***"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".***

***"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\\_atencion\\_a\\_la\\_diversidad\\_loe/Doc.1\\_Atencion\\_a\\_la\\_Diversidad\\_en\\_la\\_LOE.pdf](http://altascapacidadescse.org/documentos/3_atencion_a_la_diversidad_loe/Doc.1_Atencion_a_la_Diversidad_en_la_LOE.pdf)



El Ministerio de Educación, como recordaba en su Guía de Atención a la diversidad (2016):

***«La detección por parte de las familias o del profesorado forma parte, junto con la posterior evaluación psicopedagógica, del proceso inicial de identificación del niño superdotado; pero no es suficiente.***

***Para determinar que un alumno se halla en los ámbitos de excepcionalidad intelectual, es imprescindible el diagnóstico clínico de profesionales especializados».***

<http://defensorestudiante.org/Norma%20MEC,redactado%20inicial.html>[http://defensor estudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura Notarial Normativa Ministerio.pdf](http://defensor estudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura_Notarial_Normativa_Ministerio.pdf) )

## **NOVENA. LAS LLAMADAS “NECESIDADES EDUCATIVAS O ESPECIALES” NO EXISTEN EN SÍ MISMAS.**

En las Altas Capacidades Intelectuales lo que llaman necesidades educativas especiales o específicas en realidad son en realidad el efecto de un funcionamiento cognitivo y metacognitivo diferencial, que es la causa.

En las discapacidades lo que llaman necesidades educativas especiales o específicas en realidad son el efecto de un funcionamiento sensorial diferencial o de un funcionamiento diferencial de otro órgano o sistema, o bien de la misma mente, lo que constituye la causa.

Cuando los niños sufren fuertes dolores abdominales recidivantes y necesitan un menú diferente, sus padres les llevan al Médico Digestólogo que descubre la causa, con frecuencia una Celiaquía. Sólo el diagnóstico de la causa permite conocer con detalle los alimentos, que carentes gluten, constituirá el menú equilibrado y adecuado que el niño necesita.

**La única forma de conocer el tratamiento educativo necesario es mediante el diagnóstico de la causa que origina o mantiene el**

**efecto.** En el decimonónico, igualitario y obsoleto sistema educativo de transmisión de contenidos curriculares al grupo para su reproducción, se podía hablar y señalar a niños con “necesidades educativas especiales” o “específicas” para diferenciales de las metodologías y contenidos estándar que necesitaban aisladamente, pero en la preceptiva Educación Inclusiva que parte del hecho de que *“cada estudiante tiene una forma única de aprender”* y *“pone el foco en las capacidades diferentes de cada uno”*, carece de sentido esta o cualquier otra segregación, pues en la Educación Inclusiva todos los estudiantes tienen necesidades educativas especiales y específica.

**En la Educación Inclusiva todos los estudiantes tienen necesidades específicas de apoyo educativo, pues todos tienen una mente diferente que necesita un aprendizaje diferente, sin que puedan existir etiquetas ni discriminaciones.**

### **DÉCIMA. EL TRIBUNAL SUPREMO ILEGALIZÓ ÍNTEGRAMENTE LA ORDEN DE 22 DE JULIO DE 2005 DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CANARIAS**

El Supremo, mediante su Sentencia 12.11.12.Recurso Casación Recurso Núm. 3858/2011 ilegalizó íntegramente la Orden de 22 de julio de 2005 de la Consejería de Educación de Canarias que regulaba la educación de los estudiante con Altas Capacidades, al no respetar adecuadamente los derechos de los padres en la educación escolar de sus hijos y su derecho a presentar diagnósticos de centros especializados de su libre elección.

El Tribunal Supremo en esta Sentencia entre otras cosas estableció: *“Los padres tienen el derecho a asegurar que la educación y la enseñanza de sus hijos menores se haga conforme a sus convicciones, morales y filosóficas, y a elegir lo que consideren mejor para sus hijos”*. *“Las distintas opciones educativas que puedan plantearse por la administración educativa, quedan necesariamente supeditadas al consentimiento de los padres”*. *“Todas las normas de inferior rango, deben expresamente recoger o desarrollar dicho principio”*. *“El silencio de la norma inferior sobre dicho principio, implica su vulneración”*. *“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".* La ilegalizada Orden de 22 de julio de 2005 de la Consejería de Educación de Canarias restringía los derechos educativos de los padres de forma similar a la que lo hacen las órdenes de las otras dieciséis Comunidades autónomas.

Algunas restringen, y por tanto, vulneran los derechos educativos de los padres consagrados en el ordenamiento jurídico superior de forma más grave y evidente.

Se consiguió la ilegalización de esta Orden de 2004 en el 2012, siete años después y la anterior Orden de la Consejería de Educación de Canarias de 1997 de consiguió su ilegalización en el 2004, tras otros siete años.

En la más reciente ocasión el Tribunal Supremo ofrece las pautas para que los ciudadanos en general y en especial los padres podamos observar cuando una disposición no desarrolla ni recoge expresamente el principio de educación en libertad, y el Alto tribunal nos hace saber que vulnera por tanto en ordenamiento jurídico superior. (Ver 5.4)

En estas situaciones los ciudadanos debemos recordar el artículo primero de nuestro Código Civil: **"Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior"**

## **DÉCIMA PRIMERA. EL ESTADO ESPAÑOL ANTE LA OBLIGADA MODIFICACIÓN DE LAS LEYES EDUCATIVAS ESTATALES Y AUTONÓMICAS.**

España, tras su firma o ratificación de la Convención de Naciones Unidas y publicación en el BOE de 21 de abril de 2008, en cumplimiento a lo preceptuado en su Artículo 4 procedió a la revisión, modificación y adaptación de algunas leyes: las leyes sanitarias, algunas leyes de derechos sociales, la ley de la Propiedad Horizontal, pero **la preceptiva**

**revisión adaptación, y en su caso derogación, de las leyes, costumbres y prácticas educativas estatales y autonómicas, tras nueve años sigue sin efectuarse.**

Por otra parte, las leyes creadas con posterioridad se han hecho de espaldas a la Convención. **Necesitamos leyes educativas válidas, es decir adaptadas a la Convención de Naciones Unidas como ley de superior rango** que es. Aunque la Convención de Naciones Unidas es de aplicación directa y nuestros Juzgados y Tribunales en su aplicación dictan sentencias, la implementación de la preceptiva Educación Inclusiva no resulta posible con las interferencias de las leyes, costumbres y prácticas, especialmente las autonómicas que configuran un sistema educativo excluyente, de transmisión de contenidos al grupo para su reproducción y en definitiva con el actual marco legal, principalmente el autonómico que es diametralmente opuesto a la Educación Inclusiva.

**DÉCIMA SEGUNDA. LOS ORIENTADORES Y LOS DOCENTES PUEDEN REALIZAR LAS FASES INICIALES, PERO NO PUEDEN REALIZAR DIAGNÓSTICOS DE ESPECIFICIDADES CLÍNICAS, O PARCIALMENTE CLÍNICAS.**

El sistema educativo carece de competencias para diagnosticar especificidades clínicas, o parcialmente clínicas.

1. El Ministerio de Educación reconoce la falta de formación específica de los docentes orientadores e inspectores y no permite a los orientadores la emisión de dictámenes de altas capacidades. Ya antes de la Convención de Naciones Unidas, al tener un primer conocimiento de la existencia de factores emocionales y neurológicos subyacentes a las Altas Capacidades Intelectuales, comenzó a dar normas y criterios. Así, en su libro-informe: "*Alumnos Precoces, Superdotados y de Altas Capacidades*" (MEC-2000), por una parte, reconoce la falta de formación de maestros, orientadores e inspectores, con estas palabras:

**«Durante décadas la Administración Educativa, al no afrontar de una manera clara y sin subterfugios la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas asociadas a la sobredotación intelectual, ha descuidado la formación específica de los profesionales de la educación: profesores, inspectores y equipos de orientación educativa».**

Por otra parte el Ministerio en el mismo libro-informe 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».**

2. El 22 de Mayo de 2001 la Organización Mundial de la Salud OMS promueve y aprueba la "Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud", que en adelante se abrevia **CIF**, y el Diagnóstico Biopsicosocial para su uso internacional por la Quincuagésima Cuarta Asamblea Mundial de la Salud, mediante la Resolución WHW54.

El objetivo de la CIF es valorar las necesidades y diseñar currículos adaptados a las necesidades.

A través de la CIF y del Diagnóstico Biopsicosocial se pueden conocer las verdaderas necesidades o efectos mediante el conocimiento de sus causas. En su capítulo 2.1 titulado: "Aplicaciones de la CIF", señala entre otras estas aplicaciones, que son inseparables e interactúan permanentemente:

**"Como herramienta clínica en la valoración de necesidades, para homogeneizar tratamientos"**

**"Como herramienta educativa para diseño del currículum".**

A partir de esta fecha la valoración de las necesidades y en consecuencia el diseño del currículo al margen de la CIF y

Diagnóstico Biopsicosocial aprobado por la OMS, carece de sentido.  
(Ver 7). 71

- 3.** El Ministerio de Educación en el 2002, convocó el Primer Encuentro Nacional sobre la Atención Educativa a los Alumnos con Altas Capacidades en el Ifema de Madrid los días 9 y 10 de diciembre de 2002. Ante los primeros resultados de la investigación científica en Neurociencias que confirmaban la existencia de factores neuropsicológicos y neurobiológicos, el Ministerio de Educación acordó su divulgación. encargando la ponencia "La Superdotación a Examen" al Neurólogo Dr. Jaime Campos Castelló, Jefe de Neurología Pediátrica del Hospital Clínico Universitario San Carlos de Madrid. (Ver 5.2).
- 4.** Entra en vigor la Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente que reconoce el derecho de los padres a la libre elección de centro de diagnóstico y de profesionales del diagnóstico.
- 5.** Entra en vigor la Ley 44/2003 de 21 de noviembre básica de ordenación de las profesiones sanitarias que iguala los profesionales de los centros públicos con los de centros de iniciativa social determina en función de la titulación académica los profesionales que están legitimados para realizar diagnósticos
- 6.** Año 2004. El Manual de Psicopatología del Niño en su edición de 2004 incluye un capítulo a la Superdotación en función del Síndrome de la Disincronía de estos niños consecuencia de su proceso asíncrono de maduración de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica.
- 7.** En el 2006, se publican en la Revista Nature los resultados de la investigación científica por el Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos y la Universidad de Montreal, mediante resonancia magnética a 307 niños, durante diecisiete años, desde 1989 hasta principios de 2006, que ha demostrado que el diferente desarrollo cognitivo y emocional de las personas superdotadas y de altas capacidades se manifiesta con un diferente desarrollo morfológico del cerebro y una distinta configuración morfológica final, así como

los resultados de la investigación científica por la que **todas las especificidades psíquicas (patológicas o no patológicas) de las personas con Superdotación y Altas Capacidades obedecen a unas pautas diagnósticas propias y específicas, distintas por tanto de las pautas generales del DSM o de cualquier manual diagnóstico internacional** de las personas estándar, de manera que ton como señala la Guía Científica de las Altas Capacidades (Declarada de interés científico y profesional) en su Capítulo VI:

***"Todos los diagnósticos que se realizan a personas superdotadas, en base a las pautas diagnósticas generales, carecen de validez".***

8. el Ministerio español de Educación publica dos importantes normas o criterios sobre el diagnóstico, mientras en Naciones Unidas prepara la Asamblea General que aprobará la Convención:

***«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».***

Y, consecuencia de haber entrado en vigor la ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias:

***«En el diagnóstico de los alumnos con Altas Capacidades deben participar profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas».* (Ver 4.4 y 4.5)**

9. En el 2006 la Asamblea General de Naciones Unidas aprueba la Convención. El 21 de abril del 2008 el Estado Español la ratifica y publica en el BOE.

10. En el 2008, la Catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad de La Rioja Dra. Sylvia Sastre inicia el seguimiento sistemático de la investigación científica de las Neurociencias en las Altas Capacidades, su participación activa y su divulgación permanente



mediante su artículo publicado en la Revista Neurología: "*Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial*". Inicia el artículo con una "Introducción" en la que comienza enmarcando el tema 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".***

La conclusión que la investigación científica internacional en Neurociencias deduce acerca de la naturaleza y configuración científica de la Superdotación y las Altas Capacidades en el actual paradigma científico se sintetiza así: **La Alta Capacidad es multidimensional y en consecuencia es multidisciplinar o interdisciplinar. La naturaleza científica o configuración de las Altas Capacidades Intelectuales y de su funcionamiento, cognitivo y metacognitivo diferencial, es de carácter neuropsicológico con base biogenética y neurobiológica (sustrato neurobiológico) y manifestaciones neuropsicológicas y neurofisiológicas, que afectan y transforma la multidimensionalidad de la inteligencia humana. Pertenece, por tanto, al ámbito Biopsicosocial.**

- 11.** La Consejería de Educación de la Generalitat de Cataluña publica la Guía para maestros y profesores "*Las altas capacidades: detección y evaluación en el ámbito educativo*". En ella la Consejería de Educación ofrece realizar la evaluación psicopedagógica a los niños cuyos padres lo deseen pero añade:

***«Pero, si la familia tiene una evaluación externa, no será necesario repetirla».***

Ofrecer la evaluación psicopedagógica sin imponerla es correcto, como correcto es admitir las evaluaciones psicopedagógicas que los padres presenten, realizadas por el centro especializado que hayan libremente elegido.

**12.** La Consejería de Educación del Gobierno Vasco conoce el aspecto emocional como parte intrínseca de las altas capacidades. El Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura “*Eusko Jauriaritza. Hezkuntza, Hizkuntza Politika Eta Kultura Saila*”, en su libro: “*Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*” (2013), señala:

***“Las altas capacidades tienen tanto un componente cognitivo como emocional”.***

Y seguidamente dice:

***“Hoy en día, sin embargo, existe unanimidad entre los/as investigadores y teóricos de las altas capacidades en considerar el aspecto emocional como parte intrínseca de las altas capacidades”.*** (Ver 5.2).

**13.** Se crea la Guía Científica de las Altas Capacidades (2014) Fruto del consenso de entre las entidades científicas especializadas. Es el único documento sobre las Altas Capacidades que alcanza la declaración de Interés Científico y Profesional.  
<http://altascapacidadescse.org/shop/index.php>

Explica ampliamente que el principal problema de los estudiantes con Superdotación y Altas Capacidades consiste ofrecerles una fase inicial o preparatoria como es la detección o la evaluación psicopedagógica. y sin realizar el Diagnóstico Biopsicosocial o la Evaluación Multidisciplinar les realizan un diseño de respuesta escolar consistente en un aumento cuantitativo de contenidos curriculares, sin poder ofrecerles el necesario cambio metodológico, ya que las fases iniciales no permiten descubrir las necesidades educativas más importantes: las cualitativas.

Contiene las actuales definiciones Científicas Altas Capacidades, que sobre el particular señalan:

***“La Superdotación y las Altas Capacidades desde la perspectiva no reduccionista y científica constituye un proceso de transformación ontogenética, <sup>2</sup> de origen y***

***fundamento biogenético con sustrato neurobiológico. Su naturaleza y configuración es de carácter neurobiológico, neuropsicológico y epigenético; por tanto, se trata de un proceso cuya identificación requiere el diagnóstico biopsicosocial. Su interés principal reside en conocer y desarrollar, en cada persona, las diferencias intelectuales cualitativas, su funcionamiento cognitivo y metacognitivo diferencial, que determina el diferente proceso educativo que necesita en la preceptiva Educación Inclusiva o personalizada”.***

***“Estas personas tienen funcionamiento diferencial en la resolución de tareas, funcionamiento ejecutivo y aprendizaje. <sup>2</sup> Piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendices típicos. <sup>2</sup> Tienen un cerebro diferente, procesan la información de forma diferente, almacena la información de forma diferente, y lo más importante, recuperan la información de forma diferente <sup>69.</sup>”***

***“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”.***

***“Los factores cognitivos de la Superdotación se identifican mediante evaluación psicopedagógica, (profesionales de la educación) y al mismo tiempo mediante el juicio clínico, mientras que los factores emocionales y motivacionales, y su permanente interacción en el sistema cognitivo, se identifican únicamente mediante Diagnóstico Clínico, que en todos los casos deberá incluir el Diagnóstico Diferencial del Síndrome de Disincronía y de las otras patologías asociadas (profesionales sanitarios). Ello requiere: equipo multidisciplinar y unidad de acto».***

- 14.** 2015 El Ministerio de Educación en su Guía de Atención a la Diversidad publica su norma sobre el diagnóstico de las Altas Capacidades y sus fases iniciales:

**«La detección por parte de las familias o del profesorado forma parte, junto con la posterior evaluación psicopedagógica, del proceso inicial de identificación del niño superdotado; pero no es suficiente. Para determinar que un alumno se halla en los ámbitos de excepcionalidad intelectual, es imprescindible el diagnóstico clínico de profesionales especializados».**

- 15.** 2016 Naciones Unidas observa la existencia de Estados Partes, como el Estado Español, que no cumplen su compromiso de revisar su legislación educativa, para adaptarla a la Convención y en su caso derogarla, y que se producen tergiversaciones, simulaciones o falseamientos de la Educación Inclusiva. En consecuencia, acuerda publicar un recordatorio y aclaración en forma de Comentario General Nº 4 formado por cinco capítulos y 72 Párrafos enumerados.
- 16.** El Abogado del Estado D. Jorge Buxadé crea y publica en Internet el Consultorio Jurídico de Altas Capacidades. <http://altascapacidadescse.org/cse/consultorio/> al objeto de orientar a las familias en sus derechos educativos.
- 17.** Los tests de inteligencia tienen carácter clínico. El más usado de ellos el Wisc IV lo hace constar su carácter clínico en su mismo Manual, página 13.
- 18.** La carencia, del sistema educativo, de profesionales con competencias sanitarias no constituye la causa principal por la que el sistema educativo no puede realizar diagnósticos de las especificidades clínicas subyacentes o constituyentes, patológicas o no patológicas de las capacidades y talentos de los estudiantes,

Por una parte, es la carencia de competencias sanitarias del sistema educativo, vinculada al derecho de los padres a la libre elección de centro de diagnóstico y de profesionales del diagnóstico. La Administración puede imponer un diagnóstico realizado por profesionales pre-establecidos para conceder unas ayudas económicas que no tiene obligación de conceder o una plaza en una actividad extraescolar que no ofrece por obligación, pero el diagnóstico de las capacidades de los estudiantes tiene como única finalidad y objetivo el acceso a la Educación Inclusiva que por una parte es **un derecho humano fundamental de todos los estudiantes (CG4. P10.a)** y por otra es cuando **el foco se sitúa en las capacidades de los estudiantes (CG4. P12.c)**

Por otra parte, no podemos olvidar la necesaria independencia del sistema de diagnóstico respecto del sistema educativo (**CG4. P30**).

- 19.** Los criterios y normas del Ministerio de Educación acerca de la Educación Inclusiva y la educación de los estudiantes de Altas Capacidades son acordes con la preceptiva Educación Inclusiva, la investigación científica internacional en Neurociencias y la Convención de Naciones Unidas publicada en el BOE de 21 de abril de 2008.
- 20.** Por el contrario las normas y actuaciones de determinadas Comunidades Autónomas son contrarias a los criterios y normas del Ministerio de Educación, y a la Educación Inclusiva, se hallan ancladas en paradigmas obsoletos en abierta contradicción con la investigación científica de las Neurociencias. Vulneran abiertamente la Convención de Naciones Unidas, BOE de 21 de abril de 2008. Niegan o restringen derechos reconocidos expresamente en esta u otras leyes superiores, e impidiendo su cumplimiento.

Algunos ejemplos:

- La Orden de 15/12/03 de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha.

- La ilegalizada en su integridad por el tribunal Supremo Orden de 22 de julio de 2005 de la Consejería de Educación de Canarias.

Y seguramente la más dañina:

- La Orden 1493/2015 de 22 de mayo de la Comunidad de Madrid.

**Quisiera terminar contestando la pregunta que al comienzo formulé: ¿LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ES UN LOGRO EN ESPAÑA, como afirma la Ley Orgánica de Educación LOMCE en su preámbulo Apartado V?**

**Efectivamente es un logro en España el reconocimiento legal de la Educación Inclusiva como un derecho de los estudiantes con discapacidad, de los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales, como un derecho de todos los estudiantes en general, como afirma la LOMCE en su preámbulo.**

**La Educación Inclusiva es en España un derecho humano fundamental de todos los Estudiantes legalmente reconocido -por encima de todas las leyes orgánicas actuales o futuras-, por la Convención de Naciones Unidas ratificada por España, BOE de 21 de abril de 2008, como derecho de aplicación directa que Naciones Unidas desarrolla en su Comentario General N°4 de 2 de septiembre de 2016, y que nuestros Juzgados y Tribunales de Justicia aplican en sus sentencias.**

**En la práctica educativa de todos nuestros centros la Educación Inclusiva será para nuestros hijos un derecho efectivo en la medida en que el conjunto de la sociedad y cada uno de nosotros padres y madres que tenemos hijos en los centros de enseñanzas obligatorias, como primeros responsables que somos de su**

**educación y de su salud, perdamos el miedo a pedir, y cuando haga falta, a exigir que se respeten sus derechos humanos fundamentales de nuestros hijos, sin olvidar lo que señalaba la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en su Estudio Temático de 18 de diciembre de 2013: "El derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva". Y a su vez el título de este X ENCUENTRO DE GOBIERNOS LOCALES Y EDUCACIÓN que organiza el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Federación Española de Municipios y Provincias: "LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, UN OBJETIVO DE TODOS".**

**Muchas gracias.**