

## SÓN LES AULES UEECO ESPAIS D'INCLUSIÓ?

*Marta Escoda Trobat*

*Magdalena Vicens Martorell*

---

## RESUM

A les Illes Balears trobam alguns centres ordinaris que disposen d'espais on l'alumnat amb necessitats educatives especials que requereix una alta intensitat de suport s'agrupa per poder aprendre i progressar, són les aules que anomenam unitats d'educació especial en centre ordinari (UEECO). Els alumnes assistents, tot i estar matriculats a l'aula UEECO, estan assignats a una aula de referència, en la qual poden assistir a classes amb la resta de companys i companyes, i on a més poden participar en les activitats i celebracions del centre.

En un moment en què existeix un debat sobre la inclusió de l'alumnat de les Illes Balears, independentment de les seves capacitats, es fa necessari reflexionar sobre si és possible el treball des d'un model inclusiu amb les aules UEECO, un espai que permet aprendre i desenvolupar les capacitats de l'alumnat de manera personalitzada però on també existeix el risc d'etiquetar i segregar, minvant les possibilitats de participació i de pertinença al grup aula i al centre.

Així, partint dels principis de normalització i inclusió, aquest article fa una anàlisi d'algunes experiències internacionals i fa una comparació de l'organització d'aquestes aules per part de les comunitats autònomes estatals. Finalment reflexiona sobre aquestes aules a les Illes Balears cercant compartir la visió de futur que tenen els i les docents de les aules UEECO d'aquestes illes perquè funcionin des de models inclusivus.

## RESUMEN

En las Islas Baleares encontramos algunos centros ordinarios que disponen de espacios donde el alumnado con necesidades educativas especiales que requiere una alta intensidad de apoyo se agrupa para poder aprender y progresar, son las aulas que llamamos unidades de educación especial en centro ordinario (UEECO). Los alumnos asistentes, aunque están matriculados en el aula UEECO, están asignados a un aula de referencia, en la que pueden asistir a clases con el resto de compañeros y compañeras, y donde además pueden participar en las actividades y celebraciones del centro.

En un momento en el que existe un debate sobre la inclusión del alumnado de las Islas Baleares, independientemente de sus capacidades, es necesario reflexionar sobre si es posible el trabajo desde un modelo inclusivo con las aulas UEECO, un espacio que permite aprender y desarrollar las capacidades del alumnado de forma personalizada pero donde también existe el riesgo de etiquetar y segregar, mermando las posibilidades de participación y de pertenencia al grupo aula y al centro.

Así, partiendo de los principios de normalización e inclusión, este artículo realiza un análisis de algunas experiencias internacionales y hace una comparativa de la organización de estas aulas por parte de las comunidades autónomas estatales. Finalmente reflexiona sobre estas aulas en las Islas Baleares buscando compartir la visión de futuro que tienen los y las docentes de las aulas UEECO de estas islas para que funcionen desde modelos inclusivus.

---

## INTRODUCCIÓ

Els centres educatius de les Illes Balears poden tenir, des dels anys vuitanta, aules en els centres ordinaris que s'ofereixen a l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE), per tal de proporcionar-los una opció més inclusiva que la modalitat de centre d'educació especial, sovint situat en un entorn més restrictiu on tot l'alumnat del centre té necessitats educatives especials. Aquesta mesura d'atenció educativa de caràcter extraordinari va destinada a alumnes amb NEE que requereixen una alta intensitat de suport associades a una discapacitat de caràcter greu i permanent, amb necessitat de suport extens i generalitzat en totes les àrees del currículum.

Amb el present article es mostra un recorregut històric, europeu, nacional i autonòmic sobre les aules d'educació especial en centres ordinaris, per entrar a analitzar aquestes *unitats d'educació especial en centres ordinaris* (UEECO) en l'àmbit de les Illes Balears.

Finalment, es reflexiona sobre com haurien de funcionar aquestes aules si la nostra societat vol que siguin una mesura que faciliti la inclusió i la participació de l'alumnat en el centres ordinaris en vistes de tenir una inclusió plena en un futur.

### 1. L'AULA D'EDUCACIÓ ESPECIAL EN L'ÀMBIT INTERNACIONAL

La majoria de països europeus tenen alumnat amb NEE que assisteix als centres ordinaris amb els suports específics que pugui requerir en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge. Tot i això, en el moment de fer l'escolarització, es poden prendre altres modalitats, com són el centre d'educació especial (CEE) o l'aula d'educació especial dins centre ordinari, com les unitats d'educació especial en centres ordinaris (UEECO).

A **Xipre** per exemple, tenen les anomenades *unitats especials*, que inclouen alumnat amb NEE que comparteix pati amb la resta d'alumnat i on l'alumnat treballa seguint un pla d'estudis i materials diferents dels que segueixen els nins i nines de la mateixa edat del seu centre. Són alumnes que estan assignats a una aula referent, en la qual poden assistir a classes amb la resta de companys i companyes, a més de poder participar en les activitats i celebracions del centre. L'expansió de les unitats especials en els centres ordinaris a Xipre va tenir el suport a finals dels noranta de les famílies de l'alumnat amb discapacitat, especialment de les associacions de famílies de nins i nines amb autisme. Malgrat tot, les conclusions d'un estudi fet fa uns anys (Symeonidou, 2015), exposa que la majoria dels nens amb discapacitat intel·lectual s'exclouen per motius de discapacitat, ja que se'ls col·loca en entorns especials per a estudiants amb discapacitat, com ara els centres d'educació especial o les unitats especials. Tot i que el govern afirma que l'educació gratuïta està assegurada, l'evidència documental suggereix que els estudiants amb discapacitat intel·lectual tenen accés a un currículum

restringit i s'espera que adquireixin habilitats bàsiques d'autoajuda i habilitats professionals en entorns no inclusius que de vegades estan lluny de les seves comunitats.

Pel que fa a **Islàndia**, els centres i les aules d'educació especial van aparèixer gradualment durant la segona meitat del segle xx, tot i que l'alumnat amb discapacitat no va accedir als centres ordinaris en l'etapa de secundària fins a 1996. Aquestes aules vinculades a centres ordinaris es troben, generalment, en grans municipis, on s'agrupa l'alumnat en funció de diferents tipus de discapacitat, sobretot alumnat amb autisme, però també amb discapacitat sensorial o discapacitat intel·lectual severa. Un estudi sobre les vivències experimentades entre els alumnes d'educació especial escolaritzats a aules ordinàries, centre d'educació especial o aules d'educació especial en centres ordinaris conclou que l'escolarització és un poderós agent per situar aquests joves en camins molt diferents, independentment de les seves etiquetes de discapacitat, ja sigui en un camí que els condueixi a una edat adulta interdependent o en un camí dins d'un món especial per als «nins eterns» (Artiles, J.; Rodríguez, J.; Bolaños, G., 2018)

El **sistema educatiu grec** preveu la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les aules d'educació especial dels centres ordinaris denominades en el seu moment *classes especials*. Aquestes aules començaren a funcionar l'any 1985 amb l'objectiu de promoure la integració de l'alumnat amb grans dificultats per seguir el currículum ordinari. L'any 2000, es canvia la seva denominació per a les *unitats d'integració*, encara que el canvi terminològic no suposà cap avenç metodològic o organitzatiu. Boutskou (2007), citat per Artiles, J.; Rodríguez, J.; i Bolaños, G. (2018), va portar a terme un estudi qualitatiu en el qual es va examinar com els docents d'educació especial perceben el seu treball educatiu, a través de les diferents experiències viscudes, en funció de la modalitat d'escolarització en la qual havia treballat. Els mestres d'educació especial dels dos col·lectius exposen la importància del seu paper en el procés d'inclusió i també reflecteixen que, encara que a vegades es duen a terme pràctiques excloents, aquestes unitats poden ser el mitjà per fomentar la participació i les pràctiques democràtiques.

A **Portugal**, segons Echeita, G. i Simon, C. (coord), 2020, les *unitats d'ensino estructurats* s'inicien durant la dècada de 1940 a través de la Fundació Aurelio da Costa Ferreira que desenvolupa un programa on es treballa amb aules d'educació especial en centres ordinaris amb l'objectiu de preparar i formar els docents, i persegueixen educar l'alumnat amb discapacitat sense que hi hagués contacte amb la resta de l'alumnat. Fins als seixanta, l'alumnat amb NEE s'escolaritza a institucions assistencials depenents del Ministeri d'Assumptes Socials. En els setanta, les associacions de pares i mares creen molts centres d'educació especial totalment finançats per l'Estat i el 1974, a partir de la democràcia, es comencen a fer els primers passos per a la integració de l'alumnat amb discapacitat auditiva i motora en els centres ordinaris, amb suport a temps parcial o en aules d'educació especial a temps complet. Tot i això, el país ha evolucionat cap un model d'inclusió acompanyat d'una legislació que ha incorporat progressivament aspectes

inclusius sobretot a partir de la Llei d'educació inclusiva de 2018, que es feu amb un procés participatiu de quatre anys. Aquest procés d'inclusió ha tengut alguns aspectes estructurals clau: inversió en mesures d'inclusió (millora i innovació del centres), famílies i associacions actives en la reclamació de recursos per als seus fills i filles i que donen suport al procés de transformació dels CEE en centres de recursos per a la inclusió, l'enteniment que la inclusió no és un principi sinó un dret que s'emmarca en el dret a l'educació i al dret a l'equitat, i amb principis que guien la política educativa (dimensió ètica o valors, implementació de polítiques relacionades amb els centres, i pràctiques educatives). Per tant, encara que a Portugal s'han creat les condicions perquè l'alumnat amb discapacitat pugui assistir als centres ordinaris, les *unitats d'ensino estructurat* dins els centres ordinaris són percebudes pel professorat com a compartiments estancs on se situa físicament l'alumnat amb discapacitat, fomentant el contrari del que es persegueix amb la inclusió.

**Itàlia** fa anys que informa que té 99 % dels estudiants amb NEE que està matriculat en centres ordinaris amb el suport dels *insegnante di sostegno* (professorat de suport). L'1 % o el 2 % dels estudiants que no estan integrats en els centres ordinaris són, principalment, estudiants sords, cecs o amb necessitats de suport molt intenses i generalitzades, associades a múltiples dèficits cognitius, sensorials i físics. En tot cas, les famílies decideixen la modalitat d'escolarització dels seus fills o filles amb discapacitats. Alguns investigadors (Anastasiou, Kaufman i Di Nuovo, 2015) assenyalen que existeixen poques escoles d'educació especial, i les que hi ha estan gestionades per fundacions que, tradicionalment, feren un paper d'atenció a alumnes que no poden atendre's des de les escoles ordinàries de l'estat.

A països com **EUA**, el percentatge del temps compartit és el que s'està emprant com un indicador objectivable de qualitat del procés d'inclusió. Es Parla de *full inclusion* quan el temps compartit és d'almanco un 80 % de la jornada escolar. Tot i que algunes investigacions (Giangreco i Doyle, 2012) aclareixen que només un 80 % de l'alumnat amb NEE, respecte al 99/98 % que estan integrats, passa la major part del dia en aules d'educació general.

Els estudiants amb discapacitat intel·lectual tenen accés a un currículum restringit i s'espera que adquireixin habilitats bàsiques d'autoajuda i habilitats professionals en entorns no inclusius que de vegades estan lluny de les seves comunitats.

## 2. L'ÀULA D'EDUCACIÓ ESPECIAL EN L'ÀMBIT NACIONAL

### 2.1. Normativa estatal

La Llei general d'educació de 1970 entén l'educació especial com una modalitat específica, és a dir, com un sistema educatiu paral·lel al de l'educació ordinària, amb normes pròpies i un currículum específic diferent del general. A la pràctica

només tenen accés a aquest sistema els alumnes menys afectats que no poden seguir el ritme de l'educació ordinària, ja que l'escolarització no és obligatòria. Aquesta Llei preveu també la creació d'aules d'educació especial en centres ordinaris per als alumnes «deficients» lleugers com a mesura més avançada.

La Constitució espanyola (1978) defineix l'educació bàsica com un dret i un deure universal i gratuït, fet que suposa que tots els alumnes entre sis i setze anys, sigui quina sigui la seva situació, han d'estar escolaritzats. Per altra banda, el Reial decret 334/1985, d'ordenació de l'educació especial, defineix l'educació especial com a part integrant del sistema educatiu; s'adreça a les persones afectades per disminucions físiques, psíquiques i sensorials o per inadaptacions i estableix diferents modalitats educatives: atenció educativa primerenca, centres ordinaris en règim d'integració, centres especials o específics, unitats d'educació especial a centres ordinaris. El 1990, amb la LOGSE, l'educació especial es reconfigura, ja que estableix l'educació obligatòria per a tot l'alumnat fins als setze anys, introdueix l'educació especial dins del sistema educatiu ordinari i introdueix per primera vegada el concepte alumne o alumna amb necessitats educatives especials. De la mateixa manera, també preveu la creació d'unitats d'educació especial als centres ordinaris per a deficients lleus i centres d'educació especial per a «deficients i inadaptats greus», entenent l'aula d'educació especial com una opció d'escolarització que afavoreix la inserció social i comunitària, perquè manté el vincle amb l'entorn i la família i és més adequada que l'escolarització a centres d'educació especial.

El Reial decret 696/1995, d'ordenació de l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials, regula els aspectes relatius a l'ordenació, la planificació dels recursos i l'organització de l'atenció educativa als alumnes amb necessitats educatives especials temporals o permanents l'origen dels quals es pot atribuir, fonamentalment, a la història educativa i escolar dels alumnes, a condicions personals de sobredotació o a condicions igualment personals de discapacitat (sensorial, motriu o psíquica). Així mateix, aquest decret determina que les necessitats educatives dels alumnes poden ser ateses en centres específics només quan les necessitats no es puguin atendre als centres ordinaris, i en centres hospitalaris i de rehabilitació. En aquest sentit, estableix la possibilitat d'habilitar a les zones rurals aules en centres ordinaris per a l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials permanents associades a condicions personals de discapacitat que requereixin, d'acord amb l'avaluació i el dictamen realitzats pels equips d'orientació educativa i psicopedagògica, adaptacions significatives i en grau extrem a les àrees del currículum oficial que els correspongui per la seva edat i quan es consideri per això que seria mínim el nivell d'adaptació i d'integració social en un centre escolar ordinari.

La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE), produeix un canvi qualitatiu, ja que té com a principis educatius la qualitat de l'educació per a tot l'alumnat, independentment de les seves condicions i circumstàncies, i l'equitat com a garant de la igualtat d'oportunitats, la inclusió educativa i la no-discriminació, que

actua com a element compensador de les desigualtats personals, culturals, econòmiques i socials, posant especial atenció en aquelles que deriven de discapacitat. A més, estableix que l'escolarització de l'alumnat que presenti NEE es regirà pels principis de normalització i inclusió i se n'assegurarà la no discriminació i la igualtat efectiva en l'accés i la permanència en el sistema educatiu. L'escolarització d'aquest alumnat en unitats o centres d'educació especial, que es podrà estendre fins als vint-i-un anys, només es durà a terme quan les necessitats no puguin ser ateses en el marc de les mesures d'atenció a la diversitat dels centres ordinaris.

El títol II de la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació inclou el tractament educatiu de l'alumnat que requereix determinats suports i atencions específiques evidenciant que el nostre sistema educatiu ha realitzat grans avenços en aquest àmbit en les darreres dècades que cal continuar impulsant. Només així es garanteix el desenvolupament de tots i totes, s'afavoreix l'equitat i es contribueix a una cohesió social més gran. L'atenció a la diversitat és una necessitat que abasta totes les etapes educatives i tot l'alumnat i, per això, la inclusió ha de ser un principi i no una mesura que correspon a les necessitats d'uns quants. Entre els principis i els fins de l'educació, s'inclou la inclusió educativa i l'aplicació dels principis del DUA, és a dir, la necessitat de proporcionar a l'alumnat múltiples mitjans de representació, acció i expressió i formes d'implicació en la informació que se li presenta.

## 2.2. Experiències nacionals en comunitats autònomes

Amb les premisses legislatives exposades al punt anterior, als anys vuitanta es creen en algunes comunitats autònomes aules d'educació especial als centres ordinaris que, a diferència de les unitats substitutòries tradicionals dels centres d'educació especial, estan organitzades per ser un mitjà de resposta més obert i normalitzat a l'alumne o l'alumna amb NEE permanents, perquè preveuen l'adscripció d'aquest en un grup de referència ordinari i per la possibilitat de compartir espais i experiències amb altres alumnes.

Als anys noranta es consolida aquesta modalitat. Malgrat tot, existeixen pocs estudis sobre aquestes aules en la literatura internacional i nacional. Un dels estudis existents és el de Martínez Abellan i altres (2019), que fa una comparació entre les diferents comunitats autònomes i les denominacions i característiques que existeixen entre aquestes.

Com es pot veure al Quadre 1, hi ha denominacions diferents que denoten una mirada més o menys inclusiva. La majoria de comunitats autònomes, incloses les Illes Balears, incorporen el terme *educació especial* en la denominació, la qual cosa demostra una connotació diferencial. Per altra banda, una de les visions més inclusives les observem a les «Aulas Enclave», de Canàries; «Aulas Abiertas...», de Múrcia o Extremadura, o «Aulas Estables», al País Basc. Les aules més diferenciades les trobam en aquelles que semblen dirigides específicament a alumnes amb trastorn de l'espectre autista a Madrid, Castella - la Manxa i Navarra.

**QUADRE 1.** Denominació de les aules UEECO per CA

Denominació	Comunitats autònomes
Unitats d'educació especial en centres ordinaris (UEECO) Unidades de educación Especial en centros ordinarios Aulas específicas de educación Especial en centros ordinarios Unidades de educación especial	Andalusia, Aragó, Astúries Cantàbria, Castella i Lleó, Castella - la Manxa, Comunitat Valenciana, Galícia, Illes Balears, La Rioja, Madrid
Aulas abiertas especializadas para alumnado con trastornos del espectro del autismo Aulas especializadas para alumnos con TEA Aulas TEA en centros preferente «Unidades de transición / TEA», de Navarra	Castella - la Manxa Madrid Navarra
Aula substitutòria de centre específic (ASCE) Aula integral de suport	Illes Balears Catalunya
Aulas Enclave Aulas abiertas especializadas generales y específicas Unidades de transición Aulas estables Aulas abiertas	Canàries, Múrcia, Navarra País Basc, Extremadura

Font: adaptació de Martínez Abellan i altres (2019).

Tot i que és cert que estar escolaritzat en un centre ordinari proporciona beneficis per a l'alumnat amb discapacitat i la resta de la diversitat d'estudiants, també és necessari evidenciar que l'existència d'una aula d'educació especial al centre ordinari no suposa que les pràctiques que es donin en aquesta aula o en aquest centre siguin inclusives. Tampoc no és garantia que es facin interaccions periòdiques entre l'alumnat de l'aula d'educació especial i la resta de companys del centre.

Alguns dels aspectes clau a tenir en compte per tal que l'alumnat pugui estar més present en la vida del centre és el lloc on s'estableixin les instal·lacions de l'aula d'educació especial, aquest fet forma part d'una estratègia per fomentar la interacció en espais i temps comuns amb la resta de persones del centre. Si l'aula s'ubica en un lloc apartat, de poc trànsit, on l'alumnat romangui apartat, no permetrà les relacions amb altres companys ni serà visible per a la comunitat educativa. Cal intentar dur a terme una inclusió parcial o total a l'aula ordinària. Per això, també cal planificar els moments i els espais on es poden dur a terme accions inclusives amb l'alumnat escolaritzat.

Un altre dels aspectes importants a tenir en compte és la ràtio d'aquestes aules. Martínez Abellan i altres (2019) han comparat les característiques de l'alumnat i les ràtios per comunitat autònoma. Així com consta al Quadre 2, la majoria de comunitats autònomes tenen ràtios definides de màxims i mínims que es mouen entre els 3 i els 10 alumnes, tot i que n'hi ha que no estableixen aquestes ràtios; en el cas de les Illes Balears la normativa no estableix mínims però sí màxims de 7 alumnes, encara que la ràtio pot disminuir si algun dels seus integrants té una necessitat de suport generalitzada.



**QUADRE 2.** Característiques i ràtio de l'alumnat escolaritzat

Alumnat	Comunitat autònoma	Ràtio d'alumnes
NEE greus que no poden ser ateses mitjançant les mesures d'atenció a la diversitat requereix recursos que no poden proporcionar-se en contextos ordinaris	Astúries, Cantàbria, La Rioja, Castella i Lleó Catalunya Galícia	No s'estableix De 3 a 8 5 com a màxim, excepcionalment pot variar
Amb discapacitat, ACI Amb discapacitat intel·lectual moderada, TGD, discapacitat motriu severa o plurideficiències	Andalusia Illes Balears	3 a 5 TGD, 6 a 8 disc. sensorial, 8 a 10 mobilitat reduïda Fins a 7 pot disminuir si suport generalitzat
Requereix adaptacions que s'allunyin en grau extrem del currículum Discapacitats psíquiques greus i permanents, atenció individualitzada i currículum adaptat	Canàries Comunitat Valenciana País Basc	3 a 4 greument afectats, 4 a 5 poca autonomia, referent curricular d'ed. infantil, 6 a 8 no requereix supervisió. No s'estableix. De 4 a 5 alumnes
NEE permanents psíquiques moderades, severes i profundes, greus alteracions de la personalitat o plurideficiències Discapacitats intel·lectuals, TGD i TEA. NEE greus i permanents per discapacitat psíquica severa, pluridiscapacitat, TEA i TGD Amb discapacitat intel·lectual lleugera o mitjana, trastorns generalitzats del desenvolupament i/o trastorns greus de la comunicació	Castella - la Manxa Catalunya Extremadura Múrcia Navarra	No s'estableix De 5 a 10 alumnes De 3 a 6 alumnes 6 primer cicle d'ed. infantil, 3-5 segon cicle d'ed. infantil, 4-7 ESO i transició a la vida adulta de 3 a 7

Font: Martínez Abellan i altres (2019).

**3. LES AULES UEECO I LES AULES ASCE A LES ILLES BALEARS**

A les Illes Balears un 18,97 % de l'alumnat té necessitats específiques de suport educatiu i un 3,8 % presenta necessitats educatives especials, dels quals uns 700 alumnes estan matriculats en centres d'educació especial o d'aules ASCE (majoritàriament a la zona de Palma) i uns 300 alumnes estan escolaritzats amb una modalitat d'aula UEECO.

La dotació de recursos de suport educatiu als centres ordinaris es realitza segons criteris de plantilla, com ara el nombre de grups, encara que també s'augmenten segons el nombre d'alumnes amb NESE, amb NEE, segons la modalitat que ofereixen, com a aules UEECO, o segons el perfil de centre.

**3.1. Normativa autonòmica**

Les primeres experiències d'aules d'educació especial en centres ordinaris les trobam als anys vuitanta i poc després es van començar a dur a terme accions d'escolarització combinada, fins que el 1990 es van crear formalment les prime-

res aules d'educació especial dins dels centres ordinaris (Morueco *et al.*, 2008). Aquesta modalitat d'escolarització que depèn orgànicament dels centres d'educació especial rep el nom d'ASCE (aules substitutòries de centre específic).

Posteriorment apareixen les unitats educatives amb currículum propi a centres ordinaris que substitueixen les aules substitutòries de centre específic (ASCE) i funcionen sense dependència de cap centre d'educació especial, *unitats d'educació especial en centres ordinaris*, regulades per l'Ordre de la Conselleria d'Educació i Cultura, de 29 de gener de 2009, per la qual es regulen la creació i el funcionament de les unitats educatives amb currículum propi, que fou derogada per la Sentència 828 del Tribunal Superior de les Illes Balears, de 29/9/2010.

Actualment aquestes aules es troben regulades pel Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics, i per la Instrucció 14/2019, de 29 de juliol, de la directora general de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa sobre l'organització i funcionament de les aules UEECO.

### 3.2. Funcionament de les aules UEECO

Les aules UEECO estan destinades a l'alumnat que presenta NEE especials associades a discapacitat psíquica moderada amb o sense trastorn de personalitat, a trastorns greus del desenvolupament, a discapacitat motriu severa o a plurideficiències, que han de menester suports molt individualitzats i específics, així com adaptacions curriculars significatives a pràcticament totes les àrees curriculars i estratègies educatives molt diferenciades de la resta d'alumnes. Aquest alumnat no ha de romandre en un entorn segregat, i ha de poder dur a terme un procés educatiu tant a la unitat educativa específica com dintre del seu grup ordinari de referència, amb un tutor referent i participar a les activitats del centre ordinari.

Aquestes unitats educatives formen part de l'oferta educativa i acullen l'alumnat amb la proposta d'escolarització adient, que sempre té un caràcter revocable. Són unitats que formen part del centre, el professor tutor de la qual forma part del claustre i està integrat a l'equip de suport o al departament d'orientació si està constituït.

La ràtio màxima de les aules UEECO és de set alumnes i hi poden estar escolaritzats fins als 16 anys, amb les mateixes condicions de permanència que estableix la legislació general i amb les pròrrogues previstes per a l'alumnat amb NEE. Tot i aquest nombre màxim d'alumnes aquesta ràtio pot ser menor si entre l'alumnat escolaritzat la majoria té necessitats educatives especials associades a discapacitat motriu, a autisme o a trastorn de la personalitat. I en aquells casos que s'hagi de sobrepassar aquesta ràtio el centre ha de comptar amb un recurs extra que li ha de proporcionar la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Tal com estableix la normativa esmentada, les unitats educatives específiques a centre ordinari han de comptar amb un equip docent compost per un mestre d'educació especial o de l'especialitat de pedagogia terapèutica amb funcions de tutor i un auxiliar tècnic educatiu (ATE). Així mateix, disposaran d'un horari d'atenció d'un professional especialitzat en audició i llenguatge o especialitzat en fisioteràpia per atendre les necessitats de l'alumnat que ho requereixi. La unitat educativa pot comptar amb la participació d'altres professors del centre quan es consideri precís.

Els centres que compten amb aquesta unitat educativa seran d'atenció preferent per als equips d'orientació educativa i psicopedagògica del sector, en cas de no tenir un orientador de centre. L'orientador ha d'assistir un dia per setmana per col·laborar en el suport que requereixi la unitat educativa, sense detriment de l'atenció ordinària al centre en conjunt. Per tant, en els criteris de quota, es preveu que els orientadors de centre que atenen un centre amb aula UEECO disposen de 5 períodes més d'atenció a aquell centre.

Les aules UEECO es troben ubicades a centres ordinaris públics i concertats, d'infantil i primària i de secundària, així poden oferir dues etapes educatives: educació especial bàsica (EEB) i transició a la vida adulta (TVA).

**QUADRE 3.** Aules UEECO i ASCE a les Balears

Illla	N. d'aules d'EEB	N. d'aules TVA	N. d'alumnes escolaritzats en aules UEECO <sup>1</sup>
Mallorca	28 aules UEECO: - 12 aules a centres públics de primària - 9 aules a centres públics de secundària - 7 aules a centres concertats	28 aules de formació bàsica No hi ha aules UEECO TVA.	206
	13 aules ASCE a centres concertats	12 aules de formació bàsica 1 aula de TVA	45
Menorca	7 aules UEECO: - 4 aules a centres públics de primària - 3 aules a centres públics de secundària	2 aules UEECO TVA	32
Eivissa i Formentera	11 aules UEECO: - 6 aules a centres públics de primària - 5 aules a centres públics de secundària	1 aula UEECO TVA	31
TOTAL Illes Balears	59 aules UEECO i ASCE	53 BÀSICA 6 TAVA	315 ALUMNES

Font: elaboració pròpia.

1. En el curs 2021/2022.

Actualment les UEECO són un recurs més del centre per atendre la diversitat que es troba oberta per a qualsevol altre alumne o alumna amb NEE que requereix d'una alta intensitat de suport que, tot i que no tingui la modalitat d'escolarització a l'aula UEECO, pot gaudir de participar en activitats concretes programades dins aquesta aula, sempre que sigui afavoridor per al seu aprenentatge i desenvolupament personal.

#### 4. LA CREACIÓ DE LA COMISSIÓ DE LES AULES UEECO

El curs 2021-22 es va dur a terme una reunió específica per als Serveis d'Orientació Educativa i Social i tutors/es d'aules UEECO, en què es varen posar en comú bones pràctiques i experiències rellevants a diferents aules UEECO de les Illes.

Els centres educatius amb aules UEECO valoren molt positivament aquests espais de trobada i a petició d'aquests professionals, el mes de juny del 2022, el Servei d'Atenció a la Diversitat va constituir per primera vegada la Comissió Tècnica d'Aules UEECO de les Illes Balears, amb la participació de docents, tutors i tutores, serveis d'orientació i equips directius d'aules UEECO.

L'objectiu d'aquesta comissió és crear un espai on poder posar en comú les necessitats sobre l'organització i funcionament d'aquestes aules, fer propostes de millora respecte a la normativa que la regula i poder compartir bones pràctiques.

Com a propostes de millora del funcionament i organització dels centres, d'aquestes reunions es va concloure:

- a. Concretar la reducció de la ràtio a la qual fa referència l'article 28.2 del Decret 39/2011, per concretar amb criteris objectius quan es du a terme una reducció de ràtio.
- b. Poder optar a una major dotació de personal de l'aula (especialista PT o ATE) per a perfil d'alumnat amb una alta dependència o amb trastorn greu de conducta, per tal de poder garantir la seva inclusió en el grup de referència.
- c. Unificar la documentació referent a l'alumnat de l'aula UEECO (informes d'avaluació, adaptacions curriculars, etc.).
- d. Oferir una major formació sobre educació inclusiva i el Disseny Universal d'Aprenentatge a l'equip directiu i al claustre dels centres educatius que disposen d'aula UEECO, per millorar la sensibilitat del claustre i afavorir la màxima inclusió de l'alumnat de l'aula UEECO en el seu grup de referència.
- e. Modificar el nom de les aules UEECO per *aules obertes*, terme més adient al model de Disseny Universal d'Aprenentatge que es vol impulsar.

- f. Poder dotar de certificació professional l'alumnat de TVA que pugui desenvolupar certes habilitats i competències professionals.
- g. Disposar d'un pressupost específic per a les aules UEECO, per tal de poder realitzar activitats i tallers terapèutics.
- h. Possibilitar la incorporació de l'alumnat de l'aula UEECO a la seva aula de referència, no només de l'aula UEECO.

## 7. CONCLUSIONS

Les experiències internacionals, nacionals i autonòmiques ens mostren que les aules d'educació especial dins centres ordinaris formen part d'una mesura d'atenció a la diversitat habitual.

Com s'ha vist, les diferents comunitats autònomes ofereixen alternatives similars respecte a aquestes aules, encara que difereixen en determinats aspectes com: les denominacions que reben, les característiques de l'alumnat a qui va dirigida la modalitat, les ràtios que s'ofereixen o l'edat màxima d'escolarització. Pel que fa a aquest darrer aspecte, encara que l'escolarització obligatòria finalitza als setze anys, es reflecteix un consens per continuar oferint el recurs de manera que s'allargui en el centre ordinari. Les diverses aules d'educació especial en centres ordinaris tenen una tendència cap a la inclusió, encara que la investigació existent indica que la normativa no s'ajusta a aquest propòsit. El propòsit inclusiu de la legislació queda desvirtuat o no coincideix amb la realitat social i, de vegades, és contrari als postulats inclusivius. La creació d'aquestes unitats i el suport legislatiu no les dota de caràcter inclusiu, per aquest motiu és imprescindible conèixer i creure en el model d'inclusió per potenciar les mesures d'atenció a la diversitat.

Que hi hagi una aula d'educació especial al centre ordinari no suposa que les pràctiques que es donin siguin inclusives, és a dir, que aquest alumnat participi, sigui present i aprengui amb el seu grup ordinari. El lloc on s'ubiqui l'aula UEECO pot fomentar la interacció en espais i temps comuns amb la resta de persones del centre. Si l'aula s'ubica en un lloc distant, de poc trànsit, on l'alumnat romangui apartat, no permetrà les relacions amb altres companys i companyes ni serà visible per a la comunitat educativa.

Es fa necessari plantejar si el dret a una educació inclusiva pot tenir límits en funció de segons quines siguin les circumstàncies o característiques personals dels alumnes. Aquests casos ens enfronten amb les nostres conviccions més profundes, que tenen relació amb el principi d'equitat i amb els drets de totes les persones, independentment de les ajudes que necessiten. És un tema complex i controvertit, que no té una resposta simple. A més, els drets també tenen límits, sobretot quan afecten els drets d'altres persones. En aquest sentit, és comprensible i imprescindible que dins la jornada escolar l'alumnat amb

NEE necessiti (sol o en grup d'iguals) suports especialitzats (mestres de suport de pedagogia terapèutica o d'audició i llenguatge, auxiliars tècnics educatius, fisioterapeutes educatius, etc.).

Tot i això, és important destacar que la inclusió progressiva a les Illes Balears de la modalitat d'aules UEECO dins dels centres ordinaris ha repercutit en la normalització i sensibilitat de la comunitat educativa entorn de la inclusió del seu alumnat. Aquesta possibilitat de participar en centres ordinaris ha estat eficaç quan s'ha fet de forma programada i organitzada.

A més a més, les aules UEECO han servit per millorar l'assistència de l'alumnat amb NEE de les Illes Balears als centres ordinaris. Tenint en compte que hi ha illes en les quals no existeixen centres d'educació especial, com Menorca i Formentera, o que els que existeixen es troben lluny dels domicilis familiars, com a l'illa d'Eivissa i les zones de Manacor i Inca, aquestes aules han facilitat una escolarització més propera al context d'aquest alumnat i més normalitzada.

En qualsevol cas, un cop analitzats els resultats de la nostra comunitat i amb la necessitat de personalitzar les mesures de suport per a l'aprenentatge per a tot l'alumnat amb NEE, es fa necessari incloure per a tot l'alumnat, incloent-hi el que assisteix a les aules UEECO, la implementació de mesures de suport universals, que permetin flexibilitzar el context d'aprenentatge per crear entorns educatius inclusius i dirigits a tots i totes, acompanyades de mesures addicionals que permetin ajustar la resposta educativa de forma individualitzada, flexible i temporal. En aquest context també seran imprescindibles mesures intenses (actuacions educatives extraordinàries adaptades a la singularitat de l'alumnat amb necessitats educatives especials), per ajustar la resposta educativa de forma transversal, amb una freqüència regular i sense límit temporal sumades a les mesures universals i addicionals que organitza el centre. Aquestes mesures són responsabilitat de tot l'equip docent amb la sustentació i l'assessorament dels serveis d'orientació i altres recursos especialitzats.

Com més avança el discurs dels drets humans per tot el món i les crides a la inclusió educativa i social de les persones amb discapacitat guanyen terreny, les persones amb discapacitat intel·lectual menys han de quedar segregades de l'evolució legislativa. A més a més, en lloc de definir-se per la discapacitat, s'han de caracteritzar principalment com a persones que poden rebre suport per prendre les seves pròpies decisions sobre la seva vida quotidiana i sobre el seu futur a llarg termini.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Anastasiou, D.; Kaufman, J.M. i Di Nuovo, S. (2015). «Inclusive education in Italy: description and inclusion on full inclusion». *European Journal of Special Needs Education*, (30)4: 429-443.

Artiles, J.; Rodríguez, J.; Bolaños, G. (2018). «El aula de Educación Especial como modalidad de atención educativa en centros ordinarios». *Revista Mendi-ve*, vol.16, n. 4. Pinar del Río, oct.-dic. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962018000400651](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962018000400651)

Ainscow, M. (2017). «Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional». *Revista de Educación inclusiva*, 5(1). 39-49.

Booth, T. i Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid, FUHEMOEI. <https://goo.gl/w36BDY>.

Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics. BOIB núm. 30 de 26 de febrer de 2009.

Echeita, G. i Simon, C. (coord.) (2020). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiven-ta/d/24126/19/00>

Instrucció 14/2019, de 29 de juliol de 2019, de la directora general de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa sobre l'organització i funcionament de les aules UEECO.

Martínez Abellán, R.; Porto Currás, M. i Garrido Gil, C. F. (2019). «Aulas de educación especial en España: análisis comparado». *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 50(3), 89-120. <https://doi.org/10.14201/scero201950389120>

Morueco, M.; Massanet, A.; Gómez, R.; Martínez, M.; Florit, J.; Forteza, A.; Noguera, A.; Roca, I.; Mora, C.; Roso, S.; Martínez, L. i Gómez, E. (2008). «Apoyos itinerantes para el alumnado con Autismo en Baleares: las UVAIS como Unidades de Apoyo». XIV Congreso Nacional de Autismo – AETAPI. *Comprometidos con el futuro*. 12, 13, 14 i 15 de novembre, Sant Sebastià i Bilbao.

Muntaner, J. J. (2017). «Prácticas inclusivas en el aula ordinaria». *Revista de Educación inclusiva*, 7(1). 63-79.

Symeonidou, S. (2015). «Rights of people with intellectual disability in Cyprus: Policies and practices related to greater social and educational inclusion». *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(2), 120-131.

Vega, A. i Garín, S. (2012). «Nuevos maestros y maestras para una eficaz educación inclusiva». *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (13), 104-120.