

L'EDUCACIÓ  
INCLUSIVA A  
CATALUNYA  
RESUM EXECUTIU

SÍNDIC

EL DEFENSOR  
DE LES  
PERSONES



## L'EDUCACIÓ INCLUSIVA A CATALUNYA

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. L'aprovació 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.

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. Aquest informe analitza els principals dèficits estructurals detectats dins el sistema i els dèficits d'implementació del model d'educació inclusiva, i formula propostes orientades a garantir-ne el desplegament efectiu.

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. Una de les mesures previstes 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,<sup>1</sup> que ha participat en l'elaboració d'aquest informe.

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

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.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Aquesta comissió ha estat integrada per (per ordre alfabètic): Mercè Batlle (COCARMI/FEPCAT), Efrén Carbonell (ASPASIM), Lourdes Caseny (Servei d'Atenció Educativa Inclusiva i Orientació de la Direcció General de Currículum i Personalització, Departament d'Educació), María 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 Nòmines, 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).

<sup>2</sup> El model d'educació inclusiva 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, de manera que 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. De fet, tot l'alumnat té necessitats educatives diverses que han de ser ateses. 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.

A Catalunya, el desplegament del model d'educació inclusiva topa actualment amb tres obstacles estructurals:

■ **Manca de canvi cultural de paradigma en la pràctica professional per a l'aplicació del model d'educació inclusiva.** Una part important del professorat 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. 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, l'elevada escolarització en centres d'educació especial o les dificultats en l'escolarització en determinats centres ordinaris posen de manifest que a hores d'ara l'enfocament 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.

■ **Dèficits en l'alineament i la corresponsabilitat dels diferents actors que intervenen 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. O en aquesta mateixa línia, els centres i els serveis educatius encara no treballen de manera prou coordinada i integrada.

■ **Insuficiència de recursos destinats a fer possible el nou model d'educació inclusiva.** Es constata el caràcter insuficient de la dotació dels recursos personals (personal de suport, personal logopeda i de fisioteràpia, etc.) 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.

## 12 EVIDÈNCIES DE DÈFICITS D'IMPLEMENTACIÓ DEL MODEL D'EDUCACIÓ INCLUSIVA

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

Malgrat els avenços normatius cap a un model d'educació inclusiva, que propugna que l'alumnat es pugui escolaritzar en centres ordinaris, sigui quina sigui la seva condició, 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).

**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
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**	6.919	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 escola-ritzat 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. 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 escola-ritzat 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 es-tabletades 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 relativament estable 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

**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).

**Prop d'una quarta part dels infants escolaritzats en centres d'educació especial tenen edat d'escolarització a l'educació infantil i primària.** Hi ha 1.400 alumnes (1.447) escolaritzats en centres d'educació especial que tenen de 6 a 11 anys. Si es prenen com a referència els infants de 3 a 11 anys, aquests representen el 22,2% del total.

## 2. La predisposició de famílies envers l'escolarització en centres d'educació especial i els dèficits d'acompanyament de les famílies per part dels centres ordinaris

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). Un 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.

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.

La percepció de manca d'informació o d'acompanyament apareix en una part significativa de les famílies que escolaritzen els fills als centres ordinaris. El Síndic rep queixes sobre 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. Tanmateix, l'establiment de mecanismes que assegurin una informació sovintejada es valoren de forma altament positiva.

## 3. La interseccionalitat: la prevalença desigual de les necessitats educatives especials en funció del gènere i la sobrerepresentació de l'alumnat estranger als centres d'educació especial

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 3).

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. De fet, la sobrerrepresentació 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.

**Taula 3. 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)	
<b>Educació especial</b>	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
<b>Total</b>	<b>279</b>	<b>100</b>	<b>1.431</b>	<b>100</b>	<b>2.268</b>	<b>100</b>	<b>3.478</b>	<b>100</b>
<b>Ensenyaments de règim general (alumnat amb necessitats educatives especials)</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
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	-	-
<b>Total</b>	<b>4.172</b>	<b>100,00</b>	<b>14.282</b>	<b>100</b>	<b>10.920</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Ensenyaments de règim general (alumnat total)</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
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	-	-
<b>Total</b>	<b>213.352</b>	<b>100,0</b>	<b>479.958</b>	<b>100,0</b>	<b>331.681</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Font: Departament d'Educació

L'existència de desigualtats en l'aplicació del principi d'educació inclusiva en funció de les característiques de l'alumnat també s'observa 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%.



Val a dir que la sobrerrepresentació 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 ordinaris. 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.

#### 4. La distribució desequilibrada d'alumnat amb necessitats educatives especials i de mesures de suport als centres ordinaris i la presència de projectes poc inclusius

L'anàlisi dels índexs de dissimilitud<sup>3</sup> 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 4).

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 4. 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.

<sup>3</sup> 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. En el cas de l'anàlisi de la segregació en la distribució de l'alumnat amb necessitats educatives especials, aquest índex es calcula:  $D = \frac{1}{2} \sum_{esc} \text{valor abs} (NEE_{esc} / NEE_{municipi} - ORD_{esc} / ORD_{municipi})$ . 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.

**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.

A primària, 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%. A secundària, hi ha un 40,1% de centres amb una proporció d'alumnat amb necessitats educatives especials més baixa del 2,5%, i un 20,9% amb una proporció més alta del 5,0%. 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, ubicats generalment en zones rurals) i el 4,4% de centres de secundària que no tenen cap alumne amb necessitats educatives especials (vegeu la taula 5).

**Taula 5. Centres ordinaris segons la proporció d'alumnat amb necessitats educatives especials a primària per titularitat (2019/2020)**

Primària	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
<b>Total</b>	<b>2.288</b>	<b>100,0</b>	<b>1.711</b>	<b>100,0</b>	<b>577</b>	<b>100,0</b>
Secundària	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
<b>Total</b>	<b>1.080</b>	<b>100,0</b>	<b>589</b>	<b>100,0</b>	<b>491</b>	<b>100,0</b>

Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació.

**La relació entre la prevalença de necessitats educatives especials i la 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 6).

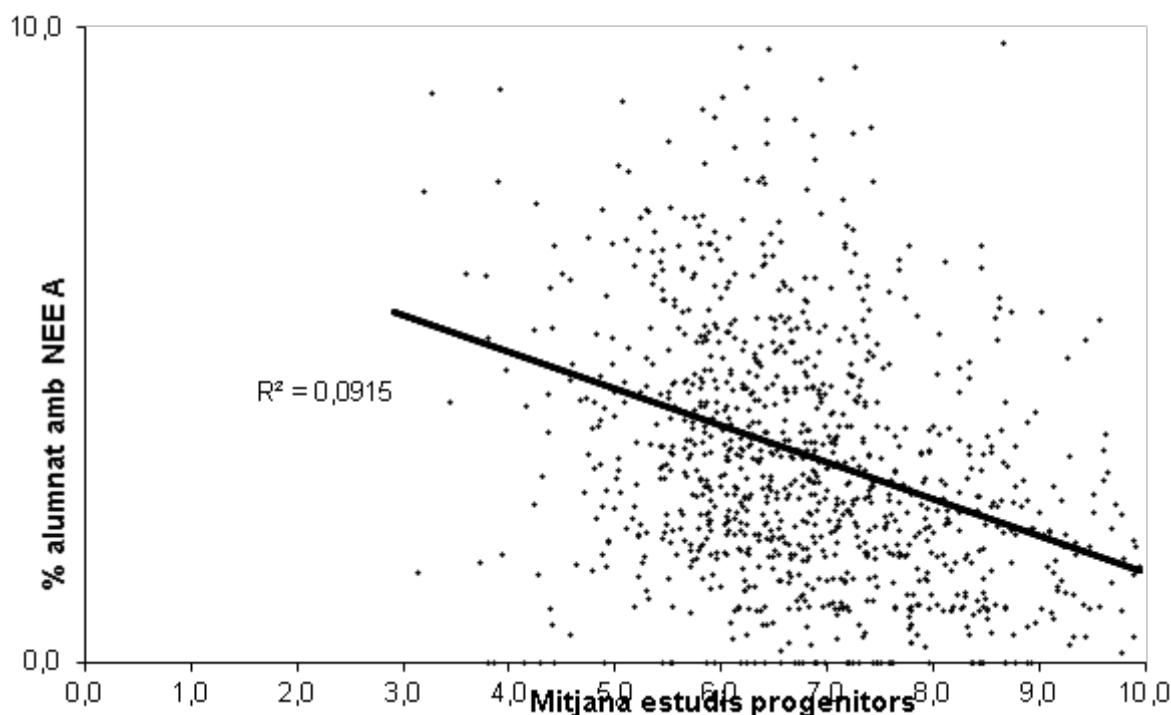
Aquest fet es pot explicar per raons vinculades als centres, com ara el caràcter més inclusiu dels projectes educatius dels centres amb més complexitat o la disponibilitat més gran de vacants en aquests centres, però també es pot deure a una possible incidència dels condicionants socioeconòmics familiars 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 el gràfic 1).

**Taula 6. Proporció d'alumnat amb necessitats educatives especials per complexitat del centre i titularitat (2019/2020)**

	Alumnat NEE A	NEE A (%)	NESE (%)	Estrangers (%)
Molt alta	1.392	3,6	29,1	54,3
Alta	2.811	3,1	19,1	34,1
<b>Mitjana alta</b>	<b>5.614</b>	<b>2,9</b>	<b>11,4</b>	<b>16,4</b>
Mitjana baixa	5.419	2,4	8,0	8,2
Baixa	2.379	1,8	5,2	5,9
(Sense complexitat)	536	2,0	6,5	10,6
<b>Total</b>	<b>18.151</b>	<b>2,6</b>	<b>10,9</b>	<b>16,0</b>

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 l'ESO (2019/2020)



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.** 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 tercers parts de centres no tenen SIEI, bé a primària, bé a secundària.

**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. 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 7).

**Taula 7. Alumnat amb necessitats educatives especials en centres ordinaris per sector de titularitat per al curs 2019/2020**

	Educació infantil	Educació primària	Educació secundària obligatòria
<b>Alumnat NEE A</b>	<b>4.172</b>	<b>14.282</b>	<b>10.920</b>
Sector públic	3.321	11.195	7.985
Sector concertat	844	3.054	2.899
Sector privat no concertat	7	33	36
<b>% públic</b>	<b>79,6</b>	<b>78,4</b>	<b>73,1</b>
<b>Alumnat total</b>	<b>213.352</b>	<b>479.958</b>	<b>331.681</b>
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
<b>% públic</b>	<b>68</b>	<b>67,8</b>	<b>64,6</b>

Font: Elaboració amb dades del Departament d'Educació.

## 5. 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.

## 6. Els dèficits de formació del professorat i les dificultats per al desplegament de mesures que fomentin la personalització dels aprenentatges

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.

Malgrat aquesta necessitat, 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 quals 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.

**Les elevades ràtios per garantir l'atenció personalitzada.** El nombre d'alumnes per classe constitueix un altre dels elements amb incidència en l'èxit de la implantació del model d'escola inclusiva.

L'anàlisi comparada constata que aquestes ràtios són elevades en relació amb el nombre d'alumnes 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 una millor resposta a les necessitats individuals de l'alumnat.

**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.

## 7. 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

A la pràctica, 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.

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.

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.

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 del SIEI i, eventualment, en grup reduït només amb els professionals del SIEI quan es determina que requereix un suport específic concret i puntual en el temps.

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.

## 8. 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. 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%. 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.

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.

L'estudi de les queixes rebudes a la institució del Síndic de Greuges posa de manifest 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 intensives es fa el pla individualitzat (PI) corresponent per a aquell alumne.

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

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.

Per un costat, val a dir que el Departament d'Educació ha incrementat en els darrers anys la dotació de recursos per garantir l'educació inclusiva. 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 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.

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.



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.

Per altre costat, però, 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.

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.

Tot i l'increment en la dotació de personal de suport, 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 (com a conseqüència de l'increment de l'alumnat amb necessitats especials escolaritzat).

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

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. Addicionalment, els centres concertats també reben finançament públic pel fet de disposar de SIEI o aules d'acollida. En total, només hi ha 60 centres concertats amb SIEI.

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, evidencia 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.

## 10. 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.

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.

Una de les principals preocupacions actuals en relació amb els CEEPSIR és la seva articulació amb l'escola ordinària en general, i amb els projectes educatius de centre, en particular. Fins ara, 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 es deu, en part, 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.

**La necessitat d'intensificar la coordinació amb els serveis externs als centres.** A la pràctica, 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. Hi ha mancances de coordinació entre els centres escolars, els serveis educatius i els serveis de salut. 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.

**L'increment de les dotacions dels EAP i dels CREDA/CREDV/CRETDIC i la necessària millora de la intensitat i la cobertura dels serveis.** En el marc de diverses queixes rebudes a aquesta institució, 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 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 CRETDIC, 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%.

El Síndic constata 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. 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.

**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. 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.

## **11. La infrarepresentació de l'alumnat amb necessitats educatives especials als ensenyaments no obligatoris i les dificultats de la continuïtat formativa més enllà de l'educació obligatòria**

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 cicle, tal com succeeix en la resta d'ensenyaments, com també per la millora de l'accessibilitat de l'alumnat que presenta aquestes necessitats.

Amb tot, 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.

Un cop finalitzada l'etapa d'escolarització obligatòria, l'alumnat amb necessitats educatives especials té més dificultats per trobar una oferta formativa adaptada a les seves necessitats.

■ **El problema de la graduació a l'ESO.** 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.

■ **La infrarepresentació de l'alumnat amb necessitats educatives especials en els ensenyaments secundaris postobligatoris.** 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% (vuit vegades menys).

**Taula 8. Alumnat amb necessitats educatives especials per ensenyaments a Catalunya 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 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 també 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).

■ **Les dificultats de les adaptacions curriculars als cicles formatius.** El Síndic ha rebut queixes 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.

■ **Els dèficits en la provisió de places adaptades de PFI.** L. 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. 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. 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 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 o dels 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, etc.).

**La posada en funcionament dels IFE.** Des de fa anys, 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. 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 2020/2021, ja hi ha 830 alumnes matriculats i 37 centres amb IFE. El Departament d'Educació espera que aquests ensenyaments professionalitzadors esdevinguin un ensenyament universal.

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

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.

Les activitats de lleure 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. Les administracions han de garantir 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).

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.

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

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.

**Els dèficits relacionats amb la provisió del servei de transport escolar.** 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 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 per 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.

## RECOMANACIONS

### La promoció d'un canvi de paradigma cultural en els professionals i les famílies per a l'aplicació del model d'educació inclusiva

- **Programa de formació del personal docent i de suport dels centres als serveis educatius (i famílies) sobre el model d'inclusió.** 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).** Es tracta de 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. 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.
- **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.** Es tracta d'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).
- **Sistema d'avaluació del desplegament del model d'educació inclusiva.** Es tracta de promoure la supervisió del sistema educatiu des de la perspectiva del desenvolupament de la inclusió escolar, i avaluar la implementació del Decret 150/2017.

### L'alineament dels diferents actors que intervenen en l'aplicació del model d'educació inclusiva

- **Comissions territorials per a l'educació inclusiva,** 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.
- **Elaboració d'un nou decret de serveis educatius.** 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.** 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.** 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.

### La millora de la provisió de recursos destinats a l'aplicació del model d'educació inclusiva

■ **Incrementar la inversió en personal docent i de suport als centres ordinaris.** Augmentar el finançament que el Departament d'Educació destina 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,** amb l'objectiu de contribuir a la planificació de la provisió de nous recursos, a l'aprofitament i a la coordinació dels recursos existents. 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.** Cal 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. Això comporta:

- Fer un estudi real de necessitat de recursos per saber quins CEE caldria mantenir per atendre quin perfil d'alumnat, sempre mirant cap al sistema i prioritzant 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

■ **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.** Es proposa 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 determini 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.** Els centres d'educació especial han reconvertir-se en centres proveïdors de serveis i recursos (CEEPSIR). Això suposa, inevitablement, que els centres d'educació especial 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.

■ **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.** Cal 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.

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

La participació dels infants i adolescents amb necessitats específiques de suport educatiu al lleure educatiu

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

■ **Desplegament normatiu (àmbit lleure).** Es proposa 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, però cal 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 LEC, i també que desplegui, juntament amb el Departament de Drets Socials, el dret a l'accés en igualtat d'oportunitats a les activitats de lleure educatiu en general.

