

JORNADAS ALTAS CAPACIDADES

ALCAZAR DE SAN JUAN

30.3.2016



Intervención del Prof. José De Mirandés



José de Mirandés
Sec. Gral. Consejo Expertos A.C.



JORNADAS ALTAS CAPACIDADES

ALCAZAR DE SAN JUAN

Sin duda es de la Comunidad de Castilla-La Mancha de donde he recibido las mayores satisfacciones relacionadas con la educación diferente a la ordinaria que necesitan los estudiantes con Superdotación o Altas Capacidades.

Pero, seguramente, es a la vez de donde proceden mis mayores disgustos relacionados.

En el pasado y en esta Comunidad han surgido iniciativas de alto interés, y también errores de gravedad. Respecto de estos últimos, sería profundamente injusto buscar responsabilidades en los políticos del momento, pues, si hubieran sido otros probablemente hubieran caído en los mismos. Fueron errores de la época, consecuencia del poco conocimiento científico que se disponía, y quizá del escaso acierto que tuvimos los que nos correspondió explicarlos y divulgarlos.

Quiero expresar mi satisfacción por el apoyo a estas jornadas que han dispensado las autoridades políticas, que además han querido estar presentes y presidir la sesión de la tarde, como evidente prueba de su interés y compromiso por la educación diferente a la ordinaria que necesitan los estudiantes más capaces. Muchas gracias.

EL VERANO DE 2.003

Era a principios del año 2003 que la Universidad de Castilla-La Mancha tuvo la feliz iniciativa de organizar un curso de verano para la formación en altas capacidades de los Orientadores Educativos, Maestros y Profesores. La UC-LM me invitó a hacerme cargo de una ponencia. Aquellos días de verano de 2003, en Cuenca, causaron en mí una verdadera satisfacción.

También, al coincidir con los primeros pasos, que con gran ilusión echaba a andar la primera asociación de padres de niños superdotados y de altas capacidades, de esta Comunidad, la Asociación Castellano-mancheña de Apoyo a los Niños de Altas Capacidades ACMANAC, que presidía Gabriela, una joven madre de una niña superdotada de arrollador empuje, e ilusionada entrega personal, y que en su presentación ante los medios tuve el honor de participar.

Por fin una primera universidad pionera en España comenzaba a interesarse por el tema.

AQUELLA DEFINICIÓN ERRÓNEA

El conjunto de representantes de todas las asociaciones de superdotación y altas capacidades del Estado Español comenzábamos el año 2004 con una asamblea de la Confederación Española de Asociaciones de Superdotación en la madrileña Universidad Francisco de Vitoria, para elegir a un nuevo presidente y la nueva junta directiva.

Gabriela, la presidenta de la nueva asociación castellano-manchega ACMANAC, con gran inquietud nos mostraba a todos el reciente diario Oficial de la Comunidad del pasado día 23 de diciembre de 2003, que publicaba la Orden 15-12-2003 de la Consejería de Educación. Gabriela se refería a que "¡En Castilla La Mancha ya no va a poder diagnosticarse a ningún niño como superdotado! ¡Han creado una definición para que ninguno pueda alanzarla!"

Se refería a la definición que aquella Orden incluía, y que decía:

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

Aquella definición chocaba frontalmente con muchas cosas, por ejemplo con lo que el Ministerio de Educación señalaba en su libro-informe "Alumnos Precoces Superdotados y de Altas Capacidades" (MEC-2-000):

"El 70% de los niños superdotados tiene bajo rendimiento escolar y entre un 35 y un 50% de ellos se hallan en el fracaso escolar".

En aquella asamblea de la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades resulté elegido como nuevo presidente, de la Confederación, por lo que inmediatamente le prometí a Gabriela hacer todo lo posible ante la situación creada en Castilla-La Mancha.

Por una parte solicité ser recibido por los Directores Generales de la Consejería de Educación. Me trasladé a Toledo para reunirme con ellos.

Por otra parte, contacté con el Presidente del European Council For High Ability Consejo Europeo de Altas Capacidades, el español Javier Tourón, Catedrático de Ciencias de la Educación y de Biología de la Universidad de Navarra.

Tourón, escribió 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."

Escribió el artículo "*El rendimiento de los superdotados*", publicado en La Vanguardia el 16 de febrero del 2006, en el que el profesor 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”.

Me trasladé a Castilla- La Mancha. Me trasladé a Toledo.

Mi reunión con las autoridades académicas de la Consejería de Educación fue un verdadero fracaso. No logré que entendieran la superdotación como capacidad potencial, y el rendimiento en la superdotación como el resultado de un proceso basado en el respeto a unos cerebros en desarrollo que funcionan diferencialmente: respeto a su distinto funcionamiento ejecutivo, diferente resolución de tareas, y muy distinto aprendizaje, que realizan en un proceso del que señala la Catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad de La Rioja Silvia Sastre:

“piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendices típicos”.

No conseguí hacerme entender, a pesar de que me había re-encontrado con una alumna del reciente curso del verano anterior, en Cuenca, de la Universidad de Castilla-La Mancha, recién nombrada Directora General.

Definitivamente fracasé; no logré hacerme entender, pues don Gregorio Fernández asesor de Atención a la Diversidad de la Delegación Provincial de Educación de esta provincia de Ciudad Real, declaraba al Diario La Tribuna de Ciudad Real, en su edición de 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”.

El diario La Tribuna señalaba: *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”.

La Confederación Española de asociaciones de Altas Capacidades preparó acciones judiciales para que los Tribunales de Justicia declararan aquella Orden de 15-12-2003 de la Consejería de Educación de Castilla la Mancha como ley ilegal, como ocurrió con la ley de atención educativa a los alumnos de altas capacidades de la Consejería de Educación de Canarias, de 7 de abril de 1997, la Orden del Ministerio de Educación de 24 de abril de 1996, la Orden de 22 de julio de 2005 de la Consejería de Educación de Canarias o acaba de ocurrir con la reciente Orden 1.493 de 15 de junio 2015 de la Consejería de Educación de Madrid, que el Defensor del Estudiante ha tenido que denunciar, y que sigue su trámite en el Tribunal Superior de Justicia de Madrid.

La acción judicial contra la Orden de 15-12-2003 de la Consejería de Educación de Castilla la Mancha no llegó a interponerse, pues en aquel momento el PSOE ganó las elecciones con el Sr. Rodríguez Zapatero, que había prometido como primera medida la derogación de la Ley de Calidad LOCE de la que la Orden de 15-12-2003 era un instrumento para su aplicación y desarrollo autonómico. La Ley de Calidad LOCE quedó íntegramente derogada por la cláusula derogatoria de la Ley Orgánica de Educación LOE de 3 de mayo de 2006.

EL CAMBIO DE LA LOE Y EL CAMBIO DEL CAMBIO EN CASTILLA-LA MANCHA

Con la entrada en vigor de la LOE 3 de mayo de 2.006), se produce un cambio trascendente en el marco jurídico de todo el Estado Español.

La LOE reconoce el derecho a una educación diferente a la ordinaria, no sólo a los estudiantes con Superdotación, sino a todos los de Altas Capacidades, es decir a los Superdotados, Talento Simple, Talento Complejo y Precocidad Intelectual.

La LOE traslada la responsabilidad de la respuesta educativa, que la LOCE (Art. 43.1) señalaba: "*Los alumnos superdotados serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas*", en clara alusión a los Orientadores Educativos, a los propios centros educativos (LOE Art. 72.3 3:

"Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos".

Pero el cambio trascendental de la LOE, para los niños con altas capacidades es que preceptúa a todos los centros unas medidas muy precisas: Una Adaptación Curricular Precisa o una Diversificación Curricular Precisa. Se aparta o supera expresiones ambiguas de anteriores leyes orgánicas como la anterior LOCE que señalaba *"Una atención educativa específica"*, que en su inconcreción siempre se quedaba en nada. La LOE preceptúa una medida precisa y tipificada como es una adaptación curricular, y no una cualquiera, sino la precisa, la que en cada caso se haya diagnosticado. Y después de haber preceptuado: *"Los centros contarán con la debida organización escolar"*, pues es fundamental la debida organización escolar, para que en la permanente interrelación de todos con todos, se organice la participación de todos los alumnos de la clase en la adaptación curricular del niño superdotado o de alta capacidad, cada uno desde sus capacidades y talentos, lo que potencia el rendimiento de todos

La LOE nos traslada de la integración de determinados colectivos como los niños de educación especial, a la educación especial de todos y cada uno de los niños, que es la educación inclusiva.

Dra. Ángeles Parrilla Latas. Catedrática. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla, señala:

"La inclusión supone una nueva ética, un marco de referencia más amplio sobre los derechos de las personas que el mantenido desde las reformas integradoras. Desde el derecho específico que se defendía en el Principio de Normalización, se pasa al marco amplio (universal) de la Declaración de los Derechos Humanos como referente desde el que pensar y articular políticas e intervenciones inclusivas.

La inclusión se plantea pues como un derecho humano.

Autores como Corbett (1996) plantean muy claramente esta dimensión universal de la inclusión como un derecho humano, como un derecho de rango superior a otros muchos que sirven (explícita o implícitamente) para articular respuestas educativas segregadoras.

Es ésta, por tanto, una tendencia muy vinculada a las orientaciones derivadas de la declaración de Salamanca. Desde sus filas se plantea que la participación en igualdad de condiciones en todas las instituciones sociales es un

hecho de justicia social y un derecho inalienable en las sociedades democráticas. Ballard (1994); Corbett (1996); Lipsky y Gartner (1996) son representativos de trabajos que ilustran bien estas ideas.

Así, la exclusión de las instituciones educativas se ve desde esta perspectiva ética, como un acto de discriminación, que es equivalente a la opresión social por motivos de pertenencia a grupos minoritarios, étnicos, de género o clase social.

Y, contra la opresión se plantea una única alternativa: resistir y reclamar los derechos de las personas”.

La atención a la diversidad en el principio de inclusión educativa pasó a ser un derecho de todos los estudiantes, en todas las etapas de educación obligatoria, y con independencia de si se trata de un centro privado, público o concertado. Así lo establece la Ley Orgánica LOE en sus artículos: 1b, 4.3, 71.3 y 121.2.

A nadie se le escapa la importancia del **Artículo 1**, pues bajo su título: "Principios", señala aquellos que serán básicos, y que van a regir toda la enseñanza obligatoria. Así, ese artículo 1, tras su apartado a): "La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias", concreta en su apartado b): "La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la **inclusión educativa**".

El artículo 121, trata del Proyecto educativo de centro. Su **apartado 1**, señala de forma genérica: "El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación...". Seguidamente, concreta en su **apartado 2**: "Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá **la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, ...y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales...**"

El apartado 2 de ese artículo 121 preceptúa que la forma de atención a la diversidad de cada centro debe estar contenida en su Proyecto Educativo de Centro, y el apartado 3 **preceptúa su carácter público.**

Aquí el legislador ha querido institucionalizar la atención a la diversidad en el paradigma de la educación inclusiva en todos los centros educativos, preceptuando la inclusión en la forma de atención a la diversidad en el

Proyecto Educativo de Centro y declarando **su carácter público**. Se observa que en los últimos años hay un número creciente de padres que se interesan por el Proyecto Educativo de Centro, antes de elegir la escuela de sus hijos.

De nuevo el legislador insiste en el principio de inclusión educativa en el **artículo 71.3**, al referirse al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, pues señala que la atención integral a este alumnado: *"...se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión"*.

De nuevo en el artículo 4, titulado: *"La Enseñanza básica"*, después de que el 3.3 señalara que: *"La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la educación básica"*, señala, ese artículo 4 en su apartado 3: *"Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para los alumnos, 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"*. Esta ley dispone pues las medidas organizativas y curriculares.

EL CRITERIO DEL LEGISLADOR

Cuando se desea obtener un mejor conocimiento de una ley que garantice su adecuada interpretación, jurídicamente es recomendable acudir al criterio del legislador. En este caso la Ley Orgánica de Educación LOE, que obtuvo la mayoría cualificada del Congreso y del Senado, como exige toda Ley Orgánica, su iniciativa y protagonismo correspondió al Ministerio de Educación, que en 2006 estaba regido por el PSOE. Por ello, el Ministerio de Educación recién publicada la LOE en el BOE publicó el fundamental documento *"ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LOE"*, que no deja lugar a dudas el alcance del precepto de la educación inclusiva en todo el ámbito de la enseñanza obligatoria y en el Estado Español.

Posiblemente **las ideas fundamentales del Ministerio de Educación sean estas tres:**

1. Sobre la eficacia de la educación inclusiva, el Ministerio hace una constatación:

"Los diferentes informes de la OCDE, en relación con las características de los países cuyos sistemas educativos obtienen mejores resultados escolares, coinciden en

sostener que el factor común a todos ellos es la aplicación de políticas inclusivas, que conllevan un diagnóstico temprano de las necesidades específicas de apoyo educativo de los alumnos con problemas de aprendizaje y una atención personalizada de los mismos”.

2. El Ministerio señala cuál es la puerta de entrada a la educación inclusiva: “*un diagnóstico temprano de las necesidades específicas*”: En este su documento, añade:

“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”

3. Sobre la forma y organización escolar el Ministerio señala:

“En la LOE la atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica proporcionando a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades; adoptando las medidas organizativas y curriculares pertinentes; poniendo énfasis en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo, tan pronto como se detecten estas dificultades; potenciando la autonomía de los centros para adoptar las medidas organizativas y curriculares que permitan una organización flexible adaptada a las medidas de atención a la diversidad y a las características de su alumnado...”

Revista “Trabajadores de la Enseñanza” de la UGT, edición de septiembre – octubre de 2006:

[http://altascapacidadescse.org/documentos/3 atencio a la diversida loe/Doc. 1. Atencion a la Diversidad en la LOE.pdf](http://altascapacidadescse.org/documentos/3%20atencio%20a%20la%20diversida%20loe/Doc.1.Atencion%20a%20la%20Diversidad%20en%20la%20LOE.pdf)

¿QUÉ OCURRIÓ EN CASTILLA-LA MANCHA CON EL CAMBIO DE LA LOE?

Que se hizo el cambio del cambio.

Desde la Consejería de Educación se envió a todos los centros educativos una circular informativa de la nueva ley orgánica. En aquella circular el Fundamental Artículo 72.3 que dice:

"Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos".

Venía cambiado pues se transcribió de la siguiente manera:

"Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán

las atenciones educativas precisas

para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos".

Se había cambiado la concreción de los términos preceptuados:

"las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas"

Por un regreso a la inconcreción de: "las atenciones educativas precisas", que siempre quedan en nada.

Escribí una carta al Presidente de la Junta de Comunidades D. José M^a Barreda, para ponerle al corriente de lo sucedido con este cambio del texto legal y de otros errores que contenía aquella circular. En nuestra carta también le ofrecíamos establecer un convenio de colaboración para que, sin costo económico alguno para la Comunidad, nos volcaríamos en ella para ayudar a que pasase a ser una Comunidad de referencia en la educación de los niños y niñas de altas capacidades y en la educación inclusiva.

Recibí en seguida un correo dando cuenta de la recepción de nuestra carta. Un correo automático. En realidad nunca se produjo respuesta.

LOMCE LA LEY ORGÁNICA QUE PERFECCIONÓ LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

En el 2013 el Ministerio de Educación regido por el Partido popular impulsó la reforma de la LOE dando lugar a la LOMCE. Las modificaciones fueron importantes, pero no se tocó ni una coma en lo referente a los avances de la LOE en la educación diferente a la ordinaria de todos los alumnos de altas capacidades ni tampoco a su marco de referencia: la educación inclusiva que halla en la LOMCE su perfeccionamiento.

En efecto, la claridad en que se preceptúa la educación inclusiva en los referidos artículos de la LOE, se ve potenciada por la Enseñanza en Libertad que aporta la LOMCE. El segundo borrador de la LOMCE que es el que pasó a convertirse en Ley Orgánica, introduce un nuevo punto a su artículo 1: "Principios" es el punto "q" que introduce la Libertad de Enseñanza y el artículo 2 bis que en su punto 4 se señalan los principios por los que se rige el sistema educativo, incluyendo la libertad de enseñanza.

No puede haber verdadera educación inclusiva si no es en la libertad de enseñanza; entonces cobra su plenitud.

Pero, la libertad de enseñanza, no fue introducida en la LOMCE por iniciativa o voluntad de nuestros políticos, sino por mandato del Tribunal Supremo.

En efecto, los padres habían denunciado la Orden de 22 de julio de 2005 de la Consejería de Educación de Canarias, ante los Tribunales de Justicia, pues no respetaba suficientemente a los padres como titulares del derecho-deber de la educación, por lo que al ilegalizar íntegramente. Por esta razón, el Tribunal Supremo dictó una norma jurisprudencial para futuras iniciativas legislativas, señalando en su Sentencia 12.11.12:

"La participación de los padres en el sistema educativo deriva de la normativa básica estatal, por lo que, las normas de inferior rango deben expresamente recoger o desarrollar dicho principio.

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

Estando la LOMCE en pleno proceso de debate, se dio traslado de esta Sentencia del Tribunal Supremo al Partido Popular, que procedió de

inmediato a incluir este principio de Libertad de Enseñanza, no sólo en la forma expresa que hemos señalado, (Art 1.q y 2bis.4), sino también en su repercusión en el resto del articulado.

Pero, si nos situamos en el 2006, cuando la LOE entraba en vigor, atrás quedaban aquellos tiempos de dura lucha para alcanzar que la educación inclusiva, se hiciera realidad en la máxima ley educativa del Estado Español.

Atrás quedaba el 2002 cuando la Revista de la Sociedad Española de Pedagogía Bordón lanzaba un número monográfico sobre *“La atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces”* en la que el Prof. Javier Tourón comenzaba su trabajo señalando:

“Si la escuela fuese verdaderamente adaptativa (o inclusiva) y respondiese de modo personalizado a las necesidades de cada uno de los aprendices, la superdotación no sería un problema escolar y las páginas que siguen tendrían poca justificación”.

Quiero añadir que, no sólo los estudiantes superdotados no tendrían ningún problema escolar, tampoco los estudiantes de los demás colectivos.

Aquel sueño por el que tanto luchamos, se hizo realidad en el 2006, con la LOE. O, eso creíamos. La educación inclusiva pasó a ser un claro precepto en nuestra máxima ley de educación, para todos los centros educativos de enseñanza obligatoria del Estado Español. Un derecho de todos los estudiantes reconocido en la Ley Orgánica.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN LOGRO EN EL ESTADO ESPAÑOL.

La LOMCE de 2013, en su preámbulo, apartado V, señala:

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

Hace escasos días, los padres de una niña superdotada con CI 147, a la que se le había diagnosticado una adaptación curricular no significativa, exclusivamente metodológica, por tanto, una adaptación dentro del concepto de educación inclusiva y de la autonomía pedagógica del centro, -pues necesitaba realizar su proceso de enseñanza en la diferente forma de procesar la información y de aprender de su cerebro-, denunciaban que el colegio no había tan siquiera intentado hacerle nada. En su escrito de denuncia los padres alegan: *"La educación inclusiva, que la LOE preceptúa y la LOMCE perfecciona, la misma LOMCE señala que es un logro en el Estado Español, pues nosotros como máximos responsables de su educación y de su salud queremos que a nuestra hija no se la discrimine de este precepto y logro"*.

Seguramente nadie podrá dejar de darles toda la razón y todo el apoyo a estos padres que están viendo cómo día a día su hija se está rompiendo en el aula, como nadie podrá dejar de dar toda la razón a los padres que desean lo mejor para sus hijos, sin necesidad de que tengan que ser superdotados o de altas capacidades, pues todos los niños tienen el mismo derecho a la educación inclusiva.

Todos los días se detectan más casos de niños y niñas de inteligencia media y bajo rendimiento escolar, incluso con fracaso escolar. No quieren ir al colegio y sufren mucho en el aula. Necesitan un buen diagnóstico de sus capacidades y talentos, y descubrir sus vías, formas, estilos de aprendizaje, su funcionamiento cognitivo diferencial. Los padres llevan al colegio el Dictamen de su Diagnóstico, y cuando sus docentes desarrollan en su profesionalidad, y dentro de la autonomía pedagógica del centro la adaptación curricular no significativa y sólo metodológica que se ha diagnosticado, entonces estos niños alcanzan inmediatamente un rendimiento notable. Y, lo más importante, comienzan a ser felices.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EN NUESTRO ORDENAMIENTO JURÍDICO SUPERIOR.

Los constantes cambios que nuestros políticos hacen en las leyes orgánicas de educación y las dificultades que se observa que tienen para el pacto de estado en educación, permite que algunos ciudadanos teman que una nueva ley orgánica de educación pudiera acabar con la educación inclusiva, adaptativa y personalizada, que todos los padres quieren.

Varios son los fundamentos de derecho que permiten descartar tal eventualidad. El primero de ellos se fundamenta precisamente en la voluntad

mayoritaria, y prácticamente unánime de los padres, es decir de los primeros responsables de la educación de los hijos y titulares del derecho-deber de la educación.

El Tribunal Supremo, al ilegalizar íntegramente, a denuncia de los padres, la ley de la Consejería de Educación de Canarias que pretendía regular la educación de los estudiantes de altas capacidades, señalaba en su Sentencia de 12.11.12:

"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.

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.

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.

Es importante que padres y educadores tengan en cuenta que tras la Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10.12.1948, que en su Artículo 26.3 establece: «Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos», y el Convenio Europeo

para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, de 1952, al igual que otros Tratados Internacionales, reconoce el derecho de los padres a asegurar la educación y la enseñanza conforme a las convicciones religiosas y filosóficas de los padres.

Desde entonces se ha ido evolucionando hasta el más reciente Tratado Internacional, suscrito por el Estado Español: la Carta de Derechos y Libertades de la Unión Europea, proclamada el 12.12. 2007, en Estrasburgo, que aunque mayoritariamente se consideraba que dentro de las convicciones filosóficas ya se hallaban incluidas las convicciones pedagógicas.

No obstante, al no mencionar expresamente el derecho de los padres a la educación de sus hijos de acuerdo con sus convicciones pedagógicas, se podía interpretar que las convicciones pedagógicas de los padres no quedaban suficientemente garantizadas, razón por la cual en 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, que en España entró en vigor el 1 de diciembre de 2009, 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»*.

Algunos ciudadanos tienen la impresión de que el derecho fundamental a la educación, en nuestra Constitución queda limitado a su artículo 27. No es así. La educación, precisamente por ser un derecho fundamental se halla afecta al Artículo 10.2:

"Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España".

Resulta curioso observar que son mucho más conocidas las normativas u órdenes de la Comunidad autónoma, que el Ordenamiento Jurídico Superior, que es el que nos permite la correcta interpretación de las normativas inferiores, y a la vez, conocer cuando estas últimas carecen de validez. En efecto el Artículo 1 del Código Civil señala:

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

Y, limitar o restringir derechos que se hallan reconocidos en el Ordenamiento Jurídico Superior es una forma de contradecir.

En estos casos los ciudadanos pueden comunicarlo a El Defensor del Estudiante, <http://defensorestudiante.org/> institución legitimada para la defensa de los derechos generales, colectivos o difusos de los estudiantes, y que entre sus finalidades está precisamente la de denunciar aquellas normativas inferiores que limiten o restrinjan derechos de los estudiantes.

Es importante señalar que los tratados internacionales firmados por el Estado Español no están constituidos por principios generales o declaraciones de intenciones, sino que forman parte del ordenamiento jurídico interno del Estado Español, con pleno carácter decisorio, como señala el artículo 94 de la Constitución:

"Los tratados internacionales válidamente celebrados, una vez publicados oficialmente en España, formarán parte del ordenamiento interno. Sus disposiciones sólo podrán ser derogadas, modificadas o suspendidas en la forma prevista en los propios tratados o de acuerdo con las normas generales del Derecho internacional".

En realidad, la educación inclusiva ya se hallaba reconocida como un derecho de todos los estudiantes con anterioridad a la promulgación de la Ley Orgánica de Educación LOE (mayo de 2006).

En efecto, observemos la definición de "El Derecho a la Educación en la Diversidad" en las actuales definiciones Científicas Altas Capacidades que se hallan incluidas en la Guía Científica de las Altas Capacidades, declarada de Interés Científico y Profesional:

"EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD.

El Tratado Internacional Derechos del Niño, Convención de 20 de Noviembre de 1989, adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas, en su artículo 29.1.a, establece: "Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades".

Científicamente es sabido que el nivel máximo de las posibilidades de cada niño es diverso, como diferente es su desarrollo y diversa es la personalidad, las aptitudes, y la capacidad mental y física en cada niño. En consecuencia, el

derecho, de todos los niños a la educación en la diversidad se halla jurídicamente reconocido en cuantos estados han ratificado este Tratado Internacional, y, por tanto, forma parte del propio ordenamiento jurídico”.

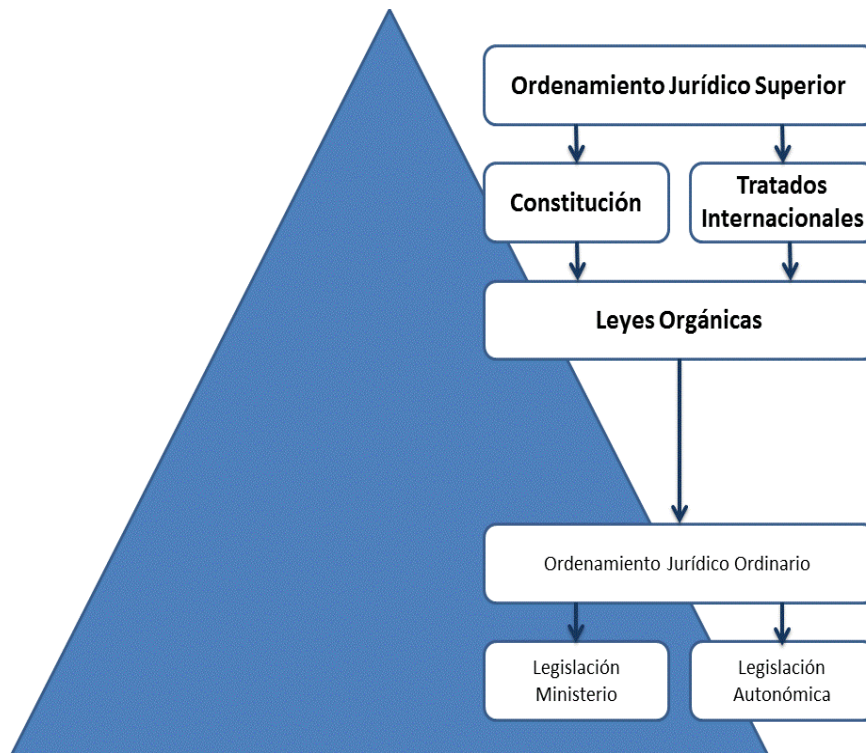
Se puede afirmar que estos dos primeros párrafos construyen perfectamente un claro silogismo cuya primera premisa es:

Todos los niños tienen derecho a la educación encaminada a *“desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”.*

La segunda premisa es el criterio científico unánime por el que las posibilidades máximas del desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física de cada niño, son diferentes y en cada caso pueden alcanzar un muy distinto desarrollo máximo.

La conclusión evidente es que en el Estado Español, -al igual que en los demás estados firmantes del Convenio Internacional Derechos del Niño-, todos y cada uno de los niños tienen el derecho a recibir la educación que deberá estar orientada al desarrollo máximo de su diferente personalidad, el máximo desarrollo de sus distintas aptitudes, y al desarrollo hasta el máximo de sus posibilidades de sus diferentes capacidades mentales y físicas. **Esto se llama Educación Inclusiva, Adaptativa o Personalizada.**

(PARA COMPRENDER LA IDENTIDAD DE ESTOS CONCEPTOS VER “EL Modelo de Adaptación Curricular para la Educación Inclusiva de todos los Estudiantes en [http://altacapacidadescse.org/ModelodeAdaptaci%C3%B3nCurricular\(Todos\).pdf](http://altacapacidadescse.org/ModelodeAdaptaci%C3%B3nCurricular(Todos).pdf))



¿POR DÓNDE PODEMOS COMENZAR?

- 1. Superar definitivamente en viejo sistema transmisor grupal.**
- 2. La necesaria formación específica de los Orientadores Educativos y los Docentes.**
- 3. Tomar conocimiento de los recursos innatos que tiene el cerebro de cada uno de los estudiantes.**

1. Superar definitivamente en viejo sistema transmisor grupal.

Un análisis riguroso de la realidad de nuestro sistema educativo nos hará dar la razón a los expertos que llevan muchos años realizando serios trabajos.

El Prof. Enric Roca, Vicedecano de Transferencia del Conocimiento de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona, en la revista científica "Paradigmes" de la "Consellería" de Universidades de Cataluña, señala:

"Nuestro sistema educativo no sabe reconocer el talento no está preparado para esto. No lo sabe diagnosticar, no lo sabe incentivar ni aprovechar".

"El currículum escolar actual no potencia el talento porque no lo tiene en cuenta; no lo estimula sino que lo evita o lo obvia".

"Año tras año la realidad tozudamente nos demuestra que continuando con el modelo didáctico de siempre no avanzamos sino que retrocedemos. Todos los modelos tradicionales se han basado, por razones prácticas y organizativas, en modelos trasmisores.

La escuela tradicional transmisora grupal tiene los días contados. Ha de ser así en las sociedades que quieran emprender un salto decidido hacia delante, anticipándose a las respuestas que los nuevos retos plantean".

"Es absurdo que continuemos organizando la escuela en base a la primacía didáctica de la transmisión grupal. Sabemos que cada persona aprende de una manera específica, y conocemos que cuanto más personalizado es el aprendizaje conseguimos mejores resultados".

El Orientador Educativo, Maestro y Psicólogo, Profesor del Máster semipresencial en Formación del Profesorado para Alumnos de Altas Capacidades, de la Universidad de Castilla la Mancha y Coordinador General de los Centros de Diagnóstico de las Capacidades de los Estudiantes del Instituto Internacional de Altas Capacidades, Salvador Borrás, señala:

"El modelo educativo actual, aún basado mayoritariamente en la transmisión grupal de la información, no se sostiene, ni tiene ninguna base pedagógica-científica que lo avale. Urge una remodelación metodológica que "rescate" y "enganche" a la gran cantidad de alumnos que sufren un proceso de instrucción académica que no entienden y que no garantiza su desarrollo competencial".

"Si queremos activar el potencial de aprendizaje de nuestros alumnos partiendo de la metacognición y con el punto de mira en su desarrollo competencial necesitamos completar el proceso de identificación de las necesidades educativas de cada alumno para poder personalizar su proceso de enseñanza y aprendizaje".

"Además, debemos ser conocedores de las acciones educativas de éxito y metodologías con fundamento adaptativo (aprendizaje cooperativo, autorregulado, basado en proyectos, gamificación, empoderamiento, flippedclassroom, etc.). Sólo de esta manera seremos capaces de generar la adaptación curricular precisa para cada alumno como pieza del puzzle heterogéneo que constituye su grupo de referencia".

"Para que este cambio paradigmático en la educación pueda llevarse a cabo no podemos esperar a que los políticos decidan el tan ansiado "pacto de estado por la educación", a la vista está que estamos lejos de conseguirlo. Debemos pues construir desde la base y desde la propia acción docente. Es muy difícil poder transmitir a nuestro alumnado y a los diversos agentes educativos una metodología basada en la construcción del conocimiento y en la participación activa de todos los actores si nosotros mismos no asumimos ese papel en nuestra propia formación".

2. La necesaria formación específica de los ORIENTADORES Educativos y los Docentes.

Señalamos cuatro medios para alcanzar esta necesaria formación.

- A. **Como medio ideal: el Máster SEMIPRESENCIAL EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES, DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA.** <http://www.mfpaa-3.posgrado.uclm.es/>

B. **Si no resulta posible cursar el Máster: Los cinco cursos on line que conforman EL PLAN DE FORMACIÓN ALTAS CAPACIDADES Y EDUCACIÓN INCLUSIVA.** <http://altscapacidadescse.org/webcursos/>

C. **Durante la espera y como medio de consulta permanente: El PORTAL EDUCACIÓN.**
<https://altscapacidades.es/portaEducacion/html/portaEducacion.html>

D. **Para comenzar: LA GUÍA CIENTÍFICA DE LAS ALTAS CAPACIDADES (Declarada de Interés Científico y Profesional)**
<http://altscapacidadescse.org/cse/shop/>

3. Tomar conocimiento de los recursos innatos que tiene el cerebro de cada uno de los estudiantes.

Muchos docentes desean avanzar hacia la educación inclusiva, adaptativa o personalizada. Saben que aunque se trate de un centro con un muy elevado índice de niños inmigrantes y de las más diversas procedencias étnicas y culturales, **las principales diferencias que se producen entre los niños de una misma aula o de un mismo centro, son las de sus cerebros en desarrollo que funcionan diferencialmente:** sus diferentes capacidades, talentos y aptitudes o ineptitudes situacionales, que también es necesario atender, su distinto funcionamiento ejecutivo y de aprendizaje, por lo que todos piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente: Diferentes ritmos, pero fundamentalmente distintas vías y diferentes estilos de aprendizaje. Entonces se preguntan ¿Cómo puedo tener este conocimiento de mis alumnos?

La primera aproximación a la respuesta a esta fundamental cuestión nos la ofrece en forma de recomendación el Comité para el Aprendizaje de la Ciencia del "*National Research Council of The Nacional Academies*", EEUU:

“Antes de proponer medidas pedagógicas concretas es imprescindible ‘ponerse al día’ sobre los recursos innatos que tiene el cerebro de cada estudiante para aprender”.

La Psiquiatra, profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona Dra. Charo Sánchez, puntualiza:

"Si no sabemos cómo aprendemos, como es nuestro cerebro, no podemos planificar como enseñar eficazmente. Sólo la incorporación del saber científico en el aprendizaje prevendrá el fracaso escolar. Para ello es preciso que la sociedad esté dispuesta a perder el miedo a cambios de gran magnitud".

En este conocimiento que es imprescindible que todos los docentes adquieran es importante que tengan presente lo que señala el Prof. Joaquín Gairín Catedrático de pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona:

"En realidad todos los niños que no son de altas capacidades, en un sentido amplio son talentosos, pues todos poseen unas capacidades y talentos específicos. Lo importante es diagnosticar estos talentos y capacidades potenciales para que puedan desarrollarlas y ser felices".

Existen dos vías para adquirir este conocimiento, y son complementarias.

La primera de ellas es el proceso de identificación de las capacidades y talentos, que comienza con las fases preparatorias o iniciales la "Detección" y la "Evaluación Psicopedagógica" y que en todos los casos culminan con el imprescindible diagnóstico clínico.

La segunda vía, complementaria de la primera, consiste que el Maestro o Profesor le formule a cada uno de sus alumnos las dos preguntas de Howard Gardner. Pero veamos primero la vía de la identificación de los talentos y capacidades de todos los alumnos.

Hemos visto anteriormente cómo el Ministerio de Educación en su escrito "Atención a la diversidad en la LOE" señalaba cuál es la puerta de entrada a la educación inclusiva: "un diagnóstico temprano de las necesidades específicas": En este su documento, el Ministerio añade:

"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".

"En el diagnóstico de alumnos superdotados deberán participar profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas".

http://instisuper.altascapacidades.es/a3_c4.pdf

El carácter clínico (no patológico) del diagnóstico de las capacidades tiene su fundamento en los avances de las Neurociencias sobre los factores clínicos no patológicos en la constitución de las altas capacidades y en las capacidades y talentos de todas las personas. El Ministerio de Educación, para su difusión organizó *"PRIMER ENCUENTRO NACIONAL SOBRE LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES IFEMA"*

Mediante este evento, el Ministerio de Educación dio a conocer esta nueva visión clínica, no patológica, de la Superdotación y las Altas Capacidades que reconoce y tiene en cuenta la existencia de los factores neurológicos: emocionales y motivacionales como parte intrínseca de las altas capacidades y que dan el carácter multidimensional. Este evento que llevó a cabo en el 2002 el Ministerio de Educación, se celebró en el IFEMA, Parque Ferial Juan Carlos I los días 9 y 10 de diciembre de 2002. A través de la Ponencia *"La Superdotación a Examen"* el Dr. Jaime Campos Castelló expuso los aspectos clínicos, no patológicos, parte intrínseca de la Superdotación y las Altas Capacidades http://altascapacidadescse.org/Ministerio_Educacion.pdf

La investigación científica, desde el concepto inicial de inteligencia monolítica, se fundamenta en la inteligencia multidimensional. Se puede citar la web *"DESDE EL VIEJO PARADIGMA MONOLÍTICO, AL NUEVO PARADIGMA MULTIDIMENSIONAL"*, de la Sociedad Española de Psiquiatría Infantil y Juvenil <http://infantojuvenil.eu/>

Existe una identidad total entre lo que señalaba el Ministerio de Educación en el 2006 regido por el PSOE y lo que señala el Ministerio en el 2016 regido por el PP, seguramente porque en ambos casos el Ministerio sintetiza el criterio unánime de los científicos especializados. Esto es lo que señala el Ministerio en el 2016 en su **GUÍA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD** http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/index.html concretamente, en *"Para saber más"* http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para_saber_ms.html el Ministerio, señala:

"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”.

“Sólo el diagnóstico clínico realizado por profesionales especializados determina la excepcionalidad intelectual”.

Este criterio del Ministerio se complementa con lo que sobre el particular señala la Guía Científica de las Altas Capacidades, declarada de Interés Científico y Profesional:

“En la actualidad, los problemas más graves de los niños y niñas de altas capacidades, son los que se les producen consecuencia de haberles hurtado el imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados.

En su lugar les ofrecen alguna de las fases preparatorias del diagnóstico: la detección o bien la evaluación psicopedagógica

De esta manera no se conocen las necesidades educativas del niño; no se conocen sus distintos estilos y vías de aprendizaje, sus ritmos, no se sabe si tienen, o no, tienen disincronía, no se conoce su peculiar funcionamiento cerebral, sus funciones neuronales o procesos mentales. Prácticamente no se conoce nada diferente del rendimiento y de la conducta, por tanto, no se atiende nada. Sólo se les ofrece aumentar los contenidos curriculares, lo que llaman programas de enriquecimiento, que en la realidad quedan en ‘más de lo mismo’, o la flexibilización: ‘saltos de curso’ ”.

Las Consejerías de Educación de las comunidades autónomas han mantenido posicionamientos muy variados. Cabría citar por ejemplo la Comunidad de Valencia, que con motivo de la entrada en vigor de la LOE y de la anteriormente referida norma del Ministerio de Educación, que señala la necesidad de profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas para el diagnóstico de las altas capacidades, divulgó este criterio en su Revista “Compartim” http://instisuper.altascapacidades.es/a3_c4.pdf

O, el gobierno Vasco que editó el libro “Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades Intelectuales Vitoria-Gasteiz, 2013, que entre otras cosas señala: “

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

Hoy en día existe unanimidad entre los/as investigadores y teóricos de las altas capacidades en considerar el aspecto emocional como parte intrínseca de las altas capacidades y en la idea de que poseer una alta capacidad no supone la existencia de problemas de tipo emocional”.

Ello supone la plena aceptación de la multidimensionalidad de las altas capacidades y de la inteligencia humana.

El Dr. Mel Levine, Profesor de Pediatría de la facultad de Medicina de Carolina del Norte y Director del Clinical Center for the Study of Development and Learning, cofundador del AllKinds of Minds, en su libro “Mentes Diferentes Aprendizajes Diferentes” (Paidós) se refiere al origen y naturaleza clínica de las emociones y de las motivaciones, las complicaciones emocionales que se producen que pueden afectar a la motivación:

“En el cerebro humano hay unos treinta billones de sinapsis o conexiones nerviosas.

Esta atiborrada red permite el establecimiento de abundantes conexiones y desconexiones, tanto positivas como negativas. En pocas palabras, permite una combinación prácticamente infinita de posibilidades neuroevolutivas. Es necesario que varias funciones neuroevolutivas se unan para que los niños puedan adquirir diversas aptitudes concretas. Cuando una o más de estas funciones faltan o no se cumplen su misión, la actuación del niño sufre en consecuencia.

*Estos resultados negativos pueden provocar **toda una serie de complicaciones de carácter emocional que también pueden afectar a la motivación.** Por fortuna, tenemos los medios y los conocimientos necesarios para enmendar estos problemas antes de que se descontrolen”.*

La existencia y el conocimiento científico de los últimos años que las Neurociencias han realizado sobre los factores emocionales y motivacionales, y, en definitiva, en los factores neurológicos y por tanto clínicos no patológicos, parte intrínseca y constitutiva de las altas capacidades, nos ha permitido avanzar desde aquel viejo concepto monolítico de la inteligencia humana, -y por tanto de la Superdotación y las Altas Capacidades-, hasta alcanzar el actual paradigma multidimensional, que muchos aún no conocen pero que ningún científico discute.

El Dr. Jaime Campos Castelló, que en el congreso sobre la educación de los estudiantes con altas capacidades, organizado por el Ministerio de

Educación en el 2002, en su ponencia "*La Superdotación a Examen*", http://altscapacidadescse.org/Ministerio_Educacion.pdf en la que presentó los primeros factores clínicos no patológicos inherentes a las Altas Capacidades, señalaba que se desconocían marcadores neurobiológicos en las Altas Capacidades. En la actualidad los marcadores neurobiológicos de las Altas Capacidades se enseñan en el Máster de Formación del Profesorado de Alumnos de Altas Capacidades de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Los factores neurológicos de las Altas Capacidades han alcanzado una importancia tal que la Universidad de La Rioja ha creado un Máster centrado en ellos, que lleva por nombre "Máster en Neuropsicología de las Altas Capacidades Intelectuales".

Las Neurociencias han puesto al descubierto esta visión multidimensional de la inteligencia humana, que en el ámbito de la alta capacidad se conoce como "***El Nuevo Paradigma de la Alta Capacidad***". Este es precisamente el título de la Ponencia que desarrollará la Catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad de La Rioja y Directora del Máster en Neuropsicología de las Altas Capacidades Intelectuales, Dra. Silvia Sastre el próximo 7 de julio de 9 a 14 horas, en el Curso "***Alumnos de altas capacidades. Identificación y respuesta educativa***", de la Universidad de Zaragoza.

A pesar de ello hay personas, antaño consideradas expertas, que presentan dificultades a la hora de adaptar su discurso a los avances de las Neurociencias.

UNA NOTICIA IMPORTANTE DE CASTILLA LA MANCHA. DE NUEVO LA UNIVERSIDAD TOMA UNA DECISIÓN PIONERA, CREA EL MÁSTER PARA PROFESORES DE ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES.

Pero nadie mejor que su Director, el Catedrático de la Facultad de Educación Dr. Onofre Contreras para hablar de esta esperanzadora noticia.

Por mi parte sólo diré que es para mí motivo de gran satisfacción ser el coordinador del Área IV: "La Detección y el Diagnóstico", y que la colaboración de los alumnos del Máster, primera edición, en la Guía Científica de las Altas Capacidades fue muy importante y, de especial interés fueron los trabajos de los alumnos de la segunda edición del Máster que crearon los modelos de detección de todos los alumnos del aula, que se hallan en Internet a disposición de todos los docentes.

FINALMENTE, ESTA PRIMERA JORNADA ALTAS CAPACIDADES, de nuevo Castilla La-La Mancha, pionera.

Seguramente, si trasladáramos esta jornada a las demás Comunidades Autónomas y tras cada jornada un equipo de seguimiento continuara la labor estaríamos más cerca del objetivo.

EL OBJETIVO

El objetivo es avanzar hacia la Educación de calidad para todos, la educación propia del siglo XXI, en la que ni los más capaces, ni los discapacitados, ni los de ningún otro colectivo puedan tener problemas escolares. El objetivo último es transformar la educación, para que pase a ser el puntal fundamental de la sociedad, y de nuestro Estado de Derecho:

No se trata sólo de adaptar la educación a los cambios que nuestra sociedad ha experimentado, sino, hacer de la educación el principal instrumento y motor de la necesaria transformación permanente que la sociedad del conocimiento seguirá necesitando en el futuro, que cada día se está haciendo presente. La educación que facilite a las personas su máxima felicidad personal, y la cohesión social: La Educación en Libertad de la que el Tribunal Supremo, en su Sentencia 12.11.12, señala:

"Del Primero de los Protocolos Adicionales del Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos, 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.

*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**".*

El objetivo es alcanzar la Educación de calidad para todos.

Desde este caduco sistema educativo, a modo de síntesis, os propongo esta la definición:

"La educación de calidad para todos, en el siglo XXI, es la educación inclusiva, adaptativa o personalizada. Es la educación en libertad que proclama el Tribunal Supremo en su Sentencia 12-11.12. Es la educación en democracia, que no es enseñar a todos igual, sino ofrecer a cada uno la motivación y el estímulo diferente que necesita para que, como decía Ramón y Cajal, pueda ser el escultor de su propio cerebro.

No es realizar a cada uno de los estudiantes un plan de enseñanza individualizado. No es ofrecer una educación especial sólo a los alumnos de un colectivo determinado, sino ofrecer una educación especial a todos, porque no es atender a los de un colectivo en detrimento de otros.

No es hacer seguidismo a las consignas políticas de algún funcionario o político de la educación, en detrimento del respeto a los criterios de los primeros responsables y titulares del deber de educar en el principio de subsidiariedad del Estado.

Tampoco es atender a todos los estudiantes en la misma aula de forma individualizada; pues no es enseñar a todos, sino educar a cada uno como persona, desarrollando una metodología activa, para que cada uno, utilizando sus propias vías, ritmos, estilos y funcionamiento cognitivo diferencial, autorregule su propio y diferente proceso de aprendizaje, y en cooperación con su grupo heterogéneo, pueda valorar todas las diferencias -propias y de los demás- como fuentes de riqueza, y alcance los conocimientos que necesitará en la sociedad del conocimiento, al tiempo que activa sus procesos mentales, adquiriendo todas las habilidades del pensamiento que desarrollan la arquitectura de su cerebro diferente, hasta que alcance el máximo de sus posibilidades, y pueda sentirse feliz".

Prof. José de Mirandés.
Coordinador Área de Detección y Diagnóstico de las Capacidades del
Master de Formación del Profesorado de Alumnos de Altas Capacidades. Universidad de
Castilla-La Mancha.

Secretario General del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades.