

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)
ISSN: 0185-1284
cee@cee.edu.mx
Centro de Estudios Educativos, A.C.
México

Luque Parra, Diego Jesús
Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIX, núm. 3-4, 2009, pp. 201-223
Centro de Estudios Educativos, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015078009

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

RLEE (México) 2009
Volumen XXXIX
Números 3 y 4
Páginas 201-223

Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa

*Diego Jesús Luque Parra**

Introducción

El análisis del término de necesidades básicas se sitúa entre dos extremos: uno individual o de carácter psicológico, que representa las necesidades y el progreso personales, y otro contextual o político-social, en el que las necesidades básicas han de considerarse como algo común a todas las personas, constituyéndose en un principio o derecho humano. De esto se desprende que, conceptualmente, las necesidades básicas no puedan entenderse si no se analizan desde la perspectiva integrada de ambos extremos, desde donde se aprecian, entonces, como referencias a aspectos y objetivos de desarrollo humano, y quedan como indicadores complejos de un crecimiento personal y social. Así, puede observarse que, en una sociedad democrática, las necesidades básicas adquieran un carácter sociomoral, que infunde acciones o políticas de lucha contra la desigualdad y la exclusión, en el que no se admite la identificación de un crecimiento económico con un alto nivel de desarrollo, ya que los beneficios de ese crecimiento económico no se extienden por sí mismos a todos los estratos sociales (Streeten, 1986). Sólo podría afirmarse la existencia de un verdadero desarrollo, cuando las personas tengan cubiertas unas necesidades

* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga, campus de Teatinos (29071), Málaga, dluque@uma.es

mínimas, haya una preocupación por un marco social justo y equitativo y una observancia de políticas y medidas de lucha contra la exclusión. Hay crecimiento humano y progreso social cuando se satisface una de esas necesidades básicas, la educación; esto nos descubre, a la vez, la realidad de personas y grupos en situación de desventaja, que corren riesgos de inatención o de discriminación, y que exigen respuestas específicas a sus necesidades de desarrollo, que pueden llamarse especiales, no tanto por el trastorno o dificultad individual, sino por la respuesta debida de un contexto favorecedor y satisfactor. De ahí que los sistemas y ámbitos educativos deban actuar bajo los principios de igualdad y de equidad, y desde propuestas de *Educación para todos*.

De acuerdo con todo lo anterior, en este artículo proponemos una incursión sobre la educación como necesidad básica y la obligatoriedad de su satisfacción, así como en las especiales necesidades de las personas con discapacidad, considerando que el marco apropiado de vivencia y convivencia es el de su contexto social y cultural, teniendo en cuenta los principios de normalización e inclusión. Desde esta propuesta, pretenderíamos una continuidad en el debate y la reflexión permanentes sobre la educación en la diversidad o educación inclusiva. Así, partiendo de una conceptualización sobre necesidades, se continúa sobre su desarrollo en el ámbito y sistema educativos, tratando de aportar, finalmente, alguna conclusión al respecto.

NECESIDADES HUMANAS BÁSICAS Y EDUCACIÓN

Necesidades y satisfactores

Desde un punto de vista social, el término de necesidades es algo más que la simple expresión de deseos o instintos, para ser parte del proceso histórico de los seres humanos, siendo cada sociedad y cultura, en un momento concreto, generadora de nuevas necesidades y de su forma de satisfacción, por el trabajo y convivencia de su gente. Desde este punto de vista, entenderemos por necesidades las condiciones sin las cuales la existencia humana no puede desarrollarse satisfactoriamente, corriendo riesgos de daños graves para la persona (alimentación, atención sanitaria, educación, libertad

de expresión, autonomía, etc.). Tienen un carácter general y universal, se diferencian de los deseos (particulares e individuales), y guardan una estrecha relación con sus satisfactores que, a su vez, prueban la existencia y la universalidad de aquéllas. En este sentido, el desarrollo humano se expresa como el progreso de capacidades de las personas y de la manifestación de sus necesidades, de tal manera que no puede darse aquél sin la satisfacción de éstas.

Las necesidades humanas se definen, de acuerdo con Doyal y Gough (1992), como objetivos y estrategias que, de no alcanzarse, ocasionan un grave daño para la integración de la persona en su contexto y grupo social. Consistentemente, podríamos preguntarnos cuáles son esas necesidades básicas, de forma que establezcamos un acuerdo para su entendimiento y referencias, en su respuesta de satisfacción y de participación activa en el medio social. Los autores citados consideran que esas necesidades son *salud física y autonomía*, y precisan que la satisfacción de ambos tipos de necesidades se hace interdependiente, en la consecución de una integración satisfactoria de la persona en su sociedad (cuadro 1). Plantean que la salud física y la autonomía

> son condiciones previas de toda acción humana en cualquier cultura, constituyen las necesidades más elementales: aquellas que han de ser satisfechas en cierta medida antes que los agentes puedan participar de manera efectiva en su forma de vida con el fin de alcanzar cualquier otro objetivo que crean valioso (*ibíd*.: 82).

CUADRO 1. Necesidades humanas básicas

Salud física	*Autonomía*
• Condición necesaria para la integración de la persona en su grupo social. • Matizaciones sociales y culturales (salud, enfermedad y tratamientos) • Llevar una vida activa y satisfactoria, en su interés objetivo de satisfacer sus necesidades básicas a fin de optimizar su esperanza de vida y de evitar enfermedades y dolencias físicas graves conceptualizadas en términos médicos.	Capacidad para iniciar y desarrollar acciones, formulando objetivos y estrategias, con relación a determinados intereses. Con tres aspectos: • Grado de comprensión que una persona tiene de sí misma, de su cultura y de lo que se espera de ella. • Capacidad psicológica, para formular opciones para sí misma. • Oportunidades objetivas que la sociedad ofrece y poder actuar en consecuencia.

Fuente: Adaptado de Doyal y Gough, 1992.

En un contexto sociocultural con garantías de desarrollo humano, la participación activa de cualquier persona en su medio dependerá del producto interdependiente de salud y autonomía (el ser humano activo y propositivo), que son necesidades básicas y asumibles por cualquier sociedad o cultura, puesto que sus ciudadanos, con los determinantes y matices propios de su comunidad aspiran, al menos, a mantener esos aspectos de dominio personal y de convivencia. Ambos tipos de necesidades han de satisfacerse considerando, por un lado, una salud física desde una esperanza de vida prolongada, con el menor grado de discapacidad posible debido a trastornos y tomando en cuenta el potencial genético de la persona. Por otro, una autonomía que conlleva una minimización de limitaciones sociales a la participación de la persona en actividades sociales significativas, así como un adecuado conocimiento de la cultura, capacidad crítica y libertad política para su evaluación y posibilidades de cambio.

En coherencia con las necesidades básicas, se situarían sus recíprocos satisfactores universales como cualidades de los bienes, servicios, actividades y relaciones que favorecen la salud física y la autonomía en todas las sociedades, definición que por ser amplia e independiente de la cultura se hace su conversión a una sociedad determinada a través de los satisfactores universales o necesidades intermedias, que actuarían como medios hacia aquellas necesidades, las que pasarían a ser consideradas objetivos (cuadro 2).

CUADRO 2. Satisfactores universales o necesidades intermedias

Satisfactores de necesidad de salud física	Alimentos nutritivos y agua limpia. Alojamiento adecuado a la protección contra los elementos. Ambiente laboral desprovisto de riesgos. Medio físico desprovisto de riesgos. Atención sanitaria apropiada.
Satisfactores de necesidad de autonomía	Seguridad en la infancia. Relaciones primarias significativas. Seguridad física. Seguridad económica. Enseñanza adecuada. Seguridad en el control de nacimientos, en el embarazo y en el parto.

Fuente: Adaptado de Doyal y Gough, 1992.

De todo esto se infiere que la satisfacción de necesidades no se equipara a acciones en *paquete* o medidas globales, con objetivos de aplicación en una sociedad, sino que teniendo en cuenta los elementos culturales que las concretan y determinan, deben referirse también a las necesidades de personas o grupos particulares. En efecto, si se asume que todos los seres humanos lo somos en igualdad y con las mismas necesidades, independientemente de sexo, etnia, clase social o cultura, ello no evita la existencia de grupos particulares con problemas específicos (mujeres, niños, minorías, personas con discapacidad, etc.), que precisan satisfactores especiales añadidos para completar sus necesidades. Estos grupos o personas son especiales no por distintividad o trastorno, sino por el énfasis en la atención sobre las necesidades que comparten con el resto de su sociedad; se debe prestar una respuesta específica, con la cual compensar y salvar obstáculos o vencer limitaciones tanto personales como contextuales, de forma que las necesidades sean satisfechas.

Sobre la base de estas necesidades y la posible dificultad en su satisfacción, los niños y las niñas con discapacidad, como grupo en riesgo de exclusión, deben tener, desde los contextos en los que se encuentran, las condiciones necesarias para la consecución de objetivos o satisfactores: a) satisfactores específicos que eviten situaciones o circunstancias de desarrollo de discapacidad o limitación, b) herramientas, recursos o servicios que superen o compensen las discapacidades existentes, y c) satisfactores susceptibles de generar y desarrollar habilidades para que se alcancen niveles óptimos de salud y autonomía. Para todas ellas, la educación va a suponer la respuesta apropiada al desarrollo individual y social, ajustándose a las particulares realidades de cada uno de ellos, con objetivos de integración y bajo el principio de normalización.

Necesidades humanas y educación

La educación tiene una importancia nuclear, como elemento de calidad, en el desarrollo y en el nivel de satisfacción de las necesidades básicas. La educación, en efecto, constituye un foco de análisis y de intervención para el desarrollo humano, siendo los sistemas educativos potentes vehículos de compensación, de ajus-

te y de desarrollo de personas y sociedades. La educación genera, tanto en un sentido individual como comunitario, el desarrollo personal, social y moral de la persona, a través de procesos sistemáticos y organizados dentro de un marco cultural, lo que va a significar la transmisión, el ejercicio y el desarrollo de valores y actitudes. En esa línea, la educación es una condición necesaria tanto para obtener niveles de autonomía y desarrollo personal, como para comprender y participar activamente en la sociedad y en la cultura. De acuerdo con los aspectos de salud y autonomía citados por Doyal y Gough (cuadro 1), la educación es de importancia capital en la relación entre necesidades y satisfactores, ya que a través de un desarrollo educativo se puede adquirir o reforzar:

- La salud física, donde es importante conocer el funcionamiento biológico, así como el aprendizaje y desarrollo de pautas de conducta saludables, evitar elementos de riesgo y llevar una vida activa, en adecuación con su entorno.
- La comprensión que una persona tiene sobre sí misma y en la interacción con otras, que forman parte de su entorno y comunidad, debiendo aprender pautas de comportamiento y habilidades personales, instrumentales, cognitivas, lingüísticas, conducta social.
- El control personal para el equilibrio psicológico, apreciando la salud mental, su aceptación y búsqueda de intereses, estrategias y actividades para el mantenimiento de la salud.
- Oportunidades objetivas, al guardar relación con un entorno y comunidad justa, equitativa y solidaria. La educación es un motor en la conciencia ciudadana, en su participación, actividad y disposición de recursos y servicios.

La educación es, pues, una condición necesaria para la obtención y el desarrollo de la salud y el mantenimiento de la autonomía, para lo cual es necesario contar con un marco institucional democrático, con sistemas justos que velen por la igualdad y la equidad, de manera que se garantice el acceso a la satisfacción de las necesidades. De ello se sigue la obligatoriedad de los Estados y gobiernos de desarrollar sistemas educativos, fundamentados en

esos valores, a la vez que reconocedores de la diversidad de personas y situaciones, con objetivos de adecuación, compensación y justicia distributiva (igualdad = dignidad) (Luque y Casquero, 2009). En este sentido, coincidiríamos con la Declaración Mundial de Educación para Todos de Jomtien, o con la Declaración de Copenhague sobre Desarrollo Social, en las cuales se recoge la íntima conexión entre el grado de madurez democrática y de justicia social, con la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, así como el compromiso de promoción y de logro de objetivos de acceso universal y equitativo a una educación de calidad. En este sentido, las características universales de satisfacción en lo educativo vendrían dadas por el acceso a una capacitación educativa y el acceso a conocimientos interculturales. Por otro lado, los indicadores sociales de insatisfacción serían la falta de educación primaria y secundaria, los años de estudios formales por encima de un nivel dado, la falta de calificaciones específicas y de educación universitaria. Con todo, se busca fortalecer la cultura en el desarrollo y la preservación de las bases sociales de un desarrollo sostenible centrado en las personas, con el fin de erradicar la pobreza, promover un pleno empleo productivo y fomentar la integración social (Pastor, 1999).

Necesidades educativas y discapacidad

Consideremos, en un principio, que la discapacidad no es más que un elemento o un aspecto de las características individuales y sociales, no una marca clasificadora, estanca o paralizante, ni homogeneizadora. De acuerdo con esto, el término personas con discapacidad, que engloba a situaciones e historias personales y sociales diferentes y únicas, no pretende ser ni es un conjunto de personas como grupo homogéneo por su adjetivación de discapacidad, sino que remarca unas características particulares, que no afectan la sustantividad de la persona y afirman la necesidad de comprensión y de apoyo, en cualquier medida, en favor de sus derechos.

Es obvio que los niños y las niñas con discapacidad tienen las mismas necesidades que los demás, en cuanto a conseguir los niveles óptimos de salud y de autonomía que les permitan desarrollar al máximo sus posibilidades; asimismo, precisan los mismos

satisfactores, pero en consonancia con las características concretas de la persona –discapacidad–, y la presencia de apoyos y recursos en la comunidad. Así, adoptamos una perspectiva ecológica (interacción sujeto-entorno) en la cual las necesidades educativas que pueda tener cualquier persona con discapacidad se relacionan, básicamente, con: a) las características de la persona, a las que se le añade la dificultad o la deficiencia; b) limitaciones en el acceso a recursos y servicios, y c) dificultades de aceptación, comprensión y apoyo de la comunidad. Estas necesidades pueden resumirse en la mejora y la superación de las condiciones de accesibilidad, de compensación y de ajuste, así como en un mejor conocimiento de la persona, su aceptación y apoyo. En consecuencia, en un marco de igualdad de derechos y oportunidades y en una aceptación de valores democráticos, cualquier sistema educativo ha de promover el desarrollo personal y social, entendido desde unas necesidades, desde de las cuales las personas desarrollan su potencialidad. A partir de esta igualdad de derechos, nos cuestionamos: ¿cómo se desarrolla la persona, el alumno con discapacidad, respecto a otros sin ella?, ¿qué puede hacerse a través de los sistemas educativos con el alumnado que tiene necesidades educativas por razones de discapacidad? Estas cuestiones, dentro de la diversidad social, no se plantearían de situarnos en un ámbito auténticamente inclusivo, pero que deben hacerse para alcanzar su logro.

Sin pretender entrar en debates que superarían los propósitos del artículo (véase, al respecto, Echeita, 2006; Luque, 2006; Moriña, 2004; Ochaíta y Espinosa, 2004; Marchesi, Coll y Palacios, 1999, entre otros), desde una convivencia en la igualdad y la diferencia, la diversidad implica aprender que la igualdad es un valor –guía del desarrollo social–, en la que deben reducirse no las diferencias, sino las situaciones o las condiciones injustas. En este sentido, es cierto que el desarrollo personal y social de cualquier individuo puede afectarse, ya sea de forma permanente o temporal, desde el nacimiento o con posterioridad, por diversas circunstancias, en cuyo caso la desventaja o la limitación no debería apreciarse como problema, sino como objeto de soluciones y, más aún, de satisfacción de necesidades; es decir, hacer realidad los derechos personales, sociales y ciudadanos. Este enfoque social permite aunar lo individual (titularidad de derechos), con

lo contextual (contenidos del derecho) o, si se prefiere, la igualdad y la solidaridad como principios morales y jurídicos tanto en lo individual, como en el desarrollo de la ciudadanía en un estado democrático; se da así una adecuación a las necesidades y las características individuales, desde medidas o respuesta de la comunidad.

De forma genérica, la persona con discapacidad sólo podrá ejercer su libertad si, a su voluntad, se le añade el apoyo y la ayuda de la comunidad, que además, en justicia, le corresponde, toda vez que la discapacidad es resultado interactivo de un individuo con su contexto. En efecto, desde la perspectiva de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIFDS) (OMS, 2001), por discapacidad se entiende la circunstancia de aspectos negativos de la interacción del individuo y sus factores contextuales, limitaciones de la actividad y restricciones de la participación. Se distancia de la concepción de la Clasificación Internacional de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía (OMS, 1983), anclada en lo médico o distintividad por la deficiencia, para situarse en una visión en la que el funcionamiento y la discapacidad forman un proceso de interacción recíproca en un curso vital, y cuyo resultado o unión es superior a la suma de sus partes. En consecuencia, la discapacidad es aceptada como un estado o situación en el que se tiene menor grado de habilidad o ejecución en el desarrollo de capacidades, debido a una interacción de factores individuales y de contexto (Luque, 2006).

Sistema educativo y satisfacción de las necesidades educativas especiales

Cualquier sistema educativo basa sus fines y principios sobre las necesidades de sus educandos y la adecuación de su respuesta educativa con la cual obtener el desarrollo personal, social y moral de los individuos, único fin de la educación. Dentro de la diversidad social, cabe tanto la homogeneización de las personas por la percepción de hábitos, costumbres y relaciones sociales, como la heterogeneidad de personas y grupos, configuración que se hace presente en los centros educativos, con relación a la sociedad a la que pertenece. La diversidad, entonces, como fenómeno

propio de las colectividades humanas dentro de los contextos y situaciones educativos, hace evidente la multiplicidad de personas y sus circunstancias personales y sociales, sus capacidades, intereses, motivaciones y necesidades. Se sigue que una educación, y un sistema reglado que la aborde, han de considerar esos elementos para su mejor adecuación y ajuste a la oferta pedagógica. En esa diversidad de personas se encuentran algunas que precisan una mayor atención por sus características individuales y de contexto, de cuya interacción se observa la no adecuación o satisfacción de necesidades, sin que se dé el ajuste oportuno e incumpliendo el principio de igualdad. Nos referimos a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en general, y las que se asocian a discapacidad en particular, como personas que precisan atención no distintiva, sino en justa distribución a sus necesidades educativas, a través de una respuesta individualizada dentro de un ámbito de normalización y de inclusión. A continuación nos centraremos sobre estos aspectos de interés en el desarrollo educativo y en la intervención psicopedagógica de este alumnado.

Discapacidad y necesidades educativas especiales

Con el término *nees* se hará referencia a las dificultades o las limitaciones que puede tener un determinado número de alumnos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, con carácter temporal o duradero, para lo cual precisa recursos educativos específicos. Recordemos que el término y su desarrollo conceptual se inician, formalmente, a partir del informe Warnock (1978), en el que se pretendía hacer un análisis sobre el estado de la Educación Especial (EE) en el Reino Unido. De pronta asimilación en otros países, y España en particular (desarrollo legislativo a lo largo de la década de los ochenta del siglo pasado), el informe marcó aspectos importantes en la valoración e intervención de la EE y de la atención a la diversidad. De una forma muy sucinta, estos aspectos podrían concretarse en:

- Menor consideración de las entidades diagnósticas como agrupaciones o cuadros nosológicos estancos, con lo cual los efectos negativos en el alumnado y las familias son más que aquéllos positivos del conocimiento del trastorno o la limitación.

- Derivado de lo anterior, el diagnóstico, como etiquetaje, puede suponer un punto formal que disminuya, cuando no anule, posibilidades de enseñanza-aprendizaje. Ese diagnóstico debe hacerse como punto de partida, no como punto de llegada.
- Una categoría diagnóstica supone, a veces, dificultad o trastorno. De igual forma, el hecho de que varios niños estén dentro de una misma categoría, no indica igualdad de problemas o de respuesta.

Se trata de argumentos que conducen a apreciar la validez del término *nees*, por cuanto es más flexible y está adaptado a la individualidad y al contexto; es más justo y comprensible de realidades. De acuerdo con todo ello, el término ofrece ventajas y pocos inconvenientes en su aplicación al alumnado, rompe con una perspectiva clásica de diagnóstico, en el que es exclusiva la causa individual-orgánica, que conlleva un desarrollo prácticamente inmodificable, lo que confiere a la educación posibilidades limitadas. En cambio, el término *nees* hace hincapié en el contexto, servicios y apoyos, como elementos de una respuesta educativa específica y adecuada al alumnado, dentro de un ámbito de normalización.

Sin embargo, como se recoge en Ochaíta y Espinosa (2004), cabe señalar alguna crítica al concepto (cuadro 3). Para estas autoras, y de acuerdo con nuestra experiencia (Luque y Romero, 2002), el término debe aplicarse en su adecuada relación individuo-contexto o, si se prefiere, en la correcta asociación *alumnado-profesorado-recurso*s, todo ello dentro de un ámbito integrador, normalizador y de cooperación.

CUADRO 3. Aspectos críticos del término *nees*

- Término ambiguo que precisa otros conceptos para ser entendido en su magnitud.
- Excesivamente amplio, lo que supondría un marco en el puede incluirse la casi totalidad de alumnado con limitaciones a lo largo de la escolaridad.
- Dificultad en diferenciar problemas derivados del alumno, de su contexto familiar y del escolar.
- Riesgo de que el término pueda usarse como construcción social en la cual situar a determinados alumnos en opciones educativas segregadoras.
- Concepto optimista de la educación especial, desatendiendo las dificultades inherentes al alumno y los problemas fuera del contexto escolar.

Fuente: Adaptado de Ochaíta y Espinosa, 2004.

En esta crítica, estaríamos de acuerdo con Rosa y Ochaíta (1993) cuando afirman que el término *nees* podría conceder demasiada importancia a la respuesta del contexto, lo que hace que no se ponga el énfasis suficiente en las características del desarrollo de los niños con las diferentes discapacidades y en las intervenciones específicas que deben realizarse. Pero también, en otra opinión (Luque, 2003, 2006), sería cuestión de valorar cuidadosamente ambos extremos, la respuesta del contexto y las características individuales. La excesiva importancia al primero conlleva la generalización y la respuesta estandarizada, que no se ajustaría a las necesidades del alumno; si se da una mayor importancia a las características de la persona con discapacidad se correría el riesgo de volver a hacer hincapié en la deficiencia, con lo cual se pierde un elemento de normalización. Es obvia la búsqueda de una visión armónica de ambos extremos, para concluir en una atención equilibrada de los contextos al individuo, en términos de satisfacción de sus necesidades.

Aunque íntimamente asociados y muy utilizados, los términos de discapacidad y *necesidades educativas especiales* no son intercambiables. Un sector del alumnado con discapacidad no tiene por qué presentar *nees*, a la vez que éstas no tienen por qué deberse, exclusivamente, a aquéllas. El término *nees* es un constructo que abarca más allá de su simple conceptuación operativa de alumnado con determinados apoyos y atenciones educativas específicas, derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, y recoge toda una filosofía educativa de personalización, normalización e inclusión, a la vez que una concepción aplicada de respuesta para satisfacer necesidades. El concepto de *nees* no tiene entidad diagnóstica, pero sí de valoración; no es distintiva o negativa, sino de especificidad para su respuesta; no es, finalmente, un adjetivo sustantivado, sino un término expresivo a una respuesta de calidad y con equidad, al alumnado que las presente (cuadro 4).

CUADRO 4. Algunas características de las necesidades educativas especiales

- El adjetivo de especial se da por razones de énfasis en la atención sobre las necesidades educativas que comparten con el resto del alumnado. No son especiales por trastorno o distintividad, sino por una mejor y específica respuesta educativa al alumno en cuestión.
- Hacen alusión a salvar obstáculos o vencer limitaciones, tanto personales como contextuales, de forma que las necesidades educativas que el alumno tiene sean satisfechas con una respuesta adecuada.
- Persiguen una respuesta de carácter reforzador o compensador que equilibre la atención educativa que comparten con el resto de los alumnos.
- No son una entidad diagnóstica sino de valoración psicopedagógica hacia una adopción de medidas adecuadas a la persona y a la situación.
- Hacen referencia a cualquier necesidad individual, contexto y circunstancias, en el que se precise individualización o respuesta oportuna. No tiene adjetivos añadidos en función de un diagnóstico, aunque se asocie a éste por su afinidad o tipos de intervención.

Fuente: Luque, 2008.

En ese sentido, el concepto de *nees* se aplica a cualquier alumno o persona que precisa más atención del contexto de lo habitual, concepto que podría ser utilizado en cualquier caso de dificultades de aprendizaje, independientemente de la gravedad o la intensidad de los apoyos que requiera. Sin embargo, conviene precisar que las *nees* no tienen carácter genérico o entidad global, ya que surgen del análisis de las características individuales y de contexto, de las que no puede desligarse, para estar en íntima conexión con la respuesta educativa, que persigue el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional del alumnado, de acuerdo con los objetivos establecidos con carácter general.

El término *nees*, aunque de origen escolar, no es exclusivo de ese ámbito, ya que la educación tiene otros cauces y otros contextos. A pesar de que los alumnos y las alumnas, en general, y los que presentan discapacidad, en particular, tienen en los centros educativos el conjunto de servicios y recursos adecuados, deben ser reconocidos otros contextos por su importancia para el desarrollo del alumno (familiar, social, sanitario, etc.), aunque en la práctica parecen tener dificultades de coordinación y de beneficio mutuo en su interacción. En la misma elaboración de las adaptaciones curriculares se analizan y especifican el contexto familiar y el escolar, pero también se advierte la necesidad y la permanencia de su relación y reciprocidad (Luque y Romero, 2002).

Finalmente, el propio concepto de discapacidad incluye el reconocimiento de las características individuales, en su asociación recíproca a las limitaciones o las deficiencias que se presenten. Esto, además de acotar el análisis de las *nees*, nos proporciona un mejor conocimiento de los recursos que satisfagan esas necesidades. Como ya se ha expresado, no siendo intercambiables *nees* y *discapacidad*, es lógico no perder de vista las características propias de cada persona con discapacidad (son evidentes las peculiaridades que una persona sorda, con discapacidad intelectual, motora, etc., tienen *per se* y en las adecuaciones contextuales). De este análisis se obtiene una valoración amplia de la situación-circunstancia de los niños y las niñas con limitaciones, además de que el conocimiento particular de una discapacidad (personales, cognitivas, de movilidad, perceptivas, etc.) y su adecuación al ambiente nos permiten aportar una respuesta adecuada, en un entorno comprensivo hacia esas necesidades específicas, en el mismo nivel de desarrollo que cualquier otra persona. Podemos considerar, en consecuencia con los argumentos anteriores, que hacer uso del término satisfactor especial puede ser importante en su referencia a las necesidades, de tal forma que si el concepto de discapacidad es inseparable de sus referencias contextuales no es sinónimo de deficiencia, ni de los recursos o apoyos que precise, sino que es superador e integrador de ambos. Esto explicaría que, ante más necesidades, se tienen más satisfacciones, o bien que una comunidad atienda adecuadamente las necesidades que sus individuos plantean, por el mero hecho de ser y de estar en esa comunidad.

Integración e inclusión educativas

La normalización y la integración escolar, como principios no sólo educativos, sino jurídico-sociales, en su aplicación, han supuesto un marco de desarrollo educativo y programas específicos de intervención, vertebrando toda la atención educativa al alumnado con graves problemas en su proceso de aprender. En España, la integración, como política y desarrollo de programas, hizo que a lo largo de la década de los noventa del siglo pasado (tomando fuerza en la Declaración de Salamanca, 1994), se incorporaran niños y niñas en situación clara o de riesgo de exclusión al sistema

educativo, ya que éste pasó de ser un currículo cerrado y excluyente, a uno abierto y normalizador, basado en la adaptación y las posibilidades de flexibilización. Quizá el hecho de no llamarse inclusión, en aquella época, podría estar relacionado con lo expresado por Echeita y mencionado por Guajardo (2008), en el sentido de que el término integración parece más castizo o aceptable que el de inclusión, de tinte más anglosajón; pero sea como fuese, desde ese periodo se ha contribuido a hacer realidad la igualdad de la persona ante la ley, por un lado, a través de un crecimiento normativo referencial y, por otro, mediante recursos, apoyos y servicios, como satisfactores de esas necesidades específicas individuales. Ha generado todo un cambio en la perspectiva socioeducativa y en el desarrollo curricular y organizativo, en suma, un intento y proceso de ruptura con un currículo cerrado, así como cuestionar y eliminar la segregación y discriminación, por motivos de discapacidad o de diferencias individuales. También se ha favorecido un desarrollo actitudinal hacia una respuesta educativa más individualizada, real y de atención a todos los alumnos, por muy distintos y diferentes que pudieran ser. Pero no podía llamarse propiamente inclusión porque, a pesar de esa evolución, que debe juzgarse positiva, quedan elementos con los cuales hay que seguir trabajando, medidas que tomar e incluso retomar, valorando otros aspectos que no han sido adecuados en una integración como tal. Ese periodo transcurrido no fue suficiente para cubrir objetivos de un desarrollo actitudinal docente y tutorial, de formación del profesorado, de desarrollo y adaptación curriculares, o hacer comunidad educativa aunque, en todo caso, sí parece haberse conseguido un mayor acercamiento y disposición del profesorado, así como una mejor relación y coordinación entre la familia y los centros educativos (Luque, 2006).

Sobre esta evolución podríamos preguntarnos, en definitiva, si ese periodo y sistema educativos han servido como antesala o avanzadilla de un movimiento inclusivo (Carrión, 2001); esto nos conduce a reflexionar sobre los cambios que deben seguir haciéndose en el sistema y desarrollo educativos, obligándonos tanto a alumnos, como a profesores y padres, a modificar nuestra perspectiva sobre los centros educativos, ya que el problema no es cómo integrar a algunos alumnos con *nees*, sino de qué manera

desarrollar su sentido de comunidad y apoyo mutuo, que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela (Arnaiz, 1996). En este sentido, se echa en falta una escuela de mayor amplitud en todos los sentidos, una escuela inclusiva, en la que se trate la educación para todo su alumnado, dentro de un sistema educativo único, proporcionándole programas educativos apropiados, estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ese alumnado como su profesorado puedan necesitar; una escuela que sea un marco de pertenencia, de aceptación y de apoyo, que trate la satisfacción de las necesidades educativas de todo sus alumnos.

La integración, como política educativa y desarrollo de programas de actuación deja paso, en suma, al fenómeno de mayor calado filosófico y educacional, que es la inclusión. Ésta toma de aquélla sus logros y resultados en el alumnado con discapacidad en el aula ordinaria, su operatividad y programas de intervención, a la vez que establece nuevos caminos de acción y reflexión sobre otras individualidades y grupos a los cuales responder adecuadamente a sus necesidades, sin más añadidos que el de su propia existencia y satisfacción.

CUADRO 5. Integración-inclusión

• Todo el alumnado es sujeto de atención educativa y social, en los centros educativos, en sus barrios o pueblos y en la sociedad en general.
• La integración es la puerta de entrada a un sistema inclusivo, en el que no se excluye a nadie, puesto que todos están dentro, y el sistema es completo, con respuesta para todos.
• La inclusión supone una integración "natural", no hay mayoría de normalidad y una minoría de personas con discapacidad, dificultad o desventaja. La inclusión es una interacción sin diferenciación discriminadora; todos tienen su nivel de participación y pertenencia.
• La ayuda específica a la persona con discapacidad (programas de integración) se cambia por una visión de apoyo a las necesidades educativas de todos y cada uno, como miembros del grupo.
• En un marco inclusivo se favorece la seguridad, el reconocimiento, la confianza, la aceptación, el sentimiento de pertenencia y la convivencia. Se comparten valores y creencias, favoreciendo la comunidad.

Fuente: Luque, 2006.

Superando las diferencias expresadas en el cuadro 5 entre integración e inclusión, ésta se define como un paraguas sobre la diversidad, refiriéndose a cualquier persona, tenga discapacidad,

dificultades de aprendizaje, desventaja, etc., todas ellas, todo el alumnado, están cubiertos en sus necesidades y respuesta educativa, con un profesorado cooperativo e interactivo, que adopta una actitud de compromiso ético y un ejercicio moral en sus actuaciones, un marco educativo, integrado e integrador, considerando a todos y cada uno de los individuos que forman la comunidad. Una escuela inclusiva es, en fin, aquella que da respuesta a todos sus alumnos, en sus características personales y atendiendo a sus necesidades educativas, sin exclusión de algún tipo y animando a la pertenencia a la comunidad y a su convivencia.

Inclusión y alumnado con necesidades especiales

Con relación al alumnado con necesidades especiales, la escuela inclusiva promueve que sean unos miembros más de la comunidad en todos los aspectos; no se centra en su deficiencia o singularidad de discapacidad, sino que la valora como una característica propia de la persona, pero con relación al contexto y su accesibilidad (cuadro 6). De ahí que podrá decirse que la integración habrá tenido sentido si ha conseguido objetivos de pertenencia, colaboración y cooperación, esto es, un medio o elemento operativo, para llegar a un fin de normalización y de convivencia en comunidad. De acuerdo con estos fines, los programas de integración deben seguir aplicándose, en la medida que se precisan para la compensación y distribución justa de recursos y servicios, convirtiéndose así en un mecanismo de inclusión. En este sentido, y como ya han señalado Echeita (2008) y Blanco (2007), la inclusión educativa puede ser de mayor complejidad que el solo sustantivo inclusión, que puede quedarse reducido a medidas de atención a la generalidad del alumnado. De esta forma, coincidiríamos con Echeita (2008) cuando advierte de algunos peligros de interpretación, cuando no contrasentidos, en determinadas políticas de las Consejerías de Educación de España, en sus referencias dentro del capítulo de *atención a la diversidad*, a políticas, programas o recomendaciones, que pueden trastocar la amplitud inherente a la expresión *diversidad*, y reducirla a grupos de alumnos con limitaciones, dificultades o problemas; con esto se convierte en un principio de aceptación y normalidad, en

singularidad de personas o grupos negativamente marcados por su limitación, y no por la necesidad y apoyo. La exclusión estaría servida dentro de un sistema que la pretende eliminar.

CUADRO 6. Alumnado con nees en una escuela inclusiva

- Es considerado en sus características y necesidades, hace las actividades propias del currículo (con o sin adaptación) y es valorado en su pertenencia y participación en el grupo.
- Su aprendizaje es constante, constructivo y en continuo proceso. Cada niño tiene distinta experiencia, nivel cultural, historia personal y familiar, pero el conocimiento se desarrolla en un contexto social y de intercambio. Cualquier avance es significativo.
- El currículo es un instrumento que promueve la igualdad de oportunidades y no barreras que limiten el aprendizaje, participación y la convivencia.
- El currículo se adapta al alumnado, dentro del aula y para toda la clase. Se favorece la participación de todas las actividades y, en el caso de que la discapacidad limite la ejecución de tareas, se hará en un ambiente de apoyo mutuo.
- El currículo se basa en la adecuación y ajuste a las nees, sólo la individualidad del alumno es la guía del desarrollo curricular, no por ello con pérdida de nivel.
- Se ocupa y preocupa por procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, de exigencia en las capacidades de los alumnos, y valora sus potencialidades.
- Estrategias de aprendizaje como la cooperación, ayuda de compañeros o de grupos, son medidas para aprender a vivir, ser y conocer, tanto dentro como fuera de la escuela.
- El desarrollo de habilidades prácticas y el uso de nuevas tecnologías hacen que la discapacidad sea menor y las necesidades educativas del alumnado sean menos especiales.
- Los apoyos precisan la reflexión hacia unos objetivos de acción tutorial (reduciendo al máximo posible el apoyo fuera de la clase); colaboración y trabajo en equipo; formación permanente del profesorado.
- Se trata de establecer puentes de unión escuela-comunidad, de tal forma que lo vivido en aquélla se convierta en norma de vida en ésta. La educación se dirige a la adquisición de habilidades para la vida con la mayor funcionalidad.
- La educación inclusiva transmite la idea de que cualquier avance que tenga la persona es importante y significativo, por pequeño que sea. Cualquier niño o niña pueden aprender y tener éxito, en tiempo y forma diferentes, siempre dentro de un contexto enriquecedor en el desarrollo de las personas.

En suma, una escuela, como comunidad de inclusión, se conforma en un sistema en el que la diferencia es admitida como valor propio de la diversidad humana, y se acepta a la persona por su condición de miembro (integrante e integrado), con todo lo que represente su hecho y circunstancia. En esta comunidad, los mecanismos de compensación, apoyo y de recursos sólo son elementos del sistema con los que dar respuesta adecuada a las necesidades que presentan sus individuos, de tal forma que, en el caso de los alumnos con discapacidad, se desarrolle el principio de igualdad en condiciones de normalización.

La inclusión, ciertamente, no se impone, ya que no es un modelo que se traslada desde la autoridad o la administración a los centros y personas; la inclusión, por el contrario, se hace concreta en las realidades o contextos de los centros o comunidades educativas. Como expresan Echeita (2006, 2008) y Parrilla (2008), se tratarían de emular propuestas ecologistas, según las cuales se piensa globalmente y se actúa localmente o, dicho de otra manera, los argumentos inclusivos han de terminar definiéndose en la práctica y contextos particulares de desarrollo. La inclusión quizá pueda traducirse en una estructura, con situaciones de elástica posición entre la inclusión y la exclusión, extremo éste en observación continua para su evitación frente al mantenimiento y desarrollo de aquél.

Algunas conclusiones

Desde la perspectiva de las necesidades humanas, no hay desarrollo sin su satisfacción, a partir de la cual se favorecen las capacidades, satisfacción que ha de venir de respuestas ajustadas a la individualidad, en un marco social en igualdad de derechos y oportunidades, desarrollo económico sostenible y actitudes y valores democráticos. Siendo las necesidades educativas de obligada satisfacción, las que presentan aquellas personas o grupos con discapacidad son, además, de justa actuación, ya que tratarían de aportar o compensar a ciudadanos, de pleno derecho, sus propias necesidades, evitando que pudieran conculcarse esos derechos en una sociedad en la que ha de convivir y hacer uso de los recursos y servicios de su comunidad.

La inclusión, en cualquier comunidad, es un principio desde el cual se instituye como sociedad integradora, que acepta y respeta las diferencias, tratando de superar las limitaciones que puedan tener algunos grupos especialmente vulnerables, asumiendo que todas las personas comparten dignidad e igualdad como ciudadanos. De ello se sigue que no todos viven en condiciones de igualdad, de necesidades mínimas satisfechas o de atención adecuada a sus situaciones particulares; de aquí que sea conveniente considerar medidas o políticas de acción compensadoras o de discriminación positivas hacia esos colectivos vulnerables, hasta

tanto sea instaurada y desarrollada una auténtica y plena política inclusiva. En este marco, las políticas y las prácticas deben ser normalizadoras para todas las personas y grupos, pero no por el hecho de ser especiales, pues de hacerlo así, se continuaría con la focalización de acciones, se enfatizarían los problemas de las personas, se distinguiría lo negativo de ellas y se olvidaría el origen de su desventaja y la responsabilidad de los contextos sociales. Por el contrario, considerar incluido a un alumno con discapacidad supone que esta circunstancia no lo distingue más allá de sus propias características personales, debiendo favorecer su hecho individual y social, inseparable de su contexto, para atenderlo en la justa respuesta a sus necesidades educativas.

Un marco de educación inclusiva es, pues, el apropiado para la atención a la diversidad social, ya que dentro de él, los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad pueden obtener la respuesta de satisfacción a sus necesidades especiales, no por el hecho de su deficiencia, sino por el de la discapacidad, y ésta no es sinónimo de negativo e inexorable destino individual, sino de solución de problemas derivada de la interacción individuo-contexto. Este contexto, la comunidad donde vive y el sistema educativo que desarrolla, han de establecer las medidas oportunas para que las capacidades y las características personales de los niños y las niñas con discapacidad se contemplen con justa distribución respecto al resto de alumnos y alumnas. Sus posibles limitaciones no vienen tanto por sus condiciones individuales, como por las de una sociedad o comunidad que procura espacios, recursos y medidas, bajo principios de igualdad (no sólo normativa sino real) y de convivencia.

En este sentido, el constructo de necesidades educativas especiales representa un concepto de operatividad en el ajuste de la respuesta y satisfacción a la persona y circunstancias; concepto que tiene contenido si se da una acción tutorial y docente adecuada, una provisión oportuna de recursos y servicios, y un marco de desarrollo educativo en valores de aceptación, respeto y cooperación. Se aprecia circularidad entre las *nees* e *inclusión*, de tal forma que si en las primeras se habla de respuesta educativa ajustada a la persona y su circunstancia, la inclusión supone el marco de referencia y pertenencia de todas las conjunciones persona-situación. Al fin y al cabo, la Educación no puede aceptar elementos

excluyentes porque, en sí, educar es desarrollo humano, personal y social, que sólo puede darse en ámbitos reflexivos sobre la integración, la participación y la cooperación en la comunidad.

Finalmente, un marco inclusivo está instalado sobre la diversidad social, reconociendo las necesidades educativas del alumnado, sus diferencias e individualidades. Por ello, tendría más sentido hablar sólo de necesidades educativas (a cada persona su propia historia) sin el adjetivo especial, y asociarle indicadores de satisfactores que sí podrían ser especiales cuando se relacionen con la discapacidad; de esta forma se responde específicamente a su única, pero sustantiva, consideración de persona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaiz, P. "Las escuelas son para todos", en *Siglo Cero,* 27 (2), 1996, pp. *25*-34.

Blanco, R. "La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy", en *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación,* 3 (4), 2007, pp. 1-15.

Carrión, J. J. *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?,* Málaga, Aljibe, 2001.

Doyal, L. e I. Gough. *A theory of human needs,* Londres, Macmillan, 1992; traducción castellana: *Teoría de las necesidades humanas,* Barcelona, Icaria-Fuhem, 1994.

Echeita, G. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones,* Madrid, Narcea, 2006.

Echeita, G. "Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto", en *REICE,* vol. 6, núm. 2, 2008.

Galtung, J. *Human needs, human rights and the theories of development,* Ginebra, UNESCO, 1976.

Guajardo, E. "La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* 3 (1), 2008, pp. 15-23.

López-Melero, M. "Construyendo una escuela sin exclusiones", en *Perspectiva* CEP*, 5,* 2003.

Luque, D. J. y J. F. Romero. *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular,* Málaga, Aljibe, 2002.

Luque, D. J. "Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: Elementos psicoeducativos", en *Revista Iberoamericana de Educación,* 2003. Disponible en http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/372Luque.PDF

Luque, D. J. *Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad. Análisis de casos prácticos*, Málaga, Aljibe, 2006.

Luque, D. J. "Necesidades educativas especiales: Una reflexión más en su acepción de la Ley Orgánica de Educación", en *Revista AOSMA, 5,* 2008.

Luque, D. J. y L. Casquero. "La cooperación internacional y su contribución al desarrollo social: Necesidades educativas especiales en un marco de Inclusión", en *Jornadas Internacionales de Cooperación e Investigación Educativa,* Universidad de Málaga, 2009.

Marchesi, A., C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar,* Madrid, Alianza, 1999.

Meijer, C. J. W. "European convergence. Conference given at the VI International Congress and Symposium XXVI National University and Special Education, Cuenca, 2009", en *Revista de Educación Inclusiva,* 2 (2), 2009.

Moriña. A. *Teoría y práctica de la educación inclusiva,* Málaga, Aljibe, 2004.

Ochaíta, E. y M. A. Espinosa. *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes,* Madrid, McGraw-Hill/ UNESCO, 2004.

OMS. *Clasificación internacional de la deficiencia, discapacidad y minusvalía*, Ginebra, OMS, 1983.

OMS. *International classification of diseases. ICD-10,* Ginebra, OMS, 1992.

OMS. *Clasificación Internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud*, Ginebra, OMS, 2001.

Parrilla, A. "El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos", en *Perspectiva CEP,* 14, 2008, pp. 17-31.

Pastor, A. "La cooperación española en el ámbito de la educación en Iberoamérica", en *Revista Iberoamericana de Educación, 20,* 1999.

Rosa, A. y E. Ochaíta (comps.). *Psicología de la ceguera,* Madrid, Alianza Psicología, 1993.

Streeten, P. *Lo primero es lo primero: Satisfacer las necesidades básicas en los países de desarrollo,* Madrid, Tecnos/Banco Mundial, 1986.

Warnock, H. M. *Special educational needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People,* Londres, Her Majesty's Stationery Office, 1978, reimpresión, 1989.