



L'EDUCACIÓ INCLUSIVA A CATALUNYA

SETEMBRE 2021

SÍNDIC

EL DEFENSOR
DE LES
PERSONES

L'EDUCACIÓ INCLUSIVA A CATALUNYA

SÍNDIC

EL DEFENSOR
DE LES
PERSONES

Síndic de Greuges de Catalunya

1a edició: Setembre 2021

L'educació inclusiva a Catalunya. Setembre 2021

Maquetació: Síndic de Greuges

Foto de coberta: (c) Pixabay

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ.....	5
2. EL MODEL D'EDUCACIÓ INCLUSIVA A CATALUNYA: CAP A UN SISTEMA EDUCATIU INCLUSIU	7
2.1. Els drets dels infants i adolescents a l'educació inclusiva.....	7
2.2. L'evolució del model d'atenció i escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials: de l'escolarització diferenciada en el sistema educatiu inclusiu.	9
2.3. Els beneficis socials i educatius de l'educació inclusiva	13
3. PRINCIPALS OBSTACLES ESTRUCTURALS EN LA IMPLEMENTACIÓ DEL MODEL D'EDUCACIÓ INCLUSIVA.....	15
3.1. Manca de canvi cultural de paradigma en la pràctica professional per a l'aplicació del model d'educació inclusiva	15
3.2. Dèficits en l'alineament i la corresponsabilitat dels diferents actors que intervenen en l'aplicació del model d'educació inclusiva	16
3.3. Insuficiència de recursos destinats a fer possible el nou model d'educació inclusiva	17
4. EVIDÈNCIES DE DÈFICITS D'IMPLEMENTACIÓ DEL MODEL D'EDUCACIÓ INCLUSIVA .	19
4.1. L'escolarització en centres especialitzats	19
4.2. La interseccionalitat	28
4.3. L'admissió als centres ordinaris.....	34
4.4. La detecció i l'avaluació de les necessitats específiques de suport educatiu	44
4.5. Les condicions d'escolarització i la provisió de recursos en centres ordinaris.....	50
4.6. El treball en xarxa i la coordinació entre centres i serveis educatius.....	63
4.7. Les trajectòries educatives: la participació en la formació al llarg de la vida.....	70
4.8. L'accés a l'educació més enllà de l'escola	79
5. RECOMANACIONS.....	81
5.1. La promoció d'un canvi de paradigma cultural en els professionals i les famílies per a l'aplicació del model d'educació inclusiva	81
5.2. L'alineament dels diferents actors que intervenen en l'aplicació del model d'educació inclusiva	82

5.3. La millora de la provisió de recursos destinats a l'aplicació del model d'educació inclusiva	83
5.4. La participació dels infants i adolescents amb necessitats específiques de suport al lleure educatiu	86

1. INTRODUCCIÓ

La Convenció de les Nacions Unides sobre els drets de l'infant reconeix a infants i adolescents el dret a l'educació sobre la base de la igualtat d'oportunitats, el dret a assolir el màxim desenvolupament possible i que les decisions que s'adoptin prenguin com a consideració primordial el seu interès.

D'acord amb aquests drets, el marc normatiu regulador del sistema educatiu ha anat incorporant reformes successives amb un enfocament cada cop més orientat a garantir que l'escola pugui respondre a les necessitats de tot l'alumnat, per bé que amb resultats desiguals, en un context social en què la diversitat és concebuda cada cop més com a riquesa que beneficia el conjunt de l'alumnat. La importància que han adquirit l'atenció a la diversitat, la lluita contra la segregació escolar o l'educació inclusiva en el debat educatiu n'és una bona mostra.

En aquest sentit, cal recordar que la Convenció dels drets de les persones amb discapacitat (2006) reconeix expressament el dret a l'educació inclusiva com a model indispensable perquè tot l'alumnat rebi una educació de qualitat i per garantir la universalitat i la no-discriminació en el dret a l'educació.

La publicació l'any 2017 del Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, va pretendre donar un nou impuls al model d'escola inclusiva a Catalunya amb l'objectiu declarat, partint de la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (LEC), de "garantir que tots els centres educatius sostinguts amb fons públics dins l'àmbit de l'ensenyament no universitari siguin inclusius".

Aquest decret i els plantejaments que proposa van ser valorats molt positivament, al seu dia, per la comunitat educativa i els experts, en tant que s'alineen amb les principals directrius internacionals i fan una aposta decidida per la inclusió.

Malgrat això, l'anàlisi de la realitat del sistema educatiu posa de manifest la persistència d'algunes mancances relacionades amb l'atenció a la diversitat i

amb les dificultats en l'aplicació efectiva del model d'educació inclusiva que preveu la normativa esmentada.

Des d'aquesta perspectiva, l'objectiu d'aquest informe és fer un primer balanç de l'aplicació del Decret 150/2017, fer una anàlisi dels dèficits detectats en el moment actual i identificar els elements encara pendents per fer efectiu el model d'escola inclusiva que propugna la LEC.

Amb aquest objectiu, l'informe fa una descripció del model, analitza els principals dèficits estructurals detectats dins el sistema i els dèficits d'implementació, i formula propostes orientades a garantir-ne el desplegament efectiu.

En aquest punt, convé posar de manifest que, tot i que el model d'educació inclusiva remet al conjunt de l'alumnat, tot ell amb necessitats educatives diverses, aquest informe se centra en l'atenció de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), i més específicament de l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) i, en menys mesura, de l'alumnat amb trastorns d'aprenentatge o amb altes capacitats, fonamentalment per les dificultats especials que ha tingut el sistema educatiu per fer efectiva la inclusió d'aquest alumnat en condicions adequades. Cal recordar que el Síndic ha elaborat altres informes que han posat l'èmfasi en els dèficits d'inclusió de l'alumnat NESE derivades de situacions socioeconòmiques o socioculturals, com ara els informes extraordinaris presentats al Parlament de Catalunya sobre la segregació escolar.

De fet, aquest informe s'emmarca en els treballs del Pacte contra la segregació escolar a Catalunya, promogut l'any 2019 pel Departament d'Educació i el Síndic de Greuges, que compta amb el suport de la majoria d'agents de la comunitat educativa i també d'administracions locals de municipis de més de 10.000 habitants, preveu 9 àmbits d'actuació, 30 actuacions i 189 mesures que han de ser implementades per les diferents entitats signatàries en el període 2019-2023.

Una d'aquestes mesures és la creació de comissions d'estudi específiques per identificar bones pràctiques per combatre

la segregació escolar en diferents àmbits (actuació 2 de l'àmbit 1). Un d'aquests àmbits és el de l'educació inclusiva.

Amb aquest propòsit, el mes de desembre de 2020 es va crear la Comissió d'estudi sobre l'educació inclusiva en la lluita contra la segregació escolar, que ha tingut per objectiu analitzar bones pràctiques i mesures efectives de lluita contra la segregació escolar de l'alumnat amb necessitats educatives especials, en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.

Aquesta comissió ha estat integrada per (per ordre alfabètic): Mercè Batlle (COCARMI/FEPCCAT), Efred Carbonell (ASPASIM), Lourdes Caseny (Servei d'Atenció Educativa Inclusiva i Orientació de la Direcció General de Currículum i Personalització, Departament d'Educació), Maria José Cesena

(EAP, Consorci d'Educació de Barcelona), Alba Cortina (directora de l'Escola Jeroni de Moragas), Miquel Àngel Essomba (ERDISC, UAB), Mònica Fernández (Col·legi Oficial de Pedagogia de Catalunya), Irene Ginebra (ONCE), Núria Martín (sub-directora general d'Administració i Organització de Centres Públics, Departament d'Educació), Imma Reguant (sub-directora general d'Educació Inclusiva, Departament d'Educació), Ramon Rial (director del Col·legi Escorial Vic), Ignasi Roviró (director del Col·legi Sant Miquel dels Sants de Vic), Jordi Salgado/Enric Trens (sub-director general de Plantilles, Provisió i Nòmnes, Departament d'Educació), Noemí Santiveri (Plataforma Ciutadana per l'Escola Inclusiva), Jesús Soldevila (Departament de Pedagogia, UVIC-UCC), Mariona Torredemer (DINCAT), Xavier Ureta (Grup de Recerca de Pedagogia i Escola) i Dolors Vique (CCOO).

2. EL MODEL D'EDUCACIÓ INCLUSIVA A CATALUNYA: CAP A UN SISTEMA EDUCATIU INCLUSIU

2.1. EL DRET DELS INFANTS I ADOLESCENTS A L'EDUCACIÓ INCLUSIVA

D'acord amb el principi d'escola inclusiva, tot l'alumnat té dret a rebre una atenció educativa adequada, amb un especial èmfasi en el cas de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), amb la provisió dels suports complementaris que requereixin, d'acord amb les seves necessitats concretes.

La Convenció sobre els drets de l'infant, adoptada per l'Assemblea General de les Nacions Unides el 20 de novembre de 1989 preveu en l'article 2.1 que “els estats membres han de respectar els drets enunciats en aquesta convenció i assegurar-los a tots els infants sota la seva jurisdicció sense cap mena de discriminació, independentment de la raça, el color, el sexe, la llengua, la religió, l'opinió política o d'altra mena, l'origen nacional, ètnic o social, la posició econòmica, la incapacitat física, el naixement o qualsevol altra condició de l'infant, dels seus pares o dels seus tutors legals”.

També reconeix específicament el dret de tots els infants i adolescents, sigui quina sigui la seva condició, a l'educació en igualtat d'oportunitats i al màxim desenvolupament possible a través del sistema educatiu (articles 2, 6, 28 i 29), i també el deure de les administracions públiques de proporcionar als infants amb discapacitat aquestes oportunitats de ple desenvolupament mitjançant l'atenció especial de les seves necessitats educatives (article 23).

Específicament sobre els infants amb discapacitat, la mateixa Convenció estableix “el dret de l'infant amb discapacitat a rebre atencions especials” (art. 23.2), i que “els estats membres reconeixen que l'infant discapacitat físicament o mentalment ha de gaudir d'una vida plena i respectable en condicions que li assegurin dignitat, que li permetin d'arribar a valdre's per ell mateix i que li facilitin la participació activa en la comunitat” (art. 23.1).

Al seu torn, la Convenció de les Nacions Unides sobre els drets de les persones amb discapacitat estableix el dret de les persones amb discapacitat a rebre el suport necessari dins del sistema educatiu general per facilitar la seva educació efectiva, a fer-ho en règim d'inclusió, qualitat i equitat (article 24), en condicions d'accessibilitat, i també el deure de les administracions públiques de garantir el ple gaudi d'aquest dret (article 7). L'article 24 estableix que els estats part han d'adoptar mesures, entre d'altres, per assegurar que les persones amb discapacitat no quedin excloses del sistema general d'educació per motius de discapacitat, i que els infants amb discapacitat no quedin exclosos de l'ensenyament primari gratuït i obligatori ni de l'ensenyament secundari per motius de discapacitat. L'objecte d'aquesta atenció específica és que tots els infants i adolescents puguin exercir el seu dret a l'educació en igualtat d'oportunitats, és a dir, que, malgrat partir d'una situació desigual derivada de la discapacitat (intel·lectual, motriu o sensorial), una possible dificultat o trastorn d'aprenentatge, una dificultat conductual, puguin exercir aquest dret sense obstacles i en condicions similars a la resta de companys.

La normativa internacional, doncs, reconeix el dret dels infants i adolescents a rebre una atenció educativa adequada, amb els suports complementaris que calguin, segons el cas i d'acord amb les necessitats de cada alumne, per facilitar la seva educació efectiva i el màxim nivell de desenvolupament de les seves capacitats, en un règim d'inclusió, qualitat i equitat.

Aquests principis estan recollits en la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, modificada per la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre (LOMLOE), que estableix que el sistema educatiu ha de garantir la qualitat de l'educació per a tot l'alumnat independentment de les seves condicions i circumstàncies, la igualtat d'oportunitats mitjançant l'educació i la inclusió educativa, i la flexibilitat del sistema per adequar els processos educatius a la diversitat d'aptituds, interessos, expectatives i necessitats de l'alumnat, entre altres principis. Es planteja una aposta clara per una escolarització sense exclusions, d'acord amb els principis de qualitat i equitat, que afavoreixi la inclusió de tot l'alumnat.

Al seu torn, la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació a Catalunya (LEC), exposa, des del preàmbul, la necessitat d'adequar l'activitat educativa per atendre la diversitat de l'alumnat i l'assoliment d'una igualtat d'oportunitats i d'accessibilitat. En el títol preliminar inclou, com un dels principis rectors del sistema educatiu català, “la cohesió social i l'educació inclusiva com a base d'una escola per a tothom”.

L'articulat de la LEC recull que l'atenció educativa de tot l'alumnat es regeix pel principi d'inclusió, i defineix els criteris d'organització pedagògica que han de facilitar l'atenció educativa de tots els alumnes i, en particular, d'aquells que poden trobar més barreres en l'aprenentatge i la participació.

A aquest efecte, la llei regula el dret de qualsevol alumne a rebre una educació integral i adequada a les seves necessitats educatives. Estableix en els articles 2 i 81 la inclusió escolar com a principi rector del sistema educatiu, i l'escola inclusiva com a base per a l'atenció de tot l'alumnat, independentment de les seves condicions i capacitats. Això amb la idea que els infants i adolescents amb necessitats específiques de suport educatiu puguin gaudir de les mateixes oportunitats educatives que qualsevol altre infant escolaritzat.

També estableix que els centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya estan obligats a mantenir escolaritzats els alumnes fins al final de les etapes obligatòries que imparteixen, llevat d'un canvi de centre per voluntat de la família o per aplicació d'una resolució sancionadora de caràcter disciplinari.

L'Administració, doncs, ha de garantir a qualsevol alumne amb necessitats específiques de suport educatiu el dret a rebre una atenció educativa adequada, amb els suports suplementaris que es determinin per a cada cas, si escauen, d'acord amb les seves necessitats. D'acord amb això, qualsevol alumne amb necessitats específiques escolaritzat en qualsevol centre educatiu és creditor d'una atenció específica i personalitzada que té com a objectiu la garantia dels seus drets i l'equitat en l'accés a l'educació, i s'ha d'evitar qualsevol tipus de discriminació per causa de la seva condició.

Al seu torn, la LEC estableix els criteris d'organització dels centres per atendre els alumnes amb altes capacitats, per a la qual cosa determina que el projecte educatiu de cada centre ha d'incloure els elements metodològics i organitzatius necessaris per atendre els alumnes amb altes capacitats, amb programes específics de formació i flexibilitat en la durada de cada etapa educativa, i que correspon a l'Administració educativa establir protocols per a la identificació de les altes capacitats i l'atenció metodològica adequada (article 83).

En la mateixa línia, la Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència (LDOIA), en concordança amb la LEC, parteix del principi que l'educació és una responsabilitat de tota la ciutadania i de tots els poders públics i regula els drets i les mesures de protecció per als infants i adolescents, amb una atenció especial als més vulnerables i als que troben limitacions o barreres per al desenvolupament o la participació.

L'article 50 de la LDOIA estableix que els infants i els adolescents amb discapacitat tenen dret a gaudir d'un sistema educatiu inclusiu, amb accés a l'educació obligatòria en les mateixes condicions que els altres membres de la comunitat, sense exclusió per raó de discapacitat, i als ajustaments i suports necessaris per assolir el màxim desenvolupament acadèmic, personal i social.

El dret a l'educació inclusiva a Catalunya està regulat pel Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, que té per objecte “garantir que tots els centres educatius sostinguts amb fons públics dins l'àmbit de l'ensenyament no universitari siguin inclusius mitjançant l'establiment de criteris que orientin l'organització i la gestió dels centres; l'ordenació de mesures i suports per a l'atenció educativa i per a la continuïtat formativa de tots i cadascun dels alumnes, i la diversificació de l'oferta de serveis dels centres d'educació especial per esdevenir, també, centres d'educació especial proveïdors de serveis i recursos per als centres educatius ordinaris a fi de completar la xarxa de suports a l'educació inclusiva”.

2.2. L'EVOLUCIÓ DEL MODEL D'ATENCIÓ I ESCOLARITZACIÓ DE L'ALUMNAT AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS: DE L'ESCOLARITZACIÓ DIFERENCIADA EN EL SISTEMA EDUCATIU INCLUSIU

Al llarg de les darreres dècades, l'atenció educativa de l'alumnat amb necessitats educatives especials ha anat transitant des d'un model basat en l'escolarització diferenciada amb suports específics a un model basat en la voluntat de construir un sistema educatiu veritablement inclusiu.

Del model d'escolarització diferenciada: el Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials

El model d'escolarització diferenciada amb suports específics apostava per entorns educatius diferenciats, bé al si dels centres ordinaris –mitjançant les unitats d'educació especial–, bé en centres educatius diferenciats –CEE–, per atendre les necessitats específiques d'alumnat amb necessitats educatives especials. L'alumnat escolaritzat en entorns ordinaris, a més, requeria suports específics per poder integrar-se en la dinàmica de l'aula.

En aquesta línia, la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), establia els principis de normalització i sectorització dels serveis, d'integració escolar i de personalització de la resposta educativa i també que el sistema educatiu disposaria dels recursos necessaris perquè l'alumnat amb necessitats educatives especials tingués una resposta educativa adreçada a assolir, dintre del mateix sistema, els objectius establerts amb caràcter general per a tot l'alumnat.

Així mateix, la Llei orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents, definia l'alumnat amb necessitats educatives especials com a aquell que requereix, durant un període de la seva escolarització, determinats suports i atencions educatives específiques pel fet de tenir discapacitats motrius, psíquiques o sensorials, manifestar trastorns greus de conducta o trobar-se en situacions socials o culturals desfavorides.

D'acord amb aquest ordenament, l'element fonamental no era garantir necessàriament l'atenció adequada de l'alumnat amb necessitats educatives especials en entorns ordinaris, sinó que el sistema educatiu fos capaç, a través de la seva sectorització i especialització, d'atendre les necessitats educatives d'aquest alumnat. L'atenció d'aquest alumnat en entorns ordinaris, de fet, girava al voltant del suport específic assignat.

En aquest marc, el Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, tenia per objecte "l'ordenació de l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials temporals o permanents, derivades de condicions personals de discapacitats psíquiques, motrius o sensorials, de condicions personals de sobredotació o per causes associades a la seva història educativa i escolar". També era objectiu d'aquesta regulació establir i adaptar els "requisits mínims establerts amb caràcter general en els centres d'educació especial i en les unitats d'educació especial integrades en centres docents ordinaris".

El Decret 299/1997 regulava l'escolarització dels infants i adolescents amb necessitats educatives especials en les unitats d'educació especial dels centres ordinaris o en centres d'educació especial (CEE) d'alumnes amb necessitats educatives especials derivades de discapacitats. També en els graus postobligatoris establia mesures de suport i adaptació curricular per garantir la continuïtat formativa dels adolescents i joves amb discapacitat.

Les unitats d'educació especial eren recursos per afavorir la participació de l'alumnat amb necessitats educatives especials en entorns escolars ordinaris (article 7). Posteriorment, aquestes unitats van passar a anomenar-se unitats de suport a l'educació especial (USEE), amb la voluntat que fossin concebudes com a dotacions addicionals de recursos (docent i personal educador) per als centres, per donar suport a la participació de l'alumnat amb necessitats educatives especials en els entorns ordinaris, i no pas com a espais segregats dins dels centres ordinaris.

Als professionals assignats a aquestes unitats, coordinadament amb el professorat del grup

ordinari, els corresponia l'elaboració de materials específics o adaptats que facilitessin la participació de l'alumnat amb necessitats educatives especials en les activitats generals del grup i el seu acompanyament quan fos necessari en les activitats a l'aula ordinària, tot col·laborant en el procés educatiu de l'alumnat, i també el desenvolupament d'activitats específiques, individuals o en grup reduït, quan els alumnes ho requerissin.

L'alumnat atès pels professionals de les USEE tenia com a marc curricular de referència amb caràcter general el mateix que s'estipula per al conjunt de l'alumnat, amb les adaptacions fetes per a cada alumne, les quals es determinaven en el seu pla individual i sempre d'acord amb els criteris de treball establerts de manera coordinada amb la comissió d'atenció a la diversitat.

Cap a un model d'educació inclusiva: el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu

En contrast amb un model basat en l'escolarització diferenciada, hi ha el model d'educació inclusiva, que parteix de la base que la discapacitat no és una característica mèdica de la persona, sinó que és el resultat de la seva interacció amb els obstacles que hi ha a la societat en general (físics, actitudinals, etc.) i al sistema educatiu en particular. No hi ha, doncs, persones amb discapacitats que els impedeixen dur a terme algunes actuacions de manera autònoma i desenvolupar-se plenament, sinó entorns no accessibles i no inclusius que suposen obstacles perquè totes les persones puguin desenvolupar-se i viure plenament, amb plena garantia dels seus drets i en les mateixes condicions i amb les mateixes oportunitats que la resta de persones.

Des d'aquesta perspectiva, per assolir aquesta plena integració en l'àmbit educatiu, no és l'alumnat amb necessitats educatives especials qui ha de buscar un encaix i adaptar-s'hi, amb determinats suports específics, sinó que és el sistema educatiu que ha de proporcionar una oferta inclusiva i accessible que faci possible que tot l'alumnat, siguin quines siguin les seves condicions, tingui les mateixes oportunitats i pugui exercir el seu dret a l'educació en

igualtat. Així, no es posa el focus fonamentalment en els suports específics que requereix l'alumnat amb necessitats educatives especials, sinó en les condicions que ha de proveir el sistema educatiu per garantir la inclusió de la diversitat del conjunt de l'alumnat, no només de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Aquest nou model, alhora, preveu la inclusió a l'aula ordinària de tot l'alumnat com a opció preferent, per sobre de l'escolarització diferenciada, des de la convicció que la diversitat és una riquesa i la inclusió social de la diversitat suposa treballar perquè tot l'alumnat arribi a desenvolupar al màxim les seves capacitats i habilitats. La situació de necessitat educativa especial de determinat alumnat, per tant, no s'ha d'entendre com si fos una dificultat o una càrrega addicional per al professorat i personal educatiu que s'ha de tractar de manera aïllada o separada, sinó que és part de la realitat de l'escola (i de la societat).

En aquest marc, la cooperació de tota la comunitat educativa en tots els espais de l'escola i en totes les situacions de convivència escolar és bàsica perquè l'escola esdevingui realment inclusiva. El personal docent i el personal de suport educatiu passen de ser un suport per a un alumnat determinat a ser un suport per al grup per garantir l'aprenentatge de tot l'alumnat.

Des d'aquestes premisses, l'aprovació de la LEC l'any 2009 va establir les primeres bases per a la reformulació del model d'atenció diferenciada de l'alumnat amb necessitats educatives especials. En el marc de la LEC, l'any 2017 es va aprovar el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, que va suposar un avenç respecte del decret de 1997 pel que fa a les garanties d'inclusió escolar de l'alumnat en conjunt, i de l'alumnat amb NEE en particular, alhora que continuava garantint el dret d'aquest alumnat a rebre una atenció específica per part de l'Administració.

El Decret 150/2017 preveu que tot l'alumnat amb NEE s'escolaritzi en centres ordinaris i que, excepcionalment, les famílies puguin sol·licitar l'escolarització en un centre d'educació especial per a l'alumnat amb discapacitat greu o severa (i s'atorga a la

família la capacitat de decidir la tipologia de centre on escolaritzar els infants).

Amb el Decret 150/2017 no desapareix l'especificitat de les situacions que faran a cada alumne creditor d'una tipologia específica de suport o mesures, i es manté la categoria dels alumnes amb necessitats educatives especials associades a discapacitats físiques, intel·lectuals o sensorials, trastorns de l'espectre autista, trastorns greus de conducta, trastorns mentals, i malalties degeneratives greus i minoritàries. Amb tot, aquest ordenament amplia la consideració de l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu (NESE), més enllà de l'alumnat amb necessitats educatives especials. En aquest sentit, l'alumnat NESE comprèn, també, els alumnes d'origen estranger amb necessitats educatives derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu, de la falta de domini de la llengua vehicular dels aprenentatges i de l'escolaritat prèvia deficitària, els alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socioeconòmiques i socioculturals especialment desfavorides, els alumnes amb trastorns d'aprenentatge o de comunicació, els alumnes amb altes capacitats o els alumnes amb risc d'abandonament escolar prematur (article 3). Aquest nou marc reconeix com a subjecte de necessitats específiques de suport educatiu un col·lectiu summament divers, la qual cosa obliga el sistema educatiu a adequar la seva pràctica a les diferents necessitats específiques de suport educatiu que puguin derivar-se de supòsits tan dissímils.

A més, per aconseguir això, la norma també planteja, com a premissa bàsica, que tot l'alumnat, no només l'alumnat NESE, és subjecte de l'atenció educativa que regula el Decret. Aquesta determinació representa una proposta clarament innovadora, almenys en relació amb el model previ, en considerar que

tot l'alumnat és subjecte de l'atenció educativa inclusiva: "tots i cadascun dels alumnes han de beneficiar-se, en un context ordinari, de les mesures i suports universals, a fi de desenvolupar-se personalment i socialment i avançar en les competències de cada etapa educativa" i "els alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu, a més de les mesures i els suports universals, poden necessitar mesures i suports addicionals i, o també, intensius" (article 3.1).

Per atendre les necessitats educatives de tots els infants escolaritzats en centres ordinaris, la nova regulació proposa un procés educatiu personalitzat per a cada alumne, amb diferents nivells de suport (diferents mesures de suport) segons la necessitat de cada alumne.

Les mesures de suport universal s'adrecen a tots els alumnes,¹ com ara la personalització dels aprenentatges, l'organització flexible del centre, l'avaluació formativa i formadora, els processos d'acció tutorial i orientació, i les altres actuacions que contribueixen a l'escolarització i l'educació de l'alumnat.

Les mesures de suport addicional permeten l'atenció específica i accions flexibles, temporals i preventives per atendre circumstàncies personals singulars o de vulnerabilitat de l'alumne,² segons la necessitat, com ara les mesures d'acció tutorial específiques, el suport del mestre d'educació especial, el suport del professor d'orientació educativa, el suport escolar personalitzat i els programes intensius de millora, el suport lingüístic i social, les aules d'acollida, els programes de diversificació curricular o els projectes específics de suport a l'audició i el llenguatge, entre d'altres.

¹ Són mesures adreçades a tot l'alumnat i consisteixen en "accions i pràctiques, de caràcter educatiu, preventiu i proactiu, que permeten flexibilitzar el context d'aprenentatge, proporcionen als alumnes estratègies per facilitar-los l'accés a l'aprenentatge i la participació, i garanteixen l'aprenentatge significatiu de tot l'alumnat i la convivència, el benestar i el compromís de tota la comunitat educativa" (article 8).

² Són "actuacions educatives que permeten ajustar la resposta pedagògica de forma flexible i temporal, focalitzant la intervenció educativa en aquells aspectes del procés d'aprenentatge i desenvolupament personal que poden comprometre l'avenç personal i escolar. Han de cercar la màxima participació en les accions educatives del centre i de l'aula, i han de vincular-se a les mesures i als suports universals previstos en el centre" (article 9). Aquestes mesures i els suports es planifiquen per als alumnes amb un dictamen segons el qual "tenen dificultats en l'aprenentatge; alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu; alumnes que cursen, simultàniament, l'educació secundària obligatòria i estudis de música o de dansa, o tenen una dedicació significativa a l'esport; alumnes que temporalment necessiten un recurs que doni resposta a determinades condicions de salut, al compliment de mesures judicials d'internament, o a l'adopció de mesures de protecció de caràcter residencial".

I, finalment, les mesures de suport intensiu són accions d'alta intensitat i llarga durada envers l'alumnat amb necessitats educatives especials, entre d'altres.³

Per comprendre el canvi de paradigma, convé recordar que dins de les mesures i suports intensius, a més del personal d'atenció educativa assignat a cada centre, el Decret 150/2017 estableix:

- Els **suports intensius a l'escola inclusiva** (SIEI). A diferència de les USEE, els SIEI no estan pensades com un espai (aula) específic de suport per a treball diferenciat i en grup reduït de l'alumnat NESE, sinó com un suport de personal especialitzat que contribueix a l'escolarització d'aquest alumnat quan les necessitats especials deriven de limitacions molt significatives, tant en el funcionament intel·lectual com en la conducta adaptativa, el qual requereix al llarg de tota l'escolarització mesures i suports intensius per poder relacionar-se, participar i aprendre.

- El **suport dels centres d'educació especial proveïdors de serveis i recursos** (CEEPSIR). L'objectiu principal dels professionals del CEEPSIR és col·laborar en l'establiment d'estratègies organitzatives i metodològiques per millorar la qualitat de la resposta educativa adreçada als alumnes amb necessitats educatives especials i fomentar i garantir-ne la inclusió als centres ordinaris. De fet, el Decret 150/2017 preveu la diversificació de l'oferta de serveis dels centres d'educació especial per esdevenir també centres d'educació especial proveïdors de serveis i recursos per als centres ordinaris, per posar els centres d'educació especial al servei de l'educació inclusiva. Cada CEEPSIR depèn d'un centre d'educació especial, els professionals del qual (mestres d'educació especial, logopedes, etc.) treballen al centre ordinari amb l'objectiu d'orientar i de concretar les actuacions més ajustades a les necessitats educatives de l'alumnat, aplicar programes d'estimulació i de suport, etc. Per garantir la inclusió d'alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris es

planteja un treball col·laboratiu dels professionals CEEPSIR amb l'equip docent del centre ordinari, amb l'objectiu que tot el personal del centre adquireixi eines i recursos per donar resposta a l'alumnat atès i enriquir el treball amb tot l'alumnat. Els CEEPSIR faciliten eines, estratègies, metodologies i propostes organitzatives que formin els professionals en una manera de plantejar el treball a l'aula on hi tingui cabuda tothom.

- L'atenció directa dels professionals de suport dels **centres de recursos educatius per a deficients auditius** (CREDA) o dels **centres de recursos educatius per a deficients visuals** (CREDV) als centres ordinaris, que se suma al suport i l'assessorament que puguin rebre d'altres serveis educatius del Departament d'Educació com ara els **equips d'assessorament i orientació psicopedagògics** (EAP) o els **centres de recursos educatius per a alumnes amb trastorns del desenvolupament i la conducta** (CRETDIC), que donen suport a la situació escolar d'alumnes amb trastorns del desenvolupament i de la conducta que presenten dificultats greus de regulació del comportament i d'adaptació al context escolar.

- Els programes de l'aula integral de suport (AIS), dissenyats per atendre de forma temporal, integral i intensiva els alumnes en edat escolar obligatòria que presenten necessitats educatives especials associades a trastorns mentals, o també trastorns greus de conducta, i els suports intensius a l'audició i el llenguatge (SIAL), adreçats a alumnes amb discapacitat auditiva severa i pregona que requereixin un equipament singular i una especialització professional.

El Decret 150/2017 deixa un ampli marge de decisió als centres educatius amb relació al contingut material de les mesures i els suports intensius adreçats als alumnes amb necessitat específica de suport educatiu derivades de risc d'abandonament escolar prematur o en situacions socioeconòmiques i socioculturals especialment desfavorides, en establir que seran totes les mesures i els

³ Són "actuacions educatives extraordinàries que permeten ajustar la resposta educativa de forma transversal, amb una freqüència regular i sense límit temporal. Han de cercar la màxima participació en les accions educatives del centre i de l'aula, han de facilitar, al docent, estratègies d'atenció als alumnes, i han de sumar-se a les mesures universals i addicionals de què disposa el centre" (article 10.1).

suports intensius que els centres puguin establir d'acord amb el règim d'autonomia de centre i amb el suport dels serveis educatius.

Pel que fa concretament a l'alumnat amb altes capacitats, el Decret 150/2017 estableix que requereixen mesures universals, addicionals i intensives, com ara la personalització d'aprenentatges, l'organització flexible del centre, l'avaluació formativa i formadora, els processos d'acció tutorial, les actuacions educatives extraordinàries, i la reducció de la durada d'alguna etapa educativa, entre d'altres.

I quant a les mesures adreçades als alumnes en risc d'abandonament escolar prematur o amb situacions socioeconòmiques i socioculturals especialment desfavorides que poden representar trets d'inadaptació al medi escolar, o d'exclusió social, en concret es determinen les següents mesures i suports intensius:

- **Unitats d'escolarització compartida (UEC)**, que són unitats pensades per a alumnes a partir de tercer curs d'educació secundària obligatòria i que ofereixen estratègies de diversificació curricular que permeten organitzar el currículum d'acord amb els àmbits d'aprenentatge i amb una clara orientació pràctica.

- **Programes de noves oportunitats (PNO)**, adreçats a programes per a alumnes que necessiten un suport d'acompanyament més intensiu i la possibilitat d'ampliar el període lectiu, i promouen el disseny i la implementació del seu itinerari personal, educatiu i professional.

2.3. ELS BENEFICIS SOCIALS I EDUCATIUS DE L'EDUCACIÓ INCLUSIVA

La inclusió, més enllà de ser un dret estretament relacionat amb l'equitat, té un impacte positiu en la qualitat de l'educació i en la inclusió social de les persones amb discapacitat.

Un model educatiu que ofereix una resposta individualitzada beneficia tot l'alumnat, atès que permet un ajustament més gran a les diferents necessitats dels infants i adolescents.

Aquests beneficis s'estenen, a més, en el cas d'alumnat amb discapacitat, a les possibilitats d'inclusió social i de participació en la comunitat en la vida adulta, que són elements estretament lligats a la dignitat de la persona i la possibilitat d'exercir els seus drets.

L'Agència europea per a les necessitats educatives especials i la inclusió educativa ha posat en relleu els beneficis de la inclusió i s'ha fet ressò de diferents recerques que han evidenciat el vincle existent entre l'educació inclusiva i la inclusió social a curt i llarg termini, en els àmbits educatiu, d'ocupació i de participació en la comunitat.⁴

Pel que fa a l'àmbit educatiu, la recerca evidencia que l'educació inclusiva incrementa les possibilitats d'interacció entre els iguals i d'establir relacions d'amistat entre alumnat amb diferents necessitats educatives, amb discapacitat i sense, en un context de diversitat.

Aquesta interacció amb els iguals i l'establiment de relacions positives s'han relacionat, alhora, amb una millora de les habilitats comunicatives i socials, un increment de les xarxes de suport, i també del sentiment de pertinença, que al seu torn millora les expectatives dels infants amb discapacitat respecte de les relacions socials més enllà de la primera infància.

Altres efectes positius de la inclusió en l'àmbit educatiu constatats per la recerca són l'increment de les probabilitats de mantenir l'escolarització en etapes posteriors, especialment en cas que es disposi d'una planificació i suport adequats durant les transicions educatives.

Un segon àmbit en què s'ha evidenciat l'impacte educatiu de la inclusió és el de

⁴ European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature*. Odense, Denmark: S. Symeonidou, ed.

l'ocupació. En aquest sentit, la recerca constata que l'educació inclusiva comporta un increment de les oportunitats d'ocupació respecte de l'escolarització en espais segregats, i que aquest impacte positiu resulta més significatiu en l'accés al mercat obert de treball (*open market/sheltered employment*).

Així mateix, un darrer àmbit en què s'han constatat els beneficis de la inclusió és el de la inclusió social (*living in the community*). La recerca constata que la inclusió educativa és un dels factors que incrementa les

possibilitats de viure de forma independent, i que els joves amb discapacitat escolaritzats en espais inclusius tenen més possibilitats de ser independents econòmicament en finalitzar l'educació secundària, tot i que aquesta situació es pot veure influïda per altres factors.

El model d'escola inclusiva, doncs, millora la qualitat de l'educació, afavoreix la cohesió social i, en aquest sentit, aporta beneficis que transcendeixen l'atenció a l'alumnat amb necessitats específiques i el mateix sistema educatiu.

3. PRINCIPALS OBSTACLES ESTRUCTURALS EN LA IMPLEMENTACIÓ DEL MODEL D'EDUCACIÓ INCLUSIVA

3.1. MANCA DE CANVI CULTURAL DE PARADIGMA EN LA PRÀCTICA PROFESSIONAL PER A L'APLICACIÓ DEL MODEL D'EDUCACIÓ INCLUSIVA

La implementació del model d'escola inclusiva comporta una veritable transformació del sistema educatiu que requereix, a banda de canvis organitzatius i dotació de recursos, un canvi cultural profund per part dels diferents professionals que intervenen a l'hora de relacionar-se amb l'alumnat i amb la resta de professionals en un context de diversitat. Sense que tots els professionals coneguin i tinguin interioritzades les implicacions derivades del model d'educació inclusiva, i sense transformar la seva pràctica professional quotidiana d'acord amb els principis que pregona, no és possible la seva aplicació efectiva.

Com ha assenyalat el Comitè dels drets de les persones amb discapacitat en l'Observació general núm. 4 (2016), sobre el dret a l'educació inclusiva, (11) la inclusió implica un procés de reforma sistèmica amb canvis i modificacions en el contingut, els mètodes d'ensenyament, els enfocaments, les estructures i les estratègies de l'educació.

El mateix preàmbul de la LEC recull com un dels seus objectius prioritaris que “els centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya adequin llur acció educativa per a atendre la diversitat i les necessitats educatives específiques”. La inclusió apareix referenciada a la LEC com un element estructural dins el sistema, reconeguda com un dret de l'alumnat (article 21), un dels objectius del currículum (article 52), com a criteri que ha de regir l'organització pedagògica dels centres (article 77) o com a element present en el projecte educatiu de centre.

La inclusió de l'alumnat amb necessitats educatives especials a les aules ordinàries sense aquests canvis estructurals no constitueix inclusió i no garanteix el dret a l'educació en igualtat d'oportunitats que el marc normatiu reconeix a infants i adolescents.

Malgrat les previsions normatives de la LEC i l'impuls del Decret 150/2017, en la pràctica, es constata que a hores d'ara el canvi de paradigma i l'enfocament que es troba a la base de l'escola inclusiva no s'ha estès de forma generalitzada dins el sistema educatiu ni més enllà d'aquest, en l'àmbit de l'educació no formal. Una part important del professorat, per exemple, encara continua considerant que l'educació inclusiva afecta només l'alumnat amb necessitats educatives especials, que l'atenció d'aquest alumnat és responsabilitat principal del personal de suport i que la seva inclusió depèn fonamentalment de la provisió d'aquests suports específics addicionals, sense la necessitat de modificar la mateixa pràctica professional i la dinàmica de funcionament de l'aula. Alguns dels dèficits detectats evidencien, més enllà de mancances relacionades amb els recursos, un desconeixement de la inclusió i els seus beneficis per part de professionals i la seva manca de consideració com un dret dels infants. Moltes famílies també parteixen de la base que l'adequada inclusió dels infants a l'escola ordinària depèn fonamentalment dels recursos addicionals que se'ls assignin.

De fet, algunes de les mancances descrites al llarg d'aquest informe, com ara l'elevada escolarització en centres d'educació especial, les dificultats en l'escolarització en determinats centres ordinaris o els dèficits de participació a l'oferta d'educació no formal, posen de manifest que a hores d'ara l'enfocament basat en la inclusió que es troba en la base de l'aplicació del Decret 150/2017 no és plenament assumit o conegut per determinats centres i serveis educatius, ni tampoc per determinades famílies.

Davant aquesta situació, cal que des dels poders públics es promogui una transformació de la cultura i la pràctica en tots els entorns educatius formals i informals amb l'objectiu de comprendre que la participació plena de l'alumnat amb necessitats educatives especials en la comunitat, i també en els centres escolars ordinaris, no depèn exclusivament dels suports i recursos específics assignats, sinó de la capacitat d'orientar tots els recursos de què disposen els centres a donar resposta a les necessitats de tot l'alumnat i a eliminar els obstacles existents per a la inclusió.

3.2. DÈFICITS EN L'ALINEAMENT I LA CORRESPONSABILITAT DELS DIFERENTS ACTORS QUE INTERVENEN EN L'APLICACIÓ DEL MODEL D'EDUCACIÓ INCLUSIVA

L'aplicació del model d'escola inclusiva requereix, a banda d'un canvi cultural en els professionals, la implicació dels diferents actors i serveis que intervenen en l'atenció educativa de l'alumnat i les seves famílies, sense excepció, i més enllà dels centres educatius i de l'Administració educativa, també l'actuació coordinada amb els diversos agents i serveis que atenen infants i famílies.

En la pràctica, encara es constata la dificultat d'alinejar tots els actors que intervenen en l'atenció educativa de l'alumnat en l'aplicació del model d'educació inclusiva. Així, per exemple, encara hi ha serveis, com ara els equips d'assessorament i orientació psicopedagògics (EAP), els centres de desenvolupament i atenció precoç (CDIAP), etc., que proporcionen un assessorament a les famílies no sempre orientat cap a la inclusió, amb diferències en la distribució de l'alumnat entre centres ordinaris i d'educació especial en funció dels territoris, en part condicionades pel posicionament dels professionals dels diferents serveis en relació amb el model d'escola inclusiva. O en aquesta mateixa línia, per exemple, els centres i els serveis educatius encara no treballen de manera prou coordinada i integrada amb l'objectiu de proporcionar una atenció educativa de qualitat i d'optimitzar al màxim les oportunitats educatives a l'abast de l'alumnat.

En aquest sentit, el Decret 150/2017 atribueix a l'Administració educativa, entre d'altres, les funcions de “garantir la implicació i la corresponsabilitat de la comunitat educativa i social per afavorir l'escolarització inclusiva” i “d'avançar en la coordinació interdepartamental per a l'atenció integral de l'alumne”.

Aquesta és una responsabilitat que ha de liderar l'Administració educativa amb la implicació de tots els agents, també la Inspecció d'acord amb el que estableix el recentment publicat Decret 12/2021, de 2 de març, de la Inspecció d'Educació, però es

tracta d'una responsabilitat que ha de ser igualment assumida, en tant que afecta la participació i la vida en la comunitat dels infants i adolescents, per les diferents administracions i serveis que els atenen i que acompanyen les famílies en els àmbits respectius.

La LDOIA recull el principi de transversalització de l'interès superior de l'infant en tots els àmbits d'actuació dels poders públics i, en el mateix sentit, el Comitè dels drets de les persones amb discapacitat ha destacat (61) que les administracions educatives no poden assolir l'educació inclusiva si no és amb “un compromís ampli i intersectorial” en tot el sistema de govern per harmonitzar-ne la interpretació, aconseguir un enfocament integrat i treballar cap un projecte en comú.

Alhora, el mateix Decret 150/2017 destaca la importància del treball en xarxa i assenyala que els serveis educatius són una peça clau en el funcionament coordinat i cohesionat de la xarxa de suports a l'educació inclusiva, entre altres motius, perquè “garanteixen la relació d'aquests amb serveis diversos dels àmbits de salut i afers socials del territori, i contribueixen amb les seves actuacions a la millora de l'atenció educativa inclusiva” (article 23.1).

Dins aquests serveis, els EAP tenen assignades, entre d'altres, la funció de col·laboració amb els serveis socials i sanitaris de l'àmbit territorial d'actuació, per oferir una atenció coordinada a l'alumnat i famílies que ho necessiten.

Assegurar una atenció educativa que permeti assolir el màxim desenvolupament requereix un enfocament integral que prengui en consideració les intervencions en la resta d'àmbits de vida dels infants i la valoració dels diferents equips.

Així mateix, de forma paral·lela, la inclusió educativa també requereix que els diferents serveis que atenen la infància treballin de forma orientada a aquest objectiu i que, en aquest sentit, puguin oferir informació i orientació a les famílies respecte de l'exercici d'aquest dret.

Així, en l'àmbit social sota la dependència del Departament de Drets Socials, els CDIAP

desenvolupen funcions relacionades amb la detecció i el tractament de trastorns del desenvolupament en la primera infància que inclouen el suport a les famílies en la criança. Aquest suport i orientació adquireix una rellevància especial en el moment d'iniciar l'escolarització, tenint en compte que la seva intervenció té caràcter previ (sovint inclou l'atenció des del naixement) a l'orientació que poden facilitar els EAP per a una escolarització inclusiva.

En l'àmbit de la salut, cal destacar la intervenció dels equips d'atenció primària i la importància de la seva intervenció per detectar possibles dificultats o trastorns (a través del Protocol d'activitats preventives i de promoció de la salut a l'edat pediàtrica) i en el suport i l'orientació que donen a les famílies. Més avançada l'escolarització, la coordinació amb els centres de salut mental infantojuvenil (CSMIJ) resulta imprescindible per assegurar una atenció educativa ajustada a la situació de l'infant o adolescent per part dels centres educatius.

D'altra banda, dins el sistema educatiu, les escoles bressol o llars d'infants constitueixen la porta d'accés al sistema en alguns casos i mantenen una estreta col·laboració amb les famílies per garantir la coherència de l'acció educativa.

En definitiva, l'actuació coordinada d'aquests serveis i l'orientació i suport que faciliten a les famílies resulten imprescindibles per implementar de forma efectiva el model d'escola inclusiva i promoure l'escolarització en centres ordinaris, especialment en edats primerenques.

3.3. INSUFICIÈNCIA DE RECURSOS DESTINATS A FER POSSIBLE EL NOU MODEL D'EDUCACIÓ INCLUSIVA

La dotació de recursos constitueix un altre dels elements necessaris per implementar el model d'escola inclusiva. El Decret 150/2017 explicita en el capítol V els recursos que es posen a disposició del sistema educatiu per fer efectiva l'escolarització, i es distingeixen recursos personals i programes i serveis educatius.

L'assignació de recursos als centres té en compte diverses variables com ara les

necessitats de l'alumnat, la dotació de recursos de què ja disposa el centre i la seva complexitat. Aquests elements es preveu que s'han de ponderar amb criteris de sostenibilitat i rendibilitat dels recursos del centre, i s'han d'orientar cap al foment de l'autonomia de l'alumnat i el seu desenvolupament.

A la pràctica, però, es constata el caràcter insuficient de la dotació dels recursos per a la inclusió o la seva distribució. Ben sovint, per exemple, el Síndic de Greuges rep queixes de famílies i professionals que exposen el desacord amb el que consideren una dotació insuficient de recursos personals per a l'atenció educativa de l'alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris. Algunes famílies exposen que són els mateixos centres ordinaris que expressen aquesta insuficiència, de vegades adduïda per limitar la participació dels infants en determinades activitats o fins i tot per reduir la seva jornada lectiva.

Altres queixes s'han referit a la dotació insuficient de personal logopeda i de fisioteràpia i al fet que la provisió actual d'aquests recursos no permet atendre totes les necessitats detectades en l'alumnat, algunes de les quals queden no cobertes i obliguen les famílies a recórrer a serveis de caràcter privat.

En el cas dels serveis educatius, el Síndic també ha rebut queixes que posen de manifest que la dotació dels EAP no sempre resulta suficient, quant a freqüència, cobertura i intensitat de la intervenció, per complir l'encàrrec que tenen atribuït. Les funcions d'aquests equips, clau dins el sistema, abasten no només l'avaluació de les necessitats educatives de l'alumnat, sinó també l'assessorament als equips docents, alumnat i famílies, i la col·laboració amb els serveis socials i de salut del territori.

Amb caràcter general, l'Administració educativa assenyala en aquests casos que els centres reben una dotació global d'hores de personal de suport en funció de l'alumnat amb necessitats educatives especials i els recursos del centre, però que són les mateixes escoles que han de distribuir aquests suports i organitzar l'atenció educativa de l'alumnat.

Certament, els centres educatius disposen d'autonomia pedagògica i organitzativa per distribuir els seus recursos, però s'ha d'orientar cap a la inclusió efectiva de tot l'alumnat, i pot fer necessària la dotació de suports addicionals per assegurar al màxim possible l'atenció educativa de l'alumnat.

L'abordatge sistèmic implícit en el canvi de model d'educació inclusiva, exposat anteriorment, el fet de considerar que el personal de suport es destina al conjunt de l'aula i no pas específicament a l'alumnat amb necessitats educatives especials o la corresponsabilització del conjunt de professionals del centre en l'atenció a la diversitat són condicions necessàries que no poden servir com a pretext per justificar la manca de dotació suficient de recursos per a l'educació inclusiva.

De fet, com a reconeixement de la insuficiència de recursos, per donar compliment progressivament a les previsions del Decret 150/2017, el pressupost de la Generalitat de Catalunya corresponent a l'any 2020, previ a la pandèmia, preveia incrementar la dotació de personal amb 445 nous professionals, 261 places noves de personal docent i 184 places de personal d'atenció educativa (educadors d'educació especial, fisioterapeutes i treballadors socials), amb una partida addicional de 17,2 milions d'euros. Alhora, es preveuen també altres polítiques d'escola inclusiva com ara monitors, transport i serveis específics, per 36,8 milions d'euros.

4. EVIDÈNCIES DE DÈFICITS D'IMPLEMENTACIÓ DEL MODEL D'EDUCACIÓ INCLUSIVA

4.1. L'ESCOLARITZACIÓ EN CENTRES ESPECIALITZATS

4.1.1. La consolidació de l'escolarització d'alumnat en centres d'educació especial

El model d'escola inclusiva propugna que l'alumnat es pugui escolaritzar en centres ordinaris, sigui quina sigui la seva condició, i que aquests puguin atendre de manera adequada les seves necessitats educatives, conjuntament amb les de la resta de l'alumnat.

El Comitè sobre els drets de les persones amb discapacitat, a través de l'Observació general núm. 4 (2016), sobre el dret a l'educació inclusiva, ha assenyalat que el plantejament d'integrar "totes les persones" té per objecte posar fi a la segregació en els entorns educatius i garantir que l'ensenyament s'imparteix en aules inclusives. L'observació general esmentada també preveu que l'obligació dels estats d'actuar per aconseguir la plena aplicació del dret a l'educació inclusiva (40) "no és compatible amb el manteniment de dos sistemes d'ensenyament: un sistema d'ensenyament general i un sistema d'ensenyament segregat o especial".

Tal com s'ha dit, la LEC preveu l'escolarització en centres d'educació especial únicament quan no sigui possible en centres ordinaris amb mesures d'atenció a la diversitat. El Decret 150/2017 ha previst l'escolarització

en centres d'educació especial de forma "excepcional" únicament en el cas d'alumnat "amb discapacitats greus o severes que necessitin una elevada intensitat de suport educatiu i mesures curriculars, metodològiques, organitzatives o psicopedagògiques altament individualitzades", sempre que la família així ho sol·liciti.

Malgrat aquestes previsions, l'anàlisi de les dades facilitades pel Departament d'Educació posa de manifest que la presència d'alumnat en centres d'educació especial es manté força estabilitzada en els darrers quinze anys, al voltant dels 7.000 alumnes, amb una lleugera tendència a incrementar-se després de l'aprovació del Decret 150/2017, contràriament al que caldria esperar. De fet, el curs 2020/2021 ha estat aquell en què s'han escolaritzat més alumnes en valors absoluts en centres d'educació especial en el període observat, 7.818 (vegeu la taula 1).

Per comprendre aquesta evolució, cal fer esment de factors com ara el desenvolupament d'oferta formativa adreçada a alumnat que ha superat l'edat d'escolarització obligatòria, especialment en els darrers tres cursos, o també de la manca de canvi cultural anteriorment exposat i de les dificultats que han mostrat centres ordinaris a l'hora de garantir l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials severes en condicions més ben valorades per professionals i famílies, malgrat l'increment de recursos per atendre aquestes necessitats als centres ordinaris.

Taula 1. Evolució de l'alumnat amb necessitats educatives especials en el sistema educatiu (2005-2021)

Cursos	Alumnes amb NEE escolaritzats en centres ordinaris	Alumnes en centres d'educació especial	Total d'alumnes amb NEE	% d'alumnes amb NEE en centres ordinaris
2005-2006	15.795	6.779	22.574	70,0
2006-2007	17.074	6.828	23.902	71,4
2007-2008	17.310	6.810	24.120	71,8
2008-2009	19.525	6.868	26.393	74,0

Cursos	Alumnes amb NEE escolaritzats en centres ordinaris	Alumnes en centres d'educació especial	Total d'alumnes amb NEE	% d'alumnes amb NEE en centres ordinaris
2009-2010	20.282	6.615	26.897	75,4
2010-2011	18.407	6.369	24.776	74,3
2011-2012	18.939	6.568	25.507	74,3
2012-2013	18.068	6.744	24.812	72,8
2013-2014	17.759	6.927	24.686	71,9
2014-2015	18.164	7.147	25.311	71,8
2015-2016	18.625	7.282	25.907	71,9
2016-2017	24.696**	6919	31.612**	78,1
2017-2018	23.857	6.839	30.696	77,2
2018-2019	26.844	7.087	33.931	79,1
2019-2020	29.374	7.456	36.830	79,8
2020-2021	29.028	7.818	36.846	78,8

Font: Departament d'Educació

Nota: ** Les dades dels centres ordinaris corresponen a alumnat d'INF, PRI i SEC. Alhora, cal tenir present que s'han afegit categories de reconeixement de NEE respecte de les dades de cursos anteriors. Aquest canvi s'ha degut a l'aprovació de l'Ordre ENS/293/2015, de 18 de setembre, de creació del Registre d'alumnes i del fitxer de dades de caràcter personal associat, i a la posterior implantació d'aquest registre (RALC), en què s'han d'inscriure tots els alumnes matriculats als centres educatius d'ensenyaments reglats no universitaris de Catalunya. El RALC és l'única font de dades d'identificació dels alumnes, de manera que s'interrelaciona amb la resta de sistemes d'informació del Departament, com per exemple la GEDAC (aplicació per a la gestió d'escolarització).

De fet, quan s'analitza l'evolució del nombre d'alumnat d'educació especial escolaritzat a l'educació bàsica obligatòria, aquesta mostra una tendència de creixement sostingut a llarg de la darrera dècada, dels 4.507 del curs 2010/2011 als 5.687 del curs 2020/2021. Aquesta evolució no s'explica per raons de caràcter demogràfic, atès que l'evolució de l'alumnat d'educació especial matriculat a l'educació bàsica obligatòria per cada 1.000 habitants matriculats a l'educació bàsica (primària i ESO) en centres ordinaris també ha crescut, de 6,27 a 7,05 alumnes (vegeu la taula 2).

Aquestes dificultats per reduir l'alumnat escolaritzat en centres d'educació especial contrasten amb l'increment d'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat en centres ordinaris, fonamentalment com a conseqüència d'una millora en la seva detecció en edats primerenques i també d'una ampliació de les categories establertes per al reconeixement de les necessitats educatives especials. El curs 2020/2021, el 78,8% de l'alumnat amb necessitats educatives especials s'escolaritza en centres ordinaris, amb una tendència positiva en els darrers anys (vegeu la taula 1).

Taula 2. Evolució de l'alumnat d'educació especial per ensenyaments a Catalunya, 2010-2021

	Total	Educació infantil	Educació bàsica obligatòria (EBO)	Alumnat EBO en centres d'educació especial per 1.000 alumnes d'educació bàsica en centres ordinaris	Educació postobligatòria	Altres
2010/2011	6.369	416	4.507	6,27	1.185	261
2011/2012	6.568	433	4.630	6,31	1.293	212
2012/2013	6.744	461	4.799	6,43	1.214	270
2013/2014	6.929	445	5.021	6,66	1.211	252
2014/2015	7.147	440	5.290	6,89	1.201	216
2015/2016	7.286	461	5.346	6,85	1.280	199
2016/2017	6.919	370	5.347	6,78	1.114	88
2017/2018	6.839	399	5.454	6,84	986	-
2018/2019	7.087	389	5.523	6,84	1.175	-
2019/2020	7.456	409	5.672	6,99	1.375	-
2020/2021	7.818	416	5.687	7,05	1.715	-

Font: Departament d'Educació

L'elevada proporció d'alumnat escolaritzat en centres especials va ser objecte de menció específica en l'informe del Comitè sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat d'abril de 2019, amb les observacions finals sobre els informes periòdics segon i tercer combinats d'Espanya.

En aquest informe, referit a la situació de l'Estat espanyol, aquest comitè va expressar la preocupació pel fet que un nombre important d'infants amb discapacitat, inclosos infants amb autisme, amb discapacitat intel·lectual o psicosocials o amb pluridiscapacitat, continuïn rebent “una educació especial i segregada”.

4.1.2. La presència de centres d'educació especial com a factor explicatiu de les desigualtats territorials

La prevalença de l'escolarització en centres d'educació especial presenta diferències territorials significatives, fonamentalment condicionades per la presència d'oferta de places d'educació especial al territori i per la predisposició dels EAP i les famílies a promoure l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials en aquesta tipologia de centre.

El Consorci d'Educació de Barcelona és el servei territorial amb una presència

d'alumnat escolaritzat en centres d'educació especial per cada 1.000 alumnes escolaritzats en centres ordinaris (educació infantil de segon cicle, primària i ESO) més elevada (12,0%), i també el que presenta més informes d'escolarització a centres d'educació especial per part dels EAP per cada 1.000 alumnes (11,1%) i el que té una proporció més baixa d'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat en centres ordinaris (2,5%). La concentració d'oferta d'educació especial a la ciutat de Barcelona afavoreix aquesta posició (vegeu la taula 3). Segons informació facilitada pel mateix Consorci, prop del 30% de l'alumnat ve de fora.

Taula 3. Pes de l'educació especial per serveis territorials (2019/2020)

Servei Territorial	Informes NESE associades a NEE per escolarització a CEE	Informes per cada 10.000 alumnes	Alumnat NEE A en centres ordinaris	Alumnat NEE en centres ordinaris sobre alumnat total (%)	Alumnat en CEE	Alumnat en CEE (*1.000) per alumnat en centres ordinaris (EINF, EPRI i ESO)
Baix Llobregat	87	7,7	3.026	2,7	731	6,4
Barcelona Comarques	78	6,7	3.509	3	623	5,4
Consorci d'Educació de Barcelona	200	11,1	4.512	2,5	2150	12
Catalunya Central	59	7,9	2.088	2,8	475	6,4
Girona	71	6,6	3.707	3,4	757	7
Lleida	76	13,5	1.508	2,7	305	5,4
Tarragona	56	6,1	3.106	3,4	497	5,4
Terres de l'Ebre	12	5,4	707	3,2	190	8,5
Vallès Occidental	108	7,7	3.679	2,6	1105	7,9
Maresme - Vallès Oriental	41	3,3	3.532	2,9	623	5
Total	788	7,7	29.374	2,9	7456	7,3

Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació.

Aquestes diferències territorials s'observen clarament quan s'analitza l'escolarització en centres d'educació especial per comarques. Comarques com ara el Gironès (11,5‰), el Barcelonès (10,3‰), la Garrotxa (10,1‰), el Bages (9,8‰), el Baix Ebre (9,7‰), la Conca de Barberà (9,5‰), el Pla d'Urgell (9,2‰), l'Urgell (8,8‰), la Ribera d'Ebre (8,6‰), el Montsià (8,4‰), el Vallès Occidental (7,9‰) i el Berguedà (7,7‰) tenen una presència d'alumnat escolaritzat en centres d'educació especial per cada 1.000

alumnes escolaritzats en centres ordinaris (educació infantil de segon cicle, primària i ESO) per sobre de la mitjana del conjunt de Catalunya (7,3‰). La prevalença de l'escolarització en centres d'educació especial d'aquestes comarques contrasta amb la de comarques altament poblades com ara l'Alt Camp (0,0‰), el Garraf (2,3‰), l'Alt Penedès (2,6‰), el Baix Penedès (2,8‰), Osona (3,7‰) o el Maresme (4,8‰), en què aquesta escolarització és nul·la o molt inferior a la mitjana del conjunt de Catalunya (vegeu la taula 4).

Taula 4. Pes de l'educació especial per comarques (2019/2020)

	Alumnes EE per cada 1.000 alumnat total EINF-EPRI-ESO	Alumnes EE INF-PRI-SEC per cada 1.000 alumnat total EINF-EPRI-ESO
Total	7,3	5,9
Alt Camp	0,0	0,0
Alt Empordà	5,7	5,7
Alt Penedès	2,6	2,6
Alt Urgell	0,0	0,0
Alta Ribagorça	0,0	0,0
Anoia	6,1	5,7
Bages	9,8	8,4
Baix Camp	6,0	4,4
Baix Ebre	9,7	5,6
Baix Empordà	4,3	2,9
Baix Llobregat	6,4	5,5
Baix Penedès	2,8	2,8
Barcelonès	10,3	8,6
Berguedà	7,7	7,7
Cerdanya	0,0	0,0

	Alumnes EE per cada 1.000 alumnat total EINF-EPRI-ESO	Alumnes EE INF-PRI-SEC per cada 1.000 alumnat total EINF-EPRI-ESO
Conca de Barberà	9,5	9,5
Garraf	2,3	0,0
Garrigues	3,3	3,3
Garrotxa	10,1	6,9
Gironès	11,5	10,7
Maresme	4,8	4,2
Montsià	8,4	5,3
Noguera	4,4	3,2
Osona	3,7	3,7
Pallars Jussà	0,0	0,0
Pallars Sobirà	0,0	0,0
Pla d'Urgell	9,2	4,1
Pla de l'Estany	0,0	0,0
Priorat	0,0	0,0
Ribera d'Ebre	8,6	8,6
Ripollès	5,2	5,2
Segarra	0,0	0,0
Segrià	6,3	4,2
Selva	5,2	4,7
Solsonès	0,0	0,0
Tarragonès	6,9	5,3
Terra Alta	0,0	0,0
Urgell	8,8	7,0

	Alumnes EE per cada 1.000 alumnat total EINF-EPRI-ESO	Alumnes EE INF-PRI-SEC per cada 1.000 alumnat total EINF-EPRI-ESO
Val d'Aran	0,0	0,0
Vallès Occidental	7,9	6,1
Vallès Oriental	5,3	3,9
Moianès	0,0	0,0

Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació

La reconversió dels CEE en centres de referència per a les escoles ordinàries, prevista pel Decret 150/2017, constitueix un dels principals reptes pendents en el desplegament d'aquest decret com a mecanisme de suport per fer efectiva l'escolarització inclusiva de l'alumnat amb necessitats especials.

4.1.3. La presència d'alumnat menor de sis anys als centres d'educació especial

Dins el conjunt d'alumnat escolaritzat en centres d'educació especial, cal destacar la presència d'alumnat d'edats primerenques. El curs 2020/2021 prop de 300 infants (289) escolaritzats en centres d'educació especial tenen de 3 a 5 anys, l'edat teòrica d'escolarització a l'educació infantil de segon cicle, el 3,7% del total (vegeu la taula 5).

Aquesta dada resulta especialment significativa si es té en compte que el segon cicle d'educació infantil es configura dins el sistema educatiu com una etapa orientada precisament a contribuir al desenvolupament emocional i afectiu, físic i motor, social i cognitiu de cada infant i a posar especial èmfasi en l'atenció a la diversitat de l'alumnat.

Segons el Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació

infantil, l'acció educativa en aquesta etapa es preveu que ha de tenir en compte les diverses maneres d'aprendre de l'alumnat, adequar l'ensenyament a les diverses característiques personals i socials que condicionen els aprenentatges i establir els mitjans necessaris perquè cada infant se senti atès, orientat i valorat, quan ho necessiti i sense cap tipus de discriminació.

El Comitè dels drets de les persones amb discapacitat ha destacat la importància de les intervencions en la primera infància i com poden resultar especialment valuoses per als infants amb discapacitat, en millorar la seva capacitat de beneficiar-se de l'educació.

Des d'aquesta perspectiva, l'enfocament eminentment inclusiu i centrat en les necessitats dels infants en aquesta etapa fa difícil de justificar la manca d'escolarització en entorns ordinaris i evidencia mancances per a l'assoliment d'un sistema educatiu veritablement inclusiu.

Cal destacar, alhora, que prop de 1.400 alumnes (1.447) escolaritzats en centres d'educació especial tenen de 6 a 11 anys, l'edat teòrica d'educació primària, el 18,5% del total. Això significa que prop d'una quarta part dels infants escolaritzats en centres d'educació especial (22,2%) tenen edat d'escolarització a l'educació infantil i primària.

Taula 5. Evolució de l'alumnat als centres d'educació especial per edat (2015-2021)

	2020/2021		2014/2015	
	n	%	n	%
3-5 anys (edat teòrica d'educació infantil de segon cicle)	289	3,7	387	5,4
6-7 anys (edat teòrica d'educació primària -cicle inicial-)	376	4,8	510	7,1
8-9 anys (edat teòrica d'educació primària -cicle mitjà-)	480	6,1	613	8,6
10-11 anys (edat teòrica d'educació primària -cicle superior-)	591	7,6	715	10,0
6-11 anys (edat teòrica d'educació primària)	1.447	18,5	1.838	25,7
12-15 anys (edat teòrica d'educació secundària obligatòria)	2.280	29,2	2.435	34,1
Més de 15 anys (edat teòrica d'educació postobligatòria)	3.802	48,6	2.487	34,8
Total	7.818	100,0	7.147	100,0

Font: Departament d'Educació

4.1.4. La predisposició de famílies i serveis educatius envers l'escolarització en centres d'educació especial

El Comitè dels drets de les persones amb discapacitat ha destacat la necessitat d'adoptar mesures per promoure la inclusió i fomentar la participació i la implicació en la vida de la comunitat dels infants i adolescents amb discapacitat també entre les famílies i cuidadors. Així, en l'Observació general núm. 4 (2016), sobre el dret a l'educació inclusiva, aquest comitè ha remarcat que l'educació inclusiva és un dret fonamental dels alumnes, no de famílies o cuidadors, i que les responsabilitats d'aquests es troben supeditades als drets de l'infant (68).

L'elevada presència d'alumnat en centres d'educació especial, sobretot en el cas d'infants més petits, manté una estreta relació amb el posicionament de les famílies i, al seu torn, evidencia dèficits en la implantació del model d'escola inclusiva, tots amb incidència en el posicionament de les famílies en la tria d'escola.

En una part de les famílies d'alumnat amb necessitats educatives especials hi ha una resistència important a escolaritzar els infants en centres ordinaris, i també una bona valoració de la seva escolarització en centres d'educació especial. L'any 2020 el Consorci d'Educació de Barcelona va fer una enquesta a famílies d'alumnat escolaritzat en centres d'educació especial de la ciutat de Barcelona (amb una mostra de 300 famílies). El 69,3% de les famílies valoren com a excel·lent l'atenció que proporcionen els centres d'educació especial als infants, i només un 1,2% manifesta que és insuficient, i un 79,7% de les famílies no valora com a opció portar el seu fill o filla a un centre ordinari. Només un 17,3% de les famílies s'han plantejat aquesta opció.

D'acord amb aquest estudi, el fet que les famílies, majoritàriament, no es plantegin l'escolarització ordinària s'explica perquè consideren que els seus infants presenten una necessitat d'atenció especialitzada que els centres ordinaris no poden proporcionar (39,3% dels casos) o també perquè l'escola ordinària no té els recursos necessaris (14,6%). Una part significativa

(10,0%) també exposa que l'experiència a l'escola ordinària va ser negativa. Cal tenir present, a més, que la meitat de les famílies (48,3%) no estaria disposada a optar per l'escolarització ordinària, encara que es garantís aquesta atenció especialitzada en un centre ordinari proper al seu domicili.

Tal com s'ha assenyalat, el marc normatiu vigent preveu des de 2017 l'escolarització en centres ordinaris com a norma general i l'escolarització en centres d'educació especial de forma excepcional, a sol·licitud de les famílies i en supòsits específics.

Les dades a què s'ha fet referència en apartats anteriors posen de manifest que, malgrat aquestes previsions, es manté la demanda d'escolarització en centres d'educació especial per part de les famílies, de manera que a hores d'ara l'entrada en vigor del Decret 150/2017 no ha tingut un impacte significatiu en la proporció d'alumnat que s'incorpora als centres d'educació especial.

L'escolarització dels infants amb necessitats educatives especials requereix l'elaboració d'un dictamen previ per part de l'EAP, que ha de formular la proposta d'escolarització i orientar les famílies. Dins les funcions d'aquests equips s'inclouen l'assessorament a alumnat i famílies sobre aspectes d'orientació personal i educativa. L'orientació d'aquests equips i la informació que puguin traslladar a les famílies respecte dels drets de les persones amb discapacitat té un paper molt destacat en els processos d'escolarització. Addicionalment, abans de la intervenció dels serveis educatius, els CDIAP desenvolupen funcions relacionades amb el suport a la criança, com també les llars d'infants i els serveis de salut.

La intervenció d'aquests serveis i una orientació sobre la inclusió i els seus beneficis des de la perspectiva dels drets dels infants tenen incidència en la tria de les famílies i són fonamentals per conscienciar-les i combatre els prejudicis.

En alguns casos, a més, tal com ha constatat el Síndic de Greuges en determinades queixes, centres ordinaris

exposen a les famílies la impossibilitat de garantir una atenció educativa adequada als infants, ja sigui per manca de recursos o per causes atribuïdes a les necessitats de l'alumnat. Aquests posicionaments tenen un fort impacte en la tria de model d'escolarització que fan les famílies, ja que no se senten acollides i, en alguns casos, poden derivar en situacions d'expulsió encoberta quan se les convida a escolaritzar els infants en altres tipus de centres.

L'aplicació efectiva del model d'escola inclusiva requereix que l'Administració educativa impulsi les mesures previstes en el mateix decret, de manera que tots els centres educatius ordinaris, dins la diversitat de projectes, puguin assegurar l'atenció educativa de l'alumnat en condicions equiparables.

En aquest sentit, és imprescindible que l'Administració compleixi les funcions que té atribuïdes no només quant a dotació de recursos necessaris, personals, metodològics i tecnològics, sinó també en relació amb la formació i l'orientació dels equips directius i els professionals i l'oferiment de models i orientacions de propostes educatives inclusives i d'organització pels centres.

Els centres d'educació especial tenen una àmplia experiència i coneixement per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials i l'acollida a les famílies. El desplegament de les funcions que els atribueix el Decret 150/2017 pot constituir un molt bon instrument per desenvolupar les funcions d'orientació i suport als centres ordinaris per a l'atenció educativa d'alumnat i famílies.

Paral·lelament, cal assegurar que les famílies disposin d'informació i orientació respecte de la inclusió i els seus beneficis. En aquest sentit, cal promoure un treball en xarxa de tots els serveis que atenen infants i famílies des del naixement i durant les trajectòries orientat a la inclusió. Això requereix formar i orientar també aquests professionals dels diferents àmbits per assegurar que les famílies rebin un missatge unívoc orientat a la inclusió.

4.2. LA INTERSECCIONALITAT

4.2.1. La sobrerrepresentació de l'alumnat estranger als centres d'educació especial

La manca de criteris unívocament orientats a la inclusió afavoreix l'existència de desigualtats en l'aplicació del principi d'educació inclusiva en funció de les característiques de l'alumnat i la sobrerrepresentació de determinats col·lectius en els centres d'educació especial.

Aquesta desigualtat s'observa especialment en l'escolarització de l'alumnat de nacionalitat estrangera. El pes del fet migratori als centres d'educació especial és superior que el pes del fet migratori als centres ordinaris. El curs 2019/2020, la

proporció d'alumnat estranger en els centres d'educació especial, el 16,7%, és lleugerament més elevada que la proporció d'alumnat estranger escolaritzat als centres ordinaris, el 14,9%. Aquest desequilibri s'ha mantingut més o menys estable en els darrers quatre cursos escolars. En tots els cursos observats, els percentatges d'alumnat estranger en els centres d'educació especial sempre són més elevats que els percentatges d'aquest alumnat als centres ordinaris (vegeu la taula 6).

El nombre d'alumnat estranger entre els cursos 2016/2017 i 2019/2020 als centres d'educació especial ha tendit a créixer, del 14,2% al 16,7%, de manera similar al que ho ha fet en els centres ordinaris en els ensenyaments obligatoris. Entre aquests cursos, el pes de l'alumnat estranger en els ensenyaments de règim general ha passat del 12,7% al 14,9%.

Taula 6. Evolució de l'alumnat d'educació especial per nacionalitat a Catalunya, 2010-2020

	Total	Estrangers	% (Educació especial)	% (Ensenyaments Règim General)
2010/2011	6.369	1.206	18,9	13,5
2011/2012	6.568	1.365	20,8	13,4
2012/2013	6.744	1.411	20,9	13,2
2013/2014	6.929	1.356	19,6	13
2014/2015	7.147	1.418	19,8	13,2
2015/2016	7.286	1.382	19	12,8
2016/2017	6.919	983 (1)	14,2	12,7
2017/2018	6.839	1.048	15,3	13,6
2018/2019	7.087	1.116	15,7	14,4
2019/2020	7.456	1.246	16,7	14,9

Font: Departament d'Educació

Nota: (1) Canvi en la metodologia de càlcul de l'alumnat de nacionalitat estrangera.

Davant d'aquest fet, el Departament d'Educació ha manifestat al Síndic de Greuges que no hi ha cap voluntat ni mesura prevista que expliqui aquesta sobrerepresentació de l'alumnat estranger als centres d'educació especial, ni observa cap factor, ni a favor ni en contra, que pugui afectar el procés de valoració i orientació que es fa de l'alumnat estranger amb necessitats educatives especials.

Si bé no necessàriament és conseqüència d'una acció prevista pel Departament d'Educació, el Síndic de Greuges ha recordat que aquesta realitat pot estar emmascarant una situació vulneradora del dret a l'educació en igualtat d'oportunitats. En el cas de l'alumnat estranger amb necessitats educatives especials, per exemple, aquesta sobrerepresentació pot ser deguda al desconeixement del principi d'educació inclusiva que orienta el nostre sistema educatiu per part de les famílies immigrades, a la major complexitat de les necessitats educatives a atendre (incorporació tardana,

desconeixement de la llengua, etc.) d'aquest alumnat o a una possible major propensió dels EAP a fer dictàmens d'escolarització en centres d'educació especial, especialment entre l'alumnat d'incorporació tardana amb necessitats educatives especials, entre altres factors.

Val a dir que la sobrerepresentació de l'alumnat estranger en els centres d'educació especial també s'observa, de manera més matisada, quan s'analitza la prevalença de necessitats educatives especials entre l'alumnat estranger escolaritzat en els centres ordinariis. La proporció d'alumnat estranger amb necessitats educatives especials en els ensenyaments d'educació infantil de segon cicle, primària i secundària obligatòria és del 17,0%, mentre que l'alumnat estranger escolaritzat en aquesta etapa, del 16,2%, prop d'un punt percentual més (vegeu la taula 7). La complexitat afegida associada a la concurrència de necessitats vinculades a l'origen migrant i necessitats educatives especials pot ser un dels factors explicatius.

Taula 7. Alumnat escolaritzat als centres d'educació especial per nacionalitat (2019/2020)

	Alumnat estranger	Alumnat total	%
Educació especial	1.246	7.456	16,7
Ensenyaments de règim general (alumnat total)	207.025	1.385.048	14,9
Educació infantil de segon cicle, educació primària i ESO (alumnat amb necessitats educatives especials)	5.008	29.374	17,0
Educació infantil de segon cicle, educació primària i ESO (alumnat total)	166.375	858.616	16,2

Font: Departament d'Educació

4.2.2. La prevalença desigual de les necessitats educatives especials en funció del gènere

La prevalença desigual de les necessitats educatives especials condicionada per determinades categories socials s'observa especialment quan s'analitza en funció del gènere. Tant en els centres ordinaris com en els centres d'educació especial hi ha més nens amb necessitats educatives especials que nenes. A l'educació primària, per exemple, el 51,3% de l'alumnat escolaritzat en centres ordinaris són nens, però aquesta proporció augmenta fins al 72,9% en el cas de l'alumnat amb necessitats educatives

especials escolaritzat en centres ordinaris, i al 68,8% en el cas de l'alumnat escolaritzat en centres d'educació especial (vegeu la taula 8).

Aquest fet, més que reflectir diferències en la prevalença real de necessitats educatives especials, es pot deure a desigualtats de gènere derivades del funcionament del sistema educatiu, que no respon amb la mateixa eficàcia a nens que a nenes. Convé recordar que els nois sense necessitats educatives especials també tendeixen a presentar més dificultats d'adaptació al sistema educatiu, a abandonar abans els estudis i a obtenir pitjors resultats acadèmics que les noies.

Taula 8. Alumnat amb necessitats educatives especials per edat i sexe (2019/2020)

	Educació infantil de segon cicle (3-5 anys)		Educació primària (6-11 anys)		Educació secundària obligatòria (12-15 anys)		Educació postobligatòria (més de 15 anys)	
Educació especial	n	%	n	%	n	%	n	%
Nens/Nois	180	64,5	985	68,8	1.511	66,6	2.143	61,6
Nenes/Noies	99	35,5	446	31,2	757	33,4	1.335	38,4
Total	279	100	1.431	100	2.268	100	3.478	100
Ensenyaments de règim general (alumnat amb necessitats educatives especials)	n	%	n	%	n	%	n	%
Nens/Nois	3.027	72,6	10.409	72,9	7.643	70	-	-
Nenes/Noies	1.145	27,4	3.873	27,1	3.277	30	-	-
Total	4.172	100,00	14.282	100	10.920	100	-	-
Ensenyaments de règim general (alumnat total)	n	%	n	%	n	%	n	%
Nens/Nois	109.307	51,2	246.413	51,3	171.242	51,6	-	-
Nenes/Noies	104.045	48,8	233.545	48,7	160.439	48,4	-	-
Total	213.352	100,0	479.958	100,0	331.681	100,0	-	-

Font: Departament d'Educació

Aquestes dades indiquen, alhora, que l'aplicació del principi d'educació inclusiva està menys present en els nens que en les nenes, però també poden indicar que els centres ordinaris tendeixen a detectar i a reconèixer menys les necessitats educatives especials en les nenes que en els nens, particularment quan no són severes. De fet, la sobrerepresentació de nens en l'alumnat amb necessitats educatives especials en els centres

ordinaris s'explica especialment per una tendència més gran en els nens a diagnosticar necessitats educatives especials vinculades a trastorns de conducta o a retards del desenvolupament sense etiologia clara, i també a trastorns de l'espectre autista i discapacitats intel·lectuals lleugeres. En valors absoluts, aquestes són les necessitats educatives especials més prevalents entre l'alumnat de primària (vegeu la taula 9).

Taula 9. Necessitats educatives especials a l'educació primària per sexe (2019/2020)

	Nens	Nenes	Total	% nens
Discapacitat intel·lectual lleugera	1.525	980	2.505	60,9
Discapacitat intel·lectual moderada	428	308	736	58,2
Discapacitat intel·lectual severa	65	47	112	58,0
Discapacitat intel·lectual profunda	8	6	14	57,1
Discapacitat auditiva lleugera	68	54	122	55,7
Discapacitat auditiva mitjana	132	118	250	52,8
Discapacitat auditiva severa	72	72	144	50,0
Discapacitat auditiva profunda	82	71	153	53,6
Discapacitat visual	176	128	304	57,9
Discapacitat motriu autònom	216	156	372	58,1
Discapacitat motriu semiautònom	171	133	304	56,3
Discapacitat motriu dependent	112	76	188	59,6
Trastorns de l'espectre autista	4.042	717	4.759	84,9
Trastorn greu de la conducta	1.275	178	1.453	87,7
Retard del desenvolupament sense etiologia clara	1.887	738	2.625	71,9
Trastorn mental greu	16	4	20	80,0
Pluridiscapacitat	134	87	221	60,6
Total	10.409	3.873	14.282	72,9

Font: Departament d'Educació

4.2.3. La relació entre la prevalença de necessitats educatives especials i la complexitat dels centres

El Departament d'Educació no disposa de dades relacionades amb la situació socioeconòmica de l'alumnat amb necessitats educatives especials. Amb tot, les dades disponibles posen de manifest que la presència d'alumnat amb necessitats educatives especials manté una relació positiva amb el nivell de complexitat dels centres. Els centres de màxima complexitat tendeixen a tenir deu vegades més alumnat estranger i sis vegades més alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (en la majoria de casos, derivades de situacions socioeconòmiques) que els centres de baixa complexitat, però també tendeixen a tenir el doble d'alumnat amb necessitats educatives especials (3,6% vs. 1,8%). Com més s'incrementa la complexitat

social dels centres, més tendeix a incrementar-se la proporció d'alumnat amb necessitats educatives especials (vegeu la taula 10).

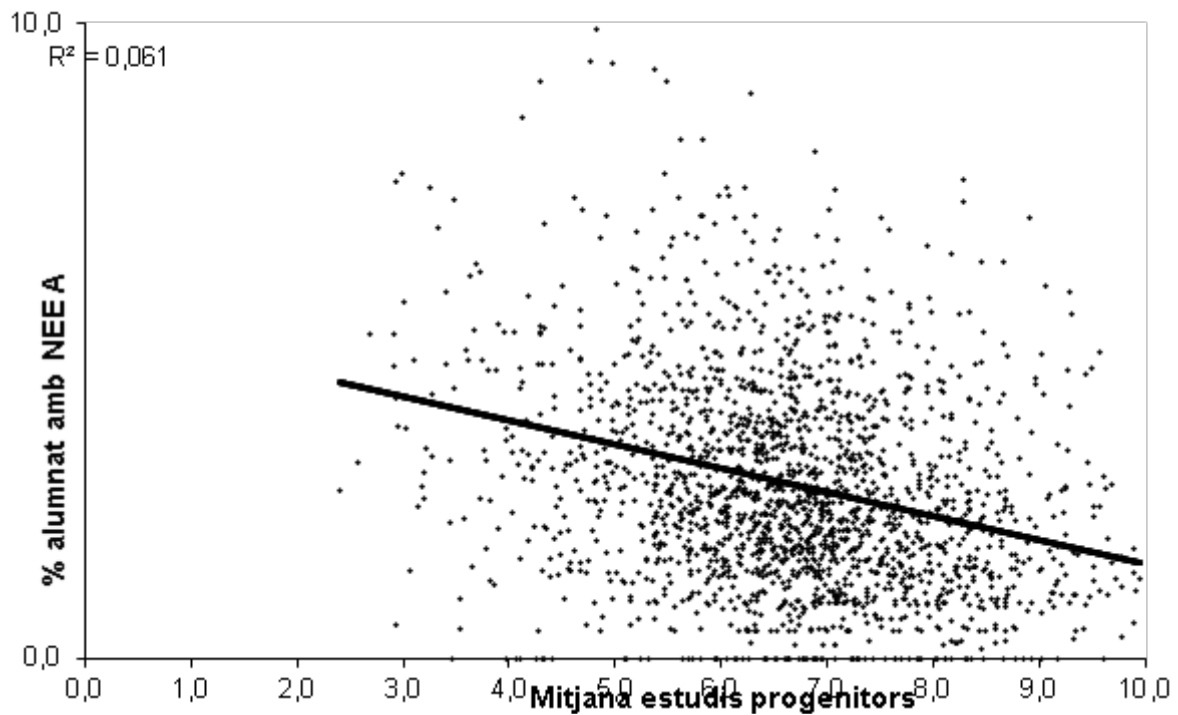
Aquest fet es pot explicar per raons vinculades als centres, com ara el caràcter més inclusiu dels projectes educatius dels centres amb més complexitat o la disponibilitat més gran de vacants en aquests centres, però també es pot deure a una possible incidència dels condicionants socioeconòmics familiars en la prevalença de necessitats educatives especials de l'alumnat. De fet, quan s'analitza la relació entre la proporció d'alumnat amb necessitats educatives especials dels centres amb el nivell d'estudis de les seves famílies s'observa que, com més baix és aquest nivell d'estudis de les famílies dels centres, més elevada tendeix a ser la proporció d'alumnat amb necessitats educatives especials (vegeu els gràfics 1 i 2).

Taula 10. Proporció d'alumnat amb necessitats educatives especials per complexitat del centre i titularitat (2019/2020)

	Alumnat NEE A	NEE A (%)	% públic	% privat	NESE (%)	% públic	% privat	Estrangers (%)	% públic	% privat
Molt alta	1.392	3,6	3,7	2,4	29,1	29,2	26,1	54,3	54,6	46,7
Alta	2.811	3,1	3,2	2,2	19,1	18,9	20,4	34,1	34,2	33,8
Mitjana alta	5.614	2,9	3,0	2,2	11,4	11,4	11,6	16,4	16,8	14,3
Mitjana baixa	5.419	2,4	2,9	1,8	8,0	7,8	8,3	8,2	8,3	8,0
Baixa	2.379	1,8	2,6	1,5	5,2	6,0	4,8	5,9	6,9	5,5
(Sense complexitat)	536	2,0	2,9	0,3	6,5	9,5	0,8	10,6	14,8	2,9
Total	18.151	2,6	3,0	1,7	10,9	12,6	7,5	16,0	19,6	8,7

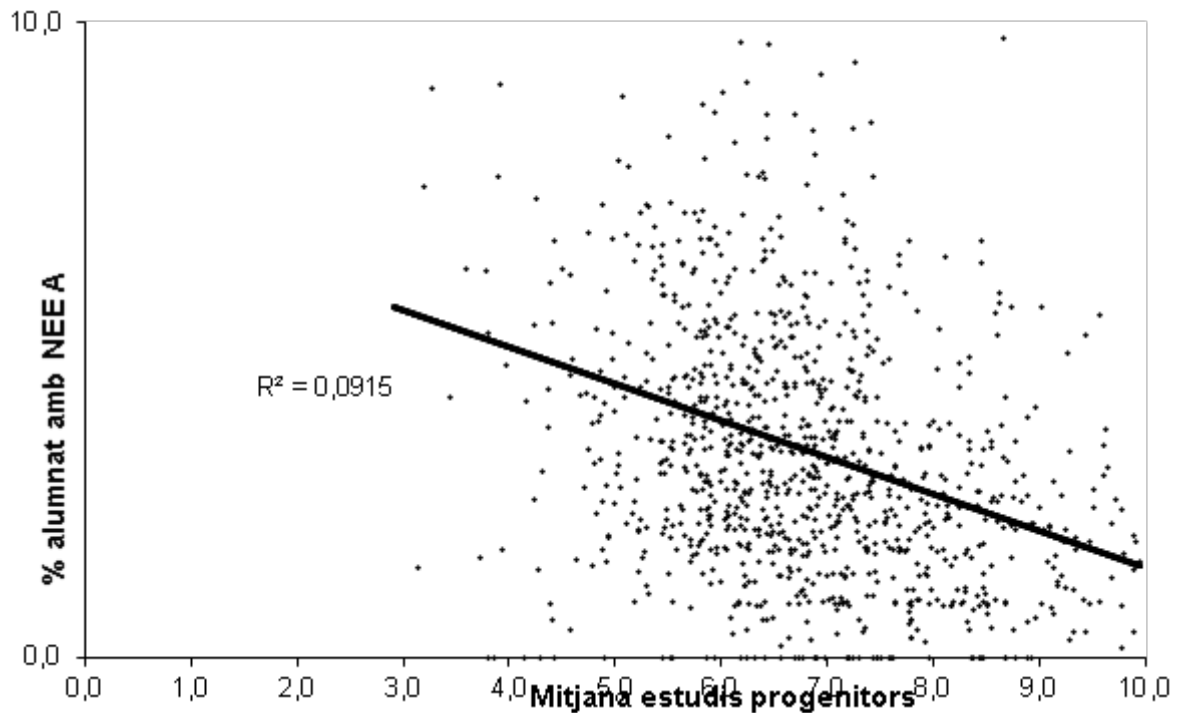
Font: Departament d'Educació

Gràfic 1. Relació entre el percentatge d'alumnat amb necessitats educatives especials i el nivell d'estudis dels progenitors dels centres a primària (2019/2020)



Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació.

Gràfic 2. Relació entre el percentatge d'alumnat amb necessitats educatives especials i el nivell d'estudis dels progenitors dels centres a l'ESO (2019/2020)



Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació.

4.3. L'ADMISSIÓ ALS CENTRES ORDINARIS

4.3.1. La distribució desequilibrada d'alumnat amb necessitats educatives especials i de mesures de suport als centres ordinaris

La segregació escolar de l'alumnat amb necessitats educatives especials entre centres ordinaris

El Decret 150/2017 consolida, com ja s'ha exposat prèviament, la possibilitat de l'alumnat amb necessitats educatives especials, a decisió de la família, d'escolaritzar-se en els centres ordinaris. Per la seva banda, el Decret 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya, aprovat recentment, reforça els mecanismes per garantir que l'alumnat amb necessitats educatives especials (igual que succeeix amb l'alumnat amb necessitats educatives específiques derivades de situacions socioeconòmiques o socioculturals) s'escolaritzi de manera equilibrada entre els diferents centres d'una mateixa zona (articles 51 i 52).

Per mesurar el nivell d'equitat entre centres escolars en la distribució de l'alumnat amb necessitats educatives especials, s'ha adoptat l'índex de dissimilitud.⁵ Aquest índex mesura la proporció del grup analitzat que hauria de canviar d'escola per aconseguir una distribució perfectament igualitària. Oscil·la entre 0 i 1, i la situació de perfecta igualtat és 0 i la de màxima desigualtat, 1. Un índex de dissimilitud del 0,5, per exemple, indica que, per aconseguir una distribució

perfectament equitativa, el 50% d'alumnat amb necessitats educatives especials hauria d'estar escolaritzat en altres centres.

L'anàlisi dels índexs de dissimilitud posa de manifest que l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials presenta desequilibris significatius, especialment a secundària i particularment si es pren en consideració l'alumnat dels centres ordinaris però també el dels centres d'educació especial. Pel que fa a l'alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris, l'índex de dissimilitud corresponent al curs 2019/2020 se situa en el 0,25 a primària i el 0,26 a secundària, la qual cosa indica que, per garantir un repartiment plenament equilibrat, caldria modificar hipotèticament l'escolarització d'una quarta part aproximadament de l'alumnat amb necessitats educatives especials dels centres ordinaris on actualment està matriculat (vegeu la taula 11).

Si es pren en consideració també l'alumnat dels centres d'educació especial, l'índex augmenta fins al 0,28 a primària i al 0,38 a secundària. Tot i que a primària els desequilibris en l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials són més baixos que els que afecten l'alumnat estranger o l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, en el cas de secundària, no és així: l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris (0,26) presenta un desequilibri més gran que l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (0,24), i si s'hi afegeix l'alumnat dels centres d'educació especial (0,38), també és més gran que el desequilibri que afecta l'alumnat estranger (0,34).

Taula 11. Índex de dissimilitud (curs 2019/2020)

	Alumnat NEE A (centres ordinaris)	Alumnat NEE A (centres ordinaris i d'educació especial)	Alumnat NESE (centres ordinaris)	Alumnat estranger (centres ordinaris)
Primària	0,25	0,28	0,33	0,41
ESO	0,26	0,38	0,24	0,34

Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació.

Nota: Es fa referència als nivells que van de P3 fins a sisè de primària com a primària, i als nivells de primer a quart d'ESO com a secundària. Els índexs de dissimilitud d'aquesta taula estan calculats per a tots els municipis catalans que tenen, com a mínim, dos centres de primària o dos centres de secundària.

⁵ En el cas de l'anàlisi de la segregació en la distribució de l'alumnat amb necessitats educatives especials, aquest índex es calcula: $D = \frac{1}{2} \sum_{esc} \text{valor abs} (NEE_{esc} / NEE_{municipi} - ORD_{esc} / ORD_{municipi})$.

De fet, quan s'analitza la concentració de l'alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris, s'observa que a secundària hi ha una diferenciació més gran entre centres en la seva composició que a primària: mentre que hi ha un 40,1% de centres amb una proporció d'alumnat amb necessitats educatives especials més baixa del 2,5%, n'hi ha un 20,9% amb una proporció més alta del 5,0% (vegeu la taula 13). En el cas de primària, en canvi, hi ha un 52,3% de centres ordinaris amb menys del 2,5% de l'alumnat amb necessitats educatives especials i un 10,9% amb més del 5,0% (vegeu la taula 12). Aquesta realitat està condicionada pel fet que en el conjunt de secundària hi ha una proporció d'alumnat amb necessitats educatives especials més elevada que a primària, però també per la distribució dels recursos entre centres i per l'assignació feta per l'Administració educativa.

Convé recordar que si bé a primària la detecció de necessitats educatives especials és sovint

sobrevinguda, posterior a l'admissió a P3, a secundària la major part d'alumnat amb necessitats educatives especials s'hi incorpora amb la detecció feta. En el sector públic, on s'escolaritza una proporció més alta de l'alumnat amb necessitats educatives especials, la majoria d'alumnat participa en el procés d'admissió en el pas de primària a secundària, i és l'Administració educativa que, amb el coneixement de les necessitats educatives, assigna l'alumnat a plaça de reserva.

En relació amb la concentració de l'alumnat amb necessitats educatives especials, és especialment destacable que hi ha una part significativa de centres, el 9,6% a primària (el 5,4% si es prenen com a referència els centres amb més de 50 alumnes, excloent-ne els centres petits, ubicats generalment en zones rurals) i el 4,4% de centres de secundària que no tenen cap alumne amb necessitats educatives especials.

Taula 12. Centres ordinaris segons la proporció d'alumnat amb necessitats educatives especials a primària per titularitat (2019/2020)

Total	Total	%	Públic	%	Concertat	%
Més del 20%	2	0,1	2	0,1	0	0,0
Més del 10%	28	1,2	26	1,5	2	0,3
Més del 5%	223	9,7	210	12,3	13	2,3
Més del 2,5%	838	36,6	697	40,7	141	24,4
De 0 a 2,5%	977	42,7	590	34,5	387	67,1
0,0%	220	9,6	186	10,9	34	5,9
Total	2.288	100,0	1.711	100,0	577	100,0
Centres de més de 50 alumnes	Total	%	Públic	%	Concertat	%
Més del 20%	2	0,1	2	0,1	0	0,0
Més del 10%	12	0,6	11	0,7	1	0,2
Més del 5%	182	8,7	169	11,2	13	2,3
Més del 2,5%	809	38,9	668	44,3	141	24,6
De 0 a 2,5%	964	46,3	577	38,3	387	67,5
0,0%	112	5,4	81	5,4	31	5,4
Total	2.081	100,0	1.508	100,0	573	100,0

Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació.

Taula 13. Centres ordinaris segons la proporció d'alumnat amb necessitats educatives especials a l'ESO per titularitat (2019/2020)

Total	Total	%	Públic	%	Concertat	%
Més del 20%	3	0,3	3	0,5	0	0,0
Més del 10%	20	1,9	11	1,9	9	1,8
Més del 5%	205	19,0	151	25,6	54	11,0
Més del 2,5%	414	38,3	243	41,3	171	34,8
De 0 a 2,5%	390	36,1	163	27,7	227	46,2
0,0%	48	4,4	18	3,1	30	6,1
Total	1.080	100,0	589	100,0	491	100,0

Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació.

D'altra banda, per il·lustrar els desequilibris, a continuació es presenten els nivells d'escolarització d'alumnat amb necessitats educatives especials en els diferents centres de primària de tres municipis, Vilanova i la Geltrú, Valls i Vilafranca del Penedès (vegeu les taules 14, 15 i 16). Els casos de Vilanova i la Geltrú i Valls són paradigmàtics perquè són municipis que no disposen de centres d'educació especial i que han fet una aposta decidida per l'educació inclusiva, però que tenen forts desequilibris interns i presenten al seu torn els dos centres ordinaris amb un percentatge d'alumnat amb necessitats educatives especials més elevat de Catalunya, del voltant del 25%. L'absència de centres d'educació especial a la zona s'ha substituït

per la presència de determinats centres ordinaris amb projectes educatius inclusius per a la diversitat de l'alumnat amb necessitats educatives especials que contrasten, però, amb la resta de centres ordinaris del municipi, amb un nivell de corresponsabilitat i amb una disponibilitat de recursos per a l'escolarització d'aquest alumnat més baixa. La manca de centres d'educació especial no comporta necessàriament que els centres ordinaris siguin més inclusius. L'elevada concentració d'alumnat amb necessitats educatives especials, i també de mesures i suports en aquests centres, dificulta la inclusió real. El cas de Vilafranca del Penedès, en canvi, il·lustra la realitat de molts municipis que disposen de centres d'educació especial.

Taula 14. Alumnat amb necessitats educatives especials a primària per centre a Vilanova i la Geltrú (2019/2020)

Centre	Titularitat	NEE A	Alumnat total	NEE A %
Centre ordinari 1	Públic	55	218	25,2
Centre ordinari 2	Públic	31	233	13,3
Centre ordinari 3	Privat	26	460	5,7
Centre ordinari 4	Públic	12	234	5,1
Centre ordinari 5	Públic	15	403	3,7
Centre ordinari 6	Públic	12	427	2,8
Centre ordinari 7	Privat	6	235	2,6
Centre ordinari 8	Privat	11	463	2,4
Centre ordinari 9	Públic	13	563	2,3

Centre	Titularitat	NEE A	Alumnat total	NEE A %
Centre ordinari 10	Públic	7	337	2,1
Centre ordinari 11	Públic	8	410	2,0
Centre ordinari 12	Privat	8	447	1,8
Centre ordinari 13	Públic	8	457	1,8
Centre ordinari 14	Públic	7	454	1,5
Centre ordinari 15	Privat	3	227	1,3
Centre ordinari 16	Públic	5	432	1,2
Centre ordinari 17	Privat	0	158	0,0

Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació.

Taula 15. Alumnat amb necessitats educatives especials a primària per centre a Valls (2019/2020)

Centre	Titularitat	NEE A	Alumnat total	NEE A %
Centre ordinari 1	Públic	57	229	24,9
Centre ordinari 2	Públic	16	230	7,0
Centre ordinari 3	Públic	28	469	6,0
Centre ordinari 4	Públic	9	229	3,9
Centre ordinari 5	Privat	16	459	3,5
Centre ordinari 6	Públic	7	204	3,4
Centre ordinari 7	Privat	14	444	3,2
Centre ordinari 8	Privat	7	232	3,0
Centre ordinari 9	Públic	1	63	1,6

Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació.

Taula 16. Alumnat amb necessitats educatives especials a primària per centre a Vilafranca del Penedès (2019/2020)

Centre	Titularitat	NEE A	Alumnat total	NEE A %
Centre d'educació especial 1	Privat	13	13	100,0
Centre ordinari 1	Públic	17	456	3,7
Centre ordinari 2	Públic	17	488	3,5
Centre ordinari 3	Públic	12	440	2,7
Centre ordinari 4	Públic	13	513	2,5

Centre	Titularitat	NEE A	Alumnat total	NEE A %
Centre ordinari 5	Públic	8	344	2,3
Centre ordinari 6	Públic	9	443	2,0
Centre ordinari 7	Privat	9	461	2,0
Centre ordinari 8	Privat	4	453	0,9
Centre ordinari 9	Privat	2	237	0,8
Centre ordinari 10	Privat	3	471	0,6

Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació.

La concentració de mesures de suport com a factor explicatiu de les diferències en la distribució de l'alumnat amb necessitats educatives especials entre centres ordinaris

D'acord amb el Decret 11/2021, l'assignació de llocs escolars a l'alumnat amb necessitats educatives especials es fa a través de la reserva de places per resolució motivada de la direcció dels serveis territorials del Departament, a proposta de la respectiva Comissió de Garanties d'Admissió, amb el corresponent informe de l'EAP de reconeixement de necessitats específiques de suport educatiu. Els informes especialitzats i les necessitats específiques de l'alumnat i els recursos finançats amb fons públics de què disposa el centre per atendre-les són alguns dels criteris que es tenen en compte a l'hora de determinar el centre assignat, i també la voluntat dels pares, mares, tutors expressada en la seva sol·licitud d'admissió (article 57).

En tot cas, correspon a l'Administració educativa garantir l'existència de tots els mecanismes de suport necessaris per al desenvolupament de cada infant en els centres (ajudes mecàniques, especialistes, personal de suport educatiu, etc.). Per determinar en cada cas quina pot ser la necessitat concreta dels alumnes que requereixen una atenció específica, els EAP valoren les necessitats educatives per determinar quin tipus de suports són necessaris en cada moment de l'escolarització de l'alumnat. Es tracta d'una avaluació que s'ha d'actualitzar en cada etapa educativa i sempre que ho requereixi l'evolució personal i educativa de l'alumnat.

Amb caràcter general, segons exposa el Departament d'Educació, a l'educació infantil de segon cicle s'orienta l'alumnat als centres ordinaris i es manté aquesta opció sempre que els recursos que poden oferir aquests centres donin resposta a les necessitats específiques de l'alumne que es puguin presentar posteriorment, d'acord amb la seva evolució i desenvolupament individual i també amb el que exposa el dictamen d'escolarització i el pla individualitzat.

Ara bé, no tots els centres educatius disposen dels serveis de suport necessaris per garantir un entorn inclusiu que permeti garantir a l'alumnat amb necessitats educatives especials el dret a l'educació en condicions d'igualtat. Els recursos de suport intensiu per a l'escolarització inclusiva, com ara SIEI, que contribueixen a l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials més severes, i els professionals del CEEPSIR, que col·laboren en l'establiment d'estratègies organitzatives i metodològiques per millorar la qualitat de la resposta educativa adreçada a aquest alumnat, no són recursos a disposició de tots els centres ordinaris, la qual cosa determina, en molts casos, l'itinerari d'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials. A tall il·lustratiu, mentre hi ha més de 2.000 centres de primària i més de 1.000 centres a secundària, el curs 2020/2021 el sistema educatiu disposa de 895,5 SIEI. Això significa que, tot i el creixement experimentat en els darrers, posteriorment analitzat amb deteniment, més de dues terceres parts de centres no tenen SIEI, bé a primària, bé a secundària.

Per comprendre la distribució desequilibrada d'alumnat amb necessitats educatives especials entre els centres, doncs, cal fer menció de la insuficiència de recursos de suport i a una distribució dels recursos que obliga aquest alumnat a seguir itineraris educatius determinats, a diferència de la resta d'alumnat que no presenta necessitats educatives especials.

El Departament d'Educació exposa que a partir de l'entrada en vigor del Decret 150/2017, d'educació inclusiva, el nombre de SIEI s'ha anat incrementant, tant a l'etapa d'educació infantil i primària com a l'etapa de secundària obligatòria, i també que la detecció de necessitats de recursos SIEI es fa des de l'EAP i la prioritització d'aquestes necessitats es porta a terme en el si de la comissió d'educació inclusiva, que té en compte, entre altres criteris, que la implementació dels SIEI tingui continuïtat en l'oferta al mateix municipi, en el pas de l'educació primària a l'educació secundària. Aquests itineraris establerts en el pas a secundària, però, representen un dels factors explicatius dels desequilibris més grans existents en la composició dels centres ordinaris a aquesta etapa educativa.

En efecte, el fet que no tots els centres disposin de recursos de suport intensiu fa que la distribució de l'alumnat amb més necessitat de suport es concentri en els centres educatius que disposen d'aquests recursos: vista la concentració de certs recursos (SIEI, CEEPSIR) en determinats centres educatius, l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials d'un determinat territori tendeix a produir-se als centres que concentren els recursos de suport, malgrat que no siguin els centres que en principi correspondrien a l'alumnat amb els criteris ordinaris d'adscripció territorial.

De fet, l'admissió al centre condicionada a la distribució dels recursos, si bé persegueix garantir una atenció adequada de les necessitats educatives especials, situa aquest alumnat en una posició de desavantatge educatiu pel que fa al gaudi de condicions d'escolarització equivalents a la resta de l'alumnat. En aquest sentit, cal recordar que la proximitat del domicili al centre educatiu és un dels criteris generals que es tenen en compte per establir l'ordre

de prioritat en l'accés al sistema educatiu, des de la convicció que afavoreix l'interès superior de l'infant en l'exercici del dret a l'educació. Ben sovint, en canvi, l'alumnat amb necessitats educatives especials troba obstacles a l'hora de poder-se escolaritzar als mateixos centres que ho fan alumnes coetanis del seu territori que no presenten necessitats educatives especials, no tant per garantir una escolarització equilibrada d'aquest alumnat, sinó perquè la distribució desigual de recursos i suports entre centres no fa possible aquesta escolarització.

Aquesta dinàmica genera una situació de segregació d'aquest alumnat en determinats centres, tot i ser adjudicats a llocs reservats amb criteris diferents dels de proximitat i preferència que s'aplica per a l'alumnat en general.

En aquest sentit, el Síndic de Greuges considera que el criteri que determina l'assignació dels recursos de suport als centres hauria de ser fonamentalment la valoració de les necessitats específiques de suport educatiu de l'alumnat de cada centre, un cop s'hagi distribuït d'acord amb la seva demanda i amb respecte al principi d'escolarització equilibrada d'alumnat. L'escolarització equilibrada d'alumnat, en tot cas, requereix una distribució també equilibrada dels recursos i suports entre els centres.

L'escolarització més baixa d'alumnat amb necessitats educatives especials als centres concertats

Els desequilibris en l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials entre centres ordinaris estan condicionats també, com ja succeeix amb l'alumnat amb necessitats educatives específiques derivades de situacions socioeconòmiques o socioculturals, per la titularitat dels centres. Els centres concertats tenen una proporció d'alumnat amb necessitats educatives especials més baixa que els centres públics. Aquesta realitat s'explica, en part, novament, per la distribució desigual dels recursos d'atenció a la diversitat en funció de la titularitat del centre: més endavant s'exposa que els centres concertats disposen d'una dotació de recursos d'atenció a la diversitat finançats amb fons públics més baix que el sector públic.

Si es prenen com a referència les sol·licituds presentades en el procés ordinari de preinscripció per al curs 2020/2021, el 85,5% de l'alumnat amb necessitats educatives especials sol·licita en primera opció plaça en el sector públic, mentre que en el cas de l'alumnat ordinari aquesta proporció decreix fins al 77,1%. De fet, les sol·licituds de preinscripció d'alumnat amb necessitats educatives especials representen el 2,8% de les sol·licituds totals en el sector públic, i només l'1,6% en el sector concertat (vegeu la taula 17).

Aquesta orientació més alta de l'alumnat amb necessitats educatives especials cap al sector públic en la preinscripció escolar es tradueix, també, en uns nivells d'escolarització més elevats. A l'educació primària, el 67,8% de l'alumnat està escolaritzat en el sector públic, mentre que l'alumnat amb necessitats educatives especials ho està en el 78,4%, 11 punts percentuals més. A l'educació secundària obligatòria, el 64,6% d'alumnat està escolaritzat en el sector públic, el 73,1% en el cas de l'alumnat amb necessitats educatives especials (vegeu la taula 18).

Taula 17. Sol·licituds presentades en el procés ordinari de preinscripció per al curs 2020/2021)

	Públic	Privat	Total	% públic
NEE - A	3.219	548	3.767	85,5
Ordinari	107.319	31.945	139.264	77,1
Total general	115.622	34.022	149.644	77,3
% NEE - A	2,8	1,6	2,5	-

Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació.

Taula 18. Alumnat amb necessitats educatives especials en centres ordinaris per sector de titularitat per al curs 2019/2020

	Educació infantil	Educació primària	Educació secundària obligatòria
Alumnat NEE A	4.172	14.282	10.920
Sector públic	3.321	11.195	7.985
Sector concertat	844	3.054	2.899
Sector privat no concertat	7	33	36
% públic	79,6	78,4	73,1
Alumnat total	213.352	479.958	331.681
Sector públic	145.075	325.314	214.379
Sector concertat	65.496	147.912	112.470
Sector privat no concertat	2.781	6.732	4.832
% públic	68	67,8	64,6

Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació.

4.3.2. La mobilitat de l'alumnat amb necessitats educatives especials entre centres

La mobilitat de l'alumnat amb necessitats educatives especials entre centres ordinaris i el pas dels centres ordinaris als centres d'educació especial

La mobilitat entre centres ordinaris i entre centres ordinaris i d'educació especial és un altre dels elements que s'observa en l'anàlisi de l'escolarització d'alumnat amb necessitats educatives especials.

A través de les queixes rebudes al Síndic, per exemple, es constata que, de vegades, situacions de desacord de les famílies amb l'atenció educativa de l'alumnat als centres (per dèficits relacionats amb l'actuació del centre o la dotació de suports) poden derivar en canvis de centre educatiu de l'alumnat cap a altres centres ordinaris.

També es té coneixement de situacions de canvi de tipus d'escolarització cap a centres d'educació especial, de vegades aconsellades des dels mateixos centres sobre la base de suposades situacions de manca de recursos o necessitats de l'infant.

Les dades obtingudes del procés per al curs 2019/2020 evidencien que el nombre de sol·licituds presentades a meitat de l'escolaritat (excloent-ne P3 i 1r d'ESO) per alumnat amb necessitats educatives especials és relativament baix entre centres ordinaris, 545, la qual cosa representa prop de 2 sol·licituds per cada 100 alumnes amb necessitats educatives especials escolaritzats en aquests nivells educatius, i que la mobilitat d'aquest alumnat no és més elevada que la de l'alumnat sense necessitats educatives especials.

Si es pren com a referència el percentatge de sol·licituds d'alumnat amb necessitats educatives sobre el total de sol·licituds a meitat de l'escolaritat en els centres ordinaris, aquestes se situen entre l'1% i el 2,5%, per sota del pes d'aquest alumnat a l'educació infantil de segon cicle i primària (2,7%) i a l'ESO (3,3%) (vegeu la taula 19). Val a dir que si bé els canvis de centre d'alumnat amb necessitats educatives especials entre centres ordinaris no sempre passen pel procés ordinari de preinscripció, la mobilitat d'alumnat a meitat de l'escolaritat és més alta entre l'alumnat sense necessitats educatives especials (les sol·licituds ordinàries respecte de l'alumnat matriculat és del 2,9%) que entre l'alumnat amb necessitats educatives especials (2,2%).

Taula 19. Sol·licituds presentades en centres ordinaris en el procés ordinari de preinscripció per al curs 2019/2020

	Sol.l. validades ord.	Sol.l. validades NEE - A	Sol.l. validades total	% NEE A
P3 EINF	62.497	1.177	66.679	1,8
P4 EINF	2.427	35	2.548	1,4
P5 EINF	2.144	51	2.265	2,3
1r EPRI	3.035	88	3.207	2,7
2n EPRI	2.128	53	2.260	2,3
3r EPRI	2.344	52	2.478	2,1
4t EPRI	2.261	55	2.402	2,3
5è EPRI	2.175	53	2.299	2,3
6è EPRI	1.527	40	1.646	2,4
1r ESO	52.224	1.992	57.006	3,5
2n ESO	2.074	56	2.203	2,5
3r ESO	2.443	33	2.530	1,3
4t ESO	1.965	29	2.035	1,4
Total	139.244	3.714	149.558	2,5

Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació.

Tot i ser quantitativament baixa, el problema d'aquesta mobilitat rau en la motivació del canvi, generalment causat per la percepció de qualitat per part de les famílies en l'atenció educativa prestada, amb les dificultats de seguiment, amb la formació dels professionals i amb la disponibilitat de recursos específics d'atenció a la diversitat, i també en el fet que una part d'aquests canvis fuig del model d'inclusió escolar i passa a escolaritzar-se en centres d'educació especial. L'anàlisi de l'alumnat escolaritzat en centres d'educació

especial per edats evidencia un creixement sostingut, cohort rere cohort, de l'alumnat escolaritzat en aquests centres. Durant l'edat d'escolarització obligatòria, el creixement més significatiu es produeix en el pas de primària a secundària: mentre que entre els 3 i 10 anys, el creixement de l'alumnat de la cohort d'edat respecte a la cohort anterior als centres d'educació especial és de 30 alumnes de mitjana per cohort (29,9), entre els 12 i 13 anys, aquesta mitjana s'incrementa fins als 113,5 (vegeu la taula 20).

Taula 20. Alumnat escolaritzat en centres d'educació especial per edat al curs 2019/2020

Edat	Alumnat	Increment cohort respecte de cohort anterior (n)	Increment cohort respecte de cohort anterior (%)
3 anys	58	-	-
4 anys	94	36	62,1
5 anys	127	33	35,1
6 anys	164	37	29,1
7 anys	180	16	9,8
8 anys	227	47	26,1
9 anys	257	30	13,2
10 anys	267	10	3,9
11 anys	336	69	25,8
12 anys	440	104	31
13 anys	563	123	28
14 anys	630	67	11,9
15 anys	635	5	0,8
16 anys	840	205	32,3
17 anys	872	32	3,8
18 anys	705	-167	-19,2
19 anys	588	-117	-16,6
20 anys	333	-255	-43,4
21 anys o més	140	-193	-58

Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació.

Davant aquesta situació, convé recordar que el dret a l'educació inclusiva és un dret reconegut a totes les persones, a tots els infants i adolescents, i que s'estén a totes les etapes educatives i al llarg de la vida.

Cal adoptar mesures per evitar les situacions de canvi de centre entre escoles ordinàries i entre aquestes i els centres d'educació especial. En aquest sentit, com

ja s'ha assenyalat, cal garantir que el model d'escola inclusiva s'aplica de forma equiparable en tots els centres ordinaris dins la diversitat de projectes educatius.

Adicionalment, cal adoptar mesures també per garantir el dret a la inclusió en l'etapa d'educació secundària i en els ensenyaments postobligatoris. El Decret 150/2017 preveu que els centres han de

posar especial atenció en les transicions entre etapes i han de disposar de protocols específics de transició entre ensenyaments o etapes educatives per proporcionar a l'alumnat acompanyament i suport en el seu itinerari formatiu (article 16).

La presència de projectes educatius més inclusius/expulsius

Un dels factors que pot tenir incidència en la distribució no equilibrada d'alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris i en la seva mobilitat és la diferència existent entre els projectes educatius de centre respecte de la inclusió i l'impacte d'aquestes diferències en l'acollida i l'atenció educativa que hi reben infants i famílies.

La inclusió comporta un canvi d'enfocament i implica un procés de transformació en el contingut dels ensenyaments i en els mètodes i estratègies d'aprenentatge. La implantació d'aquest model requereix que sigui assumit com a cultura del centre i que es concreti en el projecte educatiu, en tant que aquest n'orienta l'activitat pedagògica i els objectius.

La LEC parteix de la consideració que el projecte educatiu constitueix la màxima expressió de l'autonomia de centre, però aquesta autonomia s'emmarca dins els principis generals que regeixen el sistema educatiu i ha de tenir en compte els criteris organitzatius i pedagògics previstos en la mateixa LEC.

La inclusió apareix àmpliament referenciada com un principi del sistema i com un dret de l'alumnat i ha de formar part dels projectes educatius de centre per garantir que impregna totes les pràctiques del centre educatiu.

Segons la LEC "els projectes educatius dels centres han de considerar els elements curriculars, metodològics i organitzatius per a la participació de tots els alumnes en els entorns escolars ordinaris, independentment de llurs condicions i capacitats" (art. 81 LEC).

A hores d'ara, però, el Síndic constata diferències significatives en la resposta educativa dels centres que de vegades evidencien, més enllà dels recursos o altres

dificultats, el fet que no tots els projectes educatius assumeixen un enfocament inclusiu centrat en les capacitats de l'alumnat ni garanteixen la inclusió en la mateixa mesura.

Projectes educatius molt centrats en els aspectes acadèmics poden dificultar la personalització dels aprenentatges i la creació d'entorns veritablement inclusius, però les dificultats per a la inclusió també poden sorgir en projectes alternatius diversos.

En aquest sentit, és necessari que l'autonomia pedagògica i organitzativa que es concreta en la diversitat de projectes educatius prengui com a base la inclusió efectiva i el dret a l'educació de tot l'alumnat.

En aquest context, el Síndic recorda que el Departament d'Educació i els serveis educatius tenen atribuïdes entre les seves funcions el suport als centres en la formulació del projecte educatiu (art. 86 LEC) i que aquest suport és necessari per garantir que el seu contingut i totes les pràctiques escolars tenen en compte la diversitat i fomenten la inclusió.

Les dificultats del canvi en la voluntat de les famílies en l'escolarització de l'alumnat en els centres ordinaris

El Decret 150/2017, com ja s'ha dit, atorga a la família la capacitat de decidir sobre l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials en centres d'educació especial. Aquesta opció es planteja de manera excepcional, únicament per als alumnes amb discapacitats greus o severes que necessitin una elevada intensitat de suport educatiu i mesures curriculars, metodològiques, organitzatives o psicopedagògiques altament individualitzades, i requereix l'acceptació dels pares, mares o tutors a la proposta d'escolarització feta per l'EAP. En el supòsit que no hi hagi l'acceptació dels progenitors, és preceptiu l'informe de la Inspecció d'Educació (article 18).

A la pràctica, però, no hi ha una aposta clara per part de les famílies per l'educació inclusiva. Aquesta realitat, que es constata amb la manca de canvis en els patrons de

demanda i accés als centres d'educació especial d'ençà de l'aprovació del Decret 150/2017, s'explica també per la valoració que fan determinades famílies de l'atenció rebuda en el marc dels centres ordinaris, en part també per una valoració excessivament condicionada a l'assignació individual de recursos de suport.

El Síndic ha rebut queixes de famílies en desacord amb el centre educatiu assignat als seus infants, que consideraven no adequat a les seves necessitats. Altres famílies han expressat el desacord amb la distribució de suports intensius entre els centres del territori, que consideraven insuficient, i també la preocupació per la concentració d'alumnat amb necessitats educatives especials que es pogués derivar de la dotació d'aquest recurs.

La voluntat de les famílies apareix com un dels elements previstos pel marc normatiu en la proposta d'escolarització que fa l'EAP i en el procediment d'admissió. Tanmateix l'assignació de lloc escolar ha de tenir en compte altres elements addicionals, especialment les necessitats de l'alumnat, però també criteris de sostenibilitat com els recursos de què ja s'han dotat els centres i la complexitat de l'alumnat atès, i també la distribució equilibrada d'aquest alumnat.

La voluntat de les famílies s'ha de ponderar amb aquests elements i, en aquest sentit, la publicació del mapa territorial de recursos personals i materials que preveu el Decret 150/2017, a hores d'ara pendent, ha de permetre, a banda de dissenyar itineraris personalitzats per a l'alumnat, afegir claredat en la informació de què disposen les famílies respecte dels recursos i la seva distribució.

D'altra banda, i de forma paral·lela, una adequada implantació del Decret 150/2017 i la progressiva eliminació dels dèficits existents en l'atenció de l'alumnat en centres ordinaris ha de poder garantir que tots els centres educatius, dins els projectes educatius respectius, garanteixin una atenció educativa inclusiva a l'alumnat que garanteixi el seu màxim desenvolupament.

4.4. LA DETECCIÓ I L'AVALUACIÓ DE LES NECESSITATS ESPECÍFIQUES DE SUPORT EDUCATIU

4.4.1. La detecció tardana de les necessitats específiques de suport educatiu i els efectes sobre l'escolarització de l'alumnat

La detecció tardana de determinades necessitats educatives especials

La detecció de les necessitats educatives de l'alumnat és un element imprescindible per oferir als infants una atenció educativa que s'ajusti a les seves necessitats i els permeti assolir el màxim desenvolupament possible.

El marc normatiu regulador del sistema educatiu es fa ressò de la importància de la detecció i atribueix a l'Administració educativa el deure d'establir els procediments i dotar els recursos per identificar de forma primerenca les necessitats educatives específiques de l'alumnat (article 71.3 de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació).

La LEC i el Decret 150/2017 posen el focus en l'educació infantil com a etapa clau per assegurar la detecció precoç de les necessitats educatives específiques dels alumnes, comesa que s'ha de continuar a l'educació bàsica.

Aquesta detecció es duu a terme, segons el decret esmentat, a partir de l'observació dels mestres, dels educadors i dels tècnics d'educació infantil, mitjançant un procés d'avaluació psicopedagògica que es du a terme en un context educatiu i que ha de culminar, si escau, amb l'avaluació psicopedagògica dels EAP en col·laboració amb els docents del centre, i amb la participació dels pares, mares o tutors legals i de l'alumne (article 15 del Decret 150/2017).

Aquesta avaluació psicopedagògica inclou la recollida, l'anàlisi i la valoració d'informació rellevant sobre el desenvolupament personal i social de l'alumne, la seva capacitat de comunicació i de relació amb els altres, el nivell d'assoliment de les competències bàsiques, el tipus i grau d'intensitat de les mesures i suports rebuts i la seva evolució escolar, les orientacions per planificar la resposta educativa, i el tipus i el grau

d'intensitat de suport que requereix actualment.

El desenvolupament de programes de cribatge per part del Departament de Salut ha facilitat la detecció precoç de determinades necessitats específiques, com és el cas de la hipoacúsia neonatal.

Tanmateix, a través de les queixes arribades al Síndic, aquesta institució destaca l'existència de retards o dificultats en la

detecció de necessitats específiques de suport educatiu, que de vegades tenen lloc avançada l'escolarització. Les dades de prevalença de les necessitats educatives especials posen de manifest que augmenta a mesura que s'avança en les etapes educatives. El curs 2019/2020 només el 2,0% d'alumnat escolaritzat a l'educació infantil de segon cicle té necessitats educatives especials, mentre que aquest percentatge s'incrementa fins al 3,3%, un 68,4% més, a l'educació secundària obligatòria (vegeu la taula 21).

Taula 21. Alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris per ensenyament al curs 2019/2020

	Alumnat NEE A	Alumnat total	% alumnat NEE A
Educació infantil de segon cicle	4.172	213.352	2,0
Educació primària	14.282	479.958	3,0
Educació infantil de segon cicle i primària	18.454	693.310	2,7
Educació secundària obligatòria	10.920	331.681	3,3

Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació.

Les dificultats de detecció de determinades necessitats específiques de suport educatiu: els trastorns d'aprenentatge i les altes capacitats

Dins d'aquestes mancances de detecció destaquen les relacionades amb l'abordatge dels trastorns d'aprenentatge, que han estat motiu de queixa, per exemple, de l'Associació Catalana de la Dislèxia i el Grup de Treball dels Trastorns de l'Aprenentatge de la Societat Catalana de Pediatria.

Aquestes entitats assenyalen que bona part de les dificultats d'aprenentatge tenen l'origen en els trastorns específics de l'aprenentatge (TA), fonamentalment la dislèxia, la discalculia, els trastorns d'atenció aïllats i els trastorns del llenguatge (TEL), i que el trastorn de dèficit d'atenció i hiperactivitat (TDAH), tot i que no és estrictament un trastorn de l'aprenentatge, també condiciona significativament l'aprenentatge en molts casos.

Aquests trastorns afecten una gran part de la població i són causa de fracàs escolar, permanència en el curs o repetició, i també altres dificultats associades com ara la manca d'autoestima o altres problemes emocionals en l'alumne quan no s'aborden adequadament.

Malgrat això, s'observen dificultats a l'hora de detectar-los, atès que de vegades l'alumnat dislèctic i amb altres TA presenta altres circumstàncies concomitants que poden confondre l'entorn amb poc coneixement tècnic sobre aquesta qüestió, i no s'arriba a produir la intervenció de l'EAP ni s'elabora un pla individualitzat, o aquesta intervenció no té lloc en el moment adequat.

Les dificultats en la detecció dels TA deriven sovint en situacions de manca d'equitat, atès que les funcions atribuïdes als EAP són suplertes per centres de diagnosi

i intervenció de caràcter privat, als quals no tenen accés totes les famílies.

D'altra banda, la manca d'una avaluació diagnòstica i d'un pla de suport individualitzat validat pels centres educatius en el moment adequat pot condicionar l'accés d'aquest alumnat a mesures de suport previstes per la mateixa Administració educativa, com ara ajuts econòmics, l'accés al Tribunal Ordinari Específic per a alumnat amb necessitat específica de suport educatiu elaboració (TOE) en les proves d'accés a la universitat (PAU), etc., especialment quan requereixen un diagnòstic validat pel centre educatiu i l'equip psicopedagògic corresponent.

Cal preveure mecanismes per garantir que es faci una diagnosi precoç i oficial des de l'àmbit públic en tots els casos, tant des de l'àmbit sanitari com educatiu, i de manera coordinada, d'acord amb criteris contrastats científicament, i implementar els recursos necessaris per oferir una resposta primerenca a aquestes necessitats, per facilitar l'atenció de les necessitats educatives d'aquest alumnat que previngui el fracàs escolar i en garanteixi la continuïtat en el sistema educatiu.

En relació amb les dificultats de detecció, també es pot fer menció de l'alumnat amb altes capacitats (AC) i a les dificultats que això comporta a l'hora d'oferir a aquest alumnat el tipus d'intervenció educativa que necessita. La Guia del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya publicada el 2013 estableix que "el nombre i el percentatge d'alumnes identificats com a superdotats o talentosos varia en funció de les pràctiques i els instruments emprats; de tota manera, hi ha bastant consens que representen del 4 al 6% de la població escolar". Això no obstant, segons assenyala la Guia actualitzada del Grup de Treball d'Altes Capacitats (GTAC) del Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya (COPC) i del Grup de Recerca d'Altes Capacitats (GRAC) del Col·legi de Pedagogs de Catalunya (COPEC) 2018, "s'ha comprovat en estudis realitzats arreu del món al llarg d'aquestes tres últimes dècades que la proporció d'estudiants dotats amb algun tipus d'alta capacitat pot arribar a ser del 15 al 20% de la població general".

Aquest alumnat encara es veu més desatès en el cas de la incidència de l'anomenada *dobla excepcionalitat*, que fa referència a l'alumnat amb un perfil d'AC amb dificultats o trastorns específics que poden influir significativament en la seva expressió. Quan els alumnes presenten una combinació simultània de dos fenòmens que es caracteritzen per ser considerats contraposats i/o incompatibles, quan es combinen, per exemple, AC i dificultats d'aprenentatge, resulta encara més complex d'oferir-los una resposta educativa adaptada a les seves necessitats, a causa del fet que les seves dificultats poden ocultar o emmascarar la seva capacitat real o perquè la seva habilitat intel·lectual pot eclipsar les seves dificultats. Els diagnòstics múltiples suposen un repte a l'hora d'intervenir simultàniament en les necessitats derivades de cada àrea.

Segons estableix la Guia actualitzada del Grup de Treball d'Altes Capacitats, l'avaluació de les AC es fa mitjançant una valoració psicopedagògica que evidencia alhora la probabilitat que l'alumne requereixi mesures educatives diferents de les que s'adrecen a la major part del seu grup d'edat. Aquesta informació s'ha de complementar amb la provinent del seu context concret per garantir que les mesures d'intervenció sempre siguin personalitzades, tenint en compte el perfil de capacitats de l'alumne dins el context educatiu real del qual participa. Aquesta valoració l'han de dur a terme psicòlegs, pedagogs i psicopedagogs acreditats (col·legiats), i en cas que es constati la necessitat de valorar aspectes clínics (per exemple, simptomatologia ansiosa o depressiva), l'avaluació l'hauran de fer psicòlegs clínics/sanitaris acreditats.

En relació amb l'atenció d'aquest alumnat, segons estableix la mateixa Guia, "l'equip docent, coordinat pel tutor/a, ha d'aportar als professionals dels EAP o a l'orientador o orientadora la informació escolar rellevant de l'alumne. Per als alumnes que ja tenen una valoració psicopedagògica d'algun centre de diagnòstic, no és necessari que l'EAP realitzi una nova valoració, sinó que cal que col·labori en l'elaboració del pla individualitzat (PI) i les mesures educatives que en cada cas i context es considerin més eficaces per afavorir el desenvolupament de les capacitats de l'alumne".

Un dels reptes de l'atenció inclusiva de l'alumnat amb altes capacitats és desterrar la falsa creença no pot tenir mai alguna dificultat o trastorn d'aprenentatge i/o que presenta elevats nivells d'autonomia a l'hora d'aprendre. Diferents estudis han demostrat que un alt percentatge d'aquests alumnes presenten dèficits en el rendiment acadèmic.

El fet de poder identificar de forma precoç un alumne amb AC i poder definir-ne el perfil pot afavorir una correcta intervenció educativa que pugui cobrir les necessitats escolars que presenta al llarg de tota l'etapa educativa, molt especialment a l'educació secundària obligatòria i postobligatòria. És per aquest motiu que és tan important detectar-lo i donar-li una atenció adequada per aconseguir una educació inclusiva amb els suports adequats a les seves necessitats en cada moment del seu desenvolupament. Com en qualsevol altre cas en què un infant mostri tenir necessitats específiques, la detecció precoç és fonamental a l'hora d'establir pautes educatives inclusives adequades i donar respostes a les necessitats que pugui tenir.

4.4.2. La dilació en la intervenció dels EAP en la detecció i l'avaluació de les necessitats educatives especials

La saturació dels EAP i la manca d'intensitat en la seva intervenció

Els equips d'assessorament psicopedagògic constitueixen un element fonamental dins el model d'escola inclusiva a Catalunya. Amb una composició multidisciplinària i distribuïts per tot el territori, tenen atribuïdes funcions diverses el desenvolupament de les quals té incidència directa en el funcionament del sistema i en la qualitat de l'atenció que rep l'alumnat.

Entre aquestes funcions s'inclouen les relacionades amb la detecció i l'avaluació de les necessitats educatives de l'alumnat (en col·laboració amb docents, especialistes i serveis específics), funcions de participació en el seguiment, assessorament als equips docents en l'elaboració dels projectes educatius, assessorament i orientació a les famílies, alumnat i equips, i funcions de col·laboració amb altres serveis (salut,

serveis socials) per garantir una atenció coordinada de l'alumnat.

Aquesta importància, però, no s'ha traduït a la pràctica en capacitat de lideratge suficient per a la transformació educativa que requereix el sistema per ser veritablement inclusiu. De vegades per manca de formació en l'acció assessora (assessorament col·laboratiu), de vegades per manca d'expertesa sobre el treball als centres escolars, de vegades per la saturació dels mateixos EAP, de vegades per manca de recursos als centres, de vegades per manca de formació sobre el model d'inclusió escolar, hi ha professionals dels EAP que no aconsegueixen orientar les famílies d'alumnat amb necessitats educatives especials cap als centres ordinaris i assessorar convenientment aquests centres per a la inclusió d'aquest alumnat.

A través de les queixes, el Síndic ha tingut coneixement de dèficits que tenen relació amb l'elevada càrrega de treball i una dotació de recursos insuficient d'aquests equips per complir l'encàrrec que tenen atribuït en alguns territoris. En aquest sentit, s'han observat situacions de retard en l'elaboració del dictamen d'avaluació de necessitats educatives especials i situacions de manca d'intervenció suficient amb les famílies que poden ser indicatives de situacions de saturació d'aquests equips. En el mateix sentit, determinats centres educatius s'han referit a la manca d'intensitat en la intervenció d'aquests equips i la necessitat que puguin tenir una presència més freqüent als centres, demanda que ha estat plantejada de forma específica en el cas dels centres concertats.

Les dades disponibles evidencien que la dotació dels EAP ha tendit a créixer en els darrers sis cursos, amb un salt especialment significatiu el curs 2020/2021. Respecte al curs 2015/2016, hi ha 97 psicopedagogs més, la qual cosa representa un increment del 18,6%; 11 treballadors socials més, amb un increment del 10,0%, i 18 fisioterapeutes més, amb un augment del 20,7% (vegeu la taula 22). Aquest increment de les dotacions ha de permetre reduir la saturació dels EAP i millorar la intervenció d'aquests en els centres i amb les famílies, especialment en el cas dels EAP amb ràtios d'alumnat atès per professional més altes.

Taula 22. Evolució dels recursos disponibles als EAP (2015-2021)

EAP	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Psicopedagogs/gogues	521	537	567	567	567	618 (+22 COVID)
Treballadors/ores socials	110	110	106	106	108	121
Fisioterapeutes	87	87	87	87	87	105

Font: Departament d'Educació

En aquest sentit, convé destacar les desigualtats territorials existents entre els 77 EAP d'arreu de Catalunya. El curs 2019/2020, el personal psicopedagog ha atès prop de 52.500 alumnes, amb ràtios de mitjana elevades, de 92,6 alumnes atesos per cada professional. Els EAP

dels serveis territorials de Lleida o Tarragona, per exemple, presenten ràtios d'alumnat atès per professional sensiblement més elevades que els dels serveis del Vallès Occidental, el Baix Llobregat o el Consorci d'Educació de Barcelona (vegeu la taula 23).

Taula 23. Dotacions i alumnat atès als EAP (2019-2020)

Servei Territorial	Alumnat atès (2019/2020)				Nombre de professionals (2019/2020)				Alumnat atès per professional			Alumnat escolaritzat (EINF-EPRI-ESO) per professional (*100)		
	Alumnat Psicopedagog/goga	Alumnat Treballadors/ores socials	Alumnat Fisioterapeutes	Informes NESE associades a NEE per escolarització a CEE	Nombre EAP	Psicopedagogs/gogues	Treballadors/ores socials	Fisioterapeutes	Alumnat Psicopedagog/goga	Alumnat Treballadors/ores socials	Alumnat Fisioterapeutes	Alumnat Psicopedagog/a	Alumnat Treballadors/ores socials	Alumnat Fisioterapeutes
Baix Llobregat	4.831	2.105	326	87	9	68	14	12	71	150,4	27,2	16,7	81,1	94,6
Barcelona Comarques	5.922	1.575	333	78	6	62	8	10	95,5	196,9	33,3	18,8	145,4	116,4
Consorci d'Educació de Barcelona	7.622	4.169	549	200	10	89	19	11	85,6	219,4	49,9	20,2	94,5	163,2
Catalunya Central	4.222	3.552	221	59	5	43	5	4	98,2	710,4	55,3	17,3	148,6	185,7
Girona	5.836	4.681	367	71	10	60	12	17	97,3	390,1	21,6	18	90,1	63,6
Lleida	5.301	3.197	261	76	10	41	14	6	129,3	228,4	43,5	13,7	40,3	93,9
Tarragona	5.997	3.496	309	56	8	51	12	8	117,6	291,3	38,6	17,9	76,1	114,1
Terres de l'Ebre	1.432	1.113	116	12	4	16	5	2	89,5	222,6	58	13,9	44,6	111,5
Vallès Occidental	4.706	3.863	414	108	8	70	10	10	67,2	386,3	41,4	20	139,7	139,7
Maresme-Vallès Oriental	6.539	2.669	249	41	7	66	9	7	99,1	296,6	35,6	18,7	137,3	176,6
Total	52.408	30.420	3.145	788	77	566	108	87	92,6	282	36,1	18,1	94,9	118

Font: Departament d'Educació

En tot cas, davant les ràtios elevades d'alumnat atès per professional, el Síndic recorda que els EAP desenvolupen funcions que són clau per implementar efectivament el model d'escola inclusiva i que són un recurs imprescindible per al seu bon funcionament.

Fer un estudi i una avaluació acurats de les necessitats educatives d'infants i adolescents i una proposta de mesures d'atenció educativa ajustada a les seves necessitats resulta imprescindible per garantir-ne el dret a l'educació. Tanmateix, el suport als centres educatius i la coordinació amb altres serveis que atenen els infants són elements clau per assegurar la implantació del model.

Des d'aquesta perspectiva, cal assegurar una dotació que permeti aquests equips complir les funcions que tenen assignades i en tots els centres que presten el servei d'educació de Catalunya.

La intervenció tardana dels EAP en el diagnòstic i la valoració de les necessitats i en l'elaboració dels plans individualitzats (PI)

L'estudi de les queixes rebudes a la institució del Síndic de Greuges posa de manifest, com ja s'ha esmentat precedentment, la demora en la intervenció dels EAP, que provoca retards, al seu torn, no només en l'obtenció dels informes de diagnòstic, sinó també en el procés de definició de l'ajut o suport que necessita l'alumnat per garantir el seu dret a l'educació inclusiva en un centre educatiu ordinari. Els informes dels EAP, en alguns casos, no estan elaborats dins del primer trimestre, com marca la normativa.

Un altre assumpte que es posa de manifest en la tramitació d'algunes de les queixes que ha conegut el Síndic és que no sempre que hi ha un informe de l'EAP de reconeixement de necessitats educatives especials i d'altres necessitats específiques de suport educatiu que requereixen mesures de suport complementàries i intenses es fa el pla individualitzat (PI) corresponent per a aquell alumne.

El PI és el document que “recull les valoracions i la presa de decisions dels equips docents —amb la participació de la família i del·alumne—, sobre la planificació de mesures, actuacions i suports per donar resposta a situacions singulars de determinats alumnes en tots els contextos en què es desenvolupa el projecte educatiu”.

Es preveu que s'ha d'elaborar al segon cicle d'educació infantil, a l'educació primària i a l'educació secundària obligatòria en el cas d'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE), i també els altres supòsits específics previstos pel Decret 150/2017, i l'equip docent l'ha d'elaborar en el termini màxim de dos mesos des de l'inici de curs o des del moment en què se'n determini la necessitat.

En el marc de la tramitació de les queixes el Síndic observa, però, que l'alumnat no sempre disposa d'aquest document dins el termini previst per la norma i que, d'altra banda, el seu contingut no sempre és conegut per les famílies.

Cal recordar que el PI concreta l'atenció educativa que rebrà l'alumnat i expressa la personalització de l'aprenentatge que es troba a la base de la inclusió. Per aquest motiu constitueix un element clau per planificar, prendre decisions, establir criteris de seguiment i garantir una atenció educativa que respongui a les necessitats de l'infant o adolescent.

Tot i que el Decret 150/2017 preveu de forma expressa facilitar còpia del PI a les famílies només en l'educació secundària, el Síndic considera que les famílies han de poder disposar d'informació de l'atenció educativa com un element necessari perquè puguin conèixer i valorar l'atenció que reben els infants. En aquest sentit, algunes de les famílies que s'adreçaven al Síndic per exposar la preocupació pel suport assignat als seus fills, que consideraven insuficient, desconeixien quines eren les mesures organitzatives previstes pel centre i com es concretava l'atenció educativa que rebien els infants.

4.5. LES CONDICIONS D'ESCOLARITZACIÓ I LA PROVISIÓ DE RECURSOS EN CENTRES ORDINARIS

4.5.1. La segregació interna de l'alumnat amb necessitats educatives en els centres ordinaris

A banda de les dificultats derivades de la segregació de l'alumnat amb necessitats educatives especials en determinats centres educatius, exposades anteriorment, a l'interior dels mateixos centres es produeixen també, en alguns casos, situacions d'escolarització diferenciada respecte de l'alumnat sense necessitats educatives especials. En aquest sentit, i especialment en el cas dels centres que tenen recursos de suport intensiu, les propostes educatives per a aquest alumnat moltes vegades impliquen dur a terme un nombre significatiu de les hores lectives separats del grup classe en espais d'atenció individualitzada o en aules separades amb l'atenció específica del personal d'atenció a la diversitat, sovint juntament amb els altres alumnes amb necessitats educatives especials del centre, encara que estiguin en nivells educatius diferents.

En altres casos, sense necessitat de la separació física en espais diferents, la mateixa dinàmica de l'aula ordinària porta l'alumnat amb necessitats educatives especials a desenvolupar activitats clarament diferenciades respecte de la resta del grup classe, de vegades en un racó de l'aula amb el suport del personal d'atenció educativa o amb el recurs dels dispositius electrònics.

Aquestes pràctiques de segregació interna també afecten la resta d'alumnat. Les experiències d'agrupació per nivells, per exemple, tendeixen a establir espais separats i estables per a l'alumnat amb diferents necessitats educatives i dificultats d'escolarització.

Sobre aquestes pràctiques, cal tenir present que si bé és cert que en alguns casos concrets i per a l'atenció de necessitats molt concretes pot ser necessari separar puntualment un alumne del seu grup classe (per fer una atenció de logopèdia, per exemple), la proposta de l'educació inclusiva ha de buscar que l'alumne formi part del seu grup classe en la major part del temps escolar possible, i en tot

cas és el sistema, l'escola i l'aula (concebuda més enllà de l'espai físic on es produeix la interacció de l'alumne amb els iguals i amb el personal docent) que s'ha d'adaptar amb l'objectiu que tot l'alumnat pugui gaudir de totes les activitats i propostes educatives en condicions d'igualtat.

Cal recordar, en aquesta línia, que l'atenció a la diversitat i la inclusió a l'aula ordinària de tot l'alumnat ha de ser l'opció preferent del sistema educatiu, emmarcat tot dins d'un objectiu més global d'inclusió social de la diversitat, la qual cosa implica replantejament integral de l'educació i de la manera de treballar a l'escola i a l'aula.

En aquest sentit, s'ha de fugir de les propostes educatives que gestionen els recursos de suport per a l'educació inclusiva com a espais/aules en els quals s'atén de manera aïllada o separada a l'alumnat necessitats específiques de suport educatiu, en especial de les necessitats educatives especials. Els recursos de suport (els universals però també els específics i intensius) s'han d'incorporar al conjunt del projecte educatiu per afavorir el treball en equip amb tot el claustre i en els espais naturals de l'alumnat, el seu grup classe, com a part de la realitat de l'escola.

4.5.2. Les elevades ràtios per garantir l'atenció personalitzada

El nombre d'alumnat per classe constitueix un altre dels elements amb incidència en l'èxit de la implantació del model d'escola inclusiva.

El nombre màxim d'alumnat per grup està establert per la normativa bàsica estatal, que el preveu com un dels requisits mínims per impartir els ensenyaments "amb garantia de qualitat" (art. 14 de la LOE). En concret, es preveu un nombre màxim de 25 alumnes per unitat en el segon cicle d'educació infantil i primària, 30 a l'educació secundària obligatòria i 35 a batxillerat (Reial decret 132/2010, de 12 de febrer, pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres).

L'anàlisi comparada constata que aquestes ràtios són elevades en relació amb el nombre d'alumnat per grup establert en altres països de la Unió Europea.

Amb caràcter general, la reducció de la ràtio d'alumnat per grup facilita la tasca docent i l'atenció individualitzada de l'alumnat, que es troba en la base del model d'escola inclusiva. En aquest sentit, la reducció del nombre d'alumnes per grup afavoreix l'atenció a la diversitat i permet donar millor resposta a les necessitats individuals de l'alumnat.

La ràtio establerta per la normativa estatal té caràcter de màxims i la mateixa LEC admet la possibilitat d'establir ràtios inferiors en regular els criteris d'organització pedagògica en l'educació bàsica: "En les etapes que integren l'educació bàsica, l'organització dels recursos assignats a cada centre es pot orientar al funcionament en grups classe per sota de les ràtios establertes quan aquesta sigui una opció metodològica coherent amb el projecte educatiu i les necessitats que s'hi reconeixen" (article 79.3).

Malgrat aquesta previsió, el Síndic constata que, amb caràcter general, predomina el recurs a agrupaments basats en el nombre màxim d'alumnat previst en la normativa, la qual cosa suposa una dificultat en l'atenció educativa individualitzada de l'alumnat.

Davant aquesta situació, el Síndic demana una reflexió entorn de la conveniència d'establir normativament ràtios més reduïdes i d'impulsar models organitzatius que comportin una minoració del nombre d'alumnat per grup.

En aquesta mateixa línia, i més enllà de les ràtios, també caldria valorar fins a quin punt la dimensió dels centres i el nombre de professorat que intervé en cada grup classe també afecta la capacitat d'inclusió de l'alumnat. En el cas de secundària, per exemple, l'existència de centres grans i amb un nombre elevat de professorat per a cada grup classe genera dificultats afegides a la inclusió de l'alumnat amb necessitats educatives especials (i a la seva detecció).

4.5.3. La manca de desplegament de les mesures que fomentin la personalització dels aprenentatges i l'acompanyament de l'alumnat

El Decret 150/2017 vincula el desenvolupament del model d'educació inclusiva al desplegament de mesures

universals com ara la personalització dels aprenentatges, l'organització flexible del centre, els processos d'acció tutorial i orientació, entre d'altres.

L'experiència constata, però, que aquestes mesures encara estan insuficientment desenvolupades en els projectes educatius dels centres i que, quan ho estan, com passa amb l'agrupació per nivell a secundària, no sempre s'orienten a reforçar la inclusió de l'alumnat.

Cal avançar en el desplegament d'estratègies de personalització dels aprenentatges, atès que sovint els currículums i l'organització pedagògica del treball a l'aula encara són massa rígids, i no afavoreixen adequar els processos d'aprenentatge a les necessitats diverses de l'alumnat, i atès que el professorat sovint no té la formació adequada per dur-les a terme. En aquest sentit, la personalització dels aprenentatges que es troba en la base del model requereix la transformació de les metodologies i estratègies d'aprenentatge perquè es puguin ajustar a les necessitats de tot l'alumnat, amb un enfocament orientat a desenvolupar al màxim les seves capacitats.

Alhora, també hi ha la necessitat de potenciar la tutoria, com a recurs d'acompanyament de l'alumnat i de promoció de la inclusió, amb més hores de tutoria grupal i individualitzada.

4.5.4. Els dèficits de formació del professorat en l'atenció de les necessitats específiques de suport educatiu

La implantació del model d'escola inclusiva requereix que els professionals tinguin formació en aquest àmbit no només per conèixer millor les necessitats educatives específiques de l'alumnat, sinó també per comprendre el paper que ha de tenir cada professional en un sistema educatiu inclusiu.

En aquest sentit, el Comitè dels drets de les persones amb discapacitat ha destacat la importància de disposar de personal qualificat i compromès per introduir i assolir la sostenibilitat de l'educació inclusiva, i s'ha referit a la manca de comprensió i de formació com una de les barreres per a la inclusió.

Des de l'any 2009 la LEC proclama l'escola inclusiva com un dels principis que regeix el sistema educatiu i estableix que la seva aplicació és un dels criteris que cal tenir en compte en l'organització pedagògica dels centres i en els projectes educatius.

La mateixa LEC també preveu que el Departament ha d'establir convenis amb les universitats per definir i organitzar la formació inicial del professorat i per garantir la seva qualitat (article 109.3), i que la formació permanent constitueix un dret i un deure del professorat, i és alhora una responsabilitat de l'Administració i dels altres titulars de centres educatius (article 110).

Malgrat aquestes previsions, el Síndic constata a través de les queixes i la informació que faciliten els experts que la formació insuficient dels professionals constitueix un dels principals elements que dificulta la implantació del model.

Segons la informació de què disposa el Síndic l'atenció a la diversitat no té una presència prou significativa en la formació inicial que reben els docents malgrat que constitueix un dels eixos entorn del qual funciona el sistema educatiu.

Aquests dèficits en la formació afecten la qualitat de la resposta educativa que s'ofereix a l'alumnat i d'altra banda té impacte en el conjunt del sistema, atès que de vegades deriva en la reclamació de mesures de suport complementari orientades a suplir aquests dèficits o en situacions d'expulsió encoberta cap a altres centres, si no hi ha un compromís dels equips directius. Paral·lelament, la manca de formació del professorat dificulta la detecció precoç i la correcta atenció de les necessitats d'aquests alumnes.

El Decret 150/2017 atribueix a l'Administració educatives les funció de "garantir la formació necessària als professionals dels centres i dels serveis educatius i de suport a les llars d'infants, parvularis, escoles, instituts i instituts escola" partint de la consideració que la formació dels professionals resulta imprescindible per implantar el model d'escola inclusiva amb èxit.

El Síndic recorda la importància de garantir aquesta formació per assegurar que es pugui continuar avançant en l'aplicació del model d'escola inclusiva. Aquestes competències haurien de formar part de la formació inicial que reben els docents en l'àmbit acadèmic tenint en compte que la inclusió constitueix un dels eixos entorn dels quals es constitueix el model educatiu a Catalunya, i s'hauria d'incloure en la formació continuada i en la dotació d'un sistema de permanent de suports i recursos permanents als professionals.

4.5.5. La concepció dels recursos de suport com a assignació individualitzada per a cada alumne amb necessitats educatives especials i la feble integració en la plantilla dels centres

L'alumnat amb necessitats educatives especials té dret a ser atès amb el suport complementari que requereix i que aquest s'adeqüi prioritàriament a les necessitats educatives específiques existents a cada grup classe. Són aquestes necessitats que han de determinar el suport complementari requerit per l'alumnat i que s'han d'integrar a tot l'equip de treball de cada centre per aconseguir que cada centre sigui un entorn inclusiu amb un compromís de tota comunitat educativa.

A la pràctica, però, els recursos assignats a cada centre són concebuts massa sovint com a recursos propis de cada alumne amb necessitats educatives especials, no com a recursos propis del centre o del grup classe d'aquest alumnat. L'ús que fan molts centres de les dotacions vinculades a l'atenció a la diversitat no és inclusiu, en el sentit que s'adreça al conjunt de l'alumnat i per convertir els entorns ordinaris de treball en veritablement inclusius. No hi hauria d'haver, per exemple, com succeeix sovint, una aula amb el tutor general i el tutor o suport específic per a l'alumnat amb necessitats educatives especials, amb dinàmiques de treball (quasi)independents.

En aquest sentit, cal canviar la mirada sobre la manera en què s'integren els suports addicionals en cada centre per aconseguir una escola veritablement inclusiva, amb la idea que no es tracta de dotar cada centre de recursos per atendre

determinat alumnat amb necessitats educatives especials, sinó d'incorporar aquests recursos perquè s'integrin a l'equip de personal que treballa a cada centre, sota la coordinació de la direcció.

És indicatiu, per exemple, que la resolució que regula anualment les plantilles dels centres no contingui el personal d'atenció educativa i de suport, o que la mobilitat d'aquests professionals any rere any sigui elevada o que en molts centres el personal d'atenció educativa no estigui integrat amb el claustre de professorat, quasi com si es tractés de personal extern al centre o que hi està de pas per complir una funció molt determinada. Evidentment, els suports addicionals assignats en cada moment han de formar part del projecte educatiu de centre i de les estratègies de treball compartit amb la resta de professionals i de la comunitat educativa, no com a recurs puntual per atendre les necessitats concretes d'un determinat alumnat.

En aquesta dinàmica, els recursos SIEI tenen un paper fonamental, i també la reconversió definitiva dels CEE en centres de referència per a les escoles ordinàries com a mecanisme de suport per fer efectiva l'escolarització inclusiva dels alumnes amb necessitats educatives especials (CEEPSIR).

El mateix SIEI no hauria de consistir en un espai fix, una aula, definit per garantir l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials separat del seu grup classe. El SIEI és fonamentalment una dotació addicional de personal especialitzat en l'atenció a la diversitat que treballa de manera coordinada amb el referent d'educació especial/atenció a la diversitat i amb el professorat del grup classe de l'alumne amb necessitats educatives especials i, si s'escau, amb el personal psicopedagog de l'EAP i amb les famílies i els terapeutes que acompanyen aquest alumnat fora de l'escola.

L'alumnat amb necessitats educatives especials ha de poder treballar en els diferents espais i en diferents modalitats amb els seus companys del grup classe, bé a l'aula ordinària, bé a l'aula ordinària acompanyat d'un professional dels SIEI i, eventualment, en grup reduït només amb els professionals dels SIEI quan es determina

que requereix un suport específic concret i puntual en el temps. S'ha de tenir clar, en tot cas, que l'alumnat amb necessitats educatives especials segueix el currículum ordinari (amb les adaptacions que siguin necessàries) i, per aconseguir-ho, l'equip del SIEI s'ha de coordinar amb la resta del claustre per treballar plegats en una estratègia inclusiva comuna.

Adicionalment, per aconseguir processos realment inclusius de l'alumnat amb necessitats educatives especials, és important no només crear equip, sinó també canviar estructures i metodologies que permetin superar al màxim les barreres que separen aquest alumnat de poder desenvolupar la seva escolaritat plenament amb el seu grup classe. Cal saber detectar les barreres a l'aprenentatge i treballar amb el conjunt de l'alumnat per afavorir el màxim desenvolupament possible de cada alumne.

Des d'aquesta perspectiva, els CEEPSIR han de desenvolupar un paper clau com a centre que ha de dotar de recursos i serveis l'escola ordinària a l'hora d'incorporar a l'escola estratègies que permetin a l'alumnat amb necessitats educatives especials aprendre respecte al grup i en el grup.

El grup classe és la unitat de referència per als professionals del centre, de la qual forma part l'alumnat amb necessitats educatives especials i sobre la qual el personal docent i de suport ha de treballar. La funció del professorat, amb el suport del CEEPSIR i la resta de l'equip educatiu, és trobar la manera d'organitzar activitats i formes de treballar que tinguin en consideració des del principi tot l'alumnat, siguin quines siguin les seves necessitats.

4.5.6. La insuficiència de recursos i de mesures de suport als centres

El desplegament encara insuficient dels recursos dels SIEI i la insuficiència de personal d'atenció educativa, malgrat el progressiu increment en els darrers cursos

La LEC preveu que els centres han d'adoptar les mesures pertinents per atendre la diversitat de l'alumnat (article 57.5) i han de garantir una atenció específica als alumnes, d'acord amb les seves necessitats educatives específiques.

El Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, regula el conjunt de mesures i suports destinats a l'atenció educativa de tots els alumnes, amb la finalitat d'afavorir-ne el desenvolupament i avançar en l'assoliment de les competències de cada etapa educativa. Els alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu, a més de les mesures i els suports universals, poden necessitar mesures i suports addicionals i/o també intensius.

En aquesta línia, el Departament d'Educació assigna als centres ordinaris personal d'atenció educativa (o finançament per a la seva contractació), com ara auxiliars d'educació especial, o també assigna recursos de suport com ara les aules d'acollida, els SIEI o les AIS, entre d'altres, en funció de la presència d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu.

Hi ha un consens ampli en el conjunt de la comunitat educativa que la inversió del Departament d'Educació en els suports educatius derivats de la implantació del Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, és actualment insuficient.

En aquest sentit, el Síndic continua constatant a través de les queixes rebudes la manca de recursos suficients als centres educatius per atendre adequadament l'alumnat amb necessitats educatives especials amb garanties d'inclusió escolar, per la qual cosa insisteix a dotar els centres ordinaris de més recursos, sigui a través de la provisió suficient de mestres d'educació

especial, sigui a través de l'assignació de personal d'atenció educativa i de suport necessari, sigui a través de la implantació dels SIEI, sigui a través d'altres mesures de suport previstes en el Decret 150/2017.

Encara hi ha alumnat que no és assignat per l'EAP a determinats centres ordinaris i no s'hi escolaritza per manca de SIEI.

La figura del psicopedagog, que és present als centres de secundària com a recurs propi, és absent als centres públics de primària, que depenen de la intervenció dels EAP.

Aquesta necessitat de recursos es veu reforçada per l'increment, tal com s'ha constatat a partir de les dades exposades precedentment, del nombre d'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat en centres ordinaris (vegeu la taula 1).

Amb tot, val a dir que, segons les dades que aporta el Departament d'Educació, en els darrers cursos i de manera continuada s'ha anat incrementant el personal de suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials en els centres ordinaris.

En el cas dels SIEI, per exemple, en una dècada, quasi s'ha triplicat el nombre de SIEI, de 316 el curs 2010/2011 a 895,5 en el curs 2020/2021, amb un creixement sostingut en el temps i amb un increment especialment significatiu arran de l'aprovació del Decret 150/2017 (vegeu la taula 24). Els SIEI s'ubiquen especialment en els centres públics: el curs 2020/2021 hi ha 666 centres públics amb SIEI i només 60 centres concertats amb aquest recurs (vegeu la taula 25).

Taula 24. Evolució de la dotació de SIEI (2010-2021)

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Nombre d'USEE/Nombre de docents per als SIEI (1)	316	331	355	359	377	426	481	551	559	764,5	895,5

Font: Departament d'Educació

(1) En el cas de primària es computa una unitat per cada dotació de plantilla. En el cas de secundària, es computa una unitat per cada 1,5 dotacions de plantilla.

Taula 25. Evolució de centres amb SIEI per serveis territorials (2018-2021)

Servei Territorial	2018/2019			2019/2020			2020/2021		
	Centres públics amb SIEI	Centres concertats amb SIEI	TOTAL centres amb SIEI	Centres públics amb SIEI	Centres concertats amb SIEI	TOTAL centres amb SIEI	Centres públics amb SIEI	Centres concertats amb SIEI	TOTAL centres amb SIEI
CEB	46	9	55	53	9	62	64	10	74
Girona	54	4	58	61	4	65	77	5	81
Lleida	39	2	41	44	2	46	53	2	56
Tarragona	54	4	58	59	5	64	74	6	81
Barcelona Comarques	65	9	74	72	10	82	80	12	94
Terres de l'Ebre	19	1	20	22	1	23	26	2	28
Baix Llobregat	65	4	69	69	5	74	83	6	89
Vallès Occidental	73	3	76	78	3	81	90	4	94
Maresme-Vallès Oriental	48	5	53	56	5	61	62	6	68
Catalunya Central	39	5	44	45	6	51	57	7	64
Total	502	46	548	559	50	609	666	60	729

Font: Departament d'Educació

En aquesta mateixa direcció, al llarg de la darrera dècada, s'ha pràcticament doblat la dotació d'hores de personal auxiliar de suport contractades als centres públics, de les 23.971 hores del curs 2010/2011 a les 40.465 hores del curs 2020/2021, i també s'ha incrementat la subvenció per als centres concertats per personal per atendre alumnat amb necessitats educatives especials, tot i que també ho ha fet el nombre d'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat als centres ordinaris. De fet, si es pren en consideració aquesta evolució, la ràtio d'hores de personal auxiliar de suport per alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris ha tendit a decreixer lleugerament en els darrers cursos, d'1,69 el curs 2016/2017 a 1,49 el curs 2019/2020 (vegeu les taules 26 i 27).

L'estudi de les queixes rebudes al Síndic constata que l'evolució de la dotació de professionals de suport (personal auxiliar de suports, etc.) de què disposen els centres no sempre està en consonància amb l'evolució de les necessitats d'atenció que requereixen els alumnes que escolaritzen, i

que l'assignació de professionals de suport no sempre té en compte les prescripcions fetes des dels EAP o des d'altres serveis educatius i de salut.

La normativa preveu que sigui el director de cada centre el responsable de planificar i organitzar el suport complementari que requereix cada alumne en funció dels recursos de què ja disposa el centre i sol·licitar el suport complementari extern necessari, que és assignat, un cop conegudes les sol·licituds dels centres, i d'acord amb una bossa d'hores finita, pels serveis territorials d'Educació, mitjançant una comissió de valoració on hi ha representació de la Inspecció, Serveis Educatius i Gestió de Centres.

En moments en què no ha crescut la dotació d'hores de personal auxiliar de suport i sí que ho ha fet la presència de necessitats educatives especials, el Síndic s'ha ocupat de destacar que condicionar les hores assignades a un volum d'una bossa global d'hores finita disponible a cada territori a repartir entre centres en funció de la distribució de necessitats educatives

especials, independentment de l'evolució del volum de necessitats educatives especials de cada territori, pot provocar que hi hagi necessitats educatives especials no suficientment cobertes o desigualment cobertes, particularment si en un determinat territori augmenten les necessitats educatives especials per sobre de la disponibilitat de recursos. Alhora, el Síndic també ha manifestat que, com que és una bossa d'hores finita, la revisió anual de la dotació d'hores de cada centre situa els centres i les famílies en una situació

d'incertesa sobre els recursos de què disposarà el centre a inici de curs.

En darrer terme, el mecanisme d'assignació hauria de garantir que l'evolució de les hores de personal auxiliar de suport en cada centre estigués condicionat plenament a l'evolució de la presència de necessitats educatives especials de cada centre, sense que aquesta provisió estigués condicionada a factors externs com ara la presència de necessitats educatives especials de la resta de centres del territori.

Taula 26. Evolució de la dotació de professionals (2010-2021)

	2010- 2011	2011- 2012	2012- 2013	2013- 2014	2014- 2015	2015- 2016	2016- 2017	2017- 2018	2018- 2019	2019- 2020	2020- 2021
Vetlladors: nombre d'hores contractades (Total) (1)	23.971	23.971	23.971	27.791	29.439	30.083	30.323 (24.563 sense CEB)	32.148 (27.418 sense CEB)	32.148 (27.418 sense CEB)	33.504 (28.324 sense CEB)	40.465 (34.249 sense CEB)
Auxiliars d'EE	124	126	126	125	119	118	118	116	116	116	-
Docent especialista d'educació especial (2n cicle d'educació infantil i educació primària)	3.074	3.050	2.948	3.260	3.244	3.080	3.290	3378	-	-	-
Docent especialista d'educació especial (2n cicle d'educació infantil i educació primària) (centres públics)	2.500	2.479	2.388	2.460	2.525	2.564	2.624	2.741	2699	2734	2686
Alumnat NEE A per docent especialista d'educació especial (2n cicle d'educació infantil i educació primària) (centres públics)	-	-	-	-	-	-	4,83	4,57	4,96	5,31	-
Hores de vetllador per alumnat NEE A en centres ordinaris (públics)	-	-	-	-	-	-	1,69	1,84	1,57	1,49	-

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Subvenció centres concertats per personal per atendre alumnat NEE (en milions d'euros)	4,4	...	3,8	3,5	3,5	3,5	3,5	3,9	4,3	4,3	-
Subvenció centres concertats en monitors de menjador, esbarjo i transport	5,8	5,9	5,9	6,1	6,2	6,4	6,5	6,7	6,9	6,9	-

Font: Departament d'Educació

(1) Els cursos 2013/2014, 2014/2015 i 2015/2016, les dades inclouen la dotació inicial i els increments tramitats a partir del segon trimestre, per ajustament de la demanda. Les dades anteriors i posteriors no tenen en compte les hores contractades pel Consorci d'Educació de Barcelona.

(2) En el cas de primària es computa una unitat per cada dotació de plantilla. En el cas de la secundària es computa una unitat per cada 1,5 dotacions de plantilla.

Taula 27. Evolució de les hores de monitoratge i monitoratge de suport en centres públics (2018-2021)

Servei Territorial	2018-2019	2019-2020	2020-2021 (inclou ampliació hores salut prorratejada a 22,2 setmanes gener a agost)
CEB (contracta directament)	4.730	5.180	6.216
Girona	3.590	3.696	4.469
Lleida	2.728	2.910	3.517
Tarragona	2.856	2.941	3.556
Barcelona Comarques	3.671	3.803	4.598
Terres de l'Ebre	940	968	1.170
Baix Llobregat	3.631	3.703	4.478
Vallès Occidental	3.741	3.855	4.663
Maresme-Vallès Oriental	3.897	4.014	4.854
Catalunya Central	2.364	2.434	2.944
Total	32.148	33.504	40.465

Font: Departament d'Educació

Finalment, el curs 2020/2021 també ha augmentat el nombre de programes d'aula integral de suport (AIS), que conformen d'acord amb el Decret 150/2017 una mesura de suport educatiu intensiu i que atenen de forma

temporal alumnes en edat escolar obligatòria que presenten necessitats educatives especials associades a trastorns mentals i o també trastorns greus de conducta. El curs 2020/2021 hi ha 27 AIS (vegeu la taula 28).

Taula 28. Evolució de les AIS (2018-2021)

	2018/2019			2019/2020			2020/2021		
	Total	AIS centres públics	AIS centres concertats	Total	AIS centres públics	AIS centres concertats	Total	AIS centres públics	AIS centres concertats
Nombre d'AIS	20	17	3	20	17	3	27	24	3
Nombre de professionals (docents)	27,5	24,5	3	28,5	25,5	3	35,5	32,5 (increment COVID 4)	3 (increment COVID 4)
Nombre de professionals (educadors/ores)	21	18	3	22	19	3	26	23 (increment COVID 5)	3 (increment COVID 5)

Font: Departament d'Educació

La dotació baixa de recursos d'atenció a la diversitat als centres concertats com a obstacle per a l'escolarització equilibrada

Tal com s'ha constatat precedentment, la dotació de suports finançats amb fons públics als centres concertats és comparativament baixa, com també ho és la proporció d'alumnat amb necessitats educatives especials que s'escolaritza en aquest sector de titularitat.

Val a dir que el finançament dels centres concertats a través dels concerts educatius és lineal, independentment de la composició social del centre i de la concentració de necessitats educatives específiques del seu alumnat.

Amb tot, el Departament d'Educació atorga un finançament addicional als centres concertats en funció de l'escolarització d'alumnat amb necessitats educatives específiques. Per un costat, hi ha la subvenció per al finançament addicional de centres privats d'entorns de característiques socioeconòmiques desfavorides, de prop de 6,6 milions d'euros el curs 2019/2020, i per un altre costat, hi ha la subvenció per contractar personal per atendre alumnes amb necessitats educatives especials, amb una dotació

pressupostària de prop de 4,3 milions d'euros el curs 2019/2020, adreçada a cobrir despeses de contractació de personal auxiliar de suport, fonamentalment, i també la subvenció als centres concertats en monitors de menjador, esbarjo i transport, amb una dotació de 6,9 milions d'euros (vegeu la taula 26).

Adicionalment, els centres concertats també reben finançament públic pel fet de disposar de SIEI o aules d'acollida. En total, hi ha 60 centres concertats amb SIEI, amb un increment del nombre de professionals que hi treballen el curs 2020/2021 (vegeu la taula 29).

La millora de l'escolarització equilibrada de l'alumnat amb necessitats educatives especials entre sectors de titularitat hauria de comportar la revisió, també, del finançament públic de recursos de suport als centres concertats. Molts d'aquests centres, com també ho fan els centres públics, lamenten la manca de recursos de suport suficient per atendre la diversitat del seu alumnat, i també que la contractació del personal de suport s'hagi de finançar ben sovint a través de la despesa privada de les famílies.

L'informe d'estudi del cost de la plaça escolar (2020), elaborat pel Síndic de Greuges

en el marc del Pacte contra la segregació escolar, evidència que la inversió pública als centres públics per atendre la diversitat és de 265,1 euros per alumne a primària i 360,7 euros per alumne a secundària (comptabilitzant tota la despesa de personal docent i de suport orientada a l'atenció de la complexitat educativa i de l'alumnat amb necessitats educatives

específiques, no només l'alumnat amb necessitats educatives especials), per sota del cost teòric que hauria d'estar cobert si hi hagués una escolarització plenament equilibrada d'alumnat, mentre que en el cas dels centres concertats aquest finançament decreix fins als 27,5 euros per alumne a primària i 54,8 euros per alumne a secundària.

Taula 29. Evolució del nombre de professionals als SIEI dels centres concertats per serveis territorials (2019-2021)

Servei Territorial	SIEI Centres concertats									
	Nombre de professionals 2019/2020				Nombre de professionals 2020/2021					
	MEE	PSI	EE	Educa- dor/a	MEE	PSI	EE	Educa- dor/a	Increment docents COVID-19	Increment educadors COVID-19
CEB	4	10,5	5	11	4	12	5	12	30	26
Girona	2	3	0	4	2	4,5	0	5	4	4
Lleida	2	1,5	0	2	2	1,5	0	2	4	4
Tarragona	5	1,5	2,5	6	6	1,5	2,5	7	4	4
Barcelona Comarques	7	13,5	12,5	16	8	15	12,5	18	2	2
Terres de l'Ebre	1	0	0	1	2	0	0	2	1	1
Baix Llobregat	2	7,5	0	7	3	7,5	0	8	2	2
Vallès Occidental	3	3	5	5	3	4,5	5	6	14	14
Maresme-Vallès Oriental	3	7,5	7,5	8	3	9	7,5	9	7	7
Catalunya Central	2	6	0	6	3	6	0	7	3	3
Total	31	54	32,5	66	36	61,5	32,5	76	71	67

Font: Departament d'Educació

Nota: MEE: Mestre educació especial; PSI: orientador educatiu; EE: Educador/a educació especial.

4.5.7. El principi d'educació inclusiva en les activitats complementàries i en els serveis escolars

Les desigualtats d'accés a les activitats complementàries i al servei de menjador escolar

El Decret 150/2017 estableix que els projectes educatius dels centres han de garantir que no hi hagi barreres que impedeixin la participació de tots els alumnes en totes les activitats que organitzi el centre, dins o fora de l'horari lectiu. A aquest efecte s'han d'adoptar les mesures i els suports per a l'atenció educativa de l'alumnat que incideixen en tots els àmbits educatius.

Pel que fa a les activitats complementàries i a les sortides i colònies escolars que es duen a terme en l'entorn educatiu, la LEC estableix que només una sanció (establerta seguint els procediments corresponents) pot comportar la privació del dret dels alumnes a assistir a les activitats organitzades pels centres educatius. No hi ha, doncs, cap altra circumstància en la normativa vigent que faculti els centres educatius a decidir sobre la participació o no de l'alumnat en aquestes activitats, i la seva funció consisteix a arbitrar les mesures necessàries perquè tot l'alumnat pugui participar en aquestes activitats.

Tot i això, el Síndic encara constata que hi ha alumnat amb necessitats educatives especials que no pot participar en activitats complementàries, sortides i colònies escolars a causa de les seves necessitats, que no pot romandre al servei de menjador escolar o que té una jornada escolar més curta que els seus companys perquè el centre proposa limitar-ne l'assistència horària a l'escola.

De vegades, aquesta circumstància s'explica per les característiques de les seves necessitats educatives especials, que aconsellen, d'acord amb l'interès superior de l'infant, reduir la seva activitat escolar, però altres vegades es deu a la manca de recursos o suports suficients del centre educatiu per atendre adequadament aquests alumnes durant tota la jornada.

Les necessitats educatives especials de l'alumnat i la necessitat de mesures o

suports específics no haurien d'impedir la seva assistència a l'escola en el mateix horari que els seus companys, la seva participació en les activitats i sortides que s'organitzin ni l'assistència al servei de menjador escolar.

Tal com ha assenyalat el Comitè sobre els drets de les Persones amb Discapacitat en l'Observació general núm. 4 (2016), sobre el dret a l'educació inclusiva, el concepte *educació inclusiva* va més enllà de la presència de l'alumnat a l'escola ordinària i requereix un entorn educatiu integral que s'estengui a tots els nivells i tots els àmbits.

La Convenció de les Nacions Unides sobre els drets de l'infant reconeix als infants el dret a l'educació en igualtat d'oportunitats, i obliga els estats a remoure qualsevol forma de discriminació derivada de la seva situació personal, com ara la discapacitat. La LDOIA estableix en l'article 50 que els infants i els adolescents amb discapacitat tenen dret a gaudir d'un sistema educatiu inclusiu, amb accés a l'educació obligatòria en les mateixes condicions que els altres membres de la comunitat, sense exclusió per raó de discapacitat, i als ajustaments i suports necessaris per assolir el màxim desenvolupament acadèmic, personal i social.

Els dèficits relacionats amb la provisió del servei de transport escolar

En el cas concret del servei de transport escolar el marc normatiu vigent que regula actualment el transport escolar preveu la prestació gratuïta d'aquest servei per a l'alumnat que s'escolaritzi en centres ordinaris o d'educació especial de fora del seu municipi de residència a proposta de l'Administració educativa, i també regula els termes en què s'ha de desenvolupar un cop establert (Decret 161/1996, de 14 de maig, pel qual es regula el servei escolar de transport per facilitar el desplaçament de l'alumnat en l'educació obligatòria, i Reial decret 443/2001, de 27 d'abril, sobre condicions de seguretat en el transport escolar i de menors).

El Síndic ha observat dèficits que afecten la prestació del servei de transport escolar en centres d'educació especial. Aquests dèficits,

detectats arran de queixes rebudes, afecten les condicions d'assignació del servei subsidiat a determinats centres i les condicions de prestació. La durada excessiva dels trajectes ha estat un altre dels dèficits que s'ha observat en la prestació del servei de transport escolar, tant en centres ordinaris com d'educació especial. En aquest sentit, arran de les queixes s'ha pogut constatar que la durada prevista per a les rutes de transport establertes des d'alguns consells comarcals excedeix el màxim previst en la normativa, que se situa en 45 minuts en la regulació continguda en el Decret 161/1996, de 14 de maig, i en cap cas superior a una hora, fora de supòsits excepcionals segons la normativa estatal.

Així mateix, arran de queixes de famílies referides al tracte o a l'abordatge de situacions sorgides durant el transport, s'ha observat mancances en la formació dels acompanyants del servei de transport escolar d'alumnat de centres d'educació especial.

La normativa que regula el transport escolar preveu la presència d'un determinat nombre d'acompanyants en funció del nombre d'alumnat, i també les funcions que tenen atribuïdes (vigilància de l'alumnat, control de la pujada i baixada, ajut a l'alumnat amb dèficit de mobilitat i cura que l'alumnat entri a l'escola i quedi acompanyat pel familiar o persona designada a aquest efecte).

Així mateix, el Reial decret 443/2001, de 27 d'abril, sobre condicions de seguretat en el transport escolar i de menors, preveu que, sempre que es transportin alumnes de centres d'educació especial, l'acompanyant ha de tenir la qualificació laboral necessària per atendre adequadament aquest alumnat amb necessitats educatives especials. De la mateixa manera, el Reial decret legislatiu 1/2013, de 29 de novembre, pel qual s'aprova el text refós de la Llei general de drets de les persones amb discapacitat i de la seva inclusió social, estableix en l'article 60.1 que: "L'atenció i la prestació dels serveis que requereixin les persones amb discapacitat en el seu procés de desenvolupament personal i inclusió han d'estar orientades, dirigides i realitzades per personal especialitzat".

Davant aquest marc normatiu i l'amplitud de l'encàrrec que té atribuït la figura de l'acompanyant, especialment en el cas d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, el Síndic ha recomanat la formació dels acompanyants, requerida a través de la contractació del servei com a forma d'assegurar-ne l'especialització i millorar l'atenció d'aquest alumnat.

4.5.8. La importància del dret a l'escolta de l'alumnat amb necessitats educatives especials

Els infants i adolescents tenen reconegut per la CDI el dret a manifestar la seva opinió i que sigui tinguda en compte en tots els assumptes que els afecten. Amb aquesta finalitat, la CDI també preveu, addicionalment, que els infants tinguin l'oportunitat de ser escoltats en qualsevol procediment administratiu i judicial que els afecti (art. 12). La Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat també en fa esment (art. 7).

La Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, desplega aquest dret i fa referència específica als àmbits familiar, escolar i social (art. 7), als procediments administratius i judicials, i també reconeix als infants el dret a ser escoltats com a col·lectiu en les decisions ciutadanes que els afectin (art. 53).

D'aquesta manera, dins el dret de l'infant a manifestar la seva opinió i que sigui tinguda en compte es distingeix entre el dret individual a ser escoltat i el dret dels infants com a col·lectiu a ser escoltats en l'adopció de polítiques, en la formulació de decisions o en l'avaluació a través del que s'ha anomenat *processos de participació*.

El model d'escola inclusiva manté una estreta relació amb el dret de l'infant a ser escoltat i la seva efectivitat, atès que s'orienta a promoure que tot infant pugui rebre una resposta educativa ajustada a les seves necessitats i, per tant, es basa en l'atenció individualitzada i l'escolta de l'infant.

La incidència dels models educatius en la garantia d'aquest dret ha estat destacada pel Comitè dels Drets de l'Infant, que, a

través de l'Observació general núm.12, sobre el dret de l'infant a ser escoltat (any 2009), ha assenyalat els beneficis de models educatius centrats en les necessitats dels infants i ha manifestat que “veu de manera favorable la introducció en molts països de plans d'estudi adaptats als infants, que es proposen proporcionar un ambient interactiu, atent, protector i participatiu que prepari els infants i els adolescents per assumir una funció activa en la societat i ser ciutadans responsables al si de la seva comunitat (114)”.

En l'àmbit educatiu, la LEC fa referència expressa tant a l'escolta individual dels infants com a la possibilitat que participin en la vida del centre.

Pel que fa a l'escolta dels infants, en establir els criteris d'organització pedagògica en l'educació infantil, la LEC preveu, d'una banda, que els elements organitzatius que adoptin els centres a l'educació infantil han de contribuir específicament, entre d'altres, a “escoltar els infants, atendre al que diuen i al que fan, i facilitar-los la participació en el que els afecta, per desenvolupar-ne l'autonomia responsable (art. 78.1)”.

D'altra banda, la LEC també fa referència a la tutoria de l'alumnat com a part de la funció docent, i atribueix al tutor la responsabilitat d'orientar el procés educatiu de l'alumnat, vetllar pel desenvolupament personal dels alumnes i l'assoliment dels aprenentatges. Així mateix, en el cas de l'educació secundària “la LEC preveu que l'acció tutorial ha d'incorporar elements que permetin la implicació dels alumnes en llur procés educatiu” (art. 59).

L'escolta de l'alumnat com a col·lectiu es recull com un dret de l'alumnat, que ha de poder “participar individualment i col·lectivament en la vida del centre” (art.23). Alhora, es preveu que el centre estableixi mecanismes específics per fer-la efectiva, més enllà de la presència al consell escolar:

“Les normes d'organització i de funcionament dels centres han de determinar formes de participació dels alumnes, atenent-ne les característiques i l'edat, i d'acord amb les orientacions del Departament, que en facilitin la presència en la vida del centre, el diàleg i la coresponsabilització, n'afavoreixin

el compromís en l'activitat educativa del centre i en propiciïn la formació en els hàbits democràtics de convivència, sens perjudici d'ésser presents, quan correspongui, en el consell escolar”.

La implantació del model d'escola inclusiva ha d'anar de la mà del reconeixement i la garantia del dret d'infants i adolescents que es tingui en compte la seva opinió, tant de forma individual com des de la participació com a col·lectiu.

L'interès superior de l'infant ha de regir qualsevol actuació adreçada a l'alumnat i la seva realització requereix la plena efectivitat de tots els drets que tenen reconeguts infants i adolescents: el dret a l'educació inclusiva, el dret a assolir el màxim desenvolupament possible i el dret a ser escoltat, ja que sense l'opinió de l'infant no se'n pot definir l'interès superior.

L'escolta de l'alumnat s'ha d'incorporar en els procediments d'avaluació psicopedagògica, com a part del procediment i com a element de fons a tenir en compte, i també en les transicions educatives, ja que aquestes decisions afecten profundament els interessos primordials de l'infant i, per tant, han de tenir en compte la seva opinió.

El Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, preveu que correspon als professionals dels EAP o als orientadors dels centres d'educació secundària efectuar l'avaluació psicopedagògica en col·laboració amb els docents del centre, i amb la participació dels pares, mares o tutors legals i de l'alumne.

La participació de l'alumnat ja està prevista normativament com a element integrant de l'avaluació psicopedagògica. És necessari, però, que aquesta escolta sigui efectiva, que l'alumnat pugui expressar la seva opinió i que se'n pugui incorporar el resultat dins l'informe corresponent com un element a tenir en compte en la valoració, amb procediments accessibles i adequats als infants.

L'edat dels infants no ha de ser un impediment ni un element que restringeixi l'escolta. El marc normatiu vigent reconeix

als infants el dret a ser escoltats “d’acord amb llurs capacitats evolutives i amb les competències assolides”. El Comitè dels Drets de l’Infant ha assenyalat que això obliga a avaluar la capacitat de l’infant (en aquest cas l’alumne) per formar-se una opinió autònoma en la mesura que sigui possible i impedeix pressuposar que és incapaç d’expressar les pròpies opinions.

En el mateix sentit, el Comitè dels Drets de l’Infant ha recordat que l’infant és titular de drets des de la primera infància, i que els infants són capaços de formar-se opinions des de les primeres etapes de la seva vida, fins i tot quan encara no poden expressar-les verbalment.

Per aquest motiu, ha assenyalat que la plena aplicació del dret a ser escoltat requereix el reconeixement i el respecte de les formes no verbals de comunicació, inclosos el joc, el llenguatge corporal, les expressions facials i el dibuix i la pintura, a través dels quals els infants molt petits demostren el seu coneixement, les seves eleccions i les seves preferències.

D’altra banda, l’escolta ha d’anar més enllà dels de l’avaluació psicopedagògica i s’ha d’estendre al llarg de l’escolaritat, com a part integrant del procés educatiu i de l’avaluació de la inclusió. La tutoria constitueix un espai d’escolta essencial, i per complir aquest objectiu resulta imprescindible que inclogui actuacions de caràcter individual, no només de caràcter col·lectiu, que permetin l’atenció individualitzades de l’alumnat.

Finalment, cal destacar la importància de la participació de l’alumnat com a col·lectiu dins la vida dels centres. Els infants i adolescents, a través de la seva opinió, poden aportar informació valuosa que s’ha de tenir en compte en la presa de decisions i en els processos d’avaluació de les mesures.

Aquesta participació ha de ser inclusiva i, com ha recordat el Comitè, ha d’evitar els patrons de discriminació existents i ha de fomentar les oportunitats de participació dels infants i adolescents que troben més dificultats per fer-se sentir. En aquest sentit, la participació ha de fer possible la igualtat d’oportunitats per a tothom, sense discriminació per cap motiu.

Els mecanismes de participació de l’alumnat que s’estableixin han de ser, doncs, inclusivament i facilitar la participació de tot l’alumnat. Els infants i adolescents amb necessitats educatives específiques, a través de la seva experiència, poden expressar opinions i fer aportacions rellevants en el funcionament dels centres educatius i en l’avaluació dels processos d’inclusió. És necessari adoptar mesures perquè la participació sigui inclusiva i aquests infants puguin exercir aquest dret, ja que són els que poden tenir més dificultats per fer-se sentir.

4.6. EL TREBALL EN XARXA I LA COORDINACIÓ ENTRE CENTRES I SERVEIS EDUCATIUS

4.6.1. La necessitat d’intensificar la coordinació amb els serveis externs als centres

D’acord amb la idea que els infants i adolescents han de ser escolaritzats en centres ordinaris, el sistema proposa una xarxa de suports a l’educació inclusiva per donar resposta a les necessitats específiques de suport educatiu.

El Decret 150/2017 preveu que aquesta xarxa estigui integrada per totes les persones i institucions que intervenen en el procés educatiu i, en aquesta línia, reconeix la importància, entre d’altres, de la col·laboració entre centres per compartir coneixement, experiències i materials didàctics específics, el suport dels serveis educatius als centres per a la realització efectiva del projecte educatiu de cada centre i la coordinació dels centres amb els serveis d’atenció a la infància i l’adolescència, inclosos els serveis de salut, o la participació dels centres en els programes i les actuacions socioeducatius municipals o supramunicipals per garantir una atenció integral de les necessitats educatives de l’alumnat (article 4).

A la pràctica, però, la focalització dels professionals dels centres en l’atenció directa de les necessitats educatives especials, intensificada per la insuficiència de recursos, els dèficits de dedicació horària per al treball en xarxa i la manca d’estructures de coordinació dificulten enormement una coordinació efectiva i de qualitat dels centres

amb els serveis externs i la progressiva construcció d'una veritable xarxa de suports a l'educació inclusiva.

Cal tenir present que les necessitats educatives de l'alumnat són ateses als centres escolars, però també a serveis externs com ara els CDIAP o els CSMIJ, i que en els darrers anys s'ha incrementat el nombre d'infants atesos en aquests serveis. L'any 2019 42.336 infants van ser atesos als CDIAP, que són serveis adreçats a la població infantil fins als sis anys amb dèficits de desenvolupament, mentre que 69.006 infants i adolescents van ser atesos als CSMIJ, que són serveis d'atenció ambulatoria especialitzada en atenció psiquiàtrica i salut mental adreçats a infants i adolescents,

generalment entre 6 i 18 anys (vegeu la taula 30). La manca de recursos suficients en aquests serveis, que no abasten la demanda existent, dificulta l'accés de l'alumnat a la seva intervenció (com succeeix amb les dificultats de derivar alumnat de tres anys o més als CDIAP per manca de plaça) i també la coordinació d'aquests amb els centres escolars.

Hi ha mancances de coordinació entre els centres escolars, els serveis educatius i els serveis de salut. En el cas dels CDIAP i CSMIJ, per exemple, és una queixa recurrent al Síndic. Aquestes dificultats de coordinació es deuen a la saturació dels serveis i a la manca de temps suficient per a la coordinació, també per part del professorat dels centres.

Taula 30. Evolució dels infants atesos en CDIAP i CSMIJ (2010-2019)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
CDIAP	30.944	33.170	34.704	37.604	37.956	38.927	39.234	40.034	41.448	42.336
CSMIJ	54.570	54.155	57.373	58.570	60.704	64.780	63.330	66.501	63.936	69.006

Font: Departament de Drets Socials i Departament de Salut

4.6.2. L'increment de les dotacions dels EAP i dels CREDA/CREVD/CRETDIC i la necessària millora de la intensitat i la cobertura dels serveis

El Decret 150/2017 estableix que els serveis educatius, com ara els EAP, els CREDA, el CREVD i el CRETDIC, entre d'altres, són peça clau en el funcionament coordinat i cohesionat de la xarxa de suports a l'educació inclusiva, perquè generen sinergies entre els centres educatius i comparteixin formacions, projectes i activitats, perquè garanteixen la relació d'aquests amb serveis diversos dels àmbits de salut i afers socials del territori, i contribueixen amb les seves actuacions a la millora de l'atenció educativa inclusiva (article 23).

En el marc de la seva activitat, el Síndic ha constatat disfuncions relacionades amb una certa saturació d'aquests serveis. En epígrafs anteriors (apartat 4.4.2) s'ha fet menció de la pressió assistencial que

pateixen els EAP i de les dificultats de desenvolupar adequadament la seva tasca, amb efectes sobre els retards en la detecció i l'avaluació de les necessitats educatives especials i també sobre la poca intensitat i freqüència del suport donat a determinats centres.

Aquesta mateixa situació s'ha produït, en certa manera, amb la intervenció dels CREDA, CREVD i CRETDIC. En el marc de diverses queixes rebudes a aquesta institució, per exemple, el Síndic ha tingut constància que hi ha alumnat amb trastorns del llenguatge que ha deixat de percebre atenció directa per part dels CREDA, tot i tenir necessitats d'atenció valorades per l'EAP i pel mateix CREDA, per les dificultats d'aquests serveis d'atendre la demanda existent.

En el marc d'aquests expedients de queixa, el Síndic va constatar que aquestes dificultats d'atenció, com a mínim en determinats CREDA, estaven relacionades

amb increments de demandes d'atenció logopèdica, però també amb el decrement del nombre de professionals que es va produir el curs 2012/2013, la qual cosa havia obligat a prioritzar l'atenció dels casos amb necessitats educatives especials més greus i a derivar la resta de casos que també requerien aquesta atenció logopèdica als recursos propis de què disposa cada centre escolar (especialment, als mestres d'educació especial).

En relació amb l'evolució de les dades de dotacions i d'alumnat atès en aquests serveis, però, es constata que, si bé es va produir aquesta minoració de les dotacions dels CREDA el curs 2012/2013 (que van

passar de 355,5 a 329), d'aleshores ençà s'ha produït un creixement sostingut tant de les dotacions de CREDA, de 329 el curs 2012/2013 a 439,5 el curs 2020/2021, com també de l'alumnat atès, de 1.798 a 2.021 alumnes amb discapacitat auditiva i de 2.035 a 2.662 alumnes amb trastorn del llenguatge. En aquest període, la dotació dels CREDA s'ha incrementat un 33,6% (un 37,5% si es computen, també, les dotacions als CREDV per a discapacitats visuals, creats el curs 2012/2013, i als CRETDC, per a trastorns conductuals, creats el curs 2016/2017), mentre que l'alumnat amb discapacitat auditiva atès s'ha incrementat un 12,4% i l'alumnat amb trastorns del llenguatge, un 30,8% (vegeu les taules 31 i 32).

Taula 31. Recursos per a l'atenció als alumnes amb dificultats d'audició, llenguatge i comunicació (2010-2021)

	Dotacions CREDA (def. auditius)	Dotacions CREDVI (def. visuals)	Dotacions CRETDC (trastorns conductuals)	Total	Alumnat amb discapacitat auditiva atès pels CREDA	Alumnat amb trastorns del llenguatge atès pels CREDA
2010-11	356,5	0	0	356,5	-	-
2011-12	355,5	0	0	355,5	-	-
2012-13	329	34	0	363	1.798	2.035
2013-14	331,5	32	0	363,5	1.791	2.231
2014-15	330	35	0	365	1.847	2.244
2015-16	334	34	0	368	1.843	2.150
2016-17	345,5	34	24	403,5	1.939	2.229
2017-18	395,5	34	24	453,5	2.118	2.557
2018-19	401,5	35	27	463,5	2.118	2.536
2019-20	403,5	35	27	465,5	2.021	2.662
2020-21	439,5	35	24,5	499	-	-

Font: Departament d'Educació

Taula 32. Evolució dels recursos disponibles als CREDA (2014-2021)

CREDA	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Mestres audició i llenguatge	329	320	335	380,5	380,5	382,5	423,5
Psicopedagogs	13	13	13	13	13	13	16
Audioprotectistes	8	8	8	8	8	8	-

Font: Departament d'Educació

En el marc de les queixes rebudes, el Síndic recorda que els CREDA han de garantir l'atenció dels alumnes amb greus dificultats d'audició, comunicació i/o llenguatge que requereixin atenció logopèdica específica complementària a les mesures que es proporcionin a partir dels recursos propis dels centres. Si bé l'estudi de les queixes esmentades anteriorment constata que aquesta atenció no sempre s'havia proporcionat al conjunt d'alumnes que ho requerien, la millora de la provisió dels CREDA ha propiciat que actualment no hi hagi constància d'alumnat amb greus dificultats que no rebi aquesta atenció directa.

El Síndic constata, però, la necessitat d'intensificar la coordinació amb el personal docent i d'atenció educativa dels centres, amb l'objectiu de millorar l'atenció que rep l'alumnat amb aquestes necessitats educatives especials als centres escolars.

El Departament d'Educació ha elaborat materials didàctics de suport, com ara "L'ús del llenguatge a l'escola", adreçats als mestres que han d'atendre alumnat que no disposa de l'atenció dels CREDA, però que necessita estratègies metodològiques i organitzatives, a partir dels recursos propis dels centres educatius, per garantir un procés de desenvolupament del llenguatge adequat.

Si bé els CREDA són serveis de suport i assessorament tècnic a la tasca docent del professorat i a la tasca d'altres professionals dels centres, els centres escolars no sempre disposen de professionals qualificats per proporcionar, com a principal recurs terapèutic i amb plenes garanties de qualitat, atenció logopèdica als alumnes amb greus

dificultats d'audició, comunicació i/o llenguatge, encara que sigui amb el suport del CREDA.

4.6.3. Els dèficits en el desplegament del suport dels centres d'educació especial als centres ordinaris: la relació entre CEEPSIR i centres ordinaris

El Decret 150/2017 suposa un impuls en la reconversió definitiva dels CEE en centres de referència per a les escoles ordinàries, com a mecanisme de suport per fer efectiva l'escolarització inclusiva dels alumnes amb discapacitats. Aquesta normativa preveu que els centres d'educació especial puguin ser proveïdors de serveis i recursos per als docents d'escoles i centres d'educació secundària, amb la finalitat d'orientar i concretar les actuacions més ajustades a les necessitats educatives de l'alumnat i desenvolupar programes específics de suport a l'escolarització dels alumnes, sempre en coordinació amb els equips directius dels centres i els serveis educatius. D'acord amb aquesta normativa, els programes específics de suport a l'escolarització poden ser de col·laboració en l'atenció directa als alumnes amb necessitats educatives especials o d'aplicació de programes d'estimulació de la comunicació i el llenguatge, les habilitats adaptatives, l'autoregulació emocional, etc., programes de suport a la motricitat i mobilitat i a l'adaptació de l'entorn físic, etc. (article 25).

Aquests centres proveïdors de recursos són els CEEPSIR, la definició, l'objecte i les funcions dels quals s'especifiquen en les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres d'educació especial proveïdors de serveis i recursos

(CEEPSIR) sostinguts amb fons públics, establertes mitjançant la Resolució EDU/1010/2021, de 9 d'abril, del Departament d'Educació.

Cada CEEPSIR depèn d'un centre d'educació especial, els professionals del qual (mestres d'educació especial, logopedes, etc.) treballen al centre ordinari amb l'objectiu d'orientar i concretar les actuacions més ajustades a les necessitats educatives de l'alumnat, aplicar programes d'estimulació i de suport, etc. Per garantir la inclusió d'alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris es planteja un treball col·laboratiu dels professionals CEEPSIR amb l'equip docent del centre ordinari amb l'objectiu que tot el personal del centre adquireixi eines i recursos per donar resposta a l'alumnat atès i enriquir el treball amb tot l'alumnat. El CEEPSIR facilita eines, estratègies, metodologies i propostes organitzatives que formin els professionals en una manera de plantejar el treball a l'aula on tingui cabuda tothom.

Ara bé, dins dels treballs duts a terme per a l'elaboració d'aquest informe, l'equip del Síndic va poder conèixer les experiències d'alguns dels CEEPSIR que s'han posat en marxa fins al curs 2020/2021, amb l'objecte de fer una valoració de la seva experiència i una diagnosi sobre la situació dels CEEPSIR en el marc del procés de transformació dels centres educatius ordinaris cap a la plena inclusió.

Una de les principals dificultats detectades és que, fins ara, amb la recent aprovació de la Resolució EDU/1010/2021, de 9 d'abril, del Departament d'Educació, no hi havia un criteri homogeni sobre la funció i els objectius dels CEEPSIR en la seva intervenció en els centres ordinaris, ni sobre les formes de treballar i d'articular la seva feina amb la resta de la comunitat educativa i dels processos educatius dins l'escola ordinària.

Aquesta dificultat també passa pels diferents enfocaments i encaixos de la figura dels CEEPSIR des dels actors "receptors" dels seus serveis i recursos. Segons s'ha detectat,

doncs, la recepció, la possibilitat d'encaix i l'articulació dels serveis i mesures de suport que ofereixen els CEEPSIR han estat condicionades, en els casos concrets, per les decisions/visions de les direccions dels centres ordinaris i del seu personal en relació amb la figura del CEEPSIR.

Aquesta situació potser es deu, d'una banda, a la manca de claredat normativa sobre els CEEPSIR que, com s'ha vist, només s'acaba de definir amb l'aprovació de la Resolució EDU/1010/2021, de 9 d'abril, del Departament d'Educació, i de l'altra, a la manca de formació del professorat i les direccions dels centres ordinaris sobre l'atenció a la diversitat i sobre l'enfocament que la normativa vigent planteja en relació amb l'escola inclusiva, a la qual es fa referència en diferents apartats d'aquest informe.

Una de les principals preocupacions actuals en relació amb els CEEPSIR és, doncs, la seva articulació amb l'escola ordinària en general, i amb els projectes educatius de centre, en particular. És per això que s'ha posat èmfasi que la intervenció del CEEPSIR a l'escola ordinària no s'ha d'entendre com un suport específic adreçat a un alumne concret, sinó com un suport especialitzat que s'ha d'articular en el projecte educatiu del centre i treballar de manera coordinada amb tot el personal del centre (direcció, professorat, especialistes d'educació especial, monitoratge, etc.), com a referent de formes diferents de treballar amb l'alumnat per a la qual cosa poden ser necessàries propostes de reorganització dels espais educatius, estratègies d'adaptació de material, estratègies per abordar les dificultats de conducta que afavoreixin canvis de conducta a l'aula, hàbits per afavorir la inclusió d'alumnat amb trastorns d'aprenentatge i altres necessitats específiques, formació sobre coneixement de dificultats/patologies concretes en funció de les necessitats que es presentin en cada centre, etc.

A aquest efecte, l'expertesa dels centres d'educació especial és vital per al desenvolupament de projectes inclusius en els centres ordinaris.

4.6.4. Les relacions amb l'alumnat i les famílies: els dèficits d'acompanyament de les famílies per part dels centres i de personalització de la relació

El marc normatiu regulador del sistema educatiu reconeix el paper fonamental de les famílies en el procés educatiu i en potencia la participació. El compromís de les famílies està reconegut en la LEC com un dels principis rectors del sistema educatiu, i també l'estímul i el suport per fer-lo possible.

Les famílies tenen reconegut el dret a rebre informació de caràcter general sobre el centre (projecte educatiu, etc.), sobre l'evolució educativa i personal dels fills (article 57.7), i a rebre assessorament i atenció adequada. Aquest deure es contraposa, al seu torn, amb el deure de participar "activament" en l'educació dels infants (article 25).

La participació en el procés educatiu i el dret a rebre informació per fer-la possible adquireixen una rellevància especial en el model d'escola inclusiva, ja que pretén oferir una atenció educativa ajustada a les necessitats de cada alumne. Així, tal com assenyala el Decret 150/2017, les famílies tenen un paper fonamental en la consecució d'una escola inclusiva i en la millora de la qualitat de l'educació, a través de la col·laboració amb el centre educatiu i la participació activa.

Aquesta col·laboració es concreta de forma explícita en la detecció de necessitats, en l'avaluació psicopedagògica i en la planificació de mesures, actuacions i suports a través del PI, però és necessari que es mantingui al llarg de l'escolarització. En aquest sentit el Comitè dels drets de les persones amb discapacitat ha destacat la importància de la col·laboració de les famílies, i el suport i l'assessorament que poden oferir als docents en l'atenció dels infants.

Tanmateix, de forma paral·lela, les famílies han de poder rebre informació i poder mantenir un seguiment proper de l'atenció educativa d'aquest alumnat i, alhora, rebre formació i orientació per a l'atenció dels infants.

Cal recordar que infants i adolescents, com a subjectes de dret, són els titulars del dret a l'educació inclusiva, però les famílies tenen

atribuïda la responsabilitat primordial de la seva criança i han de poder rebre assistència dels poders públics per exercir aquesta funció d'acord amb l'interès superior de l'infant.

L'acompanyament de les famílies en els processos d'escolarització és clau per garantir l'escolarització en entorns ordinaris i, en aquest sentit, en altres apartats d'aquest informe s'ha fet referència a la importància que puguin rebre orientació enfocada a la inclusió dels diferents serveis que atenen la petita infància.

El Síndic ha detectat dèficits que es relacionen amb la informació que reben les famílies, a vegades insuficient, i també amb el seu contingut, no sempre orientat a fer efectiu el dret a la inclusió.

Així, d'una banda, el Síndic ha estat informat per professionals que la informació rebuda de determinats serveis que atenen infants en la primera infància no sempre s'orienta cap a la inclusió, fet que determina de vegades que els infants s'escolaritzin en centres d'educació especial des de l'inici de la segona etapa d'educació infantil.

D'altra banda, el Síndic també ha estat informat de dèficits en la informació que es facilita a les famílies d'alumnat amb necessitats educatives especials que es troba escolaritzat en centres ordinaris i que són "convidades" a escolaritzar els infants en centres d'educació especial adduint la manca de recursos perquè els seus fills puguin assolir el màxim desenvolupament possible en aquest entorn.

Les dades disponibles, tal com s'ha assenyalat prèviament, també posen de manifest una distribució desigual de l'alumnat amb necessitats educatives especials entre els centres ordinaris, que pot venir determinada en bona mesura per la informació i l'orientació facilitada a les famílies pels mateixos centres.

En relació amb la informació, el Síndic també ha detectat, principalment a través de les queixes que rep, dèficits relacionats amb la informació que es facilita a les famílies en relació amb l'evolució educativa dels seus fills i, en general, respecte als suports i les mesures organitzatives adoptades pels centres per a l'atenció dels infants.

La percepció de manca d'informació o d'acompanyament apareix en una part significativa de les queixes. Tanmateix, l'establiment de mecanismes que assegurin una informació sovintejada es valoren de forma altament positiva.

A tall d'exemple, algunes de les famílies que s'adrecen al Síndic per plantejar una manca de dotació suficient d'hores de personal auxiliar de suport desconeixien les mesures organitzatives adoptades pel mateix centre per assegurar aquest suport, ja fos a través de desdoblaments o fórmules que garanteixen l'existència de grups reduïts o d'un segon referent educatiu dins l'aula.

La informació, l'acompanyament i el suport que reben les famílies són elements clau per fer efectiu el dret a l'educació inclusiva de l'alumnat. Aquest acompanyament és imprescindible en els processos d'escolarització i és necessari que es mantingui al llarg de l'escolaritat per assegurar la inclusió durant totes les etapes educatives.

La transformació dels projectes educatius i dels models pedagògics ha d'incorporar els processos d'acollida i acompanyament de les famílies perquè puguin col·laborar amb els centres i participar en el procés educatiu de l'alumnat.

4.6.5. La necessària coordinació entre el Departament d'Educació i el Departament de Salut

De vegades l'alumnat amb necessitats educatives especials presenta problemes de salut vinculats al diagnòstic de determinades malalties d'atenció complexa o cròniques que requereixen atenció específica per part dels professionals dels centres escolars i sovint també per part de personal de l'àmbit sanitari. En alguns casos, aquests problemes de salut no estan associats a necessitats educatives especials o a altres necessitats específiques de suport educatiu, però també requereixen aquesta atenció específica.

Durant anys, el Síndic de Greuges ha rebut queixes relacionades amb l'escolarització d'aquest alumnat a centres ordinaris i amb la manca de criteris clars en les actuacions i

responsabilitats del personal docent i d'atenció educativa dels centres escolars i amb la manca de suport per part de personal sanitari.

Per a l'atenció d'aquest col·lectiu s'ha dissenyat l'Acord marc entre el Departament d'Educació i el Departament de Salut, que té per objectiu desenvolupar les intervencions vinculades a la salut de l'alumnat, i garantir que l'alumnat rebi el suport sanitari i educatiu adaptat de manera personalitzada a les seves necessitats per assolir la màxima autonomia.

Els alumnes amb diagnòstic de malaltia que estan escolaritzats o han sol·licitat escolarització en centres educatius ordinaris i que són creditors dels recursos a què fa referència l'Acord marc són:

- Alumnes amb necessitats vinculades a malalties cròniques. Alumnes diagnosticats de diabetis mellitus, asma, epilèpsia, celiaquia, al·lèrgies alimentàries o altres malalties que l'equip sanitari de referència, consideri cròniques.

- Alumnat amb necessitats complexes d'atenció o amb malaltia crònica avançada. Aquest grup, a diferència de l'anterior, necessita atencions per causes sanitàries durant l'horari escolar, per cures diverses d'acord amb la seva situació clínica activa i amb una periodicitat i continuïtat determinades (com, per exemple, necessitats respiratòries, nutricionals, metabòliques, motores, etc.)

Els departaments d'Educació i de Salut, mitjançant la comissió interdepartamental, les comissions de programes i les comissions territorials, han de concretar els plans funcionals que garanteixin la coordinació i la coherència de les actuacions que es duen a terme des dels àmbits educatiu, de salut i comunitari (municipal i amb altres departaments implicats). Aquests plans recullen un ordenament territorial i una coordinació entre els professionals d'educació i salut, de manera que es proposa que cada centre educatiu tingui assignada una àrea bàsica de salut (ABS) de referència i l'equip d'atenció primària sigui responsable de l'assessorament sanitari, de les actuacions pròpies de l'atenció primària i de la coordinació d'actuacions dels serveis

implicats en el procés d'atenció de l'alumne.

El Departament de Salut recorda que l'Acord marc estableix cinc àmbits d'actuació conjunta que es materialitzen en els programes dels dos departaments: Protocol de protecció a la salut i prevenció de malaltia en l'àmbit escolar, l'atenció a l'alumnat amb necessitats especials de salut als centres d'educació ordinària, l'atenció a l'alumnat amb necessitats especials de salut als centres d'educació especial, el suport als centres pel que fa a l'alumnat amb trastorns mentals i l'atenció educativa a infants i adolescents ingressats a la xarxa de salut pública (SISCAT) i hospitals de dia per a la població infantil i juvenil amb trastorns mentals i d'atenció educativa domiciliària.

El Departament de Salut assenyala el model d'atenció ha de respondre a la màxima normalitat educativa i sanitària, per la qual cosa considera que incorporar personal sanitari a les escoles dificultaria l'orientació salutogènica comunitària i el treball en xarxa.

En els casos d'alumnes amb necessitats especials complexes en l'àmbit de la salut és clau que els professionals sanitaris de referència elaborin el PIIC (pla d'intervenció individual compartit), que estableix les mesures d'actuació pactades de manera individualitzada i de manera compartida entre els professionals sanitaris de referència de l'alumne i la família.

Pel que fa al programa Salut i Escola, el Departament de Salut informa que se n'està renovant el contingut i s'està definint la figura d'infermeria com a vector principal de les activitats d'assessorament i resolució de dubtes sanitaris, d'activitats preventives, de promoció de la salut, de

detecció precoç, d'atenció i suport a alumnat amb necessitats especials de salut i de vinculació als equips de la xarxa sanitària adequats. Aquesta figura professional serà de referència per als centres educatius del territori de l'àmbit de l'àrea bàsica de salut (ABS) on presta el serveis.

4.7. LES TRAJECTÒRIES EDUCATIVES: LA PARTICIPACIÓ EN LA FORMACIÓ AL LLARG DE LA VIDA

4.7.1. Els dèficits d'accés a l'educació infantil de primer cycle

D'acord amb el seu caràcter inclusiu, les escoles bressol escolaritzen infants amb necessitats educatives especials amb la voluntat de proporcionar-los l'atenció especialitzada que requereixin, en coordinació amb els recursos de l'entorn que ho facin possible. Convé posar de manifest que l'escolarització primerenca de l'alumnat amb necessitats educatives especials, si rep l'atenció personalitzada i especialitzada que necessita, pot incidir positivament en el seu desenvolupament.

En aquest sentit, l'Estadística d'ensenyament del Departament evidencia que les escoles bressol a Catalunya escolaritzen al voltant de 1.200 infants amb necessitats educatives especials de mitjana en els darrers cursos, amb una tendència creixent, tant per la millora de la detecció de les necessitats educatives especials a l'educació infantil de primer cycle, tal com succeeix en la resta d'ensenyaments, com també per la millora de l'accessibilitat de l'alumnat que presenta aquestes necessitats (vegeu la taula 33).

Taula 33. Alumnat amb necessitats educatives especials a l'educació infantil de primer cicle (2010-2020)

	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019	2019/ 2020
Alumnat amb necessitats educatives especials	757	831	668	574	802	882	1044	984	1142	1247
% alumnat amb necessitats educatives especials sobre alumnat total (1r cicle d'EI)	0,85	0,9	0,79	0,7	1,01	1,12	1,29	1,22	1,43	1,59
% alumnat amb necessitats educatives especials sobre alumnat total (2n cicle d'EI)	0,99	1,04	0,91	0,92	0,94	1,01	1,78	1,70	1,76	1,96

Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació.

Amb tot, cal afegir que, proporcionalment, l'alumnat amb necessitats educatives especials té més pes en el segon cicle d'educació infantil que en el primer cicle. El curs 2019/2020 l'alumnat amb necessitats educatives especials en el segon cicle representa l'1,96% del total d'alumnat, mentre que en el primer cicle, l'1,59%. Aquesta presència més petita d'alumnat amb necessitats educatives especials a l'educació infantil de primer cicle que als ensenyaments considerats universals és una constant als diferents cursos i podria indicar una certa infrarepresentació.

Tot i que la inclusió escolar ha estat un principi bàsic integrat en la pràctica dels professionals a la majoria d'escoles bressol de Catalunya, fa temps que el Síndic constata, en el marc de la seva actuació, les dificultats que pateixen alguns infants amb discapacitat a l'hora d'accedir a aquesta etapa educativa, generalment per dèficits en la dotació de recursos especialitzats o de suport que garanteixin una atenció adequada de les seves necessitats educatives especials.

De vegades, els ajuntaments o els titulars de centres privats es limiten a complir la ràtio mínima de professionals que preveu el Decret 282/2006, de 4 de juliol, pel qual es regulen el primer cicle de l'educació infantil i els requisits dels centres, que és insuficient per garantir l'adequada atenció del conjunt de l'aula en cas de presència de determinades

necessitats educatives especials entre l'alumnat. A través de les queixes rebudes, el Síndic constata que no tots els titulars de centres garanteixen el suport educatiu requerit per atendre les necessitats educatives especials dels alumnes amb discapacitat.

Davant d'aquesta realitat, a més de recomanar específicament que els ajuntaments i els titulars de centre proporcionin la dotació de professionals especialitzats a les escoles bressol per garantir l'atenció adequada dels infants amb necessitats educatives especials, el Síndic ha destacat la necessitat de millorar el caràcter inclusiu de l'educació infantil de primer cicle, com a etapa plenament incorporada al sistema educatiu, i la corresponsabilitat del Departament d'Educació en el suport a l'escolarització d'aquest alumnat.

El Síndic també ha destacat alguns dèficits relacionats amb la manca d'accés dels professionals del sector als serveis educatius, i de suport a l'escolarització i a les necessitats educatives especials de què disposa el mateix sistema a través del Departament d'Educació (EAP, CREDA, etc.).

Tot i això, el Síndic també ha destacat la disposició cada cop més gran dels serveis educatius del Departament d'Educació a donar suport i a treballar conjuntament amb les escoles bressol que els correspon per zona. Aquesta tendència s'ha vist reforçada

jurídicament per l'aprovació l'any 2009 de la LEC, que reconeix aquesta etapa com a part integrant del sistema educatiu. L'aprovació l'any 2010 del Decret 101/2010, de 3 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments del primer cicle de l'educació infantil, que preveu tant l'educació inclusiva com a principi com l'atenció especial a la diversitat dels infants, la detecció precoç de les seves necessitats educatives específiques i la intervenció en les dificultats de desenvolupament, tan bon punt es detectin, consolida encara més aquesta tendència.

Aquesta complexitat en l'atenció de les necessitats educatives especials de l'alumnat es fa especialment present en el cas dels infants amb pluridiscapacitat associades sovint a estats de salut fràgils a causa d'anomalies anatòmiques o fisiològiques o de malformacions o malalties diverses.

D'acord amb el caràcter inclusiu de l'educació infantil de primer cicle, el Departament d'Educació informa que aquests infants disposen del servei d'atenció precoç especialitzat dependent del Departament de Drets Socials i que, paral·lelament, es poden escolaritzar a les escoles bressol del municipi, que es coordinen amb els centres de desenvolupament infantil i d'atenció precoç (CDIAP) i amb els serveis educatius que corresponguin.

Aquests infants, però, sovint requereixen atencions especials que no poden proporcionar els professionals que, per normativa, formen part de les escoles bressol ordinàries, i no sempre els ajuntaments i els titulars de centres privats mostren disposició a contractar professionals externs.

En determinats casos, el Departament d'Educació suggereix que aquests infants no s'escolaritzin en centres ordinaris i planteja el desplaçament a un centre que ofereixi un servei específic, per la necessitat d'una atenció altament especialitzada (personal mèdic, etc.), com ara el cas del servei de la Fundació Nexa, que històricament s'ha ocupat d'atendre aquests infants amb pluridiscapacitat residents a la ciutat de Barcelona o a municipis i comarques properes.

Aquests serveis, però, de vegades han presentat llistes d'espera i dèficits de cobertura en el conjunt del territori de Catalunya, atès que, en alguns casos, la fragilitat del mateix estat de salut de l'infant no recomana el desplaçament a indrets allunyats del propi municipi de residència.

4.7.2. Les dificultats de la continuïtat formativa més enllà de l'educació obligatòria

El problema de les transicions i la infrarepresentació de l'alumnat amb necessitats educatives especials en els ensenyaments secundaris postobligatoris

En epígrafs anteriors, s'ha posat de manifest la tendència dels centres d'educació especial a escolaritzar alumnat de més edat. Un dels motius d'aquesta tendència té a veure amb les dificultats que troba l'alumnat amb necessitats educatives especials a completar transicions educatives que suposin canvi de centre, com succeeix en el sector públic en el pas a l'educació secundària obligatòria, cap a altres centres ordinaris, amb un acompanyament adequat, sigui per part dels centres d'origen o receptors, sigui per part dels EAP. Aquests dèficits d'acompanyament incideixen negativament en l'acollida que rep l'alumnat al centre ordinari i en el coneixement de les necessitats educatives de l'alumnat, i també reforça l'escolarització als centres d'educació especial.

D'altra banda, un dels principals obstacles que troba l'alumnat amb necessitats educatives especials a l'hora de continuar la seva formació més enllà dels ensenyaments obligatoris és la manca de graduació a l'ESO, la qual deixa aquest alumnat fora de l'oferta de batxillerat i de formació professional.

En el cas de l'alumnat escolaritzat en centres d'educació especial, per exemple, la graduació a l'ESO és molt reduïda. El curs 2018/2019, dels 1.782 alumnes matriculats a quart d'ESO en centres d'educació especial, només 41 van obtenir la graduació a l'ESO (vegeu la taula 34).

Taula 34. Alumnat graduat a l'ESO als centres d'educació especial (2018/2019)

Amb graduació a l'ESO	Alumnat matriculat a 4t ESO en CEE
41	1.782

Font: Departament d'Educació

L'accés de l'alumnat amb necessitats educatives especials al batxillerat és molt limitat. A tall il·lustratiu, el curs 2019/2020 només 416 alumnes amb necessitats especials estan matriculats al batxillerat,

el 0,4% del total, molt per sota de la prevalença d'aquest alumnat a l'educació secundària obligatòria, que és del 3,3% (vegeu la taula 35).

Taula 35. Alumnat amb necessitats educatives especials per ensenyaments a Catalunya, 2019/2020

	Alumnat NEE A	Alumnat total	%
Educació infantil de segon cicle	4.172	213.352	2
Educació primària	14.282	479.958	3
Educació secundària obligatòria	10.920	331.681	3,3
Batxillerat	416	94.437	0,4

Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació.

Des de fa anys, el Síndic rep queixes relacionades amb les dificultats que troben determinats infants amb necessitats educatives especials, especialment amb discapacitat intel·lectual o de desenvolupament lleu o moderada, per continuar la seva formació a través de l'oferta reglada de formació professional, bé en els programes de formació i inserció (PFI), bé en la formació professional de grau mitjà (CFGM).

Davant de la demanda de formació professional per a l'alumnat amb necessitats educatives especials a partir dels setze anys, el Departament d'Educació planteja fonamentalment dos possibles itineraris formatius, equivalents als que disposa l'alumnat en general, amb les modificacions curriculars i l'atenció especial que correspongui a les seves necessitats: accedir als CFGM en cas que l'alumnat s'hagi graduat en ESO i accedir a un PFI en el cas que l'alumnat no s'hagi graduat en ESO.

Les dificultats de les adaptacions curriculars als cicles formatius

El Departament d'Educació exposa que l'alumnat graduat en ESO pot continuar la seva formació a través dels CFGM, en què hi ha una reserva de places per a l'alumnat amb necessitats educatives especials. Es poden sol·licitar modificacions curriculars que analitzen les situacions particulars de cada alumne, modificacions que són autoritzades per la Direcció General de Formació Professional Inicial i Ensenyament amb responsabilitat en ensenyaments de formació professional mitjançant una resolució individual.

El Síndic ha rebut queixes, però, per les dificultats de garantir adaptacions curriculars en determinats cicles formatius per a determinat alumnat amb necessitats educatives especials, per l'exclusió d'aquest alumnat dels mòduls de pràctiques o també per desacords pel fet que les modificacions curriculars comportin no garantir l'assoliment de la competència general del cicle.

Aquesta institució recorda la importància que l'alumnat que ha finalitzat l'ESO pugui continuar la seva formació a través dels ensenyaments secundaris postobligatoris, si convé a través de les adaptacions curriculars, en funció de les situacions particulars de cada alumne, i també que el principi d'inclusió escolar afecta el conjunt del cicle formatiu, sense excloure els mòduls de pràctiques.

En aquesta línia, el Decret 150/2017 estableix que el principi d'inclusió escolar ateny al conjunt del sistema educatiu i, en el cas de la formació professional, preveu les adaptacions curriculars per a l'alumnat amb discapacitat lleu o moderada, i també preveu el deure dels centres de facilitar itineraris adaptats als diferents ritmes i possibilitats d'aprenentatge de l'alumne, amb una organització que permeti les adaptacions i les mesures flexibilitzadores d'acord amb el pla individualitzat de cada alumne que facilitin l'assoliment dels objectius encaminats a l'obtenció total o parcial de la titulació (article 21).

Pel que fa al seguiment dels estudis a través de la formació professional, el Decret 284/2011, d'1 de març, d'ordenació general de la formació professional inicial, preveu que el Departament d'Educació ha d'establir modificacions curriculars que facilitin l'assoliment dels objectius establerts per a l'alumnat amb necessitats educatives específiques (art. 15). Alhora, fixa mesures flexibilitzadores amb la finalitat de possibilitar l'adaptació a les situacions personals de l'alumnat (art. 41), entre les quals s'inclouen les ofertes a col·lectius singulars, que tenen per finalitat atendre les necessitats d'inserció o reinserció laboral, promoció, reciclatge o adaptació professional, o les derivades dels alumnes amb més dificultats, amb risc d'exclusió social i/o amb discapacitats (art. 53).

La resolució anual per la qual s'aproven els documents per a l'organització i la gestió dels centres exposa el procediment que cal seguir per sol·licitar les modificacions curriculars en la formació professional (en el curs 2020/2021, en l'apartat 9). Entre altres aspectes, estableix que la Direcció General de Formació Professional Inicial i

Ensenyaments de Règim Especial, responsable de dictar resolució en la sol·licitud formulada de modificació curricular, pot resoldre dos tipus d'autoritacions:

- “Modificacions curriculars que puguin garantir l'assoliment de la competència general del cicle formatiu i conduir, una vegada superat el cicle, a l'obtenció del títol de tècnic o tècnic superior. La modificació curricular pot comportar canvis en els objectius i continguts dels crèdits o en els criteris d'avaluació i continguts de les unitats formatives, o bé en alguns resultats d'aprenentatge d'unitats formatives no directament relacionades amb les unitats de competència. Així mateix, també pot comportar canvis en la distribució ordinària del cicle formatiu o, en casos excepcionals, la supressió total d'algun crèdit o unitat formativa no relacionada directament amb les unitats de competència professional del títol”.

- “Modificacions curriculars que no puguin garantir l'assoliment de la competència general del cicle, però sí conduir a l'obtenció d'un certificat d'estudis parcial. Aquestes modificacions curriculars poden preveure la supressió total d'algun o alguns crèdits, mòduls o unitats formatives, la modificació de la distribució ordinària del cicle i la modificació, si cal, dels objectius terminals i continguts dels crèdits o dels resultats d'aprenentatge i criteris d'avaluació de les unitats formatives que ho necessitin. El centre ha d'expedir un certificat d'estudis parcials dels crèdits, mòduls o unitats formatives superades d'acord amb la modificació feta i, si escau, el certificat de competències professionals acreditades [...]”.

Aquesta normativa també estableix que “en el cas que la modificació curricular que es necessita no permeti garantir la consecució d'un mínim dels objectius generals del cicle ni cap de les competències professionals, la Direcció General de Formació Professional Inicial i Ensenyaments de Règim Especial denegarà la modificació sol·licitada i emetrà un informe en el qual orientarà l'alumne a estudis més adients a les seves possibilitats”.

Els dèficits en la provisió de places adaptades de PFI

Pel que fa als alumnes no graduats en ESO, i que, consegüentment, no poden accedir als CFGM, el Departament d'Educació preveu la possibilitat d'accedir als PFI. El curs 2020/2021 l'alumnat amb necessitats educatives especials matriculat a PFI és de

1.742, la qual cosa representa el 22,2% de l'alumnat d'aquesta oferta formativa (vegeu la taula 36).

Una part significativa d'aquests, prop de 700 alumnes, desenvolupa aquesta formació a través de PFI adaptats en el marc de l'educació especial, de manera diferenciada (vegeu la taula 37).

Taula 36. Evolució de l'alumnat amb necessitats educatives especials a PFI a Catalunya, 2018-2021

	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Total	7.412	7.912	7.836
Alumnat NEE	1.641	1.792	1.742
%	22,1	22,6	22,2

Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació.

Taula 37. Evolució de l'alumnat d'educació especial per ensenyaments a Catalunya, 2010-2020

	Total	Educació especial infantil	EBO	Programa de formació per a la transició a la vida adulta	Educació especial - IFE	Educació especial - PFI (PQPI) (PFI adaptats)	Altres
2010/2011	6.369	416	4.507	526	-	659	261
2011/2012	6.568	433	4.630	605	-	688	212
2012/2013	6.744	461	4.799	515	-	699	270
2013/2014	6.929	445	5.021	555	-	656	252
2014/2015	7.147	440	5.290	510	-	691	216
2015/2016	7.286	461	5.346	577	-	703	199
2016/2017	6.919	370	5.347	431	-	683	88
2017/2018	6.839	399	5.454	130	192	664	-
2018/2019	7.087	389	5.523	141	273	761	-
2019/2020	7.456	409	5.672	142	479	754	-

Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació.

La infrarepresentació de l'alumnat amb necessitats educatives especials als ensenyaments secundaris postobligatoris es capgira en el cas dels PFI. Amb tot, el Síndic rep queixes relacionades amb les limitacions d'accés a aquesta oferta, bé per manca d'oferta suficient a la zona, bé per impediments derivats de l'incompliment de determinats requisits establerts d'accés, com passa amb l'accés als PFI dels alumnes que tenen la graduació en ESO, bé per la manca de disponibilitat d'una oferta de formació professional (ja sigui de PFI, ja sigui de CFGM) que s'adeqüi a les seves necessitats educatives.

L'anàlisi d'aquestes queixes posa de manifest que hi ha alumnes amb necessitats educatives especials que no troben oportunitats formatives reals més enllà dels ensenyaments obligatoris, i que es veuen exclosos dels itineraris formatius establerts pel mateix Departament d'Educació: alumnes amb necessitats educatives especials amb graduació en ESO que, d'acord amb les seves capacitats, no poden continuar la seva formació als CFGM i que no poden accedir a un PFI pel fet de tenir aquesta graduació; alumnes sense graduació en ESO que no poden accedir a l'oferta de PFI perquè la tipologia d'alumnat o el perfil professional que promou no s'adequa a les seves necessitats educatives, alumnes sense una oferta adequada geogràficament accessible, etc.

Els problemes de continuïtat formativa de l'alumnat amb necessitats educatives especials amb graduació a l'ESO que no pot accedir als ensenyaments secundaris postobligatoris: la posada en funcionament dels IFE

L'ordenament jurídic obliga els poders públics a vetllar perquè tots els alumnes, siguin quines siguin les seves necessitats, puguin accedir a oportunitats formatives en el marc de la formació professional. Entre d'altres, convé recordar la Convenció sobre els drets de l'infant de les Nacions Unides, que estableix, en el marc de la protecció del dret a l'educació en igualtat d'oportunitats, el deure dels estats de fomentar el desenvolupament de l'ensenyament professional, i fer que tots els infants hi tinguin accés (art. 28.1), i d'assegurar que l'infant amb discapacitat hi accedeixi de manera efectiva (art. 23.3); o també la LEC, que atorga a la formació professional de grau mitjà i als programes de qualificació professional

inicial la condició d'ensenyaments de provisió universal i estableix el deure que aquests siguin inclusius.

Des de fa anys, però, el Síndic destaca les dificultats dels alumnes amb necessitats educatives especials d'accedir a partir dels setze anys a la formació professional, especialment els que es graduaven en ESO (i, consegüentment, queden exclosos dels PFI) i no tenen el perfil adequat per seguir els ensenyaments de formació professional de grau mitjà. Hi ha determinats alumnes amb necessitats educatives especials que no tenen les capacitats necessàries per continuar la seva formació als ensenyaments secundaris postobligatoris, malgrat la possibilitat d'implantar adaptacions curriculars. Es tracta d'alumnat que, més enllà dels ensenyaments obligatoris, no han trobat en el sistema educatiu una oferta alternativa als PFI que els ofereixi oportunitats de continuar amb la seva formació.

El Síndic ha tingut coneixement, per exemple, d'instituts que han suggerit a les famílies d'aquest alumnat que no es graduï en ESO, a fi de poder accedir sense problemes a l'oferta formativa de PFI.

En aquest sentit, el Síndic ha advertit que, més enllà del seu caràcter discriminatori i vulnerador del principi d'educació inclusiva, aquesta pràctica genera riscos associats a la possible demora en el temps del procés de graduació d'aquest alumnat i a les possibles ruptures en les trajectòries formatives que es poden produir eventualment en el futur, i que pot provocar que, en cas d'abandonament, aquests alumnes acabin el seu pas pel sistema educatiu sense graduació en ESO i sense la qualificació inicial que ofereix el programa.

Així mateix, el Síndic recorda que la graduació en ESO certifica l'adquisició de competències bàsiques previstes per a l'etapa d'escolarització obligatòria, independentment que posteriorment aquest alumnat accedeixi a ensenyaments postobligatoris o tingui opcions de graduar-se en aquests ensenyaments postobligatoris. Condicionar la graduació en ESO al futur acadèmic de l'alumnat, a criteri del Síndic, s'allunya de la finalitat prevista per a aquesta acreditació, i també del manament que té l'Administració educativa de promoure-la, alhora que vulnera el seu dret a l'educació en igualtats d'oportunitats. La

solució per promoure la continuïtat de la formació d'aquest alumnat en el marc del sistema educatiu no pot ser la no-graduació en ESO.

En aquest sentit, el Síndic va demanar al Departament d'Educació, per un costat, adequar la normativa que regula la provisió i l'accés als PFI per autoritzar a accedir als programes de formació i d'inserció, encara que sigui excepcionalment o per indicació de l'EAP o del mateix centre, l'alumnat amb necessitats educatives especials graduat en ESO que no pot accedir als ensenyaments secundaris postobligatoris.

Pel que fa a l'exclusió en l'accés als PFI dels alumnes amb necessitats educatives especials graduats en ESO, la normativa no preveu que l'alumnat amb necessitats educatives especials que es gradua en ESO pugui continuar la seva formació a través dels PFI. Si bé la LEC no estableix limitacions ni especifica requisits d'accés als programes de qualificació professional inicial (substituïts posteriorment pels programes de formació i inserció), la resolució per la qual s'estableixen els programes de formació i inserció preveu que aquesta oferta estigui adreçada als joves no ocupats o sense estudis en curs que compleixin com a mínim setze anys i com a màxim vint-i-un en l'any d'inici del programa i que hagin deixat l'educació secundària obligatòria sense obtenir-ne el títol.

Amb tot, el Síndic recorda que l'ordenament jurídic obliga les administracions educatives a organitzar programes de formació i inserció destinats a alumnes que no s'hagin graduat en ESO, però no impedeix que aquestes administracions, d'acord amb el seu manament de vetllar pel dret a l'educació, puguin regular, encara que sigui amb caràcter excepcional, supòsits d'accés específics per als alumnes graduats en ESO (per exemple, per accedir a oferta adreçada a alumnat amb necessitats educatives especials).

I, d'altra banda, el Síndic també ha demanat desenvolupar una oferta formativa reglada, especialment en l'àmbit de la formació professional, que garanteixi oportunitats formatives i de posterior inserció laboral als alumnes amb necessitats educatives especials, més enllà dels ensenyaments obligatoris.

Per donar resposta a aquest dèficit, l'any 2016 es va posar en funcionament el Pla pilot d'itineraris formatius específics (IFE), per a alumnes amb discapacitat intel·lectual lleu o moderada que no hagin obtingut el títol de graduat en ESO o que l'hagin obtingut i no es puguin acollir als ensenyaments de formació professional. Aquesta oferta s'ha consolidat amb l'aprovació l'any 2017 del Decret 150/2017.

En els darrers anys, aquesta oferta s'ha anat desplegant de manera progressiva. Per al curs 2016/2017, l'oferta d'IFE era de 100 places en 8 grups escolars en 8 centres. Per al curs 2017/2018, aquesta oferta es va ampliar de manera significativa, fins a les 288 places en 24 grups i 16 centres. Per al curs 2019/2020, l'oferta és de 336 places en 28 grups, disponible a tots els serveis territorials d'Educació i al Consorci d'Educació de Barcelona. El curs 2019/2020 els primers alumnes que van iniciar el Pla pilot d'itineraris formatius específics (IFE) per a joves amb discapacitat lleu o moderada, el curs 2016-2017, arriben al quart i últim curs (vegeu la taula 38). El Departament d'Educació espera que aquests ensenyaments professionalitzadors esdevinguin un ensenyament universal.

Pel que fa al seu desenvolupament, val a dir que, a primer curs, hi ha 336 places i 265 alumnes, la qual cosa significa que hi ha places vacants. Als quatre nivells, hi ha un total de 840 places i 600 alumnes, amb un 71,4% de cobertura de l'oferta existent (vegeu la taula 38).

Taula 38. Places IFE (2019/2020)

	núm. de grups	núm. de places ofertes	núm. d'alumnes matriculats	% de cobertura
1r curs	28	336	265	78,87%
2n curs	18	216	167	77,31%
3r curs	16	192	124	64,58%
4t curs	8	96	44	45,83%
Total	70	840	600	71,43%

Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació.

El curs 2020/2021 l'oferta de places ha continuat en creixement, amb nou nous alumnes més que el curs 2019/2020 (vegeu centres que ofereixen IFE i amb 237 la taula 39).

Taula 39. Evolució d'alumnat i de centres amb IFE (2018-2021)

Servei Territorial	Alumnat matriculat			Centres amb IFE		
	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2018/2019	2019/2020	2020/2021
CEB	42	71	101	2	3	5
Girona	41	83	117	3	4	4
Lleida	28	45	66	2	2	3
Tarragona	30	50	75	1	2	3
Barcelona Comarques	70	109	117	3	5	6
Terres de l'Ebre	17	29	40	1	2	2
Baix Llobregat	34	89	148	3	5	6
Vallès Occidental	0	5	23	-	1	2
Maresme-Vallès Oriental	46	68	81	2	2	3
Catalunya Central	24	44	62	1	2	3
Total	332	593	830	18	28	37

Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació

Els problemes de continuïtat formativa de l'alumnat amb necessitats educatives especials severes

Més enllà de la conveniència de promoure la graduació a l'ESO i l'accés de l'alumnat amb necessitats educatives especials als ensenyaments postobligatoris, cal posar de manifest que hi ha determinat alumnat amb dificultats severes que presenta grans

dificultats per continuar la seva formació en els ensenyaments reglats.

Convé tenir present que aquest alumnat també té dret al màxim desenvolupament possible de la seva personalitat a través de l'educació i que cal promoure oferta formativa adaptada a les seves necessitats, per tal que aquests infants i adolescents puguin tenir al seu abast oportunitats per desenvolupar les seves capacitats.

4.8. L'ACCÉS A L'EDUCACIÓ MÉS ENLLÀ DE L'ESCOLA

4.8.1. Les desigualtats d'accés al lleure educatiu i la manca de suports educatius i de formació del personal educador

La Convenció de les Nacions Unides sobre els drets de l'infant i la legislació catalana en matèria d'educació i infància estableixen el dret dels infants al lleure educatiu. D'una banda, la Convenció regula el dret de l'infant a l'educació en igualtat d'oportunitats (article 28), i també el dret al joc i a participar plenament en activitats culturals, artístiques, recreatives i d'esplai (article 31). D'altra banda, la LDOIA (articles 57.3 i 58.1) i la LEC (articles 39 i 41), d'àmbit català, regulen el caràcter educatiu de les activitats de lleure, el dret dels infants a accedir a aquestes activitats i el deure de les administracions d'afavorir i fomentar el lleure educatiu.

Aquest ordenament, alhora, presta una atenció específica als infants amb discapacitat. Així, estableix l'obligació d'adoptar mesures per evitar-los qualsevol forma de discriminació i reconeix el seu dret a assolir el màxim desenvolupament i a participar en la vida social i, de forma especial, en les activitats de lleure.

Al llarg dels darrers anys, el Síndic ha destacat que les activitats de lleure educatiu ofereixen als infants importants oportunitats de desenvolupament personal i social (de socialització, de vinculació al territori, de relacions comunitàries, de lleure, d'integració social, de participació projectiva, etc.) que no sempre se satisfan, amb la mateixa intensitat, o de la mateixa manera, des de la resta d'àmbits educatius (formal i informal).

L'accés a aquest àmbit ha esdevingut cada cop més important a mesura que s'han anat ampliant els drets relacionats amb l'escolarització i se n'ha promogut la universalització i el seu caràcter inclusiu. De fet, les desigualtats educatives estan cada cop més condicionades per l'accés dels infants i adolescents a les activitats educatives fora del temps escolar.

Amb tot, en el marc de l'activitat del Síndic, hi ha nombroses queixes per la manca d'oportunitats, especialment dels infants amb discapacitat, a l'hora d'accedir a aquestes activitats i serveis, i pels dèficits en la formació del personal educador i en la provisió de personal de suport per part de l'Administració afectada que acompanyi la seva participació.

De vegades, a causa de la manca de suports o de formació del personal educador, no s'admeten els infants amb discapacitat a les activitats o es produeixen situacions d'exclusió o d'expulsió posteriors a l'admissió per les dificultats d'atendre les necessitats educatives especials. De vegades, són les mateixes famílies dels infants amb necessitats educatives especials que han de sufragar el cost dels suports per garantir la participació d'aquests infants en entorns de lleure ordinaris.

Ben sovint, l'oferta de lleure educatiu a l'abast dels infants amb discapacitats, especialment quan són severes, es limita a les activitats organitzades per entitats o centres d'educació especial adreçades específicament a aquest col·lectiu. La participació en entorns de lleure ordinaris esdevé difícil, per manca d'oferta adaptada i realment inclusiva. No sempre es garanteix que tots els infants tinguin les mateixes oportunitats de participació o que les activitats tinguin garantida l'atenció adequada de les necessitats educatives dels infants amb discapacitat.

La progressiva incorporació de l'alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris han accentuat aquestes queixes, especialment pel que fa a les activitats extraescolars i als casals d'estiu organitzats als centres escolars, i també els requeriments de compensar les desigualtats en l'àmbit no lectiu.

Aquests dèficits d'inclusió es fan presents en l'entorn escolar, especialment en les activitats complementàries i extraescolars i el servei de menjador escolar, però també en altres activitats i serveis fora dels centres educatius organitzades per entitats i administracions públiques (casals de vacances, per exemple).

El Decret 150/2017 preveu que els projectes educatius dels centres hagin de garantir que, en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, no hi hagi barreres que impedeixin la participació de tot l'alumnat a les activitats que organitzin els centres, dins i fora de l'horari lectiu, amb mesures i suports per a l'atenció educativa dels alumnes que incideixen en tots els àmbits educatius (articles 6 i 7), i també insta l'Administració a promoure i participar en programes socioeducatius del territori per donar continuïtat i coherència educativa als diferents espais educatius de l'alumnat, fomentant l'arrelament i la cohesió social (articles 5 i 6).

Al seu torn, el Decret 267/2016, de 5 de juliol, de les activitats d'educació en el lleure en les quals participen menors de 18 anys, va incorporar el deure de valorar i ajustar la ràtio de monitors a la presència de participants amb necessitats concretes i d'adequar progressivament les condicions d'accessibilitat suficients en la comunicació perquè les persones amb discapacitat física, sensorial o intel·lectual puguin comprendre-les, gaudir-ne i participar-hi (article 16).

El Síndic ha cridat l'atenció sobre la necessitat que les activitats per a infants que promogui l'Administració tinguin caràcter inclusiu i que garanteixin la participació i l'adequada atenció de les necessitats educatives específiques de tots els infants i adolescents.

El caràcter lectiu o no lectiu dels serveis i de les activitats educatives no justifica l'existència de criteris d'admissió que puguin ser discriminatoris ni eximeix les administracions afectades d'intervenir per compensar les desigualtats d'accés. Les activitats organitzades més enllà de l'horari lectiu als centres escolars o fora d'aquests no constitueixen una prestació de caràcter obligatori, però un cop establerta tots els infants hi han de poder accedir en condicions d'igualtat, amb independència de les seves característiques personals.

Així mateix, en aquests àmbits les administracions han de garantir amb el seu suport l'atenció adequada de les necessitats educatives especials dels infants. El suport de les administracions públiques a la integració dels infants amb discapacitat en les activitats de lleure educatiu, l'adaptació de l'activitat a les necessitats educatives especials d'aquests infants (adaptabilitat de l'entorn, dels espais, dels materials, del mobiliari; accessibilitat de la informació, etc.), la formació dels educadors (voluntaris o professionals) en l'atenció d'aquestes necessitats educatives especials o la no-assumpció de costos addicionals en les quotes d'accés (pels suports addicionals requerits) són aspectes essencials per promoure la participació d'aquests infants en igualtat d'oportunitats.

Des de la perspectiva de la defensa del dret de qualsevol alumne a l'educació en igualtat d'oportunitats, i de l'aplicació del principi d'igualtat i de no-discriminació per raó de de les característiques de l'infant, el Síndic també considera que les famílies d'alumnat amb discapacitat no s'han de fer càrrec del cost del suport de personal necessari per accedir i fer ús normalitzat dels serveis o de les activitats educatius. Són aquests serveis els que han de proporcionar les condicions adequades i els recursos necessaris per fer possible la participació de qualsevol infant de manera normalitzada, i no pas les famílies dels infants amb discapacitat, de manera que el cost de fer-ho possible ha de ser incorporat al conjunt de despeses d'aquests serveis que posteriorment és imputat a les famílies que en fan ús (o a l'organisme públic o privat que cofinanci aquests serveis), i no pas a les famílies dels infants amb discapacitat. Aquesta és la manera d'evitar que la discapacitat suposi un obstacle afegit a la participació al lleure educatiu i un sobrecost per a les seves famílies a l'hora d'exercir el dret a participar en l'àmbit del lleure.

5. RECOMANACIONS

5.1. LA PROMOCIÓ D'UN CANVI DE PARADIGMA CULTURAL EN ELS PROFESSIONALS I LES FAMÍLIES PER A L'APLICACIÓ DEL MODEL D'EDUCACIÓ INCLUSIVA

L'efectivitat del dret a l'educació inclusiva requereix un canvi cultural que entengui la diversitat com una riquesa i l'escola com un espai on tothom hi té cabuda. Tot i que s'han produït avenços, aquest nou paradigma i la transformació que comporta no han estat assumits plenament pel sistema educatiu i no s'ha produït una interiorització del model per part de molts dels professionals i serveis que l'integren.

La presència d'alumnat amb necessitats educatives especials a les aules ordinàries no garanteix la inclusió si no va acompanyada d'una transformació de les pràctiques educatives i, en aquest sentit, val a dir que s'observen dèficits en la implementació del model que deriven de la manca d'incorporació d'aquest canvi de paradigma.

Les recomanacions formulades amb l'objectiu d'afavorir aquest canvi de paradigma s'exposen a continuació.

Programa de formació del personal docent i de suport dels centres als serveis educatius (i famílies) sobre el model d'inclusió

Establir un programa de formació adreçat als diferents agents de la comunitat educativa perquè es conegui el model d'escola inclusiva, les implicacions i els beneficis per a l'alumnat, amb un enfocament de drets humans, i també el paper que hi han de tenir els diferents professionals per fer-lo efectiu.

Es tracta d'aconseguir que tots els actors puguin compartir el marc teòric i les pràctiques associades al model d'escola inclusiva, amb un enfocament centrat en les capacitats de l'alumnat, i no en els seus dèficits, i amb orientacions per a la creació d'entorns inclusius que garanteixin la plena participació de l'alumnat en la vida del centre.

Programa de formació d'atenció a la diversitat (inicial i de servei)

Facilitar als docents i al personal de suport i dels serveis educatius formació en l'atenció a la diversitat, amb l'objectiu que es puguin transformar les metodologies i estratègies d'aprenentatge i es puguin adaptar a les necessitats de tot l'alumnat.

Alhora, caldria garantir la preparació i formació del professorat a l'educació infantil i primària per millorar la detecció de necessitats educatives de l'alumnat.

Aquesta formació s'hauria d'incloure dins la formació inicial que reben els docents i altres professionals d'atenció educativa en l'àmbit universitari, i també hauria de formar part dels programes de formació permanent que impulsa l'Administració educativa per a tots els professionals, ja que és un element indispensable per a l'efectivitat de la inclusió.

Pla de recerca, innovació i transformació educatives vinculat a la inclusió que fomenti l'adequació dels projectes educatius dels centres i de les pràctiques docents

Incorporar el model d'escola inclusiva i l'enfocament en què es basa dins els programes de recerca i innovació pedagògica que impulsa l'Administració educativa i promoure l'avaluació del seu impacte en la inclusió.

Cal promoure l'ajustament dels projectes educatius al model d'escola inclusiva, amb l'assessorament i el suport necessari als centres, i també la incorporació de mesures organitzatives i estratègies d'aprenentatge adaptades a les diferents capacitats, necessitats i estils d'aprenentatges.

Dins els models que faciliten la personalització d'entorns i la planificació d'activitats destaca el disseny universal de l'aprenentatge (DUA), que parteix del model de disseny universal o disseny per a tothom, en el qual es projecten des de l'origen – sempre que això sigui possible – entorns, processos, béns, productes, serveis, objectes, instruments, programes, dispositius o eines, de manera que puguin ser utilitzats per totes

les persones, en la màxima extensió possible, sense necessitat d'adaptació ni de disseny especialitzat. Cal preveure l'aplicació d'ajustaments raonables que s'adeqüin a les característiques personals de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Sistema d'avaluació del desplegament del model d'educació inclusiva

Promoure la supervisió del sistema educatiu des de la perspectiva del desenvolupament de la inclusió escolar. Cal avaluar les pràctiques vinculades a l'atenció de l'alumnat per garantir la millora contínua del model, l'ús inclusiu dels recursos disponibles en els centres, per assegurar que les necessitats educatives de l'alumnat estan adequadament ateses sense segregació.

Val a dir que els recursos destinats als centres, com va succeir amb les USEE, poden acabar reforçant la segregació, més que no pas la inclusió.

En aquest sentit, cal promoure l'avaluació de la implementació del Decret 150/2017.

5.2. L'ALINEAMENT DELS DIFERENTS ACTORS QUE INTERVENEN EN L'APLICACIÓ DEL MODEL D'EDUCACIÓ INCLUSIVA

Aquest informe constata la dificultat estructural d'alinear tots els actors que intervenen en l'atenció educativa de l'alumnat en l'aplicació del model d'educació inclusiva. Encara hi ha serveis, com ara els equips d'assessorament i orientació psicopedagògics (EAP), els centres de desenvolupament i atenció precoç (CDIAP), etc. que proporcionen un assessorament a les famílies no sempre orientat cap a la inclusió, amb diferències en la distribució de l'alumnat entre centres ordinaris i d'educació especial en funció dels territoris, en part condicionades pel posicionament dels professionals dels diferents serveis en relació amb el model d'escola inclusiva.

També es constata que els centres i els serveis educatius encara no treballen de manera prou coordinada i integrada amb

l'objectiu de proporcionar una atenció educativa de qualitat i d'optimitzar al màxim les oportunitats educatives a l'abast de l'alumnat, sovint per causa de la situació d'elevada càrrega de treball d'aquests serveis.

Les recomanacions formulades amb l'objectiu de promoure l'alineament dels actors que intervenen s'exposen a continuació.

Comissions territorials per a l'educació inclusiva

Establir comissions de caràcter territorial amb la presència de tots els serveis que atenen infants i famílies dins i fora de l'àmbit educatiu (EAP, CREDA i altres serveis educatius, centres educatius –incloent-hi primer cicle d'educació infantil–, CDIAP, CSMIJ i altres), amb l'objectiu que puguin actuar de manera coordinada i garantir un enfocament comú en les intervencions respectives.

Aquestes comissions han de promoure la corresponsabilitat dels diferents serveis que intervenen en l'atenció educativa de l'alumnat per implementar el model d'escola inclusiva. L'actuació d'aquests serveis ha d'anar orientada a promoure la inclusió educativa perquè és un dret que tenen reconegut infants i adolescents. Alhora, les famílies han de rebre informació i assessorament orientats a l'efectivitat d'aquest dret de tots els serveis que els atenen, també fora de l'àmbit educatiu.

Alhora, aquestes comissions també han de promoure la col·laboració i el treball en xarxa entre els diferents actors del servei educatiu i serveis que atenen els infants des de la xarxa de salut i de serveis socials (CDIAP) per garantir la coordinació i una intervenció integrada i de qualitat amb infants i famílies.

Elaboració d'un nou decret de serveis educatius

Actualitzar la normativa que regula els serveis educatius, atès el temps transcorregut des que es va aprovar, amb l'objectiu que puguin donar millor una resposta a les necessitats actuals del sistema i del nou model d'inclusió escolar.

Els serveis educatius estan regulats actualment pel Decret 155/1994, de 28 de juny, pel qual es regulen els serveis educatius del Departament d'Ensenyament, que no és adequat per respondre a les necessitats i els requeriments vinculats al model d'educació inclusiva.

Protocols d'acollida als centres de l'alumnat amb necessitats educatives especials i les seves famílies

Promoure processos d'acollida d'alumnat i famílies als centres que en garanteixin l'acompanyament i la participació. Les famílies han de poder rebre informació i poder mantenir un seguiment proper de l'atenció educativa d'aquest alumnat i, alhora, rebre formació i orientació per a l'atenció dels infants. Aquest acompanyament és imprescindible en els processos d'escolarització i cal que es mantingui al llarg de l'escolaritat i especialment en les transicions entre etapes per assegurar la inclusió durant tota l'escolaritat.

Mecanismes d'escolta de l'alumnat amb necessitats educatives específiques

Assegurar que infants i adolescents puguin ser escoltats en els processos d'avaluació psicopedagògica, i que aquesta escolta es mantingui al llarg de l'escolaritat a través de la tutoria, especialment en les transicions entre etapes educatives. L'alumnat amb NEE hauria de poder tenir el mateix tutor que la resta d'alumnat del grup on està assignat.

Cal garantir que els mecanismes establerts per a la participació de l'alumnat en centres educatius són inclusius i garanteixen la participació efectiva de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

5.3. LA MILLORA DE LA PROVISIÓ DE RECURSOS DESTINATS A L'APLICACIÓ DEL MODEL D'EDUCACIÓ INCLUSIVA

Aquest informe posa de manifest la necessitat d'incrementar els recursos destinats a l'atenció de les necessitats educatives de l'alumnat als centres ordinaris, per fer efectiva la inclusió escolar, però també la conveniència de fer front als

elevats nivells d'escolarització d'alumnat als centres d'educació especial i de planificar millor la provisió dels recursos ja disponibles en el sistema i la seva intervenció.

Les recomanacions formulades amb l'objectiu de millorar la provisió i l'organització de recursos s'exposen a continuació.

Incrementar la inversió en personal docent i de suport als centres ordinaris

Augmentar el finançament que destina el Departament d'Educació als centres ordinaris públics i concertats per fer efectiva l'educació inclusiva de l'alumnat. Hi ha consens entre la comunitat educativa que, tot i no ser una condició suficient, el desplegament del Decret 150/2017 requereix augmentar la dotació de personal docent i de suport.

Mapa de recursos i millora dels sistemes d'informació

Desenvolupar un mapa de recursos disponibles per promoure l'educació inclusiva a escala territorial, amb l'objectiu de contribuir a la planificació de la provisió de nous recursos, a l'aprofitament i la coordinació dels recursos existents.

Per a l'elaboració d'aquesta tasca, l'Administració ha de comptar amb tots els agents implicats, en particular les direccions i/o titularitats dels diferents centres i serveis afectats.

En aquesta tasca, també cal millorar els sistemes d'informació (dades) disponibles sobre els recursos existents i sobre les necessitats específiques de suport educatiu de l'alumnat.

Programa progressiu de tancament de centres d'educació especial

Establir un pla general de tancament i transformació dels CEE que suposi la reducció com a mínim d'un 70% l'alumnat escolaritzat en aquests centres (dels prop de 7.500 alumnes actuals a no més de 2.500), i que s'emmarqui dins la nova aposta per una escola més inclusiva i sigui explicat

als centres i a les famílies tot transmetent tranquil·litat sobre la idea que s'està avançant cap a un objectiu concret i oferint claredat sobre els passos que cal fer per arribar-hi.

S'ha de fer arribar el missatge que un sistema educatiu inclusiu i no segregat és positiu per a l'alumnat amb necessitat de suport educatiu, per a les seves famílies i per a la societat en general, en la mesura que permet canviar el focus cap a les posibilitats i expectatives positives de l'alumnat amb necessitats de suport, amb les conseqüències que això pot tenir per afavorir la seva plena inclusió en la societat i la possibilitat de desenvolupar la seva autonomia en la màxima mesura possible. S'ha d'informar del procés perquè sigui conegut i ha de tenir en compte la participació de la mateixa comunitat educativa.

En aquest sentit, caldria:

- Fer un estudi real de necessitat de recursos per saber quins CEE caldria man-tenir per atendre quin perfil d'alumnat, sempre mirant cap al sistema i prioritant sempre que sigui possible l'entorn ordinari.
- Garantir la transformació dels CEE en proveïdors de serveis i recursos per a l'escola ordinària.
- Conservar, en alguns casos, CEE com a recursos d'última ràtio i, en la mesura que sigui possible, com a suport intensiu concret acotat en un temps, no com a un recurs permanent. La perspectiva de la intervenció, sempre que sigui possible, ha de ser la de retorn a l'entorn ordinari.
- Informar suficientment sobre el Pla progressiu de tancament i transformació dels CEE (objectius, terminis, processos, etc.) les famílies i tota la comunitat educativa i comptar amb la seva participació.

El transvasament d'alumnat dels centres d'educació especial als centres ordinaris també s'ha de produir en el cas dels professionals.

La millora del model ha de comptar amb el suport dels centres d'educació especial, especialment dels centres que atenen infants i adolescents amb paràlisi cerebral i pluridiscapacitat i amb grans necessitats de

suport a la vida diària. Cal evitar que l'alumnat que no pugui escolaritzar-se en centres ordinaris mantingui la cobertura educativa a través dels centres d'educació especial. Els centres d'educació especial no poden convertir-se estrictament en centres de caràcter sociosanitari que no tinguin el reconeixement de centre educatiu amb els recursos necessaris.

Protocol amb criteris per a l'assignació d'alumnat a centres d'educació especial i comissió específica de valoració tècnicament qualificada per a l'admissió a aquests centres

Establir una comissió tècnica que doni suport als EAP, si escau, en els processos de decisió sobre la millor opció d'escolarització en els casos de proposta de CEE i que validi finalment les propostes d'educació especial fetes.

Aquesta actuació ha d'estar precedida per l'establiment d'un protocol que estableixi criteris compartits per als EAP per fixar el perfil d'alumnat amb necessitats de suport més complexes que necessiten recursos de suport més específics la provisió dels quals és més adequada a l'entorn dels CEE, de manera temporal o definitiva.

A priori, l'admissió als centres d'educació especial ha de quedar limitada a l'alumnat d'edat més enllà de l'escolarització obligatòria o amb problemes més greus de salut mental i de conducta o pluridiscapacitats, o, si escau, també a l'alumnat que requereixi de manera temporal un recurs d'atenció més intensiva.

Consolidació i desplegament dels CEEPSIR

S'ha fet referència en diferents apartats de l'informe que els centres d'educació especial han de tenir una posició fonamental per garantir la inclusió educativa. En concret, la proposta d'escola inclusiva tal com ha estat dissenyada per l'Administració catalana estableix dues línies de treball en relació amb aquests centres a futur: per una banda, per atendre l'alumnat amb necessitats més complexes i, per l'altra, com a centres d'educació especial proveïdors de serveis i recursos (CEEPSIR).

Això suposa, inevitablement, una reconfiguració del mapa de centres d'educació especial, que han d'anar minvant en nombre progressivament en la mesura que cada vegada seran menys els alumnes que no s'integrin a l'escola ordinària, però també que s'han de transformar per posar-se al servei de l'objectiu d'avançar cap a la inclusió, amb un nou encaix en una opció educativa general més inclusiva.

En aquest sentit, caldria:

- Redefinir els CEE i potenciar el seu paper per millorar els nexes entre l'escola ordinària i els CEE.
- Establir un protocol d'intervenció del CEEPSIR amb paràmetres comuns per a tots els centres educatius en la seva relació amb el CEEPSIR. Aquesta intervenció ha de garantir la formació de tota la comunitat educativa in situ; ha de buscar millorar la qualitat educativa de tot el centre, donar un suport transformador dels entorns educatius ordinaris i allunyar-se de la idea de prestar servei de suport a un alumne concret.
- Dur a terme formació dels CEE en relació amb la inclusió educativa com a oportunitat de canvi i millora en l'atenció a la diversitat per poder coadjuvar en el procés de transformació cap a la funció CEEPSIR.
- Crear estratègies i material per treballar a les escoles ordinàries per facilitar la inclusió dels alumnes amb necessitats educatives a l'aula.

Conversió dels EAP com a agents de transformació del sistema educatiu inclusiu i acompanyament de l'alumnat, les famílies i els professionals al llarg de la seva escolaritat

Redefinir el paper dels EAP i equips de suport psicopedagògic com a instruments clau de transformació del sistema educatiu, per avançar cap a una inclusió efectiva a través del seu assessorament als centres i les famílies, i millorar la seva participació en l'acompanyament de l'alumnat durant tota l'escolaritat, des de la detecció fins a l'acompanyament i el seguiment en els

canvis d'etapa o, si s'escau, d'entorns educatius.

Actualment els EAP ja tenen atribuïdes funcions clau per a la inclusió relacionades, entre d'altres, amb l'avaluació de necessitats educatives de l'alumnat, atenció a les famílies i suport i orientació als centres educatius. Cal assegurar que els professionals d'aquests equips tinguin la formació necessària i la dotació de recursos suficient per complir l'encàrrec que tenen atribuït.

Al seu torn, val a dir que l'avaluació psicopedagògica de l'alumnat té un paper fonamental tant en el moment de decidir sobre l'estratègia d'escolarització en els casos concrets, i molt especialment en els cas de l'alumnat amb necessitats més complexes, com en l'establiment d'adaptacions curriculars i plans individualitzats que responguin a les necessitats de cada alumne i, de manera relacional, facilitin els processos d'inclusió de tot l'alumnat. El suport psicopedagògic serà fonamental també en els processos de transició i inclusió en la vida adulta.

En aquest sentit, caldria establir una estratègia d'acompanyament de l'alumnat durant tota l'escolaritat, i adaptar i flexibilitzar el seu pla individualitzat en funció de les seves competències en cada moment, amb perspectiva de preparar-lo per a la transició a la vida adulta. Caldria millorar la coordinació professional en els traspassos de primària a secundària i el seguiment de l'alumnat durant la secundària per a seguiment i suport en l'adolescència.

El pla individualitzat, doncs, hauria d'acompanyar l'alumne durant tota l'etapa educativa, amb les revisions i adaptacions que es considerin pertinents cada curs escolar i amb la participació de totes les persones importants en la vida de l'alumne (equip docent, professionals específics, equip d'atenció psicopedagògica, etc.) i del mateix alumne.

Caldria enfortir i, si escau, també millorar la dotació dels EAP i dels recursos d'orientació psicopedagògica disponibles als centres.

Reforç de les mesures universals i revisió de les metodologies i l'organització de recursos a l'aula: codocència i altres

Implementar dins del sistema educatiu ordinari alternatives que s'allunyin de la idea de l'educació especial segregada en formats diferents (segregació interna o externa), i que incloguin noves propostes de currículum, ordenació, avaluació (més enfocades als aprenentatges més competencials), propostes de transició educativa i orientació laboral per a la vida adulta i l'ocupació, entre moltes altres, sempre des de la inclusió, de manera que s'ofereixi a cada alumne la possibilitat de desenvolupar les seves competències en el marc d'unitats didàctiques i estratègies d'aprenentatge amb disseny universal.

Es tracta de promoure pràctiques i metodologies educatives centrades en l'alumne i en la flexibilitat curricular, amb una millor atenció de la diversitat dins de l'aula, per a la qual cosa poden resultar útils mètodes d'ensenyament diferents, innovadors, que permetin adaptar-se a les necessitats individuals de l'alumnat. I, en aquest context, els principis de disseny universal per a l'aprenentatge (DUA) han de ser una bona base: les noves propostes de treball a l'escola, que han de ser prou flexibles per donar resposta a les necessitats de cada alumne en cada moment del seu desenvolupament, buscant estratègies de personalització de l'aprenentatge en què cada alumne sigui el centre del seu procés educatiu.

En aquesta línia, també caldria:

- Introduir els canvis necessaris en els projectes educatius de centre cap a una transformació metodològica, d'inclusió i innovació educativa, flexible, competencial i enfocada en l'alumne mitjançant metodologies diverses que facin que l'aula sigui més integradora.
- Implementar estratègies efectives de codocència per acompanyar el conjunt de l'alumnat i superar barreres que vagin més enllà de l'existència de dos professionals a l'aula, un titular i un ajudant/suport.
- Enfortir la tutoria individualitzada i grupal per al conjunt de l'alumnat.

- Reduir les ràtios alumnes/professor.

- Evitar la segregació interna als centres ordinaris mitjançant una millor coordinació dels recursos de suport que hi ha a l'escola (SIEI, CEEPSIR, professionals especialistes en atenció de necessitats específiques més terapèutics, etc.).

- Minorar la dedicació horària de docència del professorat per tenir temps a planificar i coordinar-se per fer l'escola més inclusiva.

- Millorar l'atenció de les famílies d'alumnes NESE a l'escola ordinària per part del professorat, tal com ja fan molts CEE, que inverteixen més temps en l'acollida de les famílies.

5.4. LA PARTICIPACIÓ DELS INFANTS I ADOLESCENTS AMB NECESSITATS ESPECÍFIQUES DE SUPORT EDUCATIU AL LLEURE EDUCATIU

Des de fa anys, el Síndic destaca la necessitat de promoure la inclusió tant en el sistema educatiu reglat com també en l'àmbit del lleure educatiu, no només per la seva importància a l'hora de proporcionar oportunitats de desenvolupament als infants i adolescents, sinó també per les dificultats que tenen els infants amb discapacitat a l'hora de participar a les activitats de lleure educatiu. Ben sovint, aquestes dificultats estan relacionades especialment amb la dotació de professionals especialitzats i amb l'assumpció dels costos d'aquesta provisió per part de les famílies.

Les recomanacions formulades amb l'objectiu de promoure la participació dels infants i adolescents amb necessitats específiques de suport educatiu al lleure educatiu s'exposen a continuació.

Pla de foment de la participació dels infants amb necessitats específiques de suport educatiu a l'oferta de lleure

Crear un pla de participació dels infants i adolescents a l'oferta de lleure educatiu que prevegi sistemes de derivació de l'entorn escolar a l'àmbit del lleure educatiu

i també itineraris educatius dins d'aquest àmbit, i també els ajuts que convinguin per als promotors de les activitats de lleure per garantir la provisió de recursos necessaris per atendre les necessitats educatives d'aquests infants i la seva inclusió a les activitats organitzades.

Aquest pla també ha de promoure accions adreçades a garantir:

- l'adaptació de l'activitat a les necessitats educatives especials d'aquests infants (adaptabilitat de l'entorn, dels espais, dels materials, del mobiliari; accessibilitat de la informació, etc.), d'acord amb la diagnosi ja feta pels serveis educatius i els centres escolars en el marc del sistema educatiu formal;
- la formació del personal educador (voluntari o professional) en l'atenció d'aquestes necessitats educatives especials;
- la no-assumpció de costos addicionals en les quotes d'accés (pels suports addicionals requerits), que és essencial per promoure la participació d'aquests infants en igualtat d'oportunitats;
- la prohibició d'impedir l'admissió d'infants per raons de discapacitat.

Cal promoure la implicació de les administracions locals en el foment de la participació de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu a l'oferta existent, i també la incorporació d'accions en el marc dels plans educatius d'entorn adreçades a aquest objectiu.

Desplegament normatiu (àmbit lleure)

Desplegar les disposicions recollides en la mateixa Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, en l'àmbit de les activitats complementàries, de les activitats extraescolars organitzades als centres escolars i de les activitats d'educació en el lleure, a fi de promoure la protecció del dret dels infants amb discapacitat, sense discriminació per raó de cap condició, a accedir a aquests àmbits educatius en igualtat d'oportunitats.

Durant els anys 2016 i 2017 es van produir petits avenços en el reconeixement d'aquest dret, amb l'aprovació del Decret 267/2016, de 5 de juliol, de les activitats d'educació en el lleure en les quals participen menors de 18 anys, i del Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. El primer incorpora el deure de valorar i ajustar la ràtio de personal monitor a la presència de participants amb discapacitat, i també d'adequar progressivament les condicions d'accessibilitat, física i en la comunicació, perquè les persones amb discapacitat física, sensorial o intel·lectual puguin comprendre-les, gaudir-ne i participar-hi, i el segon preveu que els projectes educatius dels centres han de garantir que, en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, no hi hagi barreres que impedeixin la participació de tot l'alumnat en les activitats que organitzi el centre, dins o fora de l'horari lectiu, amb mesures i suports per a l'atenció educativa de l'alumnat que incideixen en tots els àmbits educatius, i també insta l'Administració educativa i els centres educatius a promoure i participar en programes socioeducatius del territori per donar continuïtat i coherència educativa als diferents espais educatius de l'alumnat, per fomentar l'arrelament i la cohesió social.

Cal, però, que el Departament d'Educació desplegui el marc general d'ordenació de les activitats complementàries, les activitats extraescolars i els serveis escolars dels centres vinculats al Servei d'Educació de Catalunya, tant dels centres públics com dels centres concertats, tal com preveu l'article 158.2 de la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (LEC), de manera que es garanteixin per a les colònies i sortides escolars i per a les activitats extraescolars organitzades en centres escolars:

- Els ajuts per fomentar l'accés de l'alumnat a aquestes activitats en igualtat d'oportunitats, tant en centres públics com en centres concertats, amb els suports que escaiguin (art. 50.3 i 202 de la LEC).
- El dret a la participació de l'alumnat i a la no-exclusió per raons vinculades a les necessitats educatives específiques.
- El caràcter inclusiu d'aquestes activitats i les garanties per fer-ho possible.

També cal que el Departament de Drets Socials desplegui el dret a l'accés en igualtat d'oportunitats, d'acord amb les previsions de la LEC i la Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, a les activitats de lleure educatiu en general, amb aspectes com ara:

- El deure de les administracions públiques d'establir mesures de foment per garantir que tots els infants puguin participar en els plans i programes socioeducatius i en les activitats d'educació en el lleure en condicions d'equitat, sense discriminació per raons econòmiques, territorials, socials, culturals o de capacitat.

- La implicació de les administracions públiques en les garanties d'accés i de suport dels infants amb necessitats educatives especials al lleure educatiu, sense discriminacions de cap tipus, amb l'establiment de ràtios específiques i de criteris de qualificació del personal educador per garantir l'atenció adequada d'aquestes necessitats educatives especials.

En relació amb les activitats i els serveis de lleure educatiu duts a terme o sufragats amb fons públics (casals d'estiu, etc.), addicionalment i en coordinació amb els ajuntaments, cal desenvolupar aspectes com ara:

- El tractament especial i preferencial que han de rebre els infants de determinats col·lectius en l'accés a l'oferta i als ajuts existents, com ara els infants tutelats per l'Administració (en centres residencials i també en acolliment familiar) i els infants amb discapacitat i amb altres necessitats educatives especials, a banda d'altres situacions d'especial vulnerabilitat mereixedores d'aquest tracte.

- L'establiment de ràtios i de criteris de qualificació del personal educador per garantir l'atenció adequada dels infants amb discapacitat o amb altres necessitats educatives especials.

- La regulació de qui ha d'assumir el cost de l'atenció de les necessitats educatives especials.

- El caràcter inclusiu del lleure educatiu.

En relació amb el servei de menjador escolar, cal incorporar, amb la revisió o el desplegament del Decret 160/1996, de 14 de maig, pel qual es regula el servei escolar de menjador als centres docents públics de titularitat del Departament d'Ensenyament, aspectes com ara:

- L'establiment i les garanties de la formació adequada i de les ràtios dels professionals que atenen els infants en el servei de menjador escolar, d'acord amb el seu caràcter educatiu, com a requisits d'equitat i de qualitat.

- El tractament especial que han de rebre els alumnes amb necessitats educatives especials en l'accés als ajuts de menjador escolar.

- L'establiment de ràtios i de criteris de qualificació del personal educador per garantir l'atenció adequada dels infants amb discapacitat o amb altres necessitats educatives especials, incloses les de caràcter conductual, siguin per inquietud psicomotriu, manca d'autocontrol o qualsevol altra manifestació, i les garanties d'accés als mitjans i els recursos de suport personal específics necessaris, sense discriminacions de cap tipus, i el dret a no ser exclosos del servei de menjador per raó de les seves necessitats especials.

En relació amb els ensenyaments no reglats (escoles de música i de dansa, ensenyaments d'idiomes de règim especial, etc.), amb la revisió o el desplegament del Decret 179/1993, de 27 de juliol, pel qual es regulen les escoles de música i de dansa, i el Decret 4/2009, de 13 de gener, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum dels ensenyaments d'idiomes de règim especial, etc., cal desenvolupar aspectes com ara la reserva de places per a infants amb necessitats educatives especials.

SÍNDIC

**EL DEFENSOR
DE LES
PERSONES**

Síndic de Greuges de Catalunya
Passeig Lluís Companys, 7
08003 Barcelona
Tel 933 018 075 Fax 933 013 187
sindic@sindic.cat
www.sindic.cat

