



LOS CENTROS
EDUCATIVOS DE
ELEVADA
COMPLEJIDAD ANTE LA
CRISIS DERIVADA DE
LA COVID-19

MAYO 2020

SÍNDIC

EL DEFENSOR
DE LES
PERSONES

LOS CENTROS
EDUCATIVOS CON
ELEVADA
COMPLEJIDAD
ANTE LA CRISIS
DERIVADA DE LA
COVID-19

SÍNDIC

EL DEFENSOR
DE LES
PERSONES

Síndic de Greuges de Catalunya

1ª edición: Mayo 2020

Informe sobre los centros educativos con elevada complejidad ante la crisis derivada de la COVID-19.

Mayo 2020

Maquetación: Síndic de Greuges

Foto de cubierta: Pixabay

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. LOS CENTROS EDUCATIVOS CON ELEVADA COMPLEJIDAD EN EL CONTEXTO DE LA SEGREGACIÓN ESCOLAR EN CATALUÑA	7
2.1. La presencia de centros con elevada complejidad, como realidad consolidada.	7
2.2. La segregación escolar como fenómeno estructural, con leve tendencia a la mejora pero con fuertes desigualdades territoriales	13
2.3. Los centros con elevada complejidad en el marco del Pacto contra la segregación escolar en Cataluña.	27
3. LA AMPLIFICACIÓN DE LA COMPLEJIDAD EDUCATIVA DE LOS CENTROS ANTE LA CRISIS DE LA PANDEMIA DE LA COVID-19	39
3.1. La desigualdad educativa derivada de los efectos de la crisis económica sobre las condiciones materiales de vida del alumnado socialmente desfavorecido	39
3.2. La desigualdad educativa derivada de los efectos de la pobreza sobre las condiciones de salud del alumnado socialmente desfavorecido	39
3.3. La desigualdad relacionada con el impacto del capital educativo familiar en el acompañamiento en la escolaridad en un contexto de trabajo a distancia o de semipresencialidad	41
3.4. La desigualdad educativa derivada de la brecha digital	42
4. LOS PRINCIPALES DÉFICITS Y NECESIDADES DE LOS CENTROS CON ELEVADA COMPLEJIDAD ANTE LA CRISIS DE LA COVID-19	45
4.1. La configuración de las plantillas de los centros	45
4.2. La asignación económica a los centros con elevada complejidad	50
4.3. Las ayudas a la escolaridad	54
4.4. El acceso a dispositivos electrónicos en un contexto de trabajo a distancia o de semipresencialidad	61
4.5. El efecto confinamiento en el éxito escolar del alumnado socialmente desfavorecido ...	63
4.6. El acompañamiento del alumnado y de las familias en un contexto de trabajo a distancia o de semipresencialidad	65
4.7. El trabajo de los centros con elevada complejidad con los agentes educativos del entorno ...	68
4.8. La consolidación de los proyectos educativos de los centros con elevada complejidad ...	71

4.9. La atención de los centros concertados con elevada complejidad.72

4.10. La lucha contra la segregación escolar78

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 83

5.1. El impulso del Pacto contra la segregación escolar en Cataluña para hacer frente a la crisis de la pandemia de la COVID-19 83

5.2. La organización del curso 2020/2021 para gestionar el *efecte confinament* resultante de la crisis derivada de la pandemia de la COVID-19..... 86

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años, el Síndic ha alertado sobre los desequilibrios existentes en la composición social de los centros escolares en numerosos barrios y municipios catalanes y, más concretamente, sobre la concentración de la complejidad educativa en determinadas escuelas (en contraposición al resto de escuelas del mismo territorio), intentando situar la lucha contra la segregación escolar en el centro de la agenda política en el ámbito educativo.

Con este propósito, en el año 2016, tras constatar que los niveles de segregación escolar del sistema educativo no habían disminuido en la última década, el Síndic presentó ante el Parlamento de Cataluña dos informes extraordinarios sobre esta problemática, *La segregación escolar en Cataluña (I): la gestión del proceso de admisión de alumnado*, que analizaba el margen de que dispone el Departamento de Educación para combatir la segregación escolar a partir de la planificación y la gestión del proceso de preinscripción y matrícula del alumnado en los centros, y *La segregación escolar en Cataluña (II): las condiciones de escolarización*, que se centraba en analizar cómo las desigualdades entre centros en las condiciones que ofrecen a los alumnos a la hora de escolarizarse (costes de escolarización, proyectos educativos de centro, etc.) contribuían a (re) producir este fenómeno.

A partir del año 2016, el Síndic impulsó, en colaboración con el Departamento de Educación, el Pacto contra la segregación escolar en Cataluña, firmado en marzo de 2019 por la mayoría de ayuntamientos de municipios mayores de 10.000 habitantes y de agentes de la comunidad educativa. Este pacto, pionero en España, incluye treinta actuaciones y ciento ochenta y nueve medidas concretas en nueve ámbitos que el Departamento de Educación se compromete a implementar, en la medida de lo posible, durante los próximos años. El Pacto también prevé que los ayuntamientos que se han adherido al mismo también asuman durante este periodo la adopción de las medidas consensuadas que pertenezcan a su marco competencial, así como los titulares de los centros concertados.

Algunos de los ámbitos de actuación, que ya se están desarrollando, son la aprobación de un nuevo decreto en el proceso de admisión, las orientaciones relacionadas con la programación de la oferta, la promoción de acuerdos o pactos locales para alcanzar una escolarización equilibrada o las campañas de sensibilización sobre la calidad del Servicio de Educación de Cataluña, entre otros. Todas las propuestas están dirigidas al conjunto de centros que integran el Servicio de Educación de Cataluña y parten de la necesidad de incrementar el presupuesto en educación en torno al 6% del PIB, de acuerdo con lo establecido en la LEC.

Precisamente, el propio Pacto también prevé un ámbito de actuación relacionado con el apoyo a los centros de elevada complejidad, que tienen más dificultades, debido a su composición social, a la hora de garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación en igualdad de oportunidades, protegido por la Convención de las Naciones Unidas de los derechos de los niños y por la legislación en materia de educación.

Hay que recordar que, si bien afecta a todos los grupos sociales, y tiene costes para el conjunto de la sociedad porque tiene efectos negativos sobre el rendimiento escolar del sistema educativo y sobre la convivencia y la cohesión social presente y futura, la segregación escolar tiene un impacto especialmente negativo para el alumnado socialmente desfavorecido. Este fenómeno limita sus oportunidades de alcanzar el máximo desarrollo posible, bien porque condiciona negativamente sus trayectorias educativas, bien porque dificulta sus posibilidades de socialización en entornos escolares con capitales sociales y culturales equiparables a la realidad social en la que viven.

La irrupción de la pandemia de la COVID-19 introduce un nuevo elemento de desigualdad en el reto de los centros de elevada complejidad de garantizar el desarrollo educativo de su alumnado en condiciones de igualdad de oportunidades. Fenómenos como la brecha digital, la desafección escolar o la desigual incidencia de las consecuencias sociales y económicas derivadas de esta crisis, por poner algunos ejemplos, evidencian la conveniencia de poner nuevamente el foco en la realidad de

estos centros y en la necesidad de mejorar las medidas de apoyo que reciben por parte de las administraciones públicas.

Este informe, inspirado en los trabajos que ha desarrollado el Síndic en los últimos años para combatir la segregación escolar, tiene por

objetivo destacar los principales déficits que deben ser afrontados en el nuevo contexto derivado de la crisis de la pandemia de la COVID-19 y formular una serie de recomendaciones orientadas a la mejora de la realidad social y educativa del alumnado escolarizado en centros de elevada complejidad.

2. LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ELEVADA COMPLEJIDAD EN EL CONTEXTO DE LA SEGREGACIÓN ESCOLAR EN CATALUÑA

2.1. LA PRESENCIA DE CENTROS DE ELEVADA COMPLEJIDAD, COMO REALIDAD CONSOLIDADA

El impacto de la segregación escolar sobre la igualdad de oportunidades educativas se evidencia especialmente en los centros que concentran una elevada proporción de alumnado socialmente desfavorecido. Son centros que se ubican, en ocasiones, en entornos sociales también desfavorecidos y que sufren las consecuencias de la segregación residencial interna de los municipios, pero que, a menudo, también coexisten con otros centros cercanos con una composición social menos desfavorecida, con un perfil social de alumnado claramente alejado de la realidad de su entorno inmediato, siendo el resultado de años de procesos de estigmatización y de guetización social que han afectado negativamente a la consolidación de su demanda, especialmente, a su heterogeneidad.

En el marco de un sistema educativo con fuertes desequilibrios, existen numerosos centros con una composición social

especialmente desfavorecida, que presentan elevadas proporciones de alumnado de origen inmigrado, alumnado de etnia gitana, alumnado con progenitores de estatus socioeconómico bajo, alumnado con progenitores con bajo nivel de estudios, etc.

Por ejemplo, si tomamos como referencia el alumnado extranjero, en Cataluña, tal y como se observa en la tabla 1 y en el gráfico 1, en el curso 2018/2019 hay un total de 124 centros con más del 50% de este alumnado en primaria, el 5,3% del total, y 10, en secundaria, el 0,9%. Cabe tener presente que, en el conjunto de los centros, la proporción de alumnado extranjero es del 16,0% en primaria y del 11,8% en secundaria, menos de un tercio de la proporción presente en los centros con elevada concentración de este alumnado.

Si tomamos como referencia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, tal y como se expone en la tabla 1 y en el gráfico 2, hay 127 centros de primaria, el 5,4% del total, con más del 30% de este alumnado, y 77 en secundaria, el 6,9%. En el conjunto de centros, la proporción de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es del 10,9% en primaria y del 14,0% en secundaria, menos de la mitad de la proporción que presentan estos centros.

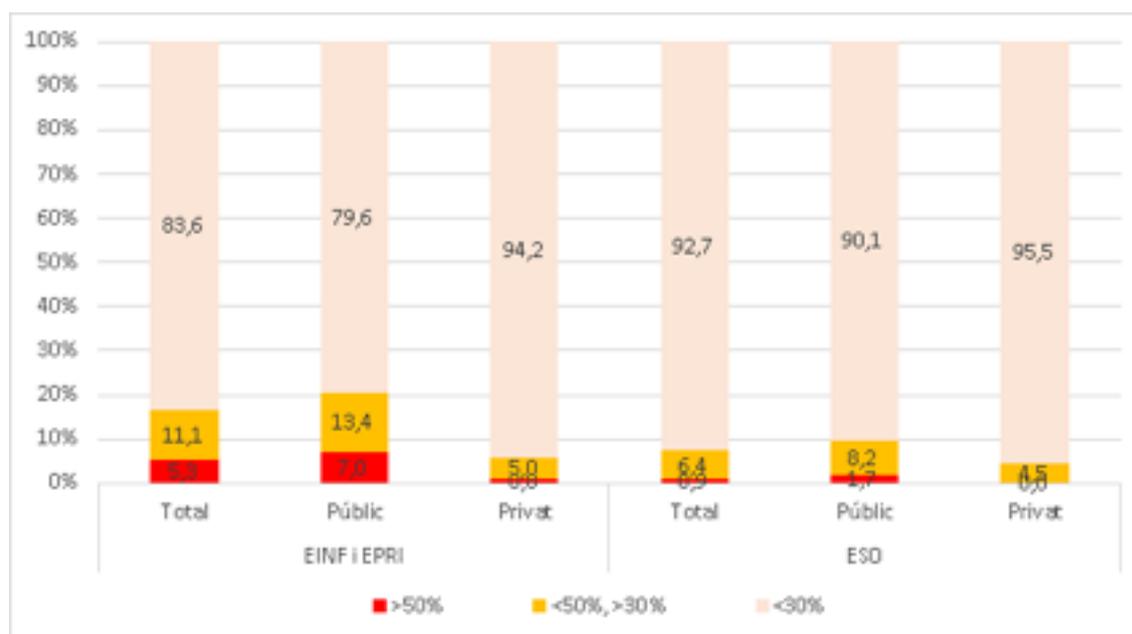
Tabla 1. Centros en función de la proporción de alumnado extranjero o de alumnado con necesidades de apoyo educativo (NEAE) por etapas educativas (2018/2019)

Alumnado extranjero	EINF y EPRI				ESO			
	Total	%	Público	Privado	Total	%	Público	Privado
>75%	8	0,3	8	0	0	0,0	0	0
<75%, >50%	116	4,9	111	5	10	0,9	10	0
<50%, >30%	262	11,1	230	32	72	6,4	48	24
<30%	1.965	83,6	1.362	603	1039	92,7	530	509
Total	2.351	100,0	1.711	640	1.121	100,0	588	533
Total (%)	16,0	-	19,6	8,7	11,8	-	14,2	7,6

Alumnado NEAE	EINF y EPRI				ESO			
	Total	%	Público	Privado	Total	%	Público	Privado
>75%	3	0,1	2	1	3	0,3	1	2
<75%, >50%	20	0,9	19	1	8	0,7	2	6
<50%, >30%	104	4,4	90	14	66	5,9	37	29
<30%, >20%	224	9,5	180	44	203	18,1	113	90
<20%	2.000	85,1	1.420	580	841	75,0	435	406
Total	2.351	100,0	1.711	640	1.121	100,0	588	533
Total (%)	10,9	-	12,6	7,5	14,0	-	14,4	13,4

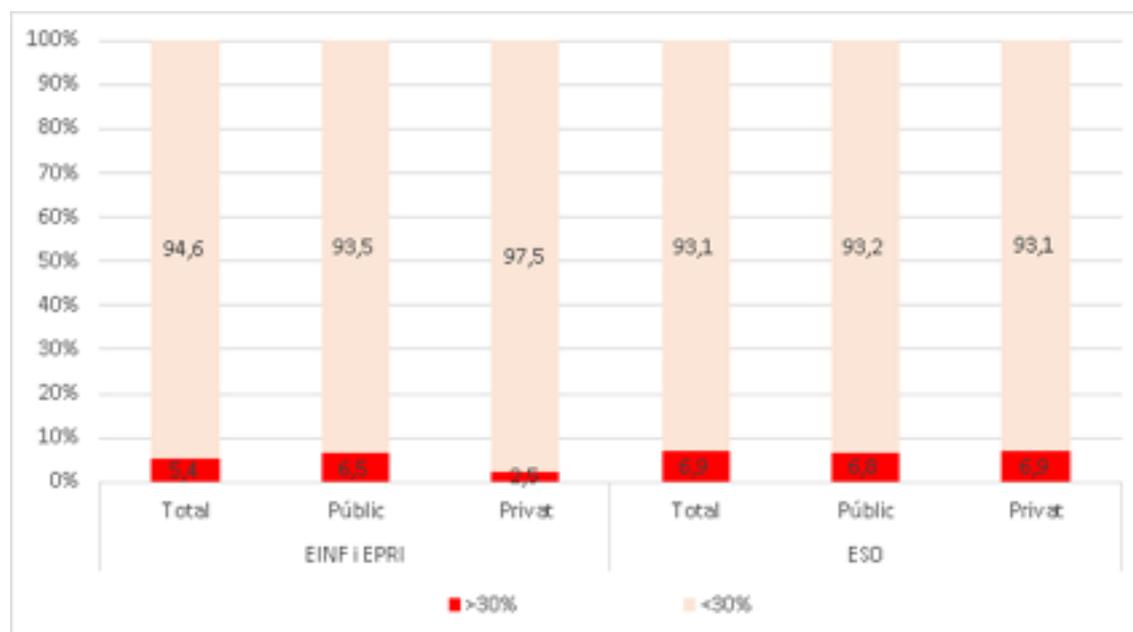
Fuente: elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

Gráfico 1. Centros en función de la proporción de alumnado extranjero por etapas educativas (2018/2019)



Fuente: elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

Gráfico 2. Centros en función de la proporción de alumnado con necesidades de apoyo educativo (NEAE) por etapas educativas (2018/2019)



Fuente: elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

En primaria, la proporción de centros con una concentración de alumnado extranjero superior al 50% ha tendido a crecer en los últimos años. Los centros con más del 50% del alumnado extranjero representaban el 4,4% en el curso 2013/2014, mientras que esta proporción se ha incrementado hasta el 5,3% en el curso 2018/2019, tal y como se observa en la tabla 2 y en el gráfico 3.

En cambio, en secundaria, hay menos centros con una concentración de alumnado extranjero superior al 50% que el curso 2013/2014. Mientras el 2,3% de los centros tenía más del 50% del alumnado extranjero en el curso 2013/2014, esta proporción se ha reducido hasta el 0,9% en el curso 2018/2019.

Tabla 2. Número de centros en función del nivel de concentración de alumnado extranjero (cursos 2006/2007, 2011/2012, 2013/2014 y 2018/2019)

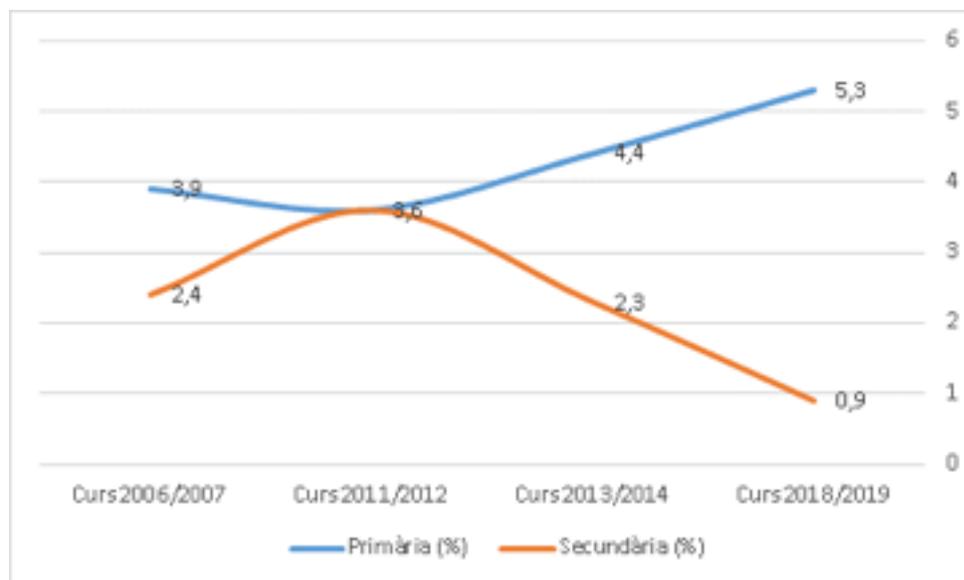
Curso	> 70%	> 60%	> 50%	> 40%	> 30%	> 20%	< 20%	Total
Curso 2018/2019								
Primaria (n)	19	30	75	96	166	277	1.688	2.351
Primaria (%)	0,8	1,3	3,2	4,1	7,1	11,8	71,8	100,0
Secundaria (n)	0	4	6	21	51	113	926	1.121
Secundaria (%)	0,0	0,4	0,5	1,9	4,5	10,1	82,6	100,0
Curso 2013/2014								
Primaria (n)	20	21	60	62	146	247	1.785	2.341
Primaria (%)	0,9	0,9	2,6	2,6	6,2	10,6	76,2	100,0
Secundaria (n)	4	8	12	30	65	139	808	1.066
Secundaria (%)	0,4	0,8	1,1	2,8	6,1	13,0	75,8	100,0

Curso 2011/2012	> 70%	> 60%	> 50%	> 40%	> 30%	> 20%	< 20%	Total
Primaria (n)	20	15	43	65	135	260	1.776	2.134
Primaria (%)	0,9	0,7	2,0	3,0	6,3	12,2	83,2	100,0
Secundaria (n)	8	9	20	38	81	165	732	1.053
Secundaria (%)	0,8	0,9	1,9	3,6	7,7	15,7	69,5	100,0

Curso 2006/2007	> 70%	> 60%	> 50%	> 40%	> 30%	> 20%	< 20%	Total
Primaria (n)	16	18	34	65	99	177	1.313	1.722
Primaria (%)	0,9	1,0	2,0	3,8	5,7	10,3	76,2	100,0
Secundaria (n)	5	4	11	22	42	93	702	879
Secundaria (%)	0,6	0,5	1,3	2,5	4,8	10,6	79,9	100,0

Fuente: elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

Gráfico 3. Evolución del porcentaje de centros en función del nivel de concentración de alumnado extranjero (cursos 2006/2007, 2011/2012, 2013/2014 y 2018/2019)



Fuente: elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

En el año 2017, el Departamento de Educación actualizó los criterios vigentes desde el año 2014 para la determinación del nivel de complejidad de los centros. Esta clasificación, que ya está siendo actualizada nuevamente por el Departamento de Educación, incorpora indicadores relacionados con el nivel de instrucción o la situación ocupacional de los progenitores, entre otros.

A partir de estos criterios, el Departamento de Educación informa que en el año 2019 en

Cataluña hay alrededor de 600 centros públicos de primaria y secundaria considerados de alta o máxima complejidad, alrededor del 26,2% del total, tal y como se expone en la tabla 3. Estos son los centros que, de acuerdo con la resolución anual que aprueba el Departamento de Educación para determinar la configuración de las plantillas docentes en los centros públicos, reciben recursos adicionales.

Tabla 3. Número de centros públicos de elevada complejidad educativa (2019)

Centros	Complejidad máxima	Complejidad alta	Complejidad máxima o alta
Escuelas	212	198	410
Institutos	99	58	157
Institutos escuela	19	8	27
Total	330	264	594
Total (%)	14,5	11,6	26,2

Fuente: elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

Más allá de la tipología establecida a efectos de la configuración de las plantillas docentes en los centros públicos, los datos facilitados por el Departamento de Educación, que permiten clasificar los centros que integran el Servicio de Educación de Cataluña en función de su complejidad, evidencian las diferencias notables existentes en la composición social de los centros: mientras que 164 centros públicos y 7 centros concertados tienen una complejidad muy alta y 363 centros públicos y 32 centros concertados, una complejidad alta, que conjuntamente escolarizan a alrededor de 185.000 alumnos; 131 centros públicos y 206 centros concertados, con cerca también de 185.000 alumnos, tienen una complejidad baja (ver la tabla 4).

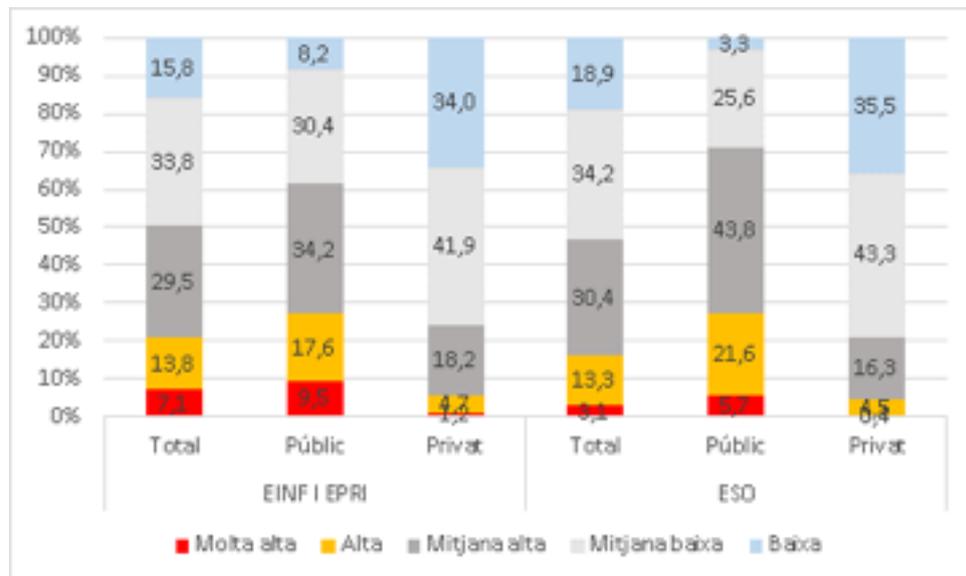
El gráfico 4, que recoge el porcentaje de centros en función del grupo de complejidad, constata que en el curso 2018/2019 en primaria el 20,9% de los centros son de alta o muy alta complejidad, mientras que en secundaria, esta proporción es del 16,4%. Por sectores de titularidad, el sector público presenta una composición social más desfavorecida: en primaria, la proporción de centros de elevada complejidad es del 27,2% en el sector público y del 5,9% en el sector privado, casi cinco veces menos, mientras que en secundaria, es del 27,3% en el sector público y del 4,9% en el sector privado, más de cinco veces menos.

Tabla 4. Número de centros en función del grupo de complejidad (2018/2019)

EINF y EPRI	Centros				Alumnado			
	Total	% (excluido no clasificados)	Público	Privado	Total	% (excluido no clasificados)	Público	Privado
Muy alta	141	7,1	134	7	38.255	5,7	36.686	1.569
Alta	276	13,8	248	28	90.742	13,4	84.241	6.501
Media alta	589	29,5	481	108	193.450	28,6	160.749	32.701
Media baja	676	33,8	428	248	222.292	32,9	132.180	90.112
Baja	316	15,8	115	201	131.209	19,4	39.419	91.790
No clasificado	353	-	305	48	27.435	-	17.792	9.643
Total	2.351	-	1.711	640	703.383	-	471.067	232.316
ESO	Total	% (excluido no clasificados)	Público	Privado	Total	% (excluido no clasificados)	Público	Privado
Muy alta	33	3,1	31	2	8.426	2,7	8.090	336
Alta	141	13,3	118	23	45.439	14,4	42.358	3.081
Media alta	323	30,4	239	84	106.906	33,8	91.088	15.818
Media baja	363	34,2	140	223	99.795	31,6	51.743	48.052
Baja	201	18,9	18	183	55.562	17,6	6.701	48.861
No clasificado	60	-	41	19	9.931	-	6.944	2.987
Total	1.121	-	587	534	326.059	-	206.924	119.135
TOTAL	Total	% (excluido no clasificados)	Público	Privado	Total	% (excluido no clasificados)	Público	Privado
Muy alta	171	6,7	164	7	46.681	4,7	44.776	1.905
Alta	395	15,5	363	32	136.181	13,7	126.599	9.582
Media alta	827	32,4	714	113	300.356	30,3	251.837	48.519
Media baja	822	32,2	563	259	322.087	32,5	183.923	138.164
Baja	337	13,2	131	206	186.771	18,8	46.120	140.651
No clasificado	383	-	334	49	37.366	-	24.736	12.630
Total	2.935	-	2.269	666	1.029.442	-	677.991	351.451

Fuente: elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

Gráfico 4. Evolución del porcentaje de centros en función del nivel de concentración de alumnado extranjero (cursos 2006/2007, 2011/2012, 2013/2014 y 2018/2019)



Fuente: elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

2.2. LA SEGREGACIÓN ESCOLAR COMO FENÓMENO ESTRUCTURAL, CON LEVE TENDENCIA A LA MEJORA, PERO CON FUERTES DESIGUALDADES TERRITORIALES

No es objeto de este informe proporcionar un análisis en profundidad y extensivo sobre la segregación escolar en Cataluña, que, por otra parte, ya puede ser consultada a través de los dos informes extraordinarios que esta institución presentó en el año 2016 sobre esta problemática, que presentan un diagnóstico aún vigente.

En el marco de este informe, sin embargo, conviene destacar que no puede comprenderse la realidad de los centros de elevada complejidad sin hacer referencia a los desequilibrios existentes en el conjunto del sistema educativo. De hecho, la presencia de centros de elevada complejidad es una de las manifestaciones de los elevados niveles de segregación escolar que sufre nuestro sistema educativo.

Es importante dejar constancia de esta relación porque el objetivo prioritario debe ser, siempre que se pueda sin dañar el derecho a la educación de los menores y su accesibilidad, reducir la presencia de estos centros, a través de la corrección de desequilibrios existentes en la composición social de los centros de un mismo territorio,

más allá de adoptar, mientras existan, medidas específicas para gestionar su complejidad.

Si los desequilibrios en la composición social de los centros, presentes en la mayoría de municipios de Cataluña, sean cuales sean sus características sociales, suponen la coexistencia en un mismo territorio de centros que tienden a tener una composición social homogénea internamente pero desigual entre ellos, la escolarización equilibrada de alumnado implica necesariamente promover que todos los centros, los que tienen una elevada complejidad pero también los que la tienen baja, tiendan a heterogeneizar su composición y se hagan igualmente corresponsables de escolarizar de forma mezclada a alumnado de diferentes orígenes sociales.

Precisamente, a lo largo de los últimos años, el Síndic de Greuges ha insistido en que el problema de la segregación escolar no se limita a la presencia de estos centros, ni afecta solo a determinados grupos sociales o determinados municipios, sino que tiene un carácter más estructural y sistémico e interpela al conjunto del sistema educativo.

La investigación sociológica realizada sobre esta problemática pone de manifiesto que los factores con mayor incidencia sobre los

procesos de segregación escolar son el nivel instructivo o el nivel socioeconómico de las familias, y que este fenómeno no solo afecta a la población socialmente desfavorecida (alumnado inmigrado, alumnado de etnia gitana, etc.), sino también a los grupos sociales favorecidos (niños de familias con mayor capital instructivo y económico). La falta durante años de datos estadísticos desagregados por centro en Cataluña sobre el nivel de estudios o sobre el estatus socioeconómico de los progenitores, que actualmente se está corrigiendo, provoca que el análisis evolutivo de este fenómeno se centre específicamente en la segregación escolar del alumnado extranjero y del alumnado con necesidades educativas específicas.

Para medir el nivel de equidad en la distribución del alumnado extranjero o del alumnado con necesidades educativas específicas entre centros, se ha adoptado el índice de disimilitud, que mide la proporción del grupo analizado que (hipotéticamente) debería cambiar de escuela para conseguir una distribución perfectamente igualitaria (oscila entre 0 y 1, siendo la situación de perfecta igualdad 0 y la de máxima desigualdad, 1). Un índice de disimilitud del 0,5, por ejemplo, nos indica que, para conseguir una distribución perfectamente equitativa, el 50% del alumnado extranjero o con necesidades educativas específicas debería estar escolarizado en otros centros.

El análisis de la evolución de los índices de disimilitud para el alumnado extranjero, recogida en la tabla 5, concluye que entre los cursos 2006/2007 y 2013/2014, tanto en primaria como en secundaria, no se produjeron avances significativos en la lucha contra la segregación escolar del alumnado extranjero: mientras que en el curso 2006/2007, para garantizar una escolarización plenamente equilibrada del alumnado extranjero en primaria, habría sido necesario (hipotéticamente) cambiar de centro al 49% de este alumnado, en el curso 2013/2014 esta proporción se sitúa en el 48%. A partir del curso 2013/2014, sin embargo, se inicia una ligera tendencia decreciente sostenida en el tiempo hasta situar en el 44% la proporción del alumnado extranjero que habría (hipotéticamente) que cambiar de centro para conseguir una escolarización plenamente equilibrada. Esta evolución también está presente con un comportamiento similar en la educación secundaria.

Conviene recordar que, por efecto de la crisis económica, el porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en las enseñanzas obligatorias tendió a decrecer durante el periodo 2009-2015, y que, con carácter general, en términos agregados para el conjunto de Cataluña, el sistema educativo continúa presentando niveles estructuralmente elevados de segregación escolar.

Tabla 5. Evolución de los niveles de segregación escolar del alumnado extranjero en Cataluña (2006-2019)

Etapa	2006/ 2007	2011/ 2012	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019
Primaria	0,49	0,47	0,48	0,47	0,47	0,45	0,44	0,44
Secundaria	0,40	0,38	0,39	0,38	0,38	0,36	0,36	0,35

Etapa	2006/ 2007	2011/ 2012	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019
P3	-	-	-	-	0,51	0,49	0,47	0,45
1º ESO	-	-	-	-	0,39	0,38	0,38	0,37

Fuente: elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

Nota: nos referimos a los niveles que van de P3 hasta 6º de primaria como primaria, y los niveles de 1º de ESO a 4º de ESO como secundaria. A diferencia del análisis por municipios, que se limita a los municipios mayores de 10.000 habitantes, los índices de disimilitud de esta tabla están calculados para todos los municipios catalanes que tienen, como mínimo, dos centros de primaria o dos centros de secundaria.

En el caso del análisis de la segregación en la distribución de alumnado extranjero, este índice se calcula: $D = \frac{1}{2} \sum_{esc} \text{valor abs} (\text{estrescola} / \text{estrmunicipio} - \text{espescola} / \text{espmunicipio})$.

La evolución de los índices de disimilitud para el alumnado con necesidades educativas específicas, contenida en la tabla 6, también muestra, en términos agregados, una tendencia positiva, más significativa que la del alumnado extranjero, tanto en primaria como en secundaria. Durante los últimos cuatro años, la proporción de alumnado con necesidades educativas específicas en primaria que, para garantizar una escolarización plenamente equilibrada, habría sido necesario (hipotéticamente) cambiar de centro pasó del 48% el curso 2015/2016 al 37% en el curso 2018 / 2019, mientras que en secundaria del 45% al 29%.

La existencia de medidas específicas para promover la escolarización equilibrada de este alumnado en la normativa que regula la admisión de alumnado, especialmente a través de la reserva de plazas, y el mejor aprovechamiento de este instrumento a escala local, en un contexto de mayor concienciación sobre la necesidad de combatir la segregación escolar por parte de los poderes públicos que gestionan el proceso de admisión de alumnado, son factores que, seguro, explican esta evolución positiva.

Tabla 6. Evolución de los niveles de segregación escolar del alumnado con necesidades de apoyo educativo (NEAE) en Cataluña (2015-2019)

Etapa	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Primaria	0,48	0,36	0,38	0,37
Secundaria	0,45	0,34	0,33	0,29
Etapa	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
P3	0,69	0,53	0,59	0,60
1º ESO	0,52	0,41	0,40	0,34

Fuente: elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

Nota: nos referimos a los niveles que van de P3 hasta 6º de primaria como primaria, y los niveles de 1º de ESO a 4º de ESO como secundaria. A diferencia del análisis por municipios, que se limita a los municipios mayores de 10.000 habitantes, los índices de disimilitud de esta tabla están calculados para todos los municipios catalanes que tienen, como mínimo, dos centros de primaria o dos centros de secundaria.

A pesar de esta evolución positiva en los últimos años, el Síndic alerta de que los niveles de segregación presentes en los primeros niveles de etapa, momento en que una parte importante de los alumnos participan en el proceso de admisión, en P3 y en 1º de ESO, son más elevados que los niveles de segregación escolar en el conjunto del sistema, especialmente en P3. Más allá de promover la escolarización equilibrada del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema, pues, la lucha contra la segregación escolar también implica mejorar de forma significativa las medidas adoptadas en el nivel en el que la mayoría del alumnado se incorpora al sistema educativo.

En los últimos años, el Síndic también ha destacado la existencia de importantes desigualdades territoriales en el impacto de la

segregación escolar, con numerosos municipios con niveles de segregación muy elevados.

De acuerdo con los datos de la tabla 7, los diez municipios catalanes mayores de 10.000 habitantes con mayor segregación escolar interna de alumnado extranjero en primaria son Les Franqueses del Vallès, Terrassa, Badalona, Esplugues de Llobregat, Tarragona, Sant Feliu de Llobregat, Ripollet, Sant Sadurní d'Anoia, Lleida y Molins de Rei. Los diez municipios catalanes con mayor segregación escolar interna en secundaria obligatoria son Badalona, Barcelona, L'Hospitalet de Llobregat, Sant Cugat del Vallès, Esplugues de Llobregat, Tarragona, Olesa de Montserrat, Terrassa y Sant Feliu de Llobregat. Estos son municipios que deberían modificar de centro (hipotéticamente) cerca del 50% del alumnado extranjero en primaria y cerca

del 40% en secundaria para lograr una escolarización plenamente equilibrada. En cuanto a la ciudad de Barcelona, cabe señalar que en secundaria todos los distritos, sin excepción, presentan niveles de segregación escolar equivalentes o superiores a los veinticinco municipios con mayor segregación escolar en secundaria de Cataluña.

Estos no son municipios, necesariamente, con un peso elevado del fenómeno migratorio, ni siquiera con la presencia de centros con elevada concentración de alumnado extranjero. El nivel de segregación escolar a través del índice de disimilitud establece los desequilibrios en la distribución del alumnado extranjero, no el nivel de concentración de este alumnado en determinados centros.

Las desigualdades en los niveles de segregación entre municipios se explican, según cada caso, por la confluencia de varios factores relacionados con sus condiciones sociales, educativas y políticas particulares (composición social, características del mapa escolar, niveles de segregación residencial, vertebración interna, etc.). En este sentido, el Síndic ha destacado que las desigualdades territoriales también se explican por las notables diferencias entre municipios a la hora de priorizar la lucha contra la segregación escolar y de utilizar intensivamente todos los instrumentos existentes a su alcance.

Entre los 50 municipios con menores niveles de segregación hay municipios con un elevado peso del fenómeno migratorio en el que durante años se han desarrollado con mayor o menor intensidad políticas activas de distribución equilibrada del alumnado. Es el caso, en primaria y/o secundaria, de Manlleu, Olot, Banyoles, Mataró o Vic, por poner algunos ejemplos, que, a su vez, presentan elevados porcentajes de alumnado extranjero.

Si tomamos como referencia el alumnado con necesidades educativas específicas, tal y como se observa en la tabla 8, los municipios con mayores desequilibrios en primaria son Badalona, Montornès del Vallès, Montcada i Reixac, Ripollet, Santa Perpètua de Mogoda, Barcelona, Terrassa, L'Hospitalet de Llobregat, Mont-roig del Camp y Sabadell, mientras que en secundaria, Palau de Plegamans, Torredembarra, Pallejà, Montgat, Badalona, Ripollet, L'Hospitalet de Llobregat, Sitges, Sant Joan de Vilatorrada y Terrassa. A pesar de que en la normativa que regula la admisión de alumnado existen instrumentos específicos para garantizar la escolarización equilibrada de este alumnado, estos municipios presentan proporciones de alumnado que (hipotéticamente) debería cambiar de centro para garantizar una distribución plenamente equitativa de cerca del 40% en primaria y de más del 35% en secundaria.

Tabla 7. Niveles de segregación escolar del alumnado extranjero por etapas educativas y para municipios mayores de 10.000 habitantes (2018/2019)

Municipio	INFANTIL Y PRIMARIA		Municipio	ESO	
	Total	P3		Total	1º ESO
Franqueses del Vallès, les	0,56	0,65	Sarrià - Sant Gervasi (BCN)	0,47	0,47
Terrassa	0,56	0,56	Badalona	0,41	0,4
Badalona	0,54	0,47	Barcelona	0,41	0,42
Esplugues de Llobregat	0,53	0,58	Hospitalet de Llobregat, l'	0,41	0,36
Tarragona	0,53	0,54	Sant Cugat del Vallès	0,41	0,46
Sant Feliu de Llobregat	0,52	0,54	Parets del Vallès	0,4	0,59
Ripollet	0,51	0,57	Esplugues de Llobregat	0,39	0,39
Sant Sadurní d'Anoia	0,50	0,52	Tarragona	0,39	0,43

Municipio	INFANTIL Y PRIMARIA		Municipio	ESO	
	Total	P3		Total	1º ESO
Lleida	0,49	0,51	Olesa de Montserrat	0,39	0,35
Molins de Rei	0,49	0,59	Eixample (BCN)	0,38	0,36
Olesa de Montserrat	0,49	0,51	Terrassa	0,37	0,42
Rubí	0,48	0,41	Sant Feliu de Llobregat	0,36	0,44
Sabadell	0,47	0,47	Sant Sadurní d'Anoia	0,36	0,39
Sant Joan Despí	0,47	0,47	Sabadell	0,36	0,4
Sant Adrià de Besòs	0,46	0,32	Horta – Guinardó (BCN)	0,36	0,41
Horta – Guinardó (BCN)	0,46	0,45	Cornellà de Llobregat	0,36	0,35
Montornès del Vallès	0,45	0,46	Sants – Montjuïc (BCN)	0,36	0,36
Reus	0,45	0,51	Salt	0,36	0,32
Sant Andreu (BCN)	0,45	0,45	Nou Barris (BCN)	0,35	0,37
Barcelona	0,44	0,41	Gràcia (BCN)	0,35	0,41
Santa Coloma de Gramenet	0,44	0,41	Ripollet	0,34	0,34
Castellar del Vallès	0,43	0,67	Molins de Rei	0,33	0,5
Girona	0,43	0,49	Sant Boi de Llobregat	0,33	0,32
Sant Boi de Llobregat	0,42	0,46	Reus	0,32	0,31
Cerdanyola del Vallès	0,41	0,47	Sant Andreu (BCN)	0,32	0,33
Cornellà de Llobregat	0,41	0,46	Santa Coloma de Gramenet	0,32	0,35
Manresa	0,41	0,45	Montcada i Reixac	0,31	0,28
Montcada i Reixac	0,41	0,47	Caldes de Montbui	0,31	0,32
Deltebre	0,40	0,26	Les Corts (BCN)	0,3	0,32
Gavà	0,40	0,39	Prat de Llobregat, el	0,3	0,24
Hospitalet de Llobregat, l'	0,40	0,44	Gavà	0,29	0,33
Sants – Montjuïc (BCN)	0,40	0,35	Sant Martí (BCN)	0,29	0,32

Municipio	INFANTIL Y PRIMARIA		Municipio	ESO	
	Total	P3		Total	1º ESO
Salou	0,39	0,43	Ciutat Vella (BCN)	0,29	0,32
Salt	0,39	0,38	Lleida	0,28	0,33
Santa Perpètua de Mogodaz	0,39	0,44	Sant Vicenç dels Horts	0,28	0,33
Tordera	0,39	0,38	Girona	0,27	0,35
Tortosa	0,38	0,44	Salou	0,27	0,3
Sarrià - Sant Gervasi (BCN)	0,38	0,39	Malgrat de Mar	0,27	0,3
Figueres	0,37	0,47	Vilanova i la Geltrú	0,27	0,26
Sant Vicenç dels Horts	0,37	0,32	Sant Joan Despí	0,26	0,31
Viladecans	0,37	0,40	Granollers	0,26	0,26
Sant Joan de Vilatorrada	0,36	0,47	Masnou, el	0,26	0,29
Vila-seca	0,36	0,50	Arenys de Mar	0,26	0,08
Les Corts (BCN)	0,36	0,40	Rubí	0,25	0,27
Caldes de Montbui	0,35	0,61	Manresa	0,25	0,23
Granollers	0,35	0,39	Santa Perpètua de Mogoda	0,25	0,3
Masnou, el	0,35	0,27	Valls	0,25	0,23
Vallirana	0,35	0,76	Sitges	0,25	0,21
Malgrat de Mar	0,34	0,49	Premià de Mar	0,25	0,25
Prat de Llobregat, el	0,34	0,34	Castelldefels	0,25	0,22
Sant Cugat del Vallès	0,34	0,36	Igualada	0,25	0,27
Vilafranca del Penedès	0,34	0,44	Mollet del Vallès	0,24	0,3
Eixample (BCN)	0,34	0,33	Cambrils	0,24	0,21
Nou Barris (BCN)	0,34	0,32	Calella	0,24	0,31
Amposta	0,33	0,35	Sant Adrià de Besòs	0,23	0,2
Calafell	0,33	0,42	Sant Joan de Vilatorrada	0,23	0,22

INFANTIL Y PRIMARIA			ESO		
Municipio	Total	P3	Municipio	Total	1º ESO
Mollet del Vallès	0,33	0,35	Vic	0,23	0,16
Montgat	0,33	0,41	Martorell	0,23	0,24
Blanes	0,32	0,38	Cerdanyola del Vallès	0,22	0,28
Corbera de Llobregat	0,32	0,52	Esparreguera	0,22	0,18
Valls	0,32	0,22	Palau-solità i Plegamans	0,22	0,38
Vendrell, el	0,32	0,36	Mataró	0,21	0,23
Sant Martí (BCN)	0,32	0,32	Torroella de Montgrí	0,21	0,28
Parets del Vallès	0,31	0,43	Pallejà	0,21	0,2
Vic	0,31	0,33	Garriga, la	0,21	0,43
Cambrils	0,30	0,41	Piera	0,2	0,58
Castell-Platja d'Aro	0,30	0,43	Canovelles	0,2	0,16
Esparreguera	0,30	0,52	Tordera	0,19	0,19
Gràcia (BCN)	0,30	0,26	Viladecans	0,19	0,1
Cunit	0,29	0,41	Vila-seca	0,19	0,07
Palafrugell	0,29	0,32	Castellar del Vallès	0,18	0,27
Ciutat Vella (BCN)	0,29	0,29	Olot	0,18	0,24
Calella	0,27	0,29	Manlleu	0,18	0,12
Olot	0,27	0,35	Roses	0,18	0,25
Piera	0,27	0,18	Mollerussa	0,18	0,31
Sitges	0,27	0,20	Vilassar de Mar	0,18	0,29
Castellbisbal	0,26	0,49	Tortosa	0,17	0,21
Lloret de Mar	0,26	0,37	Figueres	0,17	0,18
Palau-solità i Plegamans	0,26	0,45	Amposta	0,17	0,18
Sant Quirze del Vallès	0,26	0,37	Canet de Mar	0,17	0,12

INFANTIL Y PRIMARIA			ESO		
Municipio	Total	P3	Municipio	Total	1º ESO
Martorell	0,25	0,17	Blanes	0,16	0,34
Sant Feliu de Guíxols	0,25	0,28	Palafrugell	0,16	0,16
Barberà del Vallès	0,24	0,41	Seu d'Urgell, la	0,16	0,17
Mataró	0,24	0,33	Sant Andreu de la Barca	0,15	0,15
Premià de Mar	0,24	0,28	Sant Celoni	0,15	0,19
Torroella de Montgrí	0,24	0,31	Cubelles	0,15	0,06
Manlleu	0,23	0,30	Vilafranca del Penedès	0,14	0,16
Llagosta, la	0,22	0,47	Castellbisbal	0,14	0,3
Sant Just Desvern	0,22	0,41	Sant Just Desvern	0,14	0,21
Argentona	0,21	0,71	Llagosta, la	0,13	0,21
Castelldefels	0,21	0,21	Castelló d'Empúries	0,13	0,14
Pineda de Mar	0,21	0,39	Franqueses del Vallès, les	0,12	0,12
Premià de Dalt	0,21	0,12	Calafell	0,12	0,02
Ripoll	0,21	0,28	Vendrell, el	0,12	0,23
Roses	0,21	0,28	Ripoll	0,12	0,03
Sant Andreu de la Barca	0,21	0,31	Premià de Dalt	0,11	0,02
Berga	0,20	0,28	Lliçà d'Amunt	0,11	0,34
Mollerussa	0,20	0,28	Pineda de Mar	0,1	0,02
Sant Celoni	0,20	0,19	Berga	0,1	0,16
Igualada	0,19	0,26	Sant Carles de la Ràpita	0,1	0,01
Pallejà	0,19	0,22	Santa Coloma de Farners	0,1	0,12
Seu d'Urgell, la	0,19	0,13	Montornès del Vallès	0,09	0,03
Canet de Mar	0,18	0,26	Lloret de Mar	0,09	0,09
Canovelles	0,18	0,30	Sant Feliu de Guíxols	0,09	0,07

INFANTIL Y PRIMARIA			ESO		
Municipio	Total	P3	Municipio	Total	1º ESO
Garriga, la	0,18	0,35	Tàrrega	0,09	0,18
Mont-roig del Camp	0,18	0,12	Banyoles	0,09	0,11
Roca del Vallès, la	0,18	0,40	Vallirana	0,08	0,05
Sant Pere de Ribes	0,18	0,28	Sant Quirze del Vallès	0,08	0,14
Tàrrega	0,18	0,11	Barberà del Vallès	0,08	0,11
Torredembarra	0,18	0,10	Corbera de Llobregat	0,07	0,07
Balaguer	0,17	0,16	Sant Pere de Ribes	0,07	0,13
Bisbal d'Empordà, la	0,17	0,26	Torelló	0,06	0,16
Calonge	0,17	0,41	Cardedeu	0,05	0,21
Vilanova i la Geltrú	0,17	0,31	Cassà de la Selva	0,05	0,05
Castelló d'Empúries	0,15	0,31	Mont-roig del Camp	0,04	0,16
Banyoles	0,14	0,18	Torredembarra	0,04	0
Cardedeu	0,14	0,23	Balaguer	0,04	0,12
Cassà de la Selva	0,14	0,09	Bisbal d'Empordà, la	0,03	0,09
Sant Carles de la Ràpita	0,14	0,18	Badia del Vallès	0,03	0,34
Vilassar de Mar	0,14	0,28	Montgat	0,01	0,12
Lliçà d'Amunt	0,13	0,69	Palamós	0,01	0,11
Arenys de Mar	0,12	0,10	Deltebre	x	x
Cubelles	0,12	0,40	Castell-Platja d'Aro	x	x
Abrera	0,11	0,26	Cunit	x	x
Torelló	0,11	0,16	Argentona	x	x
Badia del Vallès	0,10	0,12	Roca del Vallès, la	x	x
Vilanova del Camí	0,09	0,06	Calonge	x	x
Palamós	0,08	0,19	Abrera	x	x

Municipio	INFANTIL Y PRIMARIA		Municipio	ESO	
	Total	P3		Total	1º ESO
Alcanar	0,07	0,06	Vilanova del Camí	x	x
Santa Coloma de Farners	0,06	0,10	Alcanar	x	x
Escala, l'	0,05	0,10	Escala, l'	x	x
Sant Andreu de Llavaneres	0,05	0,06	Sant Andreu de Llavaneres	x	x

Fuente: elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

Tabla 8. Niveles de segregación escolar del alumnado con necesidades de apoyo educativo (NEAE) por etapas educativas y por municipios mayores de 10.000 habitantes (2018/2019)

Municipio	INFANTIL Y PRIMARIA		Municipio	ESO	
	Total	P3		Total	1º ESO
Badalona	0,47	0,70	Palau-solità i Plegamans	0,73	0,53
Montornès del Vallès	0,43	0,16	Torredembarra	0,49	0,59
Horta - Guinardó (BCN)	0,42	0,44	Pallejà	0,42	0,83
Montcada i Reixac	0,40	0,47	Montgat	0,39	0,5
Ripollet	0,40	0,63	Badalona	0,38	0,43
Santa Perpètua de Mogoda	0,40	0,91	Ripollet	0,38	0,55
Barcelona	0,39	0,57	Hospitalet de Llobregat, l'	0,37	0,39
Terrassa	0,39	0,74	Sitges	0,37	0,42
Sants - Montjuïc (BCN)	0,39	0,56	Sant Joan de Vilatorrada	0,37	-
Nou Barris (BCN)	0,39	0,55	Terrassa	0,36	0,37
Hospitalet de Llobregat, l'	0,38	0,51	Vendrell, el	0,36	0,43
Mont-roig del Camp	0,38	0,56	Nou Barris (BCN)	0,35	0,41
Sabadell	0,38	0,56	Reus	0,35	0,37
Argentona	0,37	0,90	Vila-seca	0,35	0,34
Corbera de Llobregat	0,37	0,59	Sants - Montjuïc (BCN)	0,34	0,44
Sant Andreu (BCN)	0,37	0,50	Sant Andreu (BCN)	0,34	0,31
Prat de Llobregat, el	0,36	0,51	Salt	0,33	0,49

Municipio	INFANTIL Y PRIMARIA		Municipio	ESO	
	Total	P3		Total	1º ESO
Badia del Vallès	0,35	0,64	Castellar del Vallès	0,33	0,54
Caldes de Montbui	0,35	0,79	Lliçà d'Amunt	0,32	0,74
Castelldefels	0,35	0,62	Prat de Llobregat, el	0,31	0,35
Sant Vicenç dels Horts	0,35	0,82	Sant Joan Despí	0,31	0,34
Lleida	0,34	0,48	Esplugues de Llobregat	0,31	0,25
Santa Coloma de Gramenet	0,34	0,69	Cubelles	0,31	0,3
Gràcia (BCN)	0,34	0,52	Caldes de Montbui	0,3	0,5
Cambrils	0,33	0,65	Barcelona	0,29	0,34
Cerdanyola del Vallès	0,33	0,58	Tordera	0,29	0,37
Lloret de Mar	0,33	0,43	Vilassar de Mar	0,29	0,14
Salou	0,33	0,81	Cardedeu	0,29	0,46
Sant Joan Despí	0,33	0,36	Masnou, el	0,29	0,36
Sant Martí (BCN)	0,33	0,53	Santa Coloma de Gramenet	0,28	0,35
Cunit	0,32	0,23	Sant Pere de Ribes	0,28	0,28
Sant Adrià de Besòs	0,32	0,52	Horta - Guinardó (BCN)	0,27	0,33
Blanes	0,31	0,40	Sant Feliu de Llobregat	0,27	0,57
Gavà	0,31	0,69	Mollerussa	0,27	0,74
Cornellà de Llobregat	0,30	0,81	Sant Martí (BCN)	0,26	0,32
Manresa	0,30	0,41	Sant Adrià de Besòs	0,26	0,24
Rubí	0,30	0,53	Cornellà de Llobregat	0,25	0,21
Tarragona	0,30	0,53	Eixample (BCN)	0,25	0,33
Eixample (BCN)	0,30	0,61	Tarragona	0,24	0,3
Sarrià - Sant Gervasi (BCN)	0,30	0,67	Calafell	0,24	0,24
Olesa de Montserrat	0,29	0,82	Sant Cugat del Vallès	0,23	0,34
Sant Feliu de Llobregat	0,29	0,45	Sant Quirze del Vallès	0,23	0,16

Municipio	INFANTIL Y PRIMARIA		Municipio	ESO	
	Total	P3		Total	1º ESO
Figueres	0,28	0,38	Lleida	0,22	0,3
Calafell	0,27	0,67	Manresa	0,22	0,19
Reus	0,27	0,83	Premià de Dalt	0,22	0,26
Salt	0,27	0,44	Tortosa	0,22	0,36
Seu d'Urgell, la	0,27	0,42	Torroella de Montgrí	0,22	0,18
Viladecans	0,27	0,75	Montcada i Reixac	0,21	0,25
Castellbisbal	0,26	0,72	Santa Perpètua de Mogoda	0,21	0,21
Molins de Rei	0,26	0,90	Sabadell	0,21	0,3
Sant Andreu de la Barca	0,26	0,74	Castelldefels	0,21	0,22
Vilafranca del Penedès	0,25	0,44	Sarrià - Sant Gervasi (BCN)	0,21	0,3
Parets del Vallès	0,24	0,62	Ciutat Vella (BCN)	0,21	0,22
Girona	0,23	0,30	Mollet del Vallès	0,2	0,33
Martorell	0,23	0,68	Gràcia (BCN)	0,19	0,2
Premià de Dalt	0,23	0,28	Rubí	0,19	0,22
Sant Cugat del Vallès	0,23	0,67	Garriga, la	0,19	0,49
Sant Sadurní d'Anoia	0,23	0,54	Canet de Mar	0,19	0,11
Sitges	0,23	-	Gavà	0,18	0,35
Tortosa	0,23	0,74	Viladecans	0,18	0,19
Les Corts (BCN)	0,23	0,77	Igualada	0,18	0,2
Sant Quirze del Vallès	0,22	0,77	Berga	0,18	0,19
Tordera	0,22	0,37	Llagosta, la	0,18	0,1
Torroella de Montgrí	0,22	0,29	Bisbal d'Empordà, la	0,18	0,7
Balaguer	0,21	0,48	Cerdanyola del Vallès	0,17	0,22
Cassà de la Selva	0,21	0,35	Figueres	0,17	0,34
Franqueses del Vallès, les	0,21	0,33	Molins de Rei	0,17	0,23

Municipio	INFANTIL Y PRIMARIA		Municipio	ESO	
	Total	P3		Total	1º ESO
Granollers	0,21	0,24	Les Corts (BCN)	0,17	0,23
Premià de Mar	0,21	0,32	Vic	0,17	0,12
Ciutat Vella (BCN)	0,21	0,39	Martorell	0,16	0,12
Barberà del Vallès	0,20	0,25	Balaguer	0,16	0,14
Deltebre	0,20	0,30	Malgrat de Mar	0,16	0,2
Palau-solità i Plegamans	0,20	0,63	Mataró	0,16	0,23
Sant Boi de Llobregat	0,20	0,64	Pineda de Mar	0,16	0,23
Vic	0,20	0,17	Valls	0,16	0,18
Esplugues de Llobregat	0,19	0,62	Lloret de Mar	0,15	0,19
Malgrat de Mar	0,19	0,35	Salou	0,15	0,15
Mollet del Vallès	0,19	0,17	Sant Boi de Llobregat	0,15	0,2
Vendrell, el	0,19	0,43	Ripoll	0,15	0,27
Castellar del Vallès	0,18	0,77	Tàrrrega	0,15	0,18
Sant Joan de Vilatorrada	0,18	-	Castellbisbal	0,14	0,43
Vilassar de Mar	0,18	0,87	Vilafranca del Penedès	0,14	0,23
Manlleu	0,17	0,15	Girona	0,14	0,18
Sant Feliu de Guíxols	0,17	0,12	Premià de Mar	0,14	0,15
Vilanova i la Geltrú	0,17	0,27	Barberà del Vallès	0,14	0,19
Vila-seca	0,17	0,43	Manlleu	0,14	0,08
Amposta	0,16	0,79	Piera	0,14	0,26
Cardedeu	0,16	0,23	Vilanova i la Geltrú	0,13	0,18
Palamós	0,16	0,31	Sant Vicenç dels Horts	0,12	0,33
Roca del Vallès, la	0,16	0,25	Granollers	0,12	0,22
Igualada	0,15	0,23	Blanes	0,11	0,25
Palafrugell	0,15	0,27	Seu d'Urgell, la	0,11	0,25

Municipio	INFANTIL Y PRIMARIA		Municipio	ESO	
	Total	P3		Total	1º ESO
Sant Just Desvern	0,15	0,68	Cassà de la Selva	0,11	0,1
Vallirana	0,15	0,81	Esparreguera	0,11	0,14
Garriga, la	0,14	0,17	Olot	0,11	0,15
Mataró	0,14	0,30	Sant Andreu de la Barca	0,1	0,1
Pineda de Mar	0,14	0,29	Banyoles	0,1	0,1
Ripoll	0,14	0,47	Sant Celoni	0,1	0,11
Roses	0,14	0,44	Sant Carles de la Ràpita	0,1	0
Sant Pere de Ribes	0,14	0,67	Castelló d'Empúries	0,1	0,08
Castell-Platja d'Aro	0,13	0,20	Sant Sadurní d'Anoia	0,09	0,16
Esparreguera	0,13	0,35	Amposta	0,09	0,21
Olot	0,13	0,06	Arenys de Mar	0,09	0,21
Calonge	0,12	0,24	Mont-roig del Camp	0,08	0,22
Valls	0,12	0,32	Parets del Vallès	0,07	0,31
Banyoles	0,11	0,07	Franqueses del Vallès, les	0,07	0,46
Cubelles	0,11	0,21	Palamós	0,07	0,42
Masnou, el	0,11	0,49	Santa Coloma de Farners	0,07	0,03
Mollerussa	0,11	0,19	Calella	0,07	0,1
Sant Andreu de Llavaneres	0,11	-	Cambrils	0,06	0,12
Montgat	0,10	0,80	Badia del Vallès	0,05	0,07
Piera	0,10	-	Olesa de Montserrat	0,05	0,33
Tàrrega	0,10	0,23	Palafrugell	0,05	0,03
Vilanova del Camí	0,10	0,28	Sant Just Desvern	0,05	0,02
Arenys de Mar	0,09	0,28	Canovelles	0,05	0,16
Berga	0,09	0,10	Montornès del Vallès	0,04	0,11
Sant Celoni	0,08	0,14	Corbera de Llobregat	0,04	0,02

Municipio	INFANTIL Y PRIMARIA		Municipio	ESO	
	Total	P3		Total	1° ESO
Torelló	0,08	0,09	Sant Feliu de Guíxols	0,04	0,1
Torredembarra	0,08	-	Roses	0,04	0,25
Alcanar	0,07	0,13	Torelló	0,03	0,13
Canovelles	0,07	0,26	Vallirana	0,01	0,18
Sant Carles de la Ràpita	0,07	0,26	Argentona	x	x
Abrera	0,06	-	Cunit	x	x
Canet de Mar	0,06	0,33	Deltebre	x	x
Escala, l'	0,06	-	Roca del Vallès, la	x	x
Santa Coloma de Farners	0,06	0,25	Castell-Platja d'Aro	x	x
Calella	0,04	0,17	Calonge	x	x
Castelló d'Empúries	0,04	0,51	Sant Andreu de Llavaneres	x	x
Llagosta, la	0,04	0,52	Vilanova del Camí	x	x
Lliçà d'Amunt	0,04	0,08	Alcanar	x	x
Bisbal d'Empordà, la	0,03	0,45	Abrera	x	x
Pallejà	0,02	0,78	Escala, l'	x	x

Fuente: elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

2.3. LOS CENTROS DE ELEVADA COMPLEJIDAD EN EL MARCO DEL PACTO CONTRA LA SEGREGACIÓN ESCOLAR EN CATALUÑA

El 18 de marzo de 2019, la mayoría de agentes de la comunidad educativa y del arco parlamentario e institucional, entre los que se encuentran más de veinticinco entidades del ámbito educativo y la inmensa mayoría de ayuntamientos mayores de 10.000 habitantes, conjuntamente con el Departamento de Educación y del Síndic de Greuges, firmaron el Pacto contra la segregación escolar.

Entre otras medidas, el Pacto prevé una batería de medidas dirigidas a mejorar la dotación de

recursos de los centros con una composición social desfavorecida y la consolidación de sus proyectos educativos (actuación 26-27-28-29), tales como promover los centros públicos y concertados con una composición social desfavorecida y con una demanda más débil proyectos en los ámbitos del aprendizaje de la lectura, de las lenguas extranjeras, de la tecnología, de las ciencias, de las artes o de la educación en valores que homologuen las oportunidades educativas en los diferentes centros y programas de desegregación (proyectos magnet, etc.) o incrementar la provisión de recursos económicos y profesionales para el funcionamiento de los centros con una composición social menos favorecida y con mayor concentración de necesidades educativas específicas (más dotación de plantillas, plantillas más

interdisciplinarios, más apoyo de los servicios educativos, mecanismos de incentivos u otros para garantizar que el profesorado más cualificado para la labor docente preste servicio en los centros públicos de complejidad más elevada, etc.).

DESARROLLO DE MEDIDAS DE APOYO A CENTROS CON UNA COMPOSICIÓN SOCIAL DESFAVORECIDA (Àmbit 9)

Actuación 26. Desarrollo de los proyectos educativos de los centros con una composición social desfavorecida

Medidas previstas

- Crear **comisiones de trabajo** entre Inspección de Educación, técnicos municipales de educación y equipos directivos en centros públicos y concertados con una composición social desfavorecida (centros de alta/máxima complejidad) para analizar actuaciones de mejora.
- Promover en los centros públicos y concertados con una composición social desfavorecida y con una demanda más débil **proyectos** en los ámbitos del aprendizaje de la lectura, de las lenguas extranjeras, de la tecnología, de las ciencias, de las artes o de la educación en valores que homologuen las oportunidades educativas en los diferentes centros y que compensen la incidencia de la composición social del centro en el desarrollo de sus proyectos educativos.
- Promover, de acuerdo con las direcciones de los centros, la participación de los centros públicos y concertados con una demanda más débil y con una composición social desfavorecida en **programas de desegregación** (proyectos magnet, etc.) que contribuyan a mejorar y prestigiar los proyectos educativos de estos centros.
- **Incrementar la provisión de recursos económicos para el funcionamiento de los centros** con una composición social menos favorecida y con más concentración de necesidades educativas específicas, con el objetivo de garantizar proyectos educativos de calidad no condicionados por esta composición social.
- Desarrollar, conjuntamente entre el Departamento de Educación y los ayuntamientos, políticas de **dinamización de la AMPA/AFA** de los centros públicos con una composición social menos favorecida y de creación en caso de que no tengan.
- Garantizar la **dotación suficiente de profesionales a los equipos de asesoramiento psicopedagógico** para poder atender las necesidades de atención existentes en el conjunto del sistema educativo, especialmente en los centros públicos y concertados con una concentración más elevada de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Actuación 27. Dirección y dotación de plantillas en los centros con una composición social desfavorecida

Medidas previstas

- **Incrementar la dotación** de plantillas de los centros de alta/máxima complejidad del Servicio de Educación de Cataluña y reducir la ratio alumnado/profesorado.
- Graduar la dotación de plantillas, tanto en centros públicos como concertados, en función de la complejidad socioeducativa que atienden.

- Garantizar que los centros públicos y concertados con una composición social desfavorecida tengan una mayor **dotación de docentes y de personal de apoyo educativo**, de acuerdo con las necesidades educativas de su alumnado, suficiente para atender las necesidades educativas específicas existentes.
 - Regular y garantizar una dotación de **plantillas más multidisciplinarias** en los centros públicos y concertados de alta/máxima complejidad educativa, con asignaciones de profesionales propios o, en su caso, de servicios externos del ámbito social (técnicos de integración social, educadores sociales, trabajadores sociales, etc.) y del ámbito de la salud (psicólogos, logopedas, etc.) para atender las necesidades existentes, sin perjuicio de las competencias de la titularidad del centro.
 - Garantizar el acceso del **alumnado recién llegado desde primero de primaria a las aulas de acogida**.
 - Garantizar **claustros de profesorado y equipos directivos cohesionados y bien coordinados** en los centros públicos con demanda débil o una elevada concentración de alumnado socialmente desfavorecido, con una adecuada formación e implicación de las direcciones para gestionar esta complejidad social, a fin de consolidar el proyecto educativo y mejorar el prestigio social del centro, con proyectos de dirección bien orientados para posibilitar estos procesos de mejora y que cuenten con la participación y la cohesión del conjunto de la comunidad escolar.
 - Garantizar que los centros públicos y concertados con una composición social desfavorecida (centros de alta/máxima complejidad) tienen los **equipos directivos más competentes y formados**, sin perjuicio de las competencias de la titularidad del centro.
 - Promover con medidas concretas el destino **tanto definitivo como provisional** de personal a los centros públicos con una composición social desfavorecida o con una demanda social débil, con el objetivo de dar estabilidad a los claustros.
 - Evitar la adjudicación de destino de profesorado sin previa solicitud suya a los centros públicos de alta complejidad.
 - Promover la capacitación y la **implicación del claustro** de profesorado de los centros públicos y concertados con una composición social desfavorecida, no solo para atender la diversidad del alumnado, sino también para consolidar el proyecto educativo y mejorar la valoración del centro por parte del entorno, de acuerdo con las funciones del Departamento de Educación y de los titulares de los centros concertados.
 - Introducir mecanismos de incentivos u otros para garantizar que el profesorado más cualificado para la labor docente preste servicio en los centros públicos con una complejidad más elevada.
- [...]

Actuación 28. Construcción y reforma de los centros públicos con una composición social desfavorecida

Medidas previstas

[...]

- **Priorizar**, en la planificación y ejecución de los procesos de construcción y reforma de los centros públicos, la adecuación de las instalaciones de los centros con una composición social más desfavorecida, especialmente si esta situación tiene efectos sobre la segregación escolar, sin perjuicio de la mejora necesaria para todos los equipamientos escolares que están en módulos prefabricados o pendientes de obras de mejora.

Actuación 29. Adecuación de los planes educativos de entorno como instrumento para combatir la segregación escolar

Medidas previstas

[...]

- Desarrollar para todos los centros de alta complejidad, conjuntamente entre ayuntamientos y Departamento de Educación, planes educativos de entorno dirigidos a fortalecer su vinculación con el entorno y el apoyo de los agentes educativos del territorio a la labor de estos centros. [...]
- Crear un programa de promoción y refuerzo de la oferta de actividades extraescolares y de la acogida matinal y de tarde de los centros de alta complejidad o con una composición social.
- Crear un programa de apoyo a la dinamización de las asociaciones de familias de los centros de máxima complejidad y promover la coordinación de asociaciones de familias en el territorio en el marco de los planes educativos de entorno.

Además de estas medidas directamente orientadas a apoyar a los centros de elevada complejidad, el Pacto también prevé una serie de medidas destinadas a optimizar las garantías de gratuidad real para el alumnado socialmente desfavorecido, con efectos directos, también, para el alumnado de estos centros.

Existe un amplio consenso dentro de la comunidad educativa a la hora de destacar la infrafinanciación del sistema educativo. Hay centros públicos y concertados, especialmente los que tienen mayor complejidad educativa, que piden una mayor dotación de recursos humanos, económicos y materiales para atender con mejores garantías las necesidades educativas específicas del alumnado. El déficit de financiación pública provoca que parte del servicio educativo que prestan los centros deba financiarse mediante las aportaciones de las familias, lo que resulta contradictorio con el principio de gratuidad que rige nuestro sistema educativo, suponiendo un importante factor de desigualdad, tanto en el acceso a los diferentes centros como también en la configuración de los proyectos educativos, condicionados, en parte, por la financiación privada de las familias.

En este sentido, el Pacto prevé avanzar en la gratuidad de la enseñanza a través de la mejora de la financiación pública de los centros públicos y concertados, y discriminar positivamente en la transferencia de recursos a las familias y los centros socialmente menos favorecidos, con el objetivo de garantizar estándares de calidad equivalentes para el conjunto de centros del Servicio de Educación de Cataluña, así como de garantizar la gratuidad real de la enseñanza y que las cuotas no se conviertan en un factor de segregación escolar tal y como sucede actualmente.

Entre otras medidas, el Pacto prevé la creación de una comisión de estudio del coste de la plaza (actuación 15), la adecuación de la financiación pública de los centros públicos y concertados en función de la corresponsabilidad en la escolarización equilibrada de alumnado (actuaciones 16 y 17), la elaboración de directrices sobre el pago de cuotas en centros públicos y concertados (actuación 19-20), el establecimiento de una convocatoria de ayudas para libros de texto, material escolar, salidas y colonias escolares (centros públicos y concertados) (actuación 21-22) y mejorar las garantías de igualdad en el acceso al servicio de comedor escolar (actuación 23).

ADECUACIÓN DE LA FINANCIACIÓN DE LOS CENTROS PÚBLICOS Y CONCERTADOS PARA GARANTIZAR LA GRATUIDAD DE LA ENSEÑANZA Y LA SUPRESIÓN DE CUOTAS COMO FACTOR DE DESIGUALDAD (Ámbito 6)

Actuación 15. Comisión de estudio del coste de la plaza escolar

Medidas previstas

- Crear una comisión técnica de expertos, a propuesta del Departamento de Educación y de los agentes educativos más representativos, para estudiar y determinar el coste total de la plaza en los niveles de provisión universal y gratuita para la impartición de las enseñanzas en condiciones de gratuidad.

Actuación 16. Adecuación de la financiación pública de los centros públicos y garantías de gratuidad de la enseñanza y de corresponsabilidad en la escolarización equilibrada de alumnado

Medidas previstas

- Garantizar progresivamente que la financiación para el funcionamiento de los centros docentes públicos garantiza el principio de gratuidad de la enseñanza.
- Establecer una convocatoria de ayudas para garantizar el acceso en igualdad de oportunidades a las actividades complementarias, tal y como establece la LEC (artículo 202 y otros), que sea efectiva para promover la escolarización equilibrada de alumnado.
- Adecuar la financiación (dotación de recursos económicos y personales) que reciben los centros públicos corresponsables con la escolarización equilibrada de alumnado.
- Promover que ningún alumno deje de participar en actividades complementarias por razones económicas y supervisar por parte de la Inspección de Educación.
- Supervisar las desigualdades existentes en el cobro de cuotas por parte de los centros públicos, desarrollar medidas para evitarlas o que estas deriven en desigualdades en los proyectos educativos de centro y en el acceso del alumnado socialmente desfavorecido, factores de reproducción de la segregación escolar.

Actuación 17. Adecuación de la financiación pública de los centros concertados con garantías de gratuidad de la enseñanza y de corresponsabilidad en la escolarización equilibrada de alumnado: concierto, contratos programa y ayudas

Medidas previstas

- Garantizar progresivamente que la financiación para el funcionamiento de los centros docentes concertados (vía módulo del concierto –art. 205.8 LEC–, vía dotación de recursos adicionales mediante contrato programa –art. 48.5 LEC–) garantiza el principio de gratuidad de la enseñanza.
- Establecer una convocatoria de ayudas para garantizar el acceso en igualdad de oportunidades a las actividades complementarias, tal y como establece la LEC (artículo 202 y otros), que sea efectiva para promover la escolarización equilibrada de alumnado.
- Adecuar la financiación que reciben los centros concertados corresponsables con la escolarización equilibrada de alumnado.

- Promover que ningún alumno deja de participar en actividades complementarias por razones económicas y supervisar por parte de la Inspección de Educación.
- Analizar y revisar la financiación de los centros privados concertados, para garantizar la adecuación del concierto educativo pero también la responsabilidad social de los centros concertados a la hora de establecer cuotas para las familias y escolarizar al alumnado de diferentes orígenes sociales.
- Graduar la financiación pública de los centros concertados en función de la corresponsabilidad en la escolarización del alumnado socialmente desfavorecido.

[...]

Actuación 21. Convocatoria de ayudas para libros de texto, material escolar y salidas (centros públicos y concertados)

Medidas previstas

- Estudiar la financiación necesaria para garantizar la gratuidad de los libros de texto y el material escolar.
- Restablecer una convocatoria de ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico complementario e informático, tal y como establece el artículo 6.4 de la LEC, que permita avanzar hacia la gratuidad de la enseñanza.
- Otorgar a los centros educativos subvenciones para el desarrollo de programas orientados a sufragar los costes de escolarización de alumnos de familias con dificultades económicas que cubran los gastos relacionados con los libros de texto, el material escolar, las salidas escolares, etc., como el Programa cooperativo para el fomento de la reutilización de libros de texto en centros educativos sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas obligatorias.
- Promover o recomendar el desarrollo de programas de reutilización de libros de texto en todos los centros que no tengan.
- Dado el carácter no obligatorio del pago de cuotas relacionadas con el desarrollo de las actividades lectivas del centro, garantizar la igualdad de trato a todo el alumnado durante el horario lectivo, al margen del pago de cuotas por parte de las familias.
- Evitar que el alumnado sea partícipe de la relación económica existente entre el centro y la familia.
- Establecer medidas de accesibilidad económica (ayudas u otros) para garantizar el acceso en igualdad de oportunidades de los menores socialmente desfavorecidos a las actividades escolares (para salidas y colonias escolares, etc.).
- Estudiar la situación planteada por cada familia con dificultades económicas con el objetivo de facilitar que el alumnado afectado pueda participar de forma normalizada en las actividades escolares que se realicen en horario lectivo, sin verse discriminado por razones económicas, buscando, en su caso, modalidades de financiación de las actividades escolares (a través de ayudas, de flexibilidad en los pagos, etc.) que posibiliten su participación.

- Garantizar que los centros públicos y concertados informen adecuadamente a las familias sobre las cuotas que tienen carácter obligatorio y voluntario, y que no incorporen a estas cuotas conceptos de gasto que no pueden ser imputados a las familias.
- Garantizar el desglose de los conceptos que integran las cuotas a pagar en los centros públicos y concertados.

Actuación 22. Convocatoria de ayudas para las salidas y colonias escolares y para las actividades extraescolares

Medidas previstas

- Desarrollar el marco general de ordenación de las actividades complementarias, las actividades extraescolares y los servicios escolares de los centros vinculados al Servicio de Educación de Cataluña, tanto de los centros públicos como de los centros concertados, tal y como prevé el artículo 158.2 de la LEC, de forma que se asegure para las colonias y salidas escolares y para las actividades extraescolares:
 - Las ayudas para fomentar el acceso de alumnado a estas actividades en igualdad de oportunidades, tanto en centros públicos como en centros concertados, y las garantías de que el gasto público destinado se dirija efectivamente a estas ayudas (art. 50.3 y 202 de la LEC).
 - -El derecho a la participación del alumnado y a la no exclusión por razones económicas.
 - -El acceso en condiciones de igualdad a través del establecimiento de cuantías máximas (art. 205.11 de la LEC), el fraccionamiento de cuotas como mecanismo para favorecer la accesibilidad, la voluntariedad, el carácter no lucrativo, etc.
 - -El carácter no lucrativo de las actividades complementarias y las garantías para posibilitarlo, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente.
 - -El carácter inclusivo, coeducativo e intercultural de estas actividades y las garantías para posibilitarlo.
 - -La apertura de las actividades extraescolares a los niños y niñas del territorio.
 - -Las subvenciones para la creación y el mantenimiento de asociaciones de familias de alumnado en entornos sociales desfavorecidos, como agentes dinamizadores clave, con la colaboración de las federaciones de estas asociaciones.
- Dar cumplimiento al artículo 202 de la LEC, que prevé que el Departamento, por razones de oportunidad social, de equidad o de no discriminación por razones económicas, establezca ayudas y otorgue becas en referencia a actividades complementarias y extraescolares, tanto en centros públicos como en centros concertados.
- Desarrollar actuaciones orientadas a promover la organización de colonias escolares en los centros, especialmente cuando se encuentran en entornos sociales desfavorecidos, como:
 - Medidas para compensar a los docentes y al personal que participe.
 - Ayudas para fomentar el acceso de los centros y del alumnado en situaciones sociales o económicas desfavorecidas.
- Desarrollar medidas para garantizar la accesibilidad económica a las actividades escolares de tarde en los institutos (y en las escuelas, si procede) con jornada compactada y la atención socioeducativa del alumnado socialmente desfavorecido.

Actuación 23. Garantías de igualdad en el acceso al servicio de comedor escolar (centros públicos y concertados)

Medidas previstas

- Prohibir (e impedir en la práctica) los incumplimientos del precio máximo del servicio de comedor escolar en los centros públicos, ya sea directamente a través de las cuotas que pagan las familias para acceder al servicio, ya sea indirectamente a través de las cuotas del AMPA/AFA o de la introducción de actividades adicionales sin alternativa.
- Promover que el alumnado receptor de beca del 100% de comedor escolar en los centros concertados tenga acceso gratuito al servicio, mientras que el alumnado con beca parcial pague el equivalente a la parte restante hasta llegar al importe máximo establecido para las becas.
- Prohibir (e impedir en la práctica) que ningún alumno abone importes adicionales a la cuota que paga el resto para acceder al servicio de comedor escolar.
- Dar pautas y difundir buenas prácticas en la gestión del servicio de comedor escolar en los centros públicos y concertados para promover la igualdad de oportunidades en el acceso.
- Promover el funcionamiento del servicio de comedor escolar en los institutos de secundaria y la provisión de becas al alumnado socialmente desfavorecido, a pesar de que por la tarde no haya clases (o, alternativamente, estudiar centro por centro medidas compensatorias que garanticen la accesibilidad y la normalización del uso del comedor al alumnado de secundaria que lo requiera).
- Garantizar el acceso del alumnado becado al servicio de comedor, sin el cobro de la parte cubierta por la beca, como mínimo desde la resolución de la concesión de la ayuda (no desde el abono del importe)

Adicionalmente, el Pacto también prevé otras medidas, de alcance más general, destinadas a combatir la segregación escolar, lo que debe permitir desagregar los centros con una composición especialmente desfavorecida.

En este sentido, el Pacto propone elaborar un nuevo decreto que regule la admisión de alumnado que prevea instrumentos más efectivos para promover la equidad. Además de eliminar criterios complementarios por enfermedad digestiva crónica y por hermanos o progenitores exalumnos del centro, que ya se ha aprobado, también contempla el desarrollo de medidas tales como la proporción máxima de alumnado con necesidades educativas específicas por centro de una misma zona, la oficina electrónica de preinscripción, la publicación de cuotas y régimen legal y otras exigencias de transparencia (vacantes, etc.), la protección de los centros de alta complejidad (no escolarización matrícula viva, etc.), la

regulación de la detección del alumnado con necesidades educativas específicas o instrumentos dirigidos a evitar los fraudes, como prever más exigencias de acreditación del criterio de proximidad para el alumnado que modifica su residencia padronal justo antes de iniciar el curso escolar (actuación 1).

Adicionalmente, el Pacto también prevé la puesta en marcha, en el marco del proceso de elaboración de un nuevo decreto, de dos comisiones de estudio estratégicas desde la perspectiva de avanzar en los instrumentos de lucha contra la segregación escolar, y que puede alimentar el contenido del nuevo decreto (actuación 2): una comisión de estudio específica de buenas prácticas en regímenes de admisión de alumnado (donde se evaluará el impacto y la viabilidad de una posible política de admisión para cuotas en función del nivel de instrucción / nivel socioeconómico de los progenitores) y una comisión de estudio específica para analizar medidas efectivas de lucha contra la

segregación escolar en municipios con una fuerte segregación residencial (donde se evaluará cómo combatir la segregación en territorios con una elevada composición social desfavorecida, en el que las políticas de escolarización equilibrada dentro del barrio generan efectos limitados).

Asimismo, el Pacto prevé el diseño (y la implementación) de un protocolo efectivo para el aprovechamiento de la reserva de plazas como medida de escolarización equilibrada, para garantizar la distribución equitativa del alumnado con necesidades educativas específicas entre centros (actuación 8).

La lucha contra la segregación escolar implica, entre otros aspectos, mejorar la corresponsabilidad de los diferentes actores que intervienen en el ámbito educativo, así como la coordinación entre estos a la hora de desarrollar los instrumentos disponibles para promover la escolarización equilibrada de alumnado. Uno de los ámbitos de intervención clave, con mayor incidencia en la lucha contra la segregación escolar, tiene que ver con la programación de la oferta y la gestión del proceso de admisión de alumnado. A escala local, estas prácticas deben ser promovidas e implementadas especialmente por las mesas mixtas de planificación, las comisiones de garantías de admisión y las oficinas municipales de escolarización, además de otros dispositivos, en su caso.

En esta línea, el Pacto prevé, entre otros, el desarrollo de orientaciones en la programación escolar (oferta, adscripciones, zonificación, y ampliaciones y reducciones de ratio, de grupos y de centros) y el establecimiento de criterios en la gestión de las solicitudes (actuaciones 3 y 4), así como la promoción de acuerdos o pactos locales entre centros dentro de una misma zona o municipio para la escolarización equilibrada de alumnado (actuación 10) y el diseño del modelo de intervención de los dispositivos para el fomento de la escolarización equilibrada de alumnado en el territorio, y la creación y dinamización de estos dispositivos donde no estén (actuación 6): clarificar y articular el papel que deben tener las OME, la Inspección de Educación, las comisiones de garantías de admisión, las mesas mixtas, los servicios educativos,

los servicios municipales, etc., para combatir la segregación y hacer un uso efectivo de los instrumentos disponibles, y las pautas a aplicar.

Después de un año de desarrollo del Pacto, el Síndic ha coordinado las tres principales comisiones de estudio que estaban previstas, comisiones que ya han finalizado sus trabajos.

En este sentido, en el mes de noviembre de 2019, el Síndic de Greuges entregó al Departamento de Educación el documento *Propuestas para un nuevo decreto y para nuevos protocolos de actuación*, elaborado en el marco de la Comisión de estudio sobre regímenes de admisión y la Comisión de estudio sobre la lucha contra la segregación escolar en contextos de segregación residencial, y que incorpora numerosas propuestas en relación con el nuevo decreto de admisión de alumnado y los protocolos respecto al uso, por ejemplo, de la reserva de plazas, la programación de la oferta, la gestión de las cuotas por parte de los centros públicos y concertados o el control de los fraudes, entre otros.

Entre las medidas propuestas destaca la ampliación de supuestos para determinar la consideración de necesidades educativas específicas derivadas de situaciones socioeconómicas desfavorecidas o la creación de la unidad de detección y prospectiva, que se ocupará de coordinar las actuaciones relacionadas con la detección del alumnado con necesidades educativas específicas por parte de los diferentes servicios locales.

Para evitar la concentración del alumnado con necesidades educativas específicas en determinados centros, el documento también plantea la propuesta de establecer una proporción máxima por zona, que cada centro deberá cumplir. Esta no puede superar en un 10% la proporción óptima del alumnado con necesidades educativas por grupo. La proporción óptima equivale al porcentaje del alumnado con necesidades educativas específicas que correspondería por centro si su distribución fuera plenamente equilibrada.

A diferencia de la situación actual, el alumnado con necesidades educativas

específicas sólo podrá escolarizarse en plazas reservadas, con una reserva que se alargará hasta el inicio del curso escolar, mientras que el alumnado ordinario solo se escolarizará en plazas ordinarias.

Con todo, el documento no limita las medidas al reparto del alumnado con mayores dificultades y propone concebir la escolarización equilibrada de alumnado como la tendencia a la equiparación de la composición social de los centros de forma que refleje la heterogeneidad social de las zonas donde están ubicados. Este equilibrio no solo hace referencia al alumnado con necesidades educativas específicas, sino al conjunto del alumnado en función del nivel socioeconómico y educativo familiar. En esta línea, incluye propuestas para promover la escolarización del alumnado socialmente favorecido en centros de alta complejidad, como la oferta singular, la posibilidad del traslado de matrícula entre centros o, en su caso, la integración y el cierre de centros públicos.

El documento también hace hincapié en la posibilidad de establecer las zonas educativas heterogéneas como unidades de planificación y gestión del proceso de admisión de alumnado. Concretamente, la propuesta es que la Administración educativa y los ayuntamientos promuevan la configuración de zonas educativas con heterogeneidad social interna (por nivel de instrucción, renta, etc.), aunque este hecho suponga no respetar las áreas administrativas o territoriales preestablecidas (distritos, barrios, etc.), especialmente en municipios con desequilibrios en la escolarización del alumnado.

Otro reto tiene que ver con la gestión de la matrícula viva. En el curso 2018/2019, más de 8.500 alumnos llegados después del inicio de curso fueron escolarizados en centros de alta complejidad. Para evitar la concentración de este alumnado en determinados centros, el documento plantea impedir la escolarización de este alumnado recién llegado a los centros de alta complejidad o cerrar los ratios después del inicio de curso, para poder gestionar mejor y de forma equilibrada este fenómeno.

Otra propuesta es la previsión de la cuota necesaria de plazas para la matrícula fuera de plazo y la matrícula viva en los centros de la

zona. En la programación de la oferta inicial y final, la Administración educativa debe efectuar una previsión de la cuota de plazas para atender las necesidades de escolarización existentes en la zona del alumnado con necesidades educativas específicas que se matricula fuera de plazo (después del período ordinario de preinscripción hasta el inicio de curso) y a partir del inicio de curso.

La Administración educativa, además, y esta es otra propuesta, debe desarrollar los sistemas necesarios para la automatización de la documentación que deben presentar las familias en la preinscripción, siempre que sea posible (domicilio, renta, etc.), así como para la automatización de la asignación de plaza escolar. La oficina electrónica de preinscripción y matrícula debería tener un papel fundamental.

En cuanto a la financiación, el decreto debe prever y regular las garantías de gratuidad. La Administración educativa debe asegurar los recursos públicos para hacer efectiva la gratuidad de las enseñanzas obligatorias y de las declaradas gratuitas (art. 50.1 y 199 LEC; art. 88.2 LOE). En cuanto a las actividades o los servicios que no tienen carácter gratuito, pero que están asociados a la escolarización, se establecerán las ayudas necesarias.

Con el propósito de aprobar el modelo de zonificación escolar y el modelo de adscripción entre centros en el paso de primaria a secundaria (en el caso de los centros públicos), los servicios territoriales (y el Consorcio de Educación de Barcelona) y los ayuntamientos afectados elaboran un informe para estudiar el impacto de los diferentes modelos posibles de zonificación y de adscripción en la escolarización equilibrada del alumnado y acreditar la adecuación del modelo propuesto con respecto de otros modelos alternativos posibles.

Entre el resto de propuestas, también cabe destacar el incremento de medidas de control de fraude y el acompañamiento a las familias en los procesos de admisión, especialmente en el paso de primaria a secundaria.

En enero de 2020, el Departamento de Educación hizo público el Proyecto de decreto de la programación de la oferta educativa y del procedimiento de admisión en los centros del Servicio de Educación de

Cataluña, que recoge buena parte de las propuestas sugeridas en dicho documento del Pacto. Paralelamente, el Departamento de Educación está elaborando los protocolos que deben acompañar al desarrollo del Pacto.

Este decreto prevé medidas de protección de los centros de elevada complejidad, como la limitación de escolarización de la matrícula viva o la proporción máxima del alumnado con necesidades educativas específicas, o también el establecimiento de ayudas para actividades complementarias y servicios

escolares dirigidos al alumnado socialmente desfavorecido.

El Departamento de Educación ha transmitido a esta institución que la previsión es aprobar el mencionado decreto próximamente.

Del mismo modo, próximamente, el Síndic entregará al Departamento de Educación el informe elaborado en el marco de la Comisión de estudio del coste de la plaza, con propuestas para avanzar hacia la gratuidad de la enseñanza.

3. LA AMPLIFICACIÓN DE LA COMPLEJIDAD EDUCATIVA DE LOS CENTROS ANTE LA CRISIS DE LA PANDEMIA DE LA COVID-19

La crisis derivada de la pandemia de la COVID-19 sitúa a los centros de elevada complejidad en un escenario en el que las desigualdades educativas que ya gestionaban se manifiestan de forma más clara y, en algunos aspectos, se ven incrementadas.

Más allá de las medidas de protección de la salud y de prevención del contagio de la COVID-19, que deberán implementarse de forma general en el conjunto de centros educativos de cara al curso 2020/2021, las actuaciones de apoyo a los centros de elevada complejidad en este contexto de crisis deben ir orientadas a compensar, en la medida de lo posible, cuatro factores de desigualdad: la desigualdad educativa derivada de los efectos de la crisis económica sobre las condiciones materiales de vida del alumnado socialmente desfavorecido; la desigualdad educativa derivada de los efectos de la pobreza sobre las condiciones de salud del alumnado socialmente desfavorecido; la desigualdad de capital educativo familiar en el acompañamiento a la escolaridad en un contexto de trabajo a distancia o de semipresencialidad, y la desigualdad educativa derivada de la brecha digital.

3.1. LA DESIGUALDAD EDUCATIVA DERIVADA DE LOS EFECTOS DE LA CRISIS ECONÓMICA SOBRE LAS CONDICIONES MATERIALES DE VIDA DEL ALUMNADO SOCIALMENTE DESFAVORECIDO

Las previsiones hechas públicas por los poderes públicos pronostican para Cataluña una caída del PIB de cerca del 8% y un incremento de las tasas de paro de cerca del 20% durante el segundo semestre de 2020, por efecto de la pandemia de la COVID-19. Esta situación se producirá en un contexto en el que muchas familias socialmente desfavorecidas aún no se habían recuperado del impacto de la crisis económica que se produjo en el período 2008 a 2014.

Esta crisis económica supondrá un incremento de la precariedad social en que se encuentran (y se encontrarán en un futuro próximo) muchas familias debido al incremento de la

tasa de desempleo y la consiguiente reducción de ingresos. Por esta realidad y consecuentemente por la mayor complejidad de la atención socioeducativa que habrá que proporcionar desde los centros en un contexto de crecimiento de la vulnerabilidad social. Esta situación, que afectará a la mayoría de centros, estará presente con mayor intensidad en centros con una composición social especialmente desfavorecida.

De forma más prevalente en centros de alta complejidad que en otros centros, menos familias podrán hacerse cargo de gastos asociados a la escolarización. Sin medidas de ayudas al alumnado y centros que vayan más allá del comedor escolar, no podrá darse respuesta a esta necesidad.

3.2. LA DESIGUALDAD EDUCATIVA DERIVADA DE LOS EFECTOS DE LA POBREZA SOBRE LAS CONDICIONES DE SALUD DEL ALUMNADO SOCIALMENTE DESFAVORECIDO

El impacto de las crisis económicas en los menores y sus progenitores no se limita a sus condiciones materiales de vida, sino que remite también a condiciones afectivas derivadas de situaciones de inestabilidad y de sufrimiento psicológico familiar crecientes (situaciones de tensión e inseguridad, estrés), asociadas a la pobreza, que acaban repercutiendo en el bienestar de los menores. Esta afectación sobre el bienestar se suma a los efectos psicológicos derivados de la situación de confinamiento y de las restricciones impuestas en el desarrollo ordinario de la vida cotidiana, a raíz de las medidas de prevención para evitar el contagio de la COVID-19 durante los últimos meses.

En el marco de la crisis económica precedente, los centros de máxima complejidad y los servicios sociales ya destacaron en esta institución que el impacto emocional de las situaciones que vivían (y viven) muchos progenitores por efecto de la crisis hacía, por ejemplo, que no estuvieran en las condiciones más óptimas para ejercer con normalidad sus funciones parentales y para atender todos los aspectos relacionados con el desarrollo de los menores (limitaciones que se añaden a dificultades en algunos casos añadidas relacionadas con las competencias parentales).

El malestar que generan las situaciones de pobreza entre los menores tiene repercusiones negativas en su desarrollo emocional y social, y lógicamente también en su rendimiento escolar. La experiencia demuestra que el rendimiento académico del alumnado que presenta una situación de vulnerabilidad social decrece, especialmente si la escuela no garantiza una atención socioeducativa adecuada para preservar su bienestar. Si la escuela tiene, con carácter general, un papel fundamental en la socialización de los menores y en la provisión de oportunidades en condiciones de igualdad, en un contexto de crisis y en el caso de los centros de máxima complejidad, este papel se hace aún más determinante.

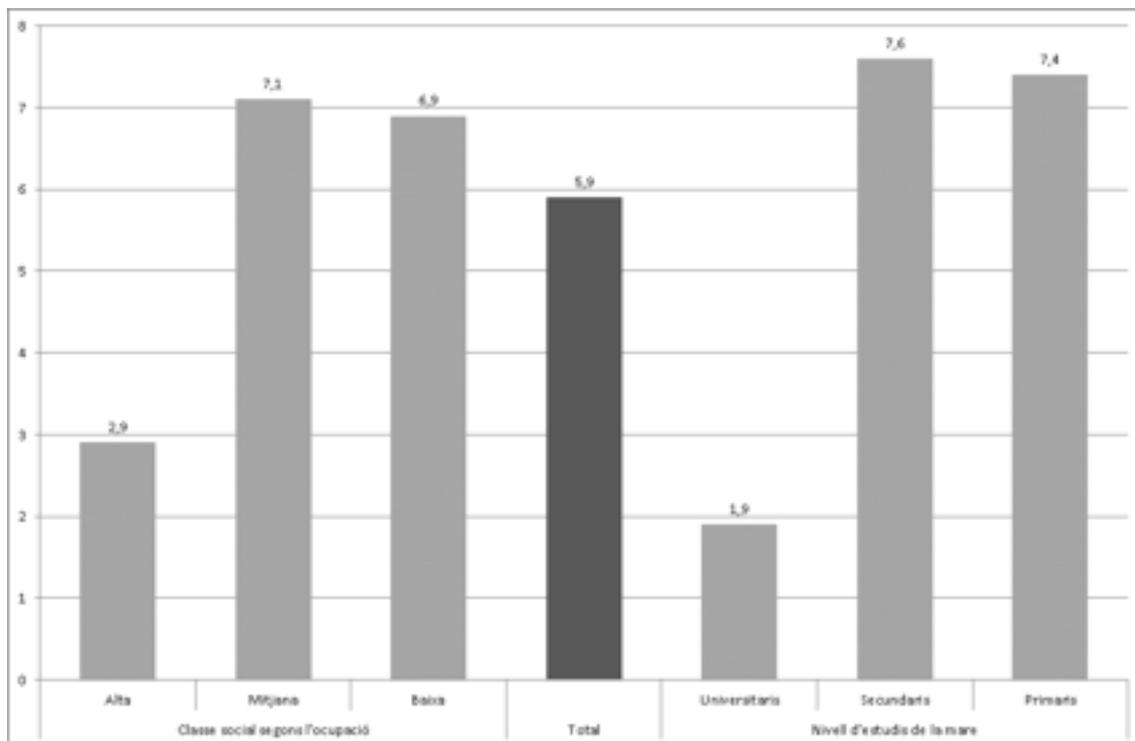
Conviene recordar que la situación socioeconómica familiar tiene relación con las condiciones de salud de los menores, ya sea en aspectos vinculados con la malnutrición infantil, como la prevalencia de la obesidad, ya sea en aspectos vinculados con la salud mental. El análisis de los datos de la Encuesta de Salud de Cataluña del año 2018, contenidas en la tabla 9 y en el gráfico 5, pone de manifiesto que los menores de 4 a 14 años de clase social baja tienen más del doble de probabilidades de sufrir un trastorno mental que los menores de clase social alta.

Tabla 9. Indicadores de salud de la población de 0 a 14 años en Cataluña por clase social y niveles de instrucción (2018)

	Edad	Total	Clase social personal principal			Nivel de estudios progenitor		
			Clase I	Clase II	Clase III	Universitarios	Secundarios	Primarios o sin estudios
Percepción positiva del estado de salud	0-14 años	96,6	97,8	98,0	96,0	97,9	96,4	93,2
Tener exceso de peso (sobrepeso + obesidad)	6-12 años	35,6	25,9	34,9	40,0	25,9	39,8	46,4
Tener sobrepeso	6-12 años	25,0	22,0	26,9	25,8	18,0	27,4	36,4
Tener obesidad	6-12 años	10,5	3,9	8,0	14,1	7,9	12,5	10,0
Probabilidad de tener un trastorno mental	4-14 años	5,9	2,9	7,1	6,9	1,9	7,6	7,4
Tener una enfermedad o problema de salud crónico	0-14 años	13,0	12,6	13,3	12,8	12,2	13,0	15,9
Tener limitación debido a un problema de salud	0-14 años	3,5	0,9	5,2	3,9	1,7	4,3	5,1

Fuente: Encuesta de Salud de Cataluña 2017-2018 (Departamento de Salud).

Gráfico 5. Probabilidad de sufrir un problema de salud mental en la población de 4 a 14 años, por clase social y por nivel de estudios de la madre. Cataluña, 2018)



Fuente: Encuesta de salud de Cataluña 2017-2018 (Departamento de Salud).

3.3. LA DESIGUALDAD RELACIONADA CON EL IMPACTO DEL CAPITAL EDUCATIVO FAMILIAR EN EL ACOMPAÑAMIENTO A LA ESCOLARIDAD EN UN CONTEXTO DE TRABAJO A DISTANCIA O DE SEMIPRESENCIALIDAD

Aunque no existe evidencia empírica de qué efecto ha podido tener el confinamiento en los aprendizajes y las trayectorias educativas del alumnado, si este efecto es desigual en función del origen social o del centro escolar o de hasta qué punto las medidas adoptadas han sido suficientemente efectivas para reducir o compensar este efecto y las posibles desigualdades asociadas.

En todo caso, el Síndic ha alertado en numerosas ocasiones de los déficits de equidad que afectan al sistema educativo en Cataluña, que reproduce la desigualdad propia de otros espacios sociales, bien en el acceso al sistema, bien en los procesos educativos, bien en los resultados alcanzados. Al comparar las trayectorias escolares de los diferentes grupos sociales, se constata que, en promedio, el alumnado con menor capital económico y

cultural accede más tarde y abandona antes el sistema educativo que el de mayor capital, obteniendo comparativamente niveles de adquisición de competencias menores y peores resultados académicos a lo largo de la escolarización.

Para entender estas desigualdades educativas, hay que remitirse especialmente a aspectos relacionados con el origen familiar, y más concretamente con el capital educativo de los progenitores, que condiciona los recursos educativos disponibles en casa, la identificación con la escuela, el acompañamiento familiar a la escolaridad o las expectativas educativas de los alumnos, por poner algunos ejemplos.

En Cataluña, por ejemplo, las diferencias de resultados en las pruebas PISA en función del estatus socioeconómico del alumnado son de cerca de 100 puntos en competencia matemática, científica y lectora entre el alumnado de estatus socioeconómico bajo y alto (sobre una puntuación media cercana a los 500 puntos). La tasa de graduación en la ESO en 2018 fue de 20 puntos porcentuales mayor entre el alumnado autóctono (91,5%)

que entre el alumnado extranjero (70,8%). Según datos censales, la diferencia de permanencia en el sistema educativo de los jóvenes de 17 años es 30 puntos porcentuales entre los que tienen progenitores con estudios primarios o inferiores (41,8%) y estudios superiores (74,6%).

A pesar de la prevalencia de desigualdades, cabe señalar que la escuela es uno de los instrumentos de igualación de las oportunidades educativas más importantes, circunstancia que se ha debilitado a raíz del cierre de los centros y de la situación de confinamiento. Las familias socialmente más capitalizadas tienden a garantizar un mayor apoyo educativo a los menores, también en períodos de vacaciones, al margen del papel que tiene la escuela.

Esta es una realidad que afecta especialmente a los centros de elevada complejidad, dada su composición social especialmente desfavorecida. El alumnado socialmente desfavorecido, mayoritario en centros de elevada complejidad educativa, no tiene las mismas oportunidades de acompañamiento escolar en el ámbito familiar, en términos comparativos, que el alumnado socialmente favorecido.

Previsiblemente, la suspensión de la actividad lectiva ordinaria y la reanudación telemática del curso durante el tercer trimestre del curso 2019/2020 habrá perjudicado más a los que tienen una situación social menos favorecida. En el momento de elaborar este informe, hay una gran incertidumbre sobre la forma en la que se desarrollará el curso 2020/2021, al menos durante el primer trimestre. En caso de que éste se desarrolle a distancia o en modalidad de semipresencialidad, el impacto de la desigualdad educativa relacionada con las oportunidades desiguales de acompañamiento familiar seguirá siendo significativo.

3.4. LA DESIGUALDAD EDUCATIVA DERIVADA DE LA BRECHA DIGITAL

El cierre de los centros educativos a partir del 13 de marzo de 2020 y la necesidad de desarrollar la actividad lectiva en la modalidad “a distancia” han evidenciado la dificultad de garantizar el derecho a la educación en igualdad de oportunidades a una parte del alumnado que no dispone en el hogar de los recursos tecnológicos necesarios para desarrollar la actividad lectiva de forma virtual, en parte por efecto de la brecha digital. Esta circunstancia es especialmente prevalente en los centros de elevada complejidad educativa.

Según la Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y la comunicación en los hogares, en el año 2019 en Cataluña había un 8,5% de hogares con progenitores que conviven con algún hijo (cerca de 113.000) que no tenían ordenador en casa (8,5%) y un 3,0% (cerca de 40.000), que no tenían Internet o banda ancha (ver la tabla 10). Esta encuesta también se pone de manifiesto que un 7,2% de los menores de 10 a 15 años (cerca de 36.000) no habían utilizado en los últimos tres meses un ordenador, y un 4,6%, Internet (ver la tabla 6). De los que sí habían utilizado Internet, hay que decir que una parte, el 3,6%, no lo había hecho desde la vivienda donde reside (cerca de 17.000 menores de esta edad).

Además, existen notables desigualdades sociales, especialmente en cuanto al uso del ordenador, como consecuencia de la brecha digital: el 20,8% de los menores de 10 a 15 años que residen en hogares con ingresos de menos de 900 euros mensuales manifiesta que no ha hecho uso de un ordenador en los últimos tres meses, mientras que este porcentaje es del 1,4% en el caso de los menores que residen en hogares con ingresos de más de 2.500 euros mensuales (ver la tabla 11).

Tabla 10. Viviendas con progenitores que conviven con algún hijo sin disponibilidad de equipamiento TIC (2019)

	Total	Ordenador	Internet	Banda ancha	Teléfono fijo	Teléfono móvil
n	1.340.574	113.868	39.760	39.760	213.864	8.926
%	100	8,5	3	3	16	0,7

Fuente: Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y la comunicación en los hogares (disponible en Idescat).

Tabla 11. Menores de 10 a 15 años sin uso de equipamiento TIC en los últimos tres meses, por ingresos familiares del hogar (2019)

	Ordenador		Internet		Móvil	
	n	%	n	%	n	%
Menos de 900 €	12.198	20,8	0	0	17.769	30,3
De 901 a 1.600 €	10.547	11,4	13.970	15,1	26.182	28,3
De 1.601 a 2.500 €	3.938	3,8	0	0	24.353	23,5
Más de 2.500 €	2.067	1,4	3.987	2,7	51.384	34,8
NS/NR	7.376	7,3	4.951	4,9	47.996	47,5
Total	36.251	7,2	23.160	4,6	167.661	33,3

Fuente: Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y la comunicación en los hogares (disponible en Idescat).

4. LOS PRINCIPALES DÉFICITS Y NECESIDADES DE LOS CENTROS DE ELEVADA COMPLEJIDAD ANTE LA CRISIS DE LA COVID-19

4.1. LA CONFIGURACIÓN DE LAS PLANTILLAS DE LOS CENTROS

4.1.1. La discriminación positiva en la dotación de personal en los centros con una composición social desfavorecida

La elevada concentración de complejidad educativa existente, por efecto de la segregación escolar, introduce mayor complejidad en la labor de los profesionales a la hora de garantizar la atención adecuada de las necesidades educativas específicas del alumnado. Además de la complejidad derivada de las necesidades educativas específicas del alumnado, hay que añadir la complejidad derivada de la elevada movilidad del alumnado, que requiere un esfuerzo adicional para garantizar su acogida en el centro y su integración en la dinámica de trabajo del aula.

Desde hace años, el Síndic ha puesto de manifiesto la necesidad de acondicionar la dotación de plantillas a la complejidad educativa existente en las escuelas, en el sentido de que los centros de especial complejidad social dispongan de más y mejores docentes que los centros con menores necesidades educativas, como medida para garantizar la calidad en la atención educativa de los alumnos escolarizados en estos centros y para contribuir a consolidar proyectos educativos más potentes y atractivos para la demanda escolar.

De hecho, en cuanto a la dotación de recursos, el Departamento de Educación discrimina positivamente a estos centros con una dotación de personal docente y de apoyo adicional, aunque de forma insuficiente, a criterio de esta institución. A pesar de haberlo recomendado reiteradamente en varias resoluciones, al menos desde el año 2015, así como en el Informe extraordinario sobre la segregación escolar en Cataluña de 2016 y en los informes de infancia presentados anualmente en el Parlamento de Cataluña, desde el curso 2016/2017, el Síndic no tiene constancia de avances significativos en la provisión de personal en los centros de alta o máxima complejidad, aunque el Departamento

de Educación insiste en la voluntad de aplicar medidas de mejora de los recursos en el marco de los trabajos de elaboración del Pacto contra la segregación escolar, a partir también de los nuevos presupuestos.

En esta línea, el Síndic ha puesto en valor algunas medidas adoptadas para consolidar la dotación de plantillas de los centros con una composición social desfavorecida desarrolladas en los últimos años, tales como la aprobación del Decreto 39/2014, de plantillas y provisión de puestos de trabajo de los centros educativos, que prevé que la dirección pueda proponer, como máximo, un 50% de los sitios específicos, teniendo en cuenta el proyecto educativo del centro, pero amplía esta posibilidad a todos los puestos de trabajo en el caso de los centros de alta complejidad.

Este mismo decreto ya establece que “entre los criterios para la asignación de recursos docentes en los centros deben tenerse en cuenta las características socioeconómicas de la zona y, en su caso, los contenidos del acuerdo de corresponsabilidad y el contrato programa correspondiente”(art. 9.2), de acuerdo con una revisión de “la clasificación de los centros educativos públicos en función de las características socioeconómicas de la zona”(disposición adicional primera).

En este sentido, el Departamento de Educación ya asigna un mayor número elevado de recursos humanos a estos centros, especialmente a través de la regulación de los criterios para la elaboración de las plantillas de los centros públicos, que establecen recursos adicionales para determinadas tipologías específicas de centro con mayor complejidad educativa, pero también, en menor proporción, a través del cierto margen de discrecionalidad de que disponen los servicios territoriales de Educación para dar respuestas específicas a las necesidades de personal de apoyo de determinados centros, mediante incrementos puntuales de determinadas dotaciones, o también a través de otras fuentes de recursos adicionales (proyectos de autonomía de centro, acuerdos de corresponsabilidad, etc.), que conlleva la disposición de recursos adicionales para atender necesidades educativas del alumnado.

Así, por ejemplo, la Resolución de 15 de mayo de 2019, por la que se fijan los criterios

generales y el procedimiento para la confección de las plantillas de profesores de las escuelas para el curso 2019-2020 y de supresión o transformación de los puestos de trabajo docentes, prevé para las escuelas con oferta educativa completa que mantienen la ampliación horaria de seis horas lectivas clasificadas como de máxima y alta complejidad una dotación superior que en el resto de centros de complejidad estándar. Para las escuelas que tienen la consideración

de máxima complejidad que mantienen la ampliación horaria de seis horas, esta dotación adicional es de 3 horas más por cada grupo de escolarización con menos de 15 alumnos (1,5 en centros con 9 grupos) o 6 horas por cada grupo con 15 o más alumnos (2,5). Para las escuelas de complejidad alta, ésta es de 3 horas más por cada grupo de escolarización con ratio igual o superior a 15 alumnos (1,5) o de 1,5 horas/grupo si la ratio es inferior a 15 alumnos (0,5).

Tabla 12. Dotación de plantillas por tipo de escuela primaria (2019/2020)

	Ratio de alumnos por grupo <20		Ratio de alumnos por grupo > 20	
	Dotación de profesorado	Dotación de horas de docencia de profesorado para horas de docencia	Dotación de profesorado	Dotación de horas de docencia de profesorado para horas de docencia
9 grupos de escolarización (centros de máxima complejidad, con ampliación horaria)	15 + 2,5 (6 horas*9)	14,0	16 + 2,5 (6 horas*9)	14,8
9 grupos de escolarización (centros de alta complejidad, con ampliación horaria)	15 + 1,5 (3 horas*9)	13,2	16 + 1,5 (3 horas*9)	14,0
9 grupos de escolarización (centros con ampliación horaria)	15	12,0	16	12,8
9 grupos de escolarización (centros de máxima complejidad sin ampliación horaria)	15	14,4	16	15,4
9 grupos de escolarización (centros de alta complejidad sin ampliación horaria)	14,5	13,9	15,5	14,9
9 grupos de escolarización (centros sin ampliación horaria)	14	13,4	15	14,4
18 grupos de escolarización (centros de máxima complejidad, con ampliación horaria)	28 + 4,5 (6 horas*18)	26,0	29 + 4,5 (6 horas*18)	26,8
18 grupos de escolarización (centros de alta complejidad, con ampliación horaria)	28 + 2,5 (6 horas*18)	24,4	29 + 2,5 (6 horas*18)	25,2
18 grupos de escolarización (centros con ampliación horaria)	28	22,4	29	23,2

	Ratio de alumnos por grupo <20		Ratio de alumnos por grupo > 20	
	Dotación de profesorado	Dotación de horas de docencia de profesorado para horas de docencia	Dotación de profesorado	Dotación de horas de docencia de profesorado para horas de docencia
18 grupos de escolarización (centros de máxima complejidad, sin ampliación horaria)	28,5	27,4	29,5	28,3
18 grupos de escolarización (centros de alta complejidad, sin ampliación horaria)	27,5	26,4	28,5	27,4
18 grupos de escolarización (centros sin ampliación horaria)	26,5	25,4	27,5	26,4

Fuente: elaboración propia a partir de la Resolución de 15 de mayo de 2019, por la que se fijan los criterios generales y el procedimiento para la confección de las plantillas de profesores de las escuelas para el curso 2019-2020 y de supresión o transformación los puestos de trabajo docentes.

Tabla 13. Incrementos en las dotaciones de plantillas en los centros con una elevada complejidad educativa (2019)

Escuela	Complejidad máxima	Complejidad alta
1 línea / 9 grupos	1	0.5
2 líneas / 18 grupos	2	1
3 líneas / 27 grupos	3	1.5
Instituto	Complejidad máxima	Complejidad alta
8 grupos	3	1.5
12 grupos	3.5	2
16 grupos	4	2

Fuente: Departamento de Educación.

En relación con esta dotación diferencial, sin embargo, conviene poner de manifiesto que las visitas llevadas a cabo por esta institución a centros de complejidad máxima y alta y las quejas recibidas constatan menudo que estos recursos suplementarios todavía son insuficientes para atender la complejidad educativa del centro. Si se tiene presente que en los centros de elevada complejidad se desarrolla una hora adicional de docencia, esta dotación diferencial desaparece (ver la tabla 12).

Además, los programas existentes no siempre son específicos y cubren la totalidad de los centros con especial complejidad social, y no siempre son suficientemente compensadores de las desigualdades educativas que sufren.

La tramitación de las quejas recibidas también evidencia que la normativa que año tras año fija los criterios para la elaboración de las plantillas de los centros públicos se muestra en ocasiones rígida a la

hora de garantizar esta adecuación de las dotaciones de plantillas a las necesidades educativas de los centros docentes con mayor complejidad social.

Además de esta dotación de profesorado, los centros también disponen de aulas de acogida y de personal de atención educativa, como los técnicos de educación infantil (TEI) o los técnicos de integración social (TIS). Esta dotación también tiende a reforzar más los centros de máxima complejidad, en comparación con los centros de complejidad estándar. De hecho, a los centros de máxima complejidad se les garantiza un técnico de educación infantil (escuelas) y un técnico de integración social (institutos), a diferencia del resto de centros, en los que su provisión está más condicionada por el tamaño (número de alumnos y unidades).

Según los criterios de asignación de personal a los centros, en los centros ordinarios el Departamento de Educación asigna un TEI en escuelas de una línea y de 25 o más alumnos o de dos líneas y de 40 o más alumnos, y dos TEI en escuelas de 3 líneas y de 70 o más alumnos o en escuelas de 4 líneas y de 80 o más alumnos. En los centros clasificados como de máxima complejidad, la provisión del TEI se realiza como en los centros ordinarios, pero con un número de alumnos menor.

Los criterios para asignar estos recursos a los centros públicos es de un TIS para cada escuela o instituto de máxima complejidad (de dos líneas o más en el caso de las escuelas de primaria). De acuerdo con los datos facilitados por el Departamento de Educación, los centros públicos de primaria disponen de 870 TEI y de 79 TIS en el curso 2018/2019. En el caso de la educación secundaria obligatoria, la dotación es de 83,3 TIS.

Además, los centros públicos también disponen de las dotaciones de soportes intensivos de escolarización inclusiva (SIEI) (311,5 en primaria y 404 en secundaria) y aulas integrales de apoyo (AIA) (6,5 a primaria y 13,5 en secundaria), y del personal de atención educativa relacionado con la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, como los educadores de educación especial (325 en primaria y 147 en secundaria) y auxiliares de educación especial (123 en primaria y 13 en secundaria). No consta en esta institución que exista una discriminación

positiva en la dotación de este personal de apoyo a los centros con una composición social especialmente desfavorecida.

4.1.2. La suficiencia de aulas de acogida en los centros con elevada complejidad

Una de las necesidades compartidas por muchas direcciones de centros de máxima y alta complejidad, especialmente cuando tienen una elevada presencia de alumnado inmigrante, es que la dotación de aulas de acogida desempeña una función fundamental en los centros, pero es insuficiente para atender el volumen de alumnado que presenta estas necesidades.

En cuanto a la cobertura, las direcciones de los centros hacen referencia a que esta dotación se establece para el alumnado recién llegado a partir de tercero de primaria. En el caso del alumnado de educación infantil, la Administración educativa considera que los objetivos previstos en el currículum para esta etapa, como la estimulación de la lengua oral y el descubrimiento del código lectoescritor, ya dan respuesta a las necesidades del alumnado de origen inmigrado, aunque se proponen, en algunos casos, estrategias específicas de apoyo para alumnado de esta etapa.

Para la dotación de las aulas de acogida, “se considera alumno recién llegado el de procedencia extranjera incorporado por primera vez en el sistema educativo, a partir de ciclo medio de primaria, en los últimos veintiún meses o, excepcionalmente, cuando se ha incorporado en los últimos treinta y seis meses y procede de ámbitos lingüísticos y culturales muy alejados del catalán”.

La Resolución de 15 de mayo de 2019, por la que se fijan los criterios generales y el procedimiento para la confección de las plantillas de profesores de las escuelas para el curso 2019-2020, prevé que, para atender el aula de acogida, se asigna a la escuela media dotación (0,5) de maestro o una entera (1), en función del número de alumnos recién llegados que se hayan incorporado en el sistema educativo en Cataluña. Excepcionalmente se puede asignar más de una dotación de aula de acogida (hasta un

máximo de dos) si el número de alumnos recién llegados desde tercero de primaria así lo aconseja.

La asignación de las aulas de acogida al número de alumnos que cumplen con los criterios señalados anteriormente, independientemente de la dotación el curso anterior, genera un problema adicional en la provisión de este recurso a inicio de curso. Esto sucede especialmente en los centros con una elevada movilidad del alumnado, con dificultades de prever exactamente la evolución a lo largo del curso del número de alumnado recién llegado, o también, por ejemplo, en los institutos de secundaria, que no saben con meses de antelación cuántos alumnos (y con qué necesidades) accederán al centro en primero de ESO o, incluso, cuántos de cuarto permanecerán en el curso siguiente en la ESO.

Respecto a la provisión de aulas de acogida, hay que tener presente que en los últimos años las dotaciones de profesorado se han ido reduciendo por efecto de la moderación de los flujos inmigratorios, que especialmente

durante el período de crisis económica provocaron un decrecimiento de la llegada de alumnado recién llegado con desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela.

En el curso 2007/2008 había alrededor de 1.150 aulas de acogida en Cataluña. En el curso 2012/2013 se habían reducido hasta las 723; en el curso 2015/2016, hasta 537 aulas de acogida, y en el curso 2018/2019 el número de aulas de acogida en centros públicos y privados es de 681 (tabla 14).

Sin embargo, la complejidad educativa de los centros con una elevada presencia de alumnado de origen inmigrado no necesariamente se ha reducido, ni lo ha hecho necesariamente al mismo ritmo de la disminución de la llegada de alumnado recién llegado.

El Síndic alerta de que la reducción de plantillas en centros relacionada con la dotación de aulas de acogida puede dejar descubiertas necesidades de atención específica del alumnado con necesidad de apoyo educativo específico.

Tabla 14. Aulas de acogida en los centros públicos y concertados (2019)

	EINF y EPRI	ESO
Centros públicos	331 (223 en centros de alta o muy alta complejidad)	303 (139,5 en centros de alta o muy alta complejidad)
Centros concertados	22	25

Fuente: Departamento de Educación.

4.1.3. La interdisciplinariedad en la dotación de plantillas de los centros de máxima complejidad

Las visitas realizadas por el Síndic a centros de elevada complejidad educativa ponen de manifiesto que la dotación de profesionales en estos centros carece de interdisciplinariedad, de plantillas con diferentes perfiles que sepan abordar, conjuntamente con los docentes, la atención de las necesidades educativas del alumnado y desplegar la función social que desempeña la escuela.

Las necesidades de profesionales en estos centros son fundamentalmente del ámbito social (educadores sociales, trabajadores sociales, etc.) y del ámbito de la salud (psicólogos, logopedas, etc.) que trabajen, por un lado, las cuestiones relacionadas con la situación socioeducativa y socioeconómica del alumnado y sus familias; y, por otro, aspectos relacionados con el desarrollo del lenguaje y con el bienestar psicosocial de los alumnos.

Con frecuencia, la dirección y el profesorado de los centros de elevada complejidad invierten muchas más energías a atender y

gestionar situaciones derivadas de la precariedad económica y del estrés emocional que sufren los alumnos y sus familias que a la intervención meramente educativa. La figura del técnico de integración social en todos los institutos de máxima complejidad supone un avance.

Por otra parte, el Consorcio de Educación de Barcelona también ha manifestado que está llevando iniciativas encaminadas a dotar de mayores recursos a los centros de mayor complejidad a través del proyecto “Escuelas Enriquecidas” y también de las mejoras previstas en el contexto del Plan de barrios, en el marco del cual esta administración ha propuesto que pueda dotarse de personal especializado en psicología o psicopedagogía a los centros de alta complejidad de los mencionados barrios para reforzar, desde dentro de los centros, la labor que desempeñan los servicios educativos y sanitarios externos.

4.2. LA ASIGNACIÓN ECONÓMICA A LOS CENTROS DE ELEVADA COMPLEJIDAD

4.2.1. La discriminación positiva de los centros de alta complejidad en la asignación económica a los centros

Más allá de las plantillas, los centros escolares también reciben financiación pública para cubrir sus gastos de funcionamiento, en concepto de comunicación (servicio postal, mensajería, teléfono, Internet, etc.) y de actividad docente

(material fungible para trabajo en el aula), entre otros, que son gestionados autónomamente por el centro.

En relación con este asunto, el Síndic constata que no parece existir una relación clara entre la cantidad de recursos económicos públicos percibidos por los centros y su composición social o su nivel de complejidad.

Si bien los centros públicos de primaria de muy alta complejidad reciben 37,1 euros por alumno, ligeramente por encima del resto de centros, no existen diferencias significativas entre los centros de alta complejidad (27,8 euros por alumno) y los centros de baja complejidad (27,6 euros por alumno). Además, la diferencia percibida por los centros de muy alta complejidad no parece compensar el coste derivado de esta complejidad a la hora de garantizar proyectos educativos en condiciones de igualdad de oportunidades (tabla 15). Esta misma circunstancia se observa en el caso de los centros de secundaria (tabla 16).

A través del estudio de casos particulares, se evidencia que hay centros de alta complejidad ubicados en barrios socialmente desfavorecidos que perciben una aportación económica similar que centros de complejidad media con una composición social más favorecida. Aunque la asignación económica se efectúa a partir de criterios objetivos, la cantidad final recibida no parece ponderar suficientemente las características socioeconómicas del alumnado.

Tabla 15. Gastos de funcionamiento en los centros públicos en la educación infantil de segundo ciclo y primaria (2019)

	Muy alta	Alta	Media-alta	Media-baja	Baja
Centros	134	248	482	427	115
Ingresos gastos funcionamiento Dpto. Educación (y CEB)	1.262.539,0	2.088.617,7	3.380.004,0	2.846.744,2	1.051.752,1
Ingresos Dpto. Educación (y CEB)	1.361.501,4	2.343.245,8	4.015.544,6	3.211.940,0	1.086.033,9

	Muy alta	Alta	Media-alta	Media-baja	Baja
Ingresos familias	3.566.254,5	10.906.855,3	27.007.076,9	25.079.596,3	9.363.197,6
Otros ingresos	6.530.868,5	11.945.347,2	19.767.489,4	16.193.386,7	4.384.941,8
Gastos de funcionamiento	7.091.727,8	16.384.398,7	34.656.344,8	31.006.043,5	10.554.668,7
Ingresos gastos funcionamiento Dpto. Educación (y CEB)	Muy alta	Alta	Media-alta	Media-baja	Baja
Por alumno	34,4	24,8	21	21,6	26,7
Por unidad	740,5	564,3	475,5	480	619,4
Ingresos Dpto. Educación (y CEB)	Muy alta	Alta	Media-alta	Media-baja	Baja
Por alumno	37,1	27,8	24,9	24,4	27,6
Por unidad	798,5	633,1	564,9	541,6	639,6
Ingresos familias	Muy alta	Alta	Media-alta	Media-baja	Baja
Por alumno	97,2	129,5	167,5	190,7	237,5
Por unidad	2.091,60	2.947,00	3.799,50	4.228,60	5.514,30
Gastos de funcionamiento	Muy alta	Alta	Media-alta	Media-baja	Baja
Por alumno	193,3	194,5	215	235,8	267,8
Por unidad	4.159,40	4.427,00	4.875,70	5.227,80	6.215,90

Fuente: elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

Tabla 16. Gastos de funcionamiento en los centros públicos en la educación secundaria obligatoria (2019)

Total	Muy alta	Alta	Media-alta	Media-baja	Baja
Centros	31	117	376	139	17
Ingresos gastos funcionamiento Dpto. Educación (y CEB)	2.377.314,2	14.134.781,1	42.571.907,6	14.316.367,5	1.673.888,0
Ingresos Dpto. Educación (y CEB)	2.807.601,6	16.823.312,5	48.083.190,4	15.998.589,1	1.772.104,7
Ingresos familias	1.439.858,4	11.103.548,4	47.362.413,4	18.880.104,1	3.699.053,9
Otros ingresos	4.887.226,9	20.120.863,0	54.879.932,3	20.091.521,2	1.661.427,6
Gastos de funcionamiento	6.276.167,0	34.152.851,6	108.288.880,0	39.451.951,5	5.699.422,9
Ingresos gastos funcionamiento Dpto. Educación (y CEB)	Muy alta	Alta	Media-alta	Media-baja	Baja
Por alumno	158,9	196,2	194,9	188,2	166,7
Por unidad	4.300,5	5.559,5	5.530,1	5.349,4	4.785,9
Ingresos Dpto. Educación (y CEB)	Muy alta	Alta	Media-alta	Media-baja	Baja
Por alumno	187,7	233,5	220,2	210,3	176,5
Por unidad	5.078,9	6.616,9	6.246,0	5.977,9	5.066,7
Ingresos familias	Muy alta	Alta	Media-alta	Media-baja	Baja
Por alumno	96,3	154,1	216,8	248,2	368,4
Por unidad	2.604,7	4.367,2	6.152,3	7.054,6	10.576,2
Gastos de funcionamiento	Muy alta	Alta	Media-alta	Media-baja	Baja
Por alumno	419,6	474,1	495,8	518,6	567,6
Por unidad	11.353,4	13.433,0	14.066,6	14.741,3	16.295,6

Fuente: elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

A criterio de esta institución, la situación de crisis derivada de la pandemia de la COVID-19 puede haber acentuado aún más las necesidades de los centros de máxima complejidad, no solo en cuanto a incrementar la dotación de plantillas y que estas sean más multidisciplinares, sino también en cuanto a las necesidades de aumentar los gastos de funcionamiento de los centros, para consolidar sus proyectos educativos y garantizar la igualdad de oportunidades respecto al alumnado escolarizado en los centros que no tienen elevada complejidad.

Esta circunstancia es especialmente relevante si se tiene en cuenta que, con frecuencia, la financiación pública en concepto de gastos de funcionamiento es complementada por los centros con las aportaciones económicas procedentes de las familias (cuotas, etc.). De hecho, la mayoría de centros públicos cobran cuotas relacionadas con la actividad que realizan los alumnos en horario escolar: para material escolar, para actividades complementarias (salidas, excursiones, etc.), etc. La gratuidad de la enseñanza básica, ampliamente reconocida desde un punto de vista jurídico, no abarca las actividades complementarias ni tampoco, con carácter general, los servicios escolares, los libros de texto y el material escolar, ni las actividades educativas fuera del horario lectivo. Para estos ámbitos, la LEC prevé especialmente el establecimiento de ayudas para compensar las desigualdades, las cuales actualmente no existen.

En la práctica, existen diferencias significativas entre centros públicos en las cuotas que satisfacen las familias, tanto en el importe que se solicita por alumno o familia como en la proporción de familias que efectúan su abono.

En este caso, las familias de centros de primaria de muy alta complejidad aportan ingresos a los centros de 97,2 euros por alumno, mientras que en el caso de centros de baja complejidad, de 237,5 euros por alumno. Estas diferencias también son

significativas en el caso de los centros de secundaria.

La contribución de las familias de alumnos escolarizados en centros públicos en la asunción de costes de material, tecnología y otros también se produce, en algunos casos, de forma indirecta, a través de la asociación de madres y padres de alumnado (AMPA). Hay numerosas AMPA que colaboran con la escuela a sufragar determinados gastos de funcionamiento del centro y relacionadas con la actividad escolar. Hay AMPA que sufragan el gasto de contratación de profesorado de plástica, de lenguas extranjeras, etc. o financian proyectos educativos (robótica, etc.) o servicios escolares (bibliotecas, etc.), que se desarrollan o se utilizan durante el horario lectivo.

La capacidad del AMPA de asumir estos gastos y de promover estas actividades está condicionada en buena parte por el número de asociados y por la cuota que ingresa de sus socios. Los centros con una composición social más favorecida suelen tener niveles de participación más elevados de las familias en el AMPA y también cuotas más elevadas.

Las AMPA más débiles y con una composición social más desfavorecida tienen mayores dificultades, en ocasiones, para conseguir financiación de los asociados o de las convocatorias de subvenciones públicas.

Estas aportaciones de las familias, muy condicionadas por la composición social de los centros, generan diferencias en la disponibilidad de recursos, actividades y servicios educativos en los centros al alcance de su alumnado y, por consiguiente, también en la calidad de su proyecto educativo. De hecho, las escuelas con una composición social desfavorecida suelen tener AMPA muy débiles y proporciones de alumnado que cofinancia la actividad escolar muy bajas. Esta situación puede favorecer que el proyecto educativo del centro resulte menos atractivo para las familias y que su demanda se debilite aún más.

4.3. LAS AYUDAS A LA ESCOLARIDAD

4.3.1. La convocatoria de ayudas a la escolaridad, más allá del comedor escolar, para garantizar el derecho a la educación en igualdad de oportunidades del alumnado en situación de pobreza

La crisis derivada de la pandemia de la COVID-19 ha generado cambios en la situación socioeconómica de muchas familias, fundamentalmente por la pérdida de ingresos y de trabajo por el paro de la actividad económica.

Por un lado, el Síndic destaca que la gratuidad de la enseñanza básica, ampliamente reconocida desde un punto de vista jurídico, no abarca las actividades complementarias ni tampoco, con carácter general, los servicios escolares, los libros de texto y el material escolar, ni las actividades educativas fuera del horario lectivo o las salidas y colonias escolares.

Por otro lado, sin embargo, el Síndic también destaca que la existencia de costes de escolarización son una fuente de desigualdad importante, porque no todos los alumnos pueden asumirlos. El capital económico de la familia es un condicionante importante de las trayectorias escolares de los alumnos, bien porque afecta a las condiciones materiales que posibilitan una adecuada escolarización (alimentación adecuada, disponibilidad de espacio en casa para el estudio, etc.), bien porque condicionan la capacidad económica familiar de hacer frente a los gastos relacionados con la escolaridad.

A pesar de que nuestro ordenamiento jurídico establece la gratuidad de la enseñanza, la escolarización obligatoria comporta para los alumnos y sus familias la asunción de costes directos (libros, material escolar, salidas escolares, actividades complementarias, etc.) e indirectos (comedor escolar, desplazamiento, etc.), tanto al alumnado de centros públicos como de centros concertados, que no siempre están cubiertos por políticas de becas.

De hecho, nuestro sistema educativo se caracteriza por una inversión en políticas de becas baja en comparación a la media europea. Cataluña destina alrededor del 1,2%

del gasto en educación no universitaria en becas, mientras que la inversión en el conjunto de la Unión Europea se sitúa en torno al 3%.

Actualmente, en el marco de las enseñanzas obligatorias, solo existe un sistema de becas consistente para garantizar el acceso del alumnado socialmente desfavorecido al servicio de comedor escolar (y, parcialmente, también al transporte escolar).

Los últimos datos disponibles sobre las ayudas de comedor escolar, correspondientes al curso 2017/2018, ponen de manifiesto un incremento sostenido de la inversión y de la cobertura, como mínimo, hasta el último curso observado. Aunque el Departamento de Educación ha manifestado a esta institución su voluntad de revisar la cobertura de la ayuda en función de la situación económica de la familia (que actualmente puede ser del 50% o del 100%), así como la exigencia de riesgo social grave para acceder a una ayuda del 100% (que actualmente limita las posibilidades de acceso a las ayudas del 100% a muchas familias sin recursos), el Síndic no tiene constancia de que estas mejoras se hayan producido durante el año 2019.

El resto de costes de escolarización no cuenta con políticas consistentes de becas por parte del Departamento de Educación para garantizar que el capital económico familiar no interfiera en las oportunidades educativas del alumnado. Solo algunos ayuntamientos disponen de convocatorias de ayudas a la escolaridad que cubren gastos de libros de texto, material escolar o salidas para el alumnado socialmente más desfavorecido, habitualmente usuario de servicios sociales (ver la tabla 17).

Cabe señalar que las medidas de austeridad aplicadas por el Departamento de Educación durante la crisis económica precedente afectaron a las políticas de becas desde el curso 2011/2012, con una reducción significativa de la inversión destinada y con la supresión de algunos las ayudas que había.

Respecto a esta previsión, el Síndic recuerda que el Departamento de Educación estableció para los centros concertados una convocatoria de subvenciones para la financiación de actividades complementarias

del alumnado con necesidades educativas específicas, reguladas en el último año por la Orden EDU/123/2010, de 1 de marzo, que tenían por objeto financiar el coste de las actividades complementarias del alumnado con necesidades educativas específicas derivadas de situaciones socioeconómicas o socioculturales desfavorecidas. Estas ayudas, sin embargo, para el año 2011 y siguientes ya quedaron eliminadas, aunque esta eliminación fue compensada por la convocatoria de concurso público para seleccionar centros privados concertados que pueden recibir financiación adicional en función de las características socioeconómicas de los alumnos escolarizados. Con todo, esta financiación adicional representa aproximadamente el 50% de la partida presupuestaria que el Departamento de Educación destinaba a financiar los contratos programas, actualmente suspendidos, así como las ayudas para actividades complementarias.

El Departamento de Educación suprimió las ayudas existentes para la adquisición de libros de texto y material didáctico complementario e informático que otorgaba a alumnos de centros educativos sostenidos con fondos públicos de Cataluña que cumplían con los requisitos de renta, con una cantidad individual máxima a conceder de alrededor de 100 euros. La Orden ENS/217/2011, de 6 de septiembre, correspondiente al curso 2011/2012, fue la última convocatoria de ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico complementario e informático, con una dotación máxima prevista de 11.663.049,00 euros.

Esta supresión contrasta con la previsión recogida en el artículo 6.4 de la Ley de Educación de Cataluña, que establece el deber del Departamento de Educación de adoptar las medidas necesarias para introducir progresivamente un sistema de ayudas general, en las diferentes modalidades, para los libros de texto y otro material escolar en la enseñanza obligatoria para el alumnado de los centros públicos y los centros privados sostenidos con fondos públicos. Esta previsión no se cumple en la actualidad.

Durante los años de la crisis de 2008, que incrementó la precariedad social y económica

de muchas familias, el Síndic recibió quejas de familias que no podían hacerse cargo de la compra de libros y del material escolar necesario, ni tampoco del coste de las salidas escolares, o que no podían garantizar a los niños las condiciones para seguir de forma adecuada la actividad escolar, tal y como lo hacían sus compañeros. En el marco de algunas quejas, el Síndic constató que numerosos alumnos comenzaban el curso sin libros y material escolar, y que no disponían de él hasta meses más tarde, después de adquirirlos bien con recursos propios, bien con la ayuda de servicios sociales, bien con medidas de solidaridad aplicadas por los propios centros.

El Programa cooperativo para el fomento de la reutilización de libros de texto en centros educativos sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas obligatorias ha supuesto un gran avance a la hora de abaratar, a través del uso compartido y la reutilización de estos materiales, el coste asociado a este concepto. Con todo, la Orden ENS / 206/2011, de 3 de agosto, correspondiente al curso 2011/2012, también fue la última en aprobar las bases reguladoras para el otorgamiento de estas subvenciones los centros educativos sostenidos con fondos públicos, con una dotación máxima prevista de 11.663.049,00 euros, y con un total de 1.472 centros participantes y 271.935 beneficiarios.

En los últimos cuatro años, el Departamento de Educación ha dotado de asignaciones económicas cerca de un millar de centros que imparten enseñanzas obligatorias y que están en situaciones complejas derivadas de las características socioeconómicas del alumnado y del entorno, para que estos centros adquieran libros de texto y material didáctico para dejar en préstamo al alumnado que no pueda adquirirlos debido a la situación económica de su familia. Estas asignaciones, sin embargo, se limitan a los centros con mayor complejidad educativa, no se dirigen al conjunto del alumnado socialmente desfavorecido. Además, los importes asignados son inferiores a los que había en 2010.

Cabe señalar, en positivo, que durante los cursos 2018/2019 y 2019/2020 se produjo un ligero incremento de la subvención a centros con complejidad correspondiente a ayudas

Beneficiarios	2007 (2007/ 2008)	2008 (2008/ 2009)	2009 (2009/ 2010)	2010 (2010/ 2011)	2011 (2011/ 2012)	2012 (2012/ 2013)	2013 (2013/ 2014)	2014 (2014/ 2015)	2015 (2015/ 2016)	2016 (2016/ 2017)	2017 (2017/ 2018)	2018 (2018/ 2019)	2019 (2019/ 2020)
Ayudas para libros de texto y material didáctico e informático (subvención a centros de alta complejidad) (centros)	0	0	0	0	0	0	902	920	967	967	999	1014	1011
Ayudas para la adquisición de libros y material	90.012	107.740	117.527	134.887	139.074	0	0	0	0	0	0	0	0
Subvenciones para la reutilización de libros de texto y material curricular y de contenidos digitales	241.789	279.773	323.534	230.053	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ayudas para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo	9.301	12.621	13.182	14.114	13.219	13.361	15.062	18.015	20.980	21.191	23.704	25.451	...
Becas y ayudas al estudio de carácter general	9.041	15.141	21.239	24.468	30.120	29.120	33.182	34.732	37.124	40.048	39.709	40.131	...
Ayudas individuales de comedor escolar	49.401	57.553	75.270	67.377	63.537	60.759	72.556	85.204	94.479	104.101	124.191
Becas de desplazamiento y residencia destinadas al alumnado que reside en comarcas de baja densidad	0	99	126	125	125	0	0	0	0	0	0	0	0
Ayudas para convivencias para alumnado con necesidades educativas especiales	3.553	2.461	2.284	2.300	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

En cuanto a las actividades complementarias y extraescolares, la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación, también establece que las administraciones públicas promoverán medidas que faciliten el acceso de todos los alumnos en las actividades complementarias y extraescolares (art. 6), y añade más adelante, específicamente sobre ayudas y becas para garantizar la igualdad de oportunidades en actividades complementarias y extraescolares, que el Departamento, por razones de oportunidad social, de equidad o de no discriminación por razones económicas,

establecerá ayudas y otorgará becas en relación con actividades complementarias y extraescolares (art. 202).

Adicionalmente, sobre las garantías de gratuidad, la propia ley establece que el Departamento debe regular las actividades complementarias [...]. Asimismo, regulará el establecimiento de ayudas para acceder en situaciones sociales o económicas desfavorecidas, teniendo en cuenta los acuerdos de corresponsabilidad a que se refiere el artículo 48.5 (art. 50.3).

Estas ayudas, que concedía el Departamento de Educación, también se suprimieron en 2011 por efecto de las restricciones presupuestarias.

Cabe señalar que el nuevo decreto de admisión que actualmente está tramitando el Departamento de Educación, y que próximamente se aprobará, prevé el establecimiento de una convocatoria de ayudas para la financiación de las actividades complementarias y servicios escolares del alumnado socialmente desfavorecido.

4.3.2. La promoción de las excursiones y campamentos escolares en los centros con una composición social desfavorecida para compensar los efectos de la segregación escolar

En la línea del epígrafe precedente, cabe señalar que existen importantes diferencias/ desigualdades entre centros, tanto públicos como concertados, en la frecuencia y en el tipo de salidas y colonias escolares que hacen sus alumnos. Mientras hay escuelas públicas y concertadas en las que los alumnos realizan viajes al extranjero o estancias de esquí, por ejemplo, otras no organizan campamentos por la imposibilidad de una parte significativa de las familias de sufragar su coste. Esta circunstancia es especialmente prevalente en los centros de máxima y alta complejidad.

Hay centros públicos y concertados que, a través de las cuotas que pagan las familias a las AMPA o los propios centros o de subvenciones de las administraciones locales o de entidades sociales, se sufraga el coste de las salidas y de las colonias escolares de los alumnos que no lo pueden asumir. No todas las escuelas cuentan con estas medidas de accesibilidad económica, y no hay medidas de accesibilidad promovidas por el propio Departamento de Educación.

Cuando la composición social es especialmente desfavorecida, el desarrollo de estas medidas financiadas por otras familias o por las propias administraciones locales resulta más dificultosa, por el importe total a sufragar. Este es uno de los motivos por los que los centros con una composición social más desfavorecida tienen, en ocasiones, una frecuencia y un tipo de excursiones y campamentos escolares menores que los

centros con una composición social favorecida.

La no realización (o la realización menos frecuente) de excursiones y campamentos escolares en estos centros, además de suponer una desigualdad de oportunidades para sus alumnos, debilita el proyecto educativo del centro y reproduce aún más su segregación escolar.

Las dificultades económicas que sufren y sufrirán las familias en el contexto de la crisis económica derivada de la pandemia de la COVID-19 acentuarán, previsiblemente, estas desigualdades.

Ante las actuaciones llevadas a cabo por el Síndic en este ámbito, el Departamento de Educación suele recordar que:

- las excursiones y campamentos escolares no son actividades obligatorias;
- las excursiones y campamentos escolares forman parte de las actividades educativas de los centros y están vinculadas a los correspondientes proyectos educativos, por lo que corresponde al centro definir su proyecto y adoptar las decisiones que correspondan en relación con la participación de los alumnos, de acuerdo con los márgenes de autonomía de que disponen.

En este sentido, según establece la LEC (art. 91), el proyecto educativo de centro es la máxima expresión de la autonomía de los centros, y orienta la actividad y le da sentido con el fin de que los alumnos alcancen las competencias básicas y el máximo aprovechamiento educativo. En el caso de los centros públicos, además, el proyecto educativo debe estar inspirado, entre otros, por los principios de calidad pedagógica, de dirección responsable, de dedicación y profesionalidad docentes, de evaluación, de rendición de cuentas, de implicación de las familias, de preservación de la equidad, de búsqueda de la excelencia y de respeto a las ideas y las creencias de los alumnos y de sus madres, padres o tutores.

Del mismo modo, al definir el proyecto educativo de centro, además de tenerse en cuenta estos principios, también deben

valorarse, de forma más concreta, las características sociales y culturales del contexto escolar y las necesidades educativas de los alumnos (art. 91.3).

En cuanto a la programación de las excursiones y campamentos escolares en el proyecto educativo de centro, hay que tener presente que tienen una función educativa específica que difícilmente puede ser sustituida por actividades alternativas, ya que ofrecen oportunidades educativas (experiencias vitales, descubrimiento del entorno, etc.), especialmente a los niños de familias socialmente menos capitalizadas, que no siempre pueden adquirirla a través de las vías que tienen a su alcance.

Las excursiones y campamentos escolares, por tanto, tienen un claro valor educativo y de fomento de la igualdad de oportunidades, plenamente coherente con los proyectos educativos de centro, que, por ley, deben fomentar el máximo aprovechamiento educativo para los alumnos, la preservación de la equidad y la búsqueda de la excelencia, teniendo en cuenta la composición social del alumnado y las características del entorno del centro.

La supresión (o reducción) de las excursiones y campamentos escolares en centros con una composición social desfavorecida o la no participación de los alumnos con dificultades económicas en centros sin esta composición social, aunque tengan el aval de la dirección y del consejo escolar de centro de acuerdo con la autonomía organizativa de que dispone el centro, a criterio del Síndic, contrasta con los principios que deben orientar la definición de todo proyecto educativo de centro, que limitan el ejercicio de la autonomía de los centros.

El Departamento de Educación tiene el deber de proporcionar los recursos públicos para facilitar el desarrollo del proyecto educativo de centro, debiendo formar parte del mismo estas actividades.

Desde esta perspectiva, el Síndic insiste en que la realización de las excursiones y campamentos escolares debería estar regida únicamente por criterios educativos y de necesidades y composición del alumnado, no por otras circunstancias.

Cabe tener presente, además, que la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño (art. 3.1), de obligado cumplimiento, y la Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia (art. 5), establecen el principio del interés superior del menor y todas las decisiones que afectan a menores deben tenerlo en cuenta.

Precisamente, nuestro ordenamiento jurídico reconoce el derecho del menor a la escolarización, pero también a la educación en un sentido más amplio, por lo que los poderes públicos no solo deben fomentar el acceso de los menores en igualdad de oportunidades a la actividad propiamente lectiva, sino también a otras actividades no lectivas, organizadas dentro o fuera de los centros, que proveen a los menores de oportunidades educativas.

El interés de cualquier menor es que se promueva su participación en salidas y colonias escolares organizadas por los centros, teniendo presente su carácter educativo y de equidad en el acceso a las oportunidades educativas.

La supresión de las excursiones y campamentos escolares en centros con una composición social desfavorecida o la no participación de los alumnos con dificultades económicas en otros centros socialmente menos desfavorecidos se ve favorecida, además, por los limboes legales que afectan a las actividades desarrolladas fuera del recinto escolar, que se realizan parcial o completamente en horario lectivo, pero que tienen el carácter de voluntarias o complementarias.

El Documento 3/2000: Actividades extraescolares y complementarias y servicios escolares, elaborado por el Consejo Escolar de Cataluña en el año 2000, ya advertía que en los centros públicos, el marco legal actual conlleva que algunas actividades educativas básicas que deben realizarse fuera del centro y/o que requieren algún tipo de gasto por parte de las familias deban tener la consideración de complementarias y, por tanto, no obligatorias. Como consecuencia de ello, en ocasiones se acaba no realizándolas o bien un sector de alumnos deja de participar en ellas. Cuando estas actividades implican

horarios extraordinarios hay que apelar exclusivamente a la buena voluntad del profesorado para que sean posibles. Todo ello conlleva que en contextos escolares desfavorecidos éstas sean cada vez más difíciles de desarrollar.

La situación destacada por el Consejo Escolar de Cataluña en el año 2000 sigue siendo plenamente vigente en 2020, dieciséis años más tarde.

Actualmente, aún no es posible determinar con exactitud qué consideración tienen los campamentos escolares, qué garantías reales de igualdad de oportunidades tienen los menores y los centros escolares de entornos sociales más desfavorecidos, qué implicaciones conllevan para el personal docente que participa en ellas, etc.

Desde esta perspectiva, el Síndic recuerda la importancia de desarrollar políticas proactivas de promoción de la realización de las colonias escolares en los centros, dado que representan una oportunidad educativa para los alumnos.

Para alcanzar este objetivo, el Síndic ha pedido a la Administración educativa establecer mecanismos para retribuir o compensar la realización de los excursiones y campamentos a los docentes, aunque entendiendo de que se trata de una actividad educativa y que, en caso de que se incluya dentro el proyecto educativo de centro, debería poder ser asumida por todos los miembros del claustro más allá de la buena disposición personal de estos profesionales. En este sentido, según la LEC, corresponde a la Administración educativa promover el reconocimiento del profesorado y el mejoramiento de las condiciones en que lleva a cabo su trabajo (art. 105).

En esta línea, la Orden ENS / 330/2014, de 6 de noviembre, del procedimiento de promoción docente por estadios, incorpora la participación en actividades complementarias, campamentos y planes de entorno del profesorado como elemento definidor del sistema de promoción docente (arts. 2 y 8), con estadios que se corresponden a diferentes niveles retributivos.

Además, hay que recordar que el ordenamiento jurídico prevé que los alumnos puedan acceder en igualdad de oportunidades a las

actividades y los servicios que se organizan en cada uno de los centros. Las familias que sufren situaciones de precariedad económica, pues, no deberían verse limitadas en el acceso a estas actividades y servicios. Tal y como ya se ha expuesto anteriormente, la propia LEC establece que las administraciones públicas deben facilitar el acceso en condiciones de equidad a las actividades complementarias y deben ofrecer, entre otras, ayudas a los alumnos con necesidades educativas específicas reconocidas, condicionados al nivel de renta familiar (entre otros factores).

A pesar de esta previsión normativa, estas ayudas actualmente no existen. Con todo, el nuevo decreto de admisión de alumnado también prevé la convocatoria de ayudas para sufragar el coste de las salidas escolares del alumnado socialmente desfavorecido.

4.3.3. La continuidad de las becas de comedor escolar en contexto de confinamiento

La aprobación de la Resolución SLT/719/2020, de 12 de marzo, por la que se adoptan medidas adicionales para la prevención y el control de la infección por SARS-CoV-2, supuso el cierre de los centros y servicios del servicio de Educación de Cataluña, en cualquiera de las enseñanzas y con independencia de la titularidad pública o privada del centro o servicio, a partir del día 13 de marzo de 2020.

La Instrucción 1/2020, de 12 de marzo, aplicable a los centros y servicios del Servicio de Educación de Cataluña, también acordaba la suspensión de otros servicios, como el servicio de comedor escolar.

La suspensión repentina de las actividades lectivas y el consiguiente cierre de los centros provocaron, inicialmente, algunas quejas relacionadas con la gestión del servicio de comedor escolar y la incertidumbre sobre las garantías de una alimentación adecuada para el alumnado que percibía beca de comedor.

En relación con este asunto, el Síndic constató rápidamente que el Departamento de Educación estaba estudiando cómo hacer efectivas las becas de comedor escolar. De hecho, en fecha 16 de marzo de 2020, el

Departamento de Educación anunciaba que habilitarían tarjetas monedero para las familias de los alumnos becados y para los menores usuarios de los servicios de intervención socioeducativa con servicio de comida (cerca de 144.000 y 20.000 tarjetas, respectivamente, con una primera inversión de 6 millones de euros, ampliables en función del alargamiento del cierre de los centros educativos), distribuidas a través de los ayuntamientos y los consejos comarcales, en las que se cargaría a cada familia el importe de la prestación diaria por el total de días que durara el cierre de los centros. Y en fecha 20 de marzo ya se enviaban las tarjetas monedero para las ayudas de comedor a los ayuntamientos y los consejos comarcales para que fueran distribuidas entre las familias.

Este mecanismo, que se ha constatado como efectivo, debería prolongarse de cara al curso 2020/2021, siempre que la asistencia a los centros escolares se viera condicionada por la adopción de medidas preventivas de distanciamiento físico para evitar la propagación de la COVID-19.

4.4. EL ACCESO A DISPOSITIVOS ELECTRÓNICOS UN CONTEXTO DE TRABAJO A DISTANCIA O DE SEMIPRESENCIALIDAD

4.4.1. Los déficits en la cobertura de la distribución de los dispositivos electrónicos para el alumnado socialmente desfavorecido para garantizar la actividad lectiva a distancia

El cierre de los centros y la necesidad de retomar telemáticamente la actividad lectiva llevó el Departamento de Educación a adoptar medidas para compensar el impacto de la brecha digital que sufre el alumnado socialmente desfavorecido.

Para detectar las necesidades existentes, el Departamento de Educación facilitó un cuestionario a un total de 3.100 centros educativos de Cataluña, públicos y concertados, 3.055 de los cuales respondió a dicho cuestionario. El cuestionario abordaba,

entre otros, el acceso a la conectividad y la disponibilidad de tecnología por parte del alumnado y las familias más vulnerables.

La consulta a las familias para conocer la disponibilidad de dispositivos electrónicos y de conectividad durante la segunda quincena del mes de marzo de 2020 permitió detectar alrededor de 55.000 familias que no disponían de ordenador ni conexión a Internet para poder seguir la actividad lectiva a distancia.

A fecha 20 de marzo, el Departamento de Educación puso en marcha el plan de acción Centros en Línea, con el objetivo de proporcionar a los centros educativos los recursos y las herramientas digitales necesarias para garantizar el aprendizaje en línea de la alumnado, si conviene a través de entornos virtuales de aprendizaje, y también ofreció a los centros orientaciones y actividades dirigidas al alumnado mediante la Red Telemática de Cataluña Xtec. Esta iniciativa está acompañada de la actualización de las plataformas Xtec y Edu365, y propone herramientas, recursos digitales y orientaciones para la realización no presencial de actividades, así como de un plan intensivo de formación del profesorado y acompañamiento en los centros.

En fecha 14 de abril, con la reanudación telemática del curso, el Departamento de Educación comenzó el proceso de reparto de 22.000 dispositivos con conectividad a alumnos que no disponían de los mismos para seguir el curso desde casa. Varias administraciones locales también desarrollaron actuaciones para facilitar dispositivos electrónicos a alumnado que no tenía. Además, el Departamento de Educación también previó el aprovechamiento de un total de 100.000 dispositivos que se encuentran en los centros educativos públicos y tabletas facilitadas por entidades privadas. Este plan de acción se dirige en especial a los colectivos de alumnos más vulnerables, sin el cual no tienen asegurada la continuidad en las tareas de aprendizaje, bien por falta de dispositivos electrónicos o bien porque no disponen de conectividad a Internet

Taula 18. Distribución de conectividad y/o dispositivos electrónicos

	Total	% Sobre alumnado con previsión de cobertura
Alumnado sin móvil	10.924	-
Alumnado sin dispositivos digitales	72.574	-
Alumnado con previsión de cobertura (dispositivos y/o conectividad)	33.534	100,0
Dispositivos electrónicos entregados a domicilio	12.257	36,6
Alumnado con dispositivos electrónicos en preparación	11.538	34,4
Alumnado a punto de recibir dispositivo	9.215	27,5
Alumnado sin conectividad a Internet	52.447	-
Alumnado con previsión de cobertura (conectividad)	22.015	100,0
Conectividades entregadas	13.802	62,7

El Departamento de Educación tiene la previsión de distribuir dispositivos electrónicos y/o conectividad a 33.534 alumnos. En cuanto a la conectividad, se ha entregado a cerca del 63,0% del alumnado previsto, mientras que, respecto a los dispositivos electrónicos, esta semana se prevé llegar al 66,0%. Debido a la logística prevista, que comporta un circuito complejo de adquisición y de preparación de los dispositivos para poder ser utilizados por los alumnos, así como de almacén y distribución para hacerlos llegar a su domicilio, a mediados de mayo, aproximadamente una tercera parte del alumnado al que se había previsto distribuir un dispositivo electrónico aún no lo ha recibido.

La segregación escolar, ampliamente denunciada por el Síndic, no sitúa a los centros en las mismas condiciones a la hora de desarrollar actividades lectivas a distancia con el alumnado. Por efecto de la brecha digital expuesta anteriormente, los centros de alta complejidad, que presentan una elevada concentración de alumnado socialmente desfavorecido, tienen mayores dificultades para garantizar que las actividades lectivas lleguen al conjunto del alumnado, y que este alumnado recibe acompañamiento necesario y adecuado a sus necesidades. En cuanto a los centros de

alta complejidad, el escenario de confinamiento plantea una dificultad añadida.

A pesar de las medidas adoptadas en el marco del Plan de acción: centros educativos en línea para atender las necesidades de los centros educativos de mayor complejidad y del alumnado más vulnerable para garantizar que las oportunidades de aprendizaje lleguen a todo el alumnado, el Síndic ha recibido algunas quejas relacionadas con carencias en la cobertura de la distribución de dispositivos electrónicos y conectividad entre el alumnado socialmente desfavorecido y con la celeridad de su envío. Transcurridas algunas semanas desde la reanudación telemática del curso, numerosos alumnos no tenían todavía dispositivos electrónicos para seguir la actividad lectiva a distancia.

Además, la previsión inicialmente efectuada por el Departamento de Educación, que preveía el reparto de 22.000 dispositivos, posteriormente ampliada a 31.000, no cubre las necesidades detectadas por el propio Departamento de Educación en la consulta efectuada a las familias.

El Departamento de Educación ha priorizado la distribución de dispositivos electrónicos entre el alumnado que finaliza determinadas

enseñanzas, especialmente de bachillerato y formación profesional. Sin embargo, la cobertura en los cursos intermedios de cada etapa, y de forma especial en la educación primaria y secundaria obligatoria, ha sido menor.

El Síndic también ha recibido informaciones de docentes y responsables de centros sobre la dificultad de conectar con el conjunto del alumnado y de vincularlo a la actividad lectiva a través de medios telemáticos.

El alumnado que ha recibido dispositivos electrónicos porque no tiene que devolverlos en cuanto se restablezca la actividad lectiva presencial. Cabe señalar, sin embargo, que existe la posibilidad de que el nuevo curso 2020/2021 se inicie en un régimen de semipresencialidad, especialmente si las medidas para evitar la propagación de la COVID-19 impiden que todo el alumnado esté presente todos los días lectivos en los centros escolares.

Esta circunstancia supone una complejidad añadida para los centros con una composición socialmente desfavorecida, especialmente si no está garantizada la cobertura de la distribución de dispositivos electrónicos al conjunto del alumnado con necesidad y deben distribuirse dispositivos electrónicos propios entre éste, lo que supone, a su vez, reducir la disponibilidad de recursos tecnológicos para el desarrollo de la actividad lectiva que se haga de forma presencial. En un contexto de semipresencialidad, los centros educativos y los hogares de los alumnos deben disponer de la dotación de equipos necesarios.

4.5. EL EFECTO CONFINAMIENTO EN EL ÉXITO ESCOLAR DEL ALUMNADO SOCIALMENTE DESFAVORECIDO

4.5.1. El riesgo en la gestión del cambio de centro en la transición de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria

Objetivamente, la interrupción de la actividad lectiva ordinaria desde el cierre de los centros y el alargamiento de la situación de confinamiento han supuesto un obstáculo

de cara a consolidar los aprendizajes del alumnado y completar el programa curricular previsto al inicio del curso para cada nivel educativo.

En fecha 30 de marzo de 2020, el Departamento de Educación trasladó a las direcciones de los centros los Criterios para el desarrollo de la acción educativa y la evaluación de los alumnos en los centros donde se imparten las enseñanzas del segundo ciclo de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato y formación de adultos, ante la prolongación del periodo de confinamiento para la COVID-19, en el que se ponía el énfasis, entre otros aspectos, en la necesidad de que las actividades propuestas llegaran a todo el alumnado, ajustadas al ritmo y a la situación personal de cada alumno, sin la presión de terminar el programa curricular previsto.

Las Instrucciones para el desarrollo de la acción educativa y la evaluación en el tercer trimestre de los alumnos en los centros donde se imparten las enseñanzas del segundo ciclo de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato ante la prolongación del periodo de confinamiento por COVID-19, publicadas en fecha 20 de abril de 2020, iban en la misma dirección, previendo que la evaluación del curso se basara fundamentalmente en la información de que ya disponía el profesorado hasta el cierre de los centros.

Aunque los centros han programado actividades regulares con el alumnado, también los centros de máxima y alta complejidad, la actividad lectiva desarrollada por los centros ha sido bastante heterogénea. Mientras algunos centros han reforzado los aprendizajes alcanzados durante los dos primeros trimestres, otros han avanzado en el currículum previsto para la etapa, con diferentes ritmos e intensidades. Mientras la mayoría de alumnado ha desarrollado con normalidad las actividades lectivas propuestas por el profesorado durante el confinamiento, otros han mantenido una relación más intermitente con el ámbito escolar.

Aparentemente, el alumnado iniciará el curso 2020/2021 con un bagaje de partida más heterogéneo de lo que se habría producido si la actividad escolar se hubiera

desarrollado presencialmente y con toda normalidad.

Para el alumnado que se encuentra a mitad de etapa, los centros tendrán el conocimiento preciso de la actividad desarrollada durante el tercer trimestre del curso 2019/2020 a la hora de programar el nuevo curso escolar y, probablemente con más facilidad, podrán adecuar progresivamente los aprendizajes a los objetivos curriculares previstos para cada nivel educativo.

Previsiblemente, sin embargo, este trabajo de adecuación será más complejo para el alumnado que, debido al final de etapa, tenga que cambiar de centro. Este hecho es especialmente frecuente en el caso del alumnado escolarizado en escuelas de primaria que accederá a centros de secundaria, o también del alumnado que, en su paso a bachillerato, modifica su escolarización. La situación de partida de los alumnos, debido a la diversidad de dinámicas de trabajo vividas en los centros de origen durante el tercer trimestre del curso 2019/2020, será más heterogénea. En el caso del alumnado socialmente desfavorecido, además, hay que añadir la desigualdad derivada de sus condiciones materiales de vida, de la disponibilidad de recursos en el hogar o del acompañamiento familiar.

4.5.2. El riesgo de incremento de la repetición

A fecha 20 de abril de 2020, el Departamento de Educación emitió las instrucciones, expuestas en el epígrafe anterior, en el que establecía el carácter evaluable del tercer trimestre y daba las indicaciones a los centros acerca del procedimiento de evaluación.

Estas instrucciones hacen hincapié en la evaluación como instrumento para acompañar y mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado, teniendo en cuenta los ritmos y las potencialidades de cada uno, y en el uso de la evaluación, tanto para el profesorado como para el alumnado, para analizar, valorar y reorientar, si procede, su proceso de aprendizaje, identificando las dificultades y encontrando estrategias para superarlas.

Estas instrucciones también establecen que una premisa básica para la evaluación del curso 2019/2020: en ningún caso podrá modificar de forma negativa la evaluación calificadora de los aprendizajes alcanzados en el periodo de septiembre de 2019 a marzo de 2020.

Con todo, días antes, en fecha 2 de abril de 2020, el Síndic emitió una resolución ante la decisión del Departamento de Educación de retomar telemáticamente el curso. En el marco de esta resolución, el Síndic recordaba que las dificultades de aprendizaje existentes durante el periodo confinamiento, si no eran ponderadas adecuadamente en la evaluación final del alumnado, podían derivar en un incremento de los niveles de repetición, desde la convicción de que determinado alumnado no está en disposición de promocionar de curso porque no ha adquirido correctamente determinados aprendizajes que se consideran básicos.

Cabe señalar que el alumnado con dificultades de escolarización durante los primeros dos trimestres no dispone de la oportunidad de un tercer trimestre ordinario para consolidar, en su caso, los aprendizajes que debe adquirir.

El análisis comparado en el ámbito europeo sitúa Cataluña en niveles altos de repetición, práctica que los organismos internacionales desaconsejan como mecanismo de promoción educativa.

En el marco de la actuación de oficio abierta, el Síndic ha informado al Departamento de Educación de la voluntad de esta institución de realizar seguimiento del acompañamiento proporcionado al alumnado en situación más vulnerable y de los resultados de la evaluación a final de curso, para verificar que la situación derivada de cierre de los centros no ha perjudicado la evaluación del alumnado.

4.5.3. El riesgo de incremento del abandono educativo prematuro

En el caso del alumnado que finaliza las enseñanzas obligatorias o que cursa enseñanzas secundarias postobligatorias, especialmente en el caso del alumnado con mayores dificultades de escolarización y con menor predisposición a la vinculación con la

institución escolar, el cierre de los centros ha supuesto una cierta desconexión, que, cuando se alarga en el tiempo, incrementa el riesgo no solo de pérdida de hábitos de estudio, sino, especialmente en el caso de los adolescentes, de abandono educativo prematuro.

La reanudación de la actividad lectiva, aunque sea por canales telemáticos o a distancia, a pesar de las dificultades que conlleva, ha supuesto una oportunidad de seguimiento educativo y de anclaje en la escolaridad por parte de estos adolescentes. Sin embargo, los centros han destacado que esta labor no ha sido fácil en el caso de determinado alumnado con menor predisposición al estudio, y también que durante el confinamiento se ha debilitado el trabajo de orientación de este alumnado en la postobligatoria.

4.6. EL ACOMPAÑAMIENTO DEL ALUMNADO Y DE LAS FAMILIAS EN UN CONTEXTO DE TRABAJO A DISTANCIA O DE SEMIPRESENCIALIDAD

4.6.1. La desigualdad en el acompañamiento del alumnado durante el período de cierre de los centros

En fecha 2 de abril de 2020, después de que el Departamento de Educación anunciara la reanudación telemática del curso, el Síndic emitió una resolución en la que pedía, entre otros aspectos, que se garantizara el acompañamiento personalizado, si conviene con carácter periódico, del alumnado con mayores dificultades de escolarización, a través de los diferentes canales disponibles, también por vía telefónica. El acompañamiento personalizado del alumnado en su proceso de aprendizaje se convierte en elemento nuclear de la función docente en la actual situación de confinamiento.

Este acompañamiento personalizado es especialmente necesario para el alumnado socialmente desfavorecido, no solo para atender posibles necesidades educativas específicas, más prevalentes en estos alumnos que en otros socialmente más favorecidos, sino también porque permite compensar la desigualdad en el acompañamiento escolar que reciben por parte de las familias, muy condicionada por el capital educativo de los

progenitores. Ya se ha señalado anteriormente que en una situación de confinamiento el papel igualador que tiene la escuela se debilita, pierde intensidad y el papel de la familia aún se hace más determinante.

Desde esta perspectiva, la complejidad educativa que el profesorado ya gestiona en las aulas de los centros con elevada concentración de alumnado con necesidades educativas específicas todavía se hace más presente en el entorno virtual, de forma directamente proporcional en la medida que se debilita el papel que tiene la escuela.

La diversidad de situaciones sociales que dispone cada alumno en su hogar familiar, la diversidad de experiencias en que cada uno ha vivido la situación de confinamiento o la diversidad de oportunidades y de limitaciones de seguir con el trabajo propuesto por los centros escolares, más heterogéneas entre el alumnado socialmente desfavorecido, son factores que introducen complejidad a la labor docente realizada a distancia y que obligan también a la personalización del acompañamiento y adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a las circunstancias personales del alumnado: mayor personalización cuanto mayores son las dificultades de escolarización que presenta el alumnado.

Ante esta necesidad, con carácter general, el Síndic valora positivamente la capacidad que ha tenido el sistema educativo en su conjunto, y el profesorado en particular, y el esfuerzo realizado a la hora de crear entornos virtuales de aprendizaje y de adecuar en pocas semanas la forma de desarrollar a través de medios telemáticos la actividad lectiva.

De acuerdo con las informaciones recibidas en el marco de las quejas, el Síndic valora positivamente el contacto que la mayoría de profesorado ha mantenido con el alumnado, periódicamente, a través de videoconferencias grupales, poniendo en valor la importancia de mantener la tutoría en este contexto.

Con todo, a pesar del esfuerzo realizado por el profesorado para adecuar su labor docente al nuevo contexto que plantea la situación de confinamiento del alumnado, el Síndic también ha constatado que existen diferencias en el desarrollo de actividades educativas por parte de profesorado y centros.

Mientras algunos alumnos tienen bien planificada una actividad a lo largo de la semana y mantienen un seguimiento continuado por parte del profesorado (en todos o en algunos ámbitos curriculares, en el caso de secundaria), otros ven como las consignas enviadas son propuestas más generales a desarrollar a partir de la voluntad y la disponibilidad de los progenitores. Estas diferencias se produjeron especialmente las primeras dos semanas de cierre de los centros, en parte por la falta de unas pautas claramente establecidas durante estos días por parte del Departamento de Educación, que provocaba que las actividades educativas desarrolladas por los alumnos estuvieran condicionadas fundamentalmente por la iniciativa y motivación del profesorado o el liderazgo de los equipos directivos de los centros, con importantes desigualdades entre grupos-clase y centros.

En relación con el acompañamiento personalizado y sistemático por parte del profesorado al alumnado socialmente desfavorecido, cabe señalar que el Síndic ha constatado a través de las informaciones recibidas una gran diversidad de formas de proceder, y en algunos casos también una falta de seguimiento suficientemente personalizado del alumnado socialmente desfavorecido, en ocasiones por las dificultades de localización o por la falta de predisposición de los alumnos, en algunos casos por la falta de predisposición o de disponibilidad de horas del profesorado.

Conviene poner de manifiesto que este acompañamiento personalizado sistemático es más costoso, en tiempo, que el seguimiento ordinario grupal que puede hacerse de las actividades lectivas, y que en centros con elevada complejidad, donde existe una elevada concentración de alumnado con necesidades educativas específicas, este seguimiento no siempre ha sido posible con las dotaciones existentes.

4.6.2. Las dificultades de establecer un trabajo con las familias

Otra forma de neutralizar o compensar la desigualdad relacionada con el acompañamiento familiar es reforzar no solo el seguimiento del alumnado, sino también el apoyo a las familias en el

contexto de trabajo a distancia o, en su caso más adelante, en un contexto de semipresencialidad.

Este apoyo es más necesario entre las familias del alumnado socialmente desfavorecido, educativamente menos capitalizadas. El Síndic ha recibido informaciones, por ejemplo, de progenitores con un bajo conocimiento de uso de las nuevas tecnologías y con dificultades para resolver problemas técnicos básicos en que se encuentran los menores.

Este apoyo también es más necesario entre las familias del alumnado de edades más pequeñas, con menos autonomía. El nivel más bajo de autonomía y de habilidades digitales de los niños pequeños condiciona el seguimiento en situación de confinamiento de las actividades lectivas por parte de estos al papel de acompañamiento que quiera tener cada familia en particular, lo que contribuye a reforzar el impacto del origen social familiar en el desarrollo del menor.

En la resolución emitida en fecha 2 de abril de 2020 sobre la reanudación del curso, el Síndic pidió que la labor docente contara, especialmente entre los niños más pequeños de origen social menos favorecido, con acompañamiento, también, de las familias, cuando proceda.

En la práctica, con carácter general, el Síndic no ha detectado que el acompañamiento de los alumnos por parte del profesorado se haya desarrollado simultáneamente con un trabajo sistemático con las familias. En el supuesto de que esta situación de confinamiento se alargara al inicio del próximo curso, o que el curso se desarrollara en una modalidad semipresencial, es una de las carencias estructurales que habría que resolver.

Los centros de elevada complejidad y con elevada concentración de alumnado de origen inmigrado exponen la dificultad idiomática a la hora de mantener una relación con las familias. En este sentido, el Síndic ya ha manifestado al Departamento de Educación la necesidad de disponer de servicios de traducción e interpretación en lenguas extranjeras, en caso de que proceda, a fin de facilitar la comunicación del profesorado con los progenitores de origen

inmigrado que desconozcan las lenguas oficiales.

4.6.3. Las dificultades de garantizar la vigilancia de la escolaridad obligatoria y la importancia de figuras profesionales como los promotores escolares

En el marco de sus actuaciones, el Síndic ha constatado la elevada prevalencia del absentismo escolar entre el alumnado de determinados centros de máxima complejidad, especialmente con elevada concentración de alumnado de etnia gitana, así como, en algunos casos, la poca incidencia de la intervención de los servicios sociales sobre el conjunto de casos de absentismo.

En el marco de la actuación AO-00022/2018, sobre la situación de un instituto-escuela de máxima complejidad, por ejemplo, el Síndic constató en primaria, de media, en el curso 2017/2018, un 34% de alumnos que presentaban un absentismo grave (22%), muy grave (6%) o crónico (6%), con más de un 25% de faltas de asistencia a clase (26-50%, 51-75% y 75%-100%, respectivamente). En secundaria, de media, había un 60% de alumnado que presentaba un absentismo grave (23%), muy grave (16%) o crónico (21%), con más de un 25% de faltas. Esto significaba más de 200 alumnos con absentismo grave, muy grave o crónico (más de 100 de ellos, con absentismo muy grave o crónico). De estos casos, la intervención de los servicios sociales se producía en menos de la mitad de los casos.

Las dificultades existentes para garantizar la vigilancia de la escolaridad obligatoria en determinados centros de máxima complejidad acentúan en el actual contexto de confinamiento, por la dificultad de garantizar el contacto directo con el alumnado y sus familias. De hecho, en este contexto, las informaciones recibidas en esta institución refieren dificultades a la hora de mantener la intervención que habitualmente se desarrolla en la lucha contra el absentismo escolar.

Los centros de elevada complejidad que disponen de la figura del promotor escolar, generalmente con una presencia de alumnado de etnia gitana, o del TIS ponen en valor la labor desarrollada por estos perfiles profesionales durante el periodo de confinamiento, tanto el seguimiento de los alumnos como de las familias.

El promotor o promotora escolar es un profesional comunitario que trabaja en los centros escolares, que conoce y participa de la realidad del pueblo gitano, ayudando a potenciar la participación de las familias del pueblo gitano en la educación, informándoles sobre el acceso a la oferta educativa y de ocio, y creando vínculos entre la comunidad gitana, el centro educativo y su entorno. También es una figura clave en la prevención del absentismo entre el alumnado gitano.

En la resolución de 2 de abril de 2020, el Síndic también pedía al Departamento de Educación que se garantizara la coordinación de las direcciones de los centros con los servicios municipales, a fin de contactar con el alumnado que no haya podido ser localizado por el profesorado, recordando que la vigilancia de la escolaridad obligatoria, competencia que tienen los ayuntamientos, debía continuar prestándose, a pesar del cierre de los centros y la situación de confinamiento del alumnado.

La Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia, define el absentismo como la ausencia de clase sin presentar justificante o sin una justificación aceptable, añadiendo que se determinará reglamentariamente cuáles son los casos que constituyen absentismo leve, absentismo moderado o absentismo grave, y cuáles son las medidas a adoptar en cada caso (art. 52).

El cierre de centros y, en su caso, la continuidad del curso en la modalidad semipresencial obligan a adecuar los indicadores que determinan la situación de absentismo, debido a que no es posible la asistencia al centro, así como los protocolos que articulan la respuesta, si procede.

4.7. EL TRABAJO DE LOS CENTROS DE ELEVADA COMPLEJIDAD CON LOS AGENTES EDUCATIVOS DEL ENTORNO

4.7.1. La falta de aprovechamiento del trabajo en red con los servicios de intervención socioeducativa en el contexto de confinamiento

Muchos de los alumnos de los centros de elevada complejidad son usuarios fuera del horario escolar a lo largo del curso de servicios y programas de acompañamiento socioeducativo, como elementos de prevención esenciales para evitar o atender situaciones de desprotección y riesgo.

De todos estos programas y servicios, destacan especialmente los centros abiertos,

establecidos en la Cartera de servicios sociales vigente, aprobada por el Decreto 142/2010, de 11 de octubre, por el que se aprueba la Cartera de servicios sociales desde 2010 hasta 2011, cuyo objetivo es proporcionar atención a todos los menores en situación de riesgo favoreciendo su desarrollo personal e integración social y la adquisición de aprendizajes, previniendo y evitando el deterioro de las situaciones de riesgo y compensando déficits socioeducativos.

Los centros abiertos muestran desde hace años una tendencia de crecimiento del número de plazas disponibles, más allá de las 10.000, y del número de centros, 288 (ver la tabla 19). Este progresivo crecimiento de plazas, así como el desarrollo del servicio itinerante, ha permitido mejorar la cobertura social y territorial del servicio.

Tabla 19. Centros abiertos en Cataluña (2005-2019)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Subvención dirigida a los centros abiertos del Departamento	5,8 M €	5,8 M €	5,8 M €	6,2 M €	6,5 M €	6,5 M €	6,5 M €	7,3 M €	8,0 M €	9,5 M €	10,1 M €	10,5 M €	-
Plazas de centros abiertos	5.714	6.236	6.301	6.698	7.591	7.533	7.876	8.562	8.979	9.426	9.616	10.225	10.412
Número de centros	-	-	-	196	199	219	221	238	243	252	270	285	288

Fuente: Departamento de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias.

Nota: el presupuesto dirigido a los centros abiertos del Departamento incluye subvenciones y contrato programa. Los datos de plazas de centros abiertos incluyen los servicios de intervención socioeducativa, tanto en el aspecto presupuestario como de plazas y centros.

Desde el año 2016, cuando se desarrolló el nuevo modelo de servicios de intervención socioeducativa no residencial para menores en situación de riesgo y sus familias por parte del Departamento de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias, el servicio de centro abierto se complementa con otros servicios, que permiten cubrir todas las franjas de edad de 0 a 18 años, garantizar la prestación del servicio en todo el territorio, así como el fortalecimiento de la intervención de carácter más preventivo y la provisión de recursos y servicios para la familia desde el medio. Son el Servicio de apoyo a las

familias con menores de 0-3 años en situación de riesgo, el Servicio de intervención con familias con menores en situación de riesgo, el Servicio de acompañamiento para adolescentes en situación de riesgo y el Servicio de atención socioeducativa itinerante.

Existe la previsión de que en 2020 todos los entes locales dispongan de este servicio implementado. Actualmente, los servicios de intervención socioeducativa están desplegados en los Servicios Territoriales de Terres de l'Ebre, Tarragona, Lleida y Girona. La incorporación de

las áreas básicas correspondientes a los servicios territoriales de Barcelona (comarcas, ciudad y metropolitana) está prevista para el contrato programa 2020-2023.

Con todo, las informaciones recibidas se refieren a la falta de coordinación suficiente entre los centros escolares y los servicios de intervención socioeducativa existentes en el territorio durante el periodo de confinamiento para garantizar un mejor acompañamiento del alumnado socialmente desfavorecido con más dificultades de vinculación con los centros escolares y con más carencias socioeducativas.

4.7.2. Los déficits de cobertura de los planes educativos de entorno en el conjunto de centros con elevada complejidad

Uno de los instrumentos más importantes a la hora de promover el trabajo en red en el ámbito educativo son los planes educativos de entorno, implantados en la mayoría de barrios socialmente desfavorecidos de Cataluña y con actuaciones que tienen por objetivo dar respuestas integradas y comunitarias a necesidades educativas del alumnado escolarizado en muchos centros con elevada concentración de complejidad educativa y problemáticas sociales. A través

de estos planes, se da apoyo institucional y económico a proyectos de intervención socioeducativa impulsados de forma coordinada por los agentes locales que tengan por objetivo reforzar la equidad educativa y la cohesión social y mejorar la situación de los colectivos socialmente desfavorecidos, apoyando también a los centros que sufren los efectos negativos de la segregación escolar.

A través de los planes educativos de entorno, se impulsan proyectos comunitarios de apoyo a la labor escolar, talleres de estudio asistido y de refuerzo escolar, programas de impulso a la lectura, etc.

Durante los últimos años, particularmente desde el curso 2014/2015, el Departamento de Educación y las administraciones locales han impulsado la creación de planes educativos de entorno. El curso 2019/2020 ya habían 129 planes distribuidos en 111 municipios (ver la tabla 20).

No obstante, según la información de qué dispone el Síndic, todavía existen centros con elevada complejidad que no disponen de este apoyo de tipo comunitario. Si bien los centros de máxima complejidad, mayoritariamente, disponen de este apoyo, no sucede lo mismo con todos los centros de alta complejidad.

Tabla 20. Evolución de los planes educativos de entorno en Cataluña (2004-2020)

	Municipios	Planes
2004-2005	26	31
2005-2006	53	68
2006-2007	80	95
2007-2008	-	-
2008-2009	-	-
2009-2010	-	-
2010-2011	-	-
2011-2012	-	-
2012-2013	80	97

	Municipios	Planes
2013-2014	77	97
2014-2015	77	96
2015-2016	82	107
2016-2017	88	115
2017-2018	109	128
2018-2019	110	129
2019-2020	111	129

Fuente: Departamento de Educación.

Las políticas locales en materia de educación desarrolladas por los ayuntamientos son muy importantes a la hora de dinamizar educativamente los territorios y de apoyar a los centros con mayores dificultades, existiendo desigualdades territoriales importantes en cuanto a la implicación de los ayuntamientos en el ámbito de la educación en general, y en la lucha contra la segregación escolar en particular (no solo a través de los instrumentos de planificación educativa, sino también a través de actuaciones de dinamización educativa de los centros con una composición social desfavorecida).

4.7.3. La dotación de profesionales de los servicios educativos de zona

El Síndic ha recibido quejas por parte de direcciones de centros con elevada complejidad por la escasez de horas de dedicación de apoyo y de asesoramiento recibidas por parte de los servicios educativos de zona.

Las actuaciones desarrolladas por esta institución evidencian que los servicios educativos de zona priorizan la intervención en los centros de elevada complejidad, pero que su intensidad, en ocasiones, tiene margen de mejora.

Los servicios educativos de zona son equipos multiprofesionales formados por los centros de recursos pedagógicos (CRP), los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica

(EAP) y los equipos de asesoramiento en lengua y cohesión social (ELIC), que colaboran y dan apoyo al profesorado de los centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos de una zona geográfica educativa determinada para la realización efectiva del proyecto educativo de cada centro.

Desde la perspectiva de atención a la complejidad educativa de los centros, los EAP y los ELIC desarrollan una función fundamental a la hora de evaluar, asesorar y apoyar al profesorado y los centros educativos en la respuesta a la diversidad del alumnado y en relación con los alumnos que presentan necesidades educativas específicas, así como a sus familias. Los EAP focalizan más su intervención en el entorno del alumnado con necesidades educativas especiales, mientras que los ELIC orientan más al alumnado, especialmente procedente de la inmigración y/o alumnado con riesgo de exclusión social.

En Cataluña, según los datos del Departamento de Educación, en el curso 2018/2019 en primaria hay 44.743 alumnos con necesidades educativas específicas por razones socioeconómicas (tipo B) y 18.266 alumnos de incorporación tardía (tipo C), mientras que en secundaria hay 19.031 con necesidades educativas específicas por razones socioeconómicas (tipo B) y 10.769, de incorporación tardía. A este, hay que añadir el alumnado con necesidades educativas especiales, 26.944 escolarizado en centros ordinarios y 6.615 en centros de educación especial. El sistema educativo dispone, al mismo tiempo, de 116.076 docentes, 78.518

en el sector público y 37.558 en el sector concertado, en los enseñanzas de régimen general.

Para garantizar el asesoramiento del profesorado y las familias, en cambio, la dotación de profesionales a los EAP y los ELIC es baja. En el caso de los EAP, por ejemplo, para el curso 2019/2020, la dotación es de 567 psicopedagogos, 106 trabajadores sociales y 87 fisioterapeutas, tal y como muestra la tabla 21. Esto significa que, por cada psicopedagogo, por ejemplo, hay más de 100 alumnos con necesidades educativas específicas y más de 100 docentes.

Mejorar la dotación de profesionales a los servicios educativos de zona permitiría incrementar el apoyo que reciben los centros de elevada complejidad educativa a la hora de atender la diversidad que gestionan. Cabe señalar que la dotación de psicopedagogos en los EAP se ha incrementado ligeramente desde el curso 2015/2016 pero que, en cambio, no lo ha hecho la de trabajadores sociales, a pesar de ser un perfil especialmente estratégico en la lucha contra la segregación escolar y en la atención del alumnado en situación de pobreza (ver la tabla 21).

Tabla 21. Evolución de los recursos disponibles en diferentes servicios educativos (2015-2020)

EAP	2015-16	2016-17	2017-18	2018-2019	2019-2020
Psicopedagogos/as	521	537	567	567	567
Trabajadores/as sociales	110	110	106	106	106
Fisioterapeutas	87	87	87	87	87

Fuente: Departamento de Educación.

4.8. LA CONSOLIDACIÓN DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DE LOS CENTROS DE ELEVADA COMPLEJIDAD

4.8.1. La desigualdad en los proyectos educativos de centro por efecto de la composición social

A través del informe extraordinario La segregación escolar en Cataluña (II): condiciones de escolarización, de 2016, el Síndic hizo hincapié en un efecto espiral que reproduce la segregación y no favorece que los centros tengan una composición social equilibrada: por un lado, las condiciones de escolarización, especialmente las aportaciones económicas de las familias y el proyecto educativo de centro, determinan el nivel de demanda y el perfil social del alumnado de los centros; y, por otra parte, este perfil social, especialmente a través de las aportaciones y de la participación de las familias, determina las condiciones de escolarización del alumnado (actividades

complementarias, salidas, servicios complementarios, etc.).

En un contexto con amplios márgenes de autonomía de los centros, los centros desarrollan proyectos propios, al margen del apoyo que ya reciben del Departamento de Educación, en ocasiones con recursos financiados por las propias familias, en ocasiones con el aprovechamiento de recursos del entorno del centro, en los ámbitos del aprendizaje de la lectura, de las lenguas extranjeras (inglés), de la tecnología (informática, robótica, etc.), de las artes (música, plástica, etc.) o de la educación en valores (filosofía para niños, yoga, etc.). La presencia de estos proyectos entre los centros es bastante desigual, por lo que las oportunidades educativas que tienen los alumnos también son desiguales.

Con frecuencia, estas diferencias están fuertemente condicionadas por la composición social de los centros: los centros, tanto públicos como concertados, con mayor

capital social (del profesorado, de las familias, del territorio) suelen tener más facilidades para configurar proyectos educativos que garanticen una formación más integral a sus alumnos.

Ante este contexto, los centros de elevada complejidad se encuentran en una situación de desventaja, en parte porque la capacidad de las familias de satisfacer cuotas y complementar los recursos que ya aporta el Departamento de Educación son menores, y en parte porque hay otros aspectos que condicionan el desarrollo práctico del proyecto, tales como la movilidad y la capacitación del profesorado, la participación de las familias, la movilidad del alumnado, etc., que comprometen la posibilidad de desarrollar la labor educativa en condiciones adecuadas.

4.8.2. La falta de cobertura suficiente de programas desegregación de centros de elevada complejidad

Uno de los ámbitos estratégicos para revertir la situación de segregación escolar es garantizar unas condiciones de escolarización equivalentes en los diferentes centros, de forma que la demanda social no se diferencie socialmente en función de los proyectos educativos de cada centro. El proyecto educativo de los centros es uno de los factores más determinantes en la elección de centro por parte de las familias, especialmente de mayor capital cultural.

La desagregación de aquellos centros con baja demanda, generalmente con una composición social desfavorecida, implica, en parte, la mejora de sus proyectos educativos. Promover que familias de origen social favorecido accedan a centros con una composición social desfavorecida implica revalorizar los proyectos educativos de estos centros, para hacerlos más atractivos a este tipo de demanda social.

Hay numerosas experiencias de centros socialmente estigmatizados, con una demanda débil, que han conseguido cambiar esta dinámica a partir de proporcionar condiciones de escolarización ventajosas que incrementen la percepción de calidad. Los programas inspirados en las Magnet Schools de Estados Unidos, que ya se están llevando a

cabo en algunos centros de especial complejidad social y educativa de Cataluña, son un ejemplo.

En ocasiones, sobre todo cuando la composición social es especialmente desfavorecida y la guetización es elevada, la refundación de los centros, en su caso a través de procesos de cierre y de apertura o integración en otros centros, se hace más efectiva.

Estas actuaciones son positivas mientras los problemas de segregación escolar persistan, pero hay que tener la precaución necesaria para evitar que el carácter distintivo de su especialización curricular y pedagógica acabe debilitando la demanda de otros centros cercanos.

4.9. LA ATENCIÓN DE LOS CENTROS CONCERTADOS DE ELEVADA COMPLEJIDAD

4.9.1. La linealidad de la financiación pública de los centros concertados

Si bien la mayoría de centros con elevada complejidad son de titularidad pública, cabe señalar que los datos facilitados por el Departamento de Educación ponen de manifiesto que hay 37 centros concertados en primaria y 24 centros concertados en secundaria con más del 30% de alumnado extranjero, o que hay 17 centros concertados en primaria y 37 centros concertados en secundaria con más del 30% de alumnado con necesidades de apoyo educativo, o que hay 35 centros concertados en primaria y 25 centros concertados en secundaria de alta o muy alta complejidad. Los centros concertados de elevada complejidad, 39, que escolarizan cerca de 11.000 alumnos de educación infantil de segundo ciclo, primaria y secundaria obligatoria, representan el 6,3% del total de centros concertados que imparten estas enseñanzas y el 6,9% del total de centros sufragados con fondos públicos de alta o muy alta complejidad.

Aunque también existe diversidad interna en la composición social del sector concertado, la financiación pública que reciben los centros concertados a través del concierto es lineal, independientemente de la composición social

de los centros y de la complejidad que escolariza.

La Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación (LEC), establece que la cuantía del módulo económico del concierto por unidad escolar en centros ordinarios se determinará en las leyes de presupuestos de la Generalitat (art. 205.8).

El Decreto 56/1993, de 23 de febrero, sobre conciertos educativos, prevé que los módulos económicos por unidad están integrados por los gastos relacionados con la provisión del personal docente (salario del personal docente, antigüedad del personal docente, sustituciones del personal docente y complementos de dirección) y por otros gastos como los de personal de administración y servicios, las ordinarias de funcionamiento, mantenimiento y conservación y las de reposición de inversiones reales, sin que, en ningún caso, se computen amortizaciones ni intereses del capital propio (art. 15).

La Ley 4/2020, de 29 de abril, de presupuestos de la Generalitat de Cataluña para 2020, que determina los módulos económicos de los centros privados concertados y distingue los gastos de personal que forman parte del pago delegado, además de los gastos de funcionamiento (art. 23 y anexo 1), establece unos importes comunes, sin diferenciar ni discriminar positivamente los centros de elevada complejidad.

Este hecho sitúa a los centros concertados de alta o muy alta complejidad en una situación financiera más precaria que el resto de centros concertados, y a menudo también que otros centros públicos de alta o muy alta complejidad.

En comparación con el resto de centros públicos de elevada complejidad, estos centros tienen una dotación de plantillas significativamente menor, lo que dificulta la atención de la diversidad. Y en comparación con el resto de centros concertados, estos centros no disponen de los mismos ingresos procedentes de las aportaciones de las familias y tienen más dificultades para hacer frente a gastos no cubiertos por el concierto, en ocasiones para atender esta diversidad. Paradójicamente, y a diferencia del sector público, hay centros concertados de elevada complejidad que tienen una dotación de

plantillas menor tanto de los centros públicos sin esta complejidad, así como de los centros concertados con una composición social favorecida (que complementan la dotación de personal docente previsto por el pago delegado a través de financiación privada).

La forma que encuentra el Departamento de Educación para incrementar la financiación de los centros concertados de alta o muy alta complejidad es a través de las subvenciones para la financiación adicional de centros privados de entornos de características socioeconómicas desfavorecidas.

La Orden ENS/198/2017, de 25 de agosto, por la que se aprueban las bases reguladoras del procedimiento de concesión de subvenciones para dotar de financiación adicional a los centros privados que prestan el Servicio de Educación de Cataluña en entornos de características socioeconómicas desfavorecidas, prevé que pueden acogerse a esta subvención los centros concertados con porcentaje de alumnos con necesidades educativas específicas derivadas de situaciones socioeconómicas o socioculturales desfavorecidas superior al 10% respecto al total de alumnos escolarizados en el centro, siempre que dispongan de resolución de escolarización de la dirección de los servicios territoriales.

Con todo, esta subvención tiene carencias relacionadas con la intensidad del importe y, por consiguiente, de su carácter compensatorio.

Así, la Resolución EDU/2698/2019, de 9 de octubre, por la que se abre el procedimiento de convocatoria pública para la concesión de subvenciones para dotar de financiación adicional a los centros privados que prestan el Servicio de Educación de Cataluña en entornos de características socioeconómicas desfavorecidas, para el curso 2019-2020, prevé un importe máximo destinado a la concesión de estas subvenciones, que es de 6,6 millones de euros para el año 2020.

Si tenemos en cuenta que el curso 2017/2018 el Departamento de Educación destinó a la financiación de las enseñanzas objeto de concierto el importe de 1.129,7 millones de euros, de los que un 91,2% tiene que ver con el pago delegado y un 8,8%, 99,1 millones de

euros, con los gastos de funcionamiento (ver la tabla 22), esta partida es menos del 0,6% de lo que ingresan los centros concertados en concepto de concierto, por

lo que no tiene eficacia suficiente a la hora de graduar la financiación pública de los centros concertados en función de su composición social

Tabla 22. Financiación de los conciertos educativos por parte del Departamento de Educación (2017/2018)

	Retribución bruta	SS Empresa	Gastos funcionamiento	Total
Importe	787.314.258,81	243.280.105,97	99.145.409,85	1.129.739.774,63
%	69,7	21,5	8,8	100,0

Fuente: elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

Nota: los datos de financiación de los conciertos educativos se refieren al conjunto de etapas educativas, no solo educación infantil de segundo ciclo, educación primaria y educación secundaria obligatoria..

De hecho, la finalidad de esta subvención, que consiste en un módulo por curso de 600,00 euros para cada alumno con necesidades educativas específicas derivadas de situaciones socioeconómicas o socioculturales desfavorecidas, con resolución de escolarización de la dirección de los servicios territoriales, es evitar la discriminación de los alumnos pertenecientes a familias en situación económica más desfavorecida, supliendo las aportaciones que las familias no pueden efectuar por motivos económicos, y que sirven para financiar las actividades complementarias que desarrolla el centro. Esta subvención, sin embargo, no sirve para incrementar la dotación de plantillas de los centros concertados con una complejidad más elevada o compensarla, a fin de que puedan atender mejor la diversidad que presentan.

Algunas direcciones de centros de elevada complejidad destacan, además, que no todos los alumnos con necesidades educativas específicas disponen de resolución de escolarización de la dirección de los servicios territoriales, por la falta de recursos suficientes por parte de los EAP.

4.9.2. La falta de uso de los contratos programa para los centros concertados con elevada complejidad

Los contratos programa, que se pusieron en funcionamiento en el curso 2006/2007 con un

total de 27 centros concertados, fueron suprimidos a partir del curso 2012/2013, siete años más tarde de su implementación, debido a las restricciones presupuestarias del Departamento de Educación.

Los contratos programa son una de las medidas previstas en la LEC como medida de corresponsabilización de todos los centros en la escolarización de alumnos (art. 48.5, 201.2 y 205.9). A través de los contratos programa, la Administración educativa aporta recursos adicionales a los centros que prestan el Servicio de Educación de Cataluña en función de las características socioeconómicas de la zona, la tipología de las familias de los alumnos que atiende el centro y los contenidos del acuerdo de corresponsabilidad que se firme.

A pesar de que los contratos programa se mostraron efectivos como instrumento a la hora de promover la escolarización equilibrada de alumnado y también a la hora de dar apoyo financiero a los centros de elevada complejidad en municipios como Vic, Manlleu o Olot, no se han reanudado a partir del año 2015, cuando los presupuestos del Departamento de Educación iniciaron una tendencia de crecimiento.

A pesar de la convocatoria de financiación adicional anteriormente referida para evitar la discriminación económica de los alumnos procedentes de familias en situación económica más desfavorecida, el Síndic ya ha

Beneficiarios	2007 (2007/ 2008)	2008 (2008/ 2009)	2009 (2009/ 2010)	2010 (2010/ 2011)	2011 (2011/ 2012)	2012 (2012/ 2013)	2013 (2013/ 2014)	2014 (2014/ 2015)	2015 (2015/ 2016)	2016 (2016/ 2017)	2017 (2017/ 2018)	2018 (2018/ 2019)	2019 (2019/ 2020)
Subvenciones a los centros privados concertados para actividades complementarias del alumnado con necesidades educativas específicas	9.795	12.432	14.657	14.489	14.489	0	0	0	0	0	0	0	-
Subvenciones destinadas a la financiación adicional de los centros privados que prestan el Servicio de Educación de Cataluña en entornos de características socio-económicas desfavorecidas	0	0	0	0	0	-	4.342	7.019	6.908	7.614	-	-	-
Contrato programa	-	-	-	12.165	12.165	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

4.9.3. La insuficiencia del concierto de los centros concertados con elevada complejidad

La LEC relaciona la gratuidad de la enseñanza, entre otros, con la suficiencia financiera de los centros (art. 42) y el aseguramiento de los recursos públicos, como condición necesaria para hacer efectiva la gratuidad de las enseñanzas obligatorias y de las declaradas gratuitas (art. 50.1).

En el marco de sus actuaciones, el Síndic destaca, con carácter general, que las condiciones que deben posibilitar la gratuidad de la enseñanza no están plenamente garantizadas actualmente, en ocasiones por déficits en el régimen de pago de cuotas, pero también porque la suficiencia financiera de los centros del Servicio de Educación de Cataluña no siempre está asegurada.

En cuanto a los centros concertados, los análisis realizados por el Síndic sobre este asunto concluyen que las cuotas abonadas por las familias en concepto de actividad complementaria, de servicios escolares y de aportaciones voluntarias a las fundaciones, a menudo, complementan los recursos recibidos

a través los conciertos para garantizar el funcionamiento de los centros, aunque los costes de funcionamiento difieren sustancialmente entre centros, así como difiere el grado de corresponsabilidad de los centros en la escolarización equilibrada de alumnado.

En el informe *La segregación escolar en Cataluña (II): condiciones de escolarización*, presentado ante el Parlamento de Cataluña en el año 2016, el Síndic destacaba que existen centros concertados ubicados en entornos sociales desfavorecidos en que la partida del concierto correspondiente al gasto de funcionamiento no cubre íntegramente el gasto que debe efectuar el centro en conceptos necesarios y básicos para su funcionamiento ordinario (nuevas tecnologías en el aula, dotación adicional de profesionales para garantizar la atención de alumnado con necesidades educativas especiales, servicio de secretaría y conserjería del centro, servicio de limpieza y mantenimiento de las instalaciones, etc.), que pasa a cubrirse a través de las aportaciones de las familias. Este hecho sitúa a estos centros en una situación de dependencia de las aportaciones económicas de las familias para garantizar su funcionamiento de las que no siempre disponen debido a su composición social.

De hecho, las informaciones enviadas por direcciones de determinados centros concertados con corresponsabilidad en la escolarización equilibrada de alumnado y con una composición social desfavorecida remiten a las dificultades existentes para poder obtener estos recursos adicionales por parte de las familias, por la situación económica especialmente precaria que atraviesan. Estos centros manifiestan las dificultades que les supone garantizar el funcionamiento del centro con la única aportación de la financiación del concierto y escolarizar a alumnado que no tiene capacidad económica de cofinanciar las actividades y los servicios existentes.

En cambio, estos problemas de suficiencia económica no se dan en otros centros concertados con una composición social más favorecida, con familias que realizan aportaciones económicas a los centros cinco o más veces mayores que otros centros con una composición social desfavorecida. Estas diferencias se trasladan a la prestación del servicio educativo, con desigualdades importantes en los proyectos educativos de los centros.

Ante esta realidad, en el marco del Pacto contra la segregación escolar en Cataluña, firmado en el año 2019 por el Departamento de Educación y la mayoría de ayuntamientos de más de 10.000 habitantes y de agentes educativos, reconoce la infrafinanciación del servicio de Educación de Cataluña, que provoca que parte del servicio educativo que prestan los centros deba financiarse mediante las aportaciones de las familias, lo que resulta contradictorio con el principio de gratuidad que rige nuestro sistema educativo y supone un importante factor de desigualdad, tanto en el acceso a los centros como en la configuración de los proyectos educativos, condicionados, en parte, por la financiación privada de las familias.

El Síndic ha puesto de manifiesto los efectos especialmente perversos que genera que parte de los proyectos educativos de los centros se financien a través de las cuotas de las familias, no solo porque supone un factor de desigualdad para el alumnado socialmente desfavorecido y también para los centros públicos y concertados de elevada complejidad educativa, sino también porque las diferencias en la composición social de los centros

contribuyen a configurar, a su vez, un servicio de educación de Cataluña con proyectos educativos desiguales: los centros públicos o concertados con una composición social más favorecida suelen tener más capacidad para financiar a través de las cuotas de las familias proyectos educativos más atractivos y de mayor calidad que los centros públicos o concertados con una composición social menos favorecida. Ya se ha hecho mención en epígrafes anteriores de esta espiral de la reproducción de la segregación escolar.

Es en este sentido que el Pacto tiene, entre sus actuaciones, la creación de la Comisión de estudio sobre el coste de la plaza escolar para analizar, entre otros aspectos, la suficiencia financiera de los centros públicos y concertados para garantizar su gratuidad.

En el marco de esta comisión, que ya ha finalizado sus trabajos y que próximamente presentará el informe sobre el coste de la plaza escolar, ha evidenciado que esta infrafinanciación de los centros provoca que parte de su funcionamiento se sufrague con las aportaciones de las familias.

El Pacto contra la segregación escolar prevé en el futuro que se incremente la inversión pública en educación por parte del Departamento de Educación, tanto en centros públicos como concertados, para corregir, entre otros aspectos, las desigualdades educativas asociadas al cobro de cuotas.

4.9.4. Los déficits en la intensidad del apoyo recibido por los servicios educativos de zona y por los servicios educativos específicos por parte de los centros concertados de elevada complejidad

Anteriormente, se han expuesto los déficits relacionados con la dotación de recursos de los servicios educativos de zona, especialmente de los EAP y los ELIC, que son fundamentales para atender la diversidad social de los centros.

En el marco de sus actuaciones, el Síndic ha recibido quejas sobre posibles agravios en la intervención de los servicios educativos de zona y de los servicios educativos específicos (CREDA, CREDV, CRETDC) en función de la titularidad del centro. Según los interesados, la falta de dotación suficiente de profesionales provoca que los centros concertados se vean

comparativamente más privados de estos servicios que los centros públicos, que tienen más prioridad. La Administración educativa, por su parte, recuerda que, con carácter general, los centros públicos tienen una composición social más desfavorecida que los centros concertados, situación que explica una dedicación horaria también preferente.

En la práctica, muchos de los centros concertados contratan personal de apoyo para garantizar la atención a la diversidad o disponen de servicios psicopedagógicos financiados a partir de las aportaciones que realizan las familias. En el caso de los centros concertados de elevada complejidad, estos servicios no tienen la misma dotación, a pesar de la mayor presencia de necesidades educativas específicas entre el alumnado.

Son centros que echan de menos una mayor dedicación horaria de asesoramiento y de apoyo por parte de los servicios educativos de zona y de los servicios educativos específicos.

4.10. LA LUCHA CONTRA LA SEGREGACIÓN ESCOLAR

4.10.1. La necesidad del nuevo decreto de admisión de alumnado

En el marco del informe La segregación escolar en Cataluña (I): la gestión del proceso de admisión, del año 2016, el Síndic destacó que la falta de una mejora estructural en la corrección de los niveles de segregación escolar del sistema educativo se explicaba, en parte, por la poca intensidad de las políticas de lucha contra la segregación escolar implementadas y por la falta de desarrollo reglamentario y también en la práctica de los instrumentos y los márgenes que ofrece el ordenamiento jurídico.

Por un lado, el Síndic ponía en valor avances en aspectos como el cierre de algunos centros fuertemente guetizados, dada la baja demanda y las dificultades de revertir su situación; la aplicación de reducciones de ratio en los centros de elevada complejidad educativa, que facilita la gestión de la escolarización en los centros que tienen una elevada concentración de alumnado socialmente desfavorecido y reduce el

impacto educativo de la segregación escolar en estos centros; la mejora de la valoración social y de la demanda de centros con una composición social desfavorecida, socialmente estigmatizados, a través de medidas de consolidación de los proyectos educativos pero también a través de medidas focalizadas de acompañamiento de familias en el proceso de admisión de alumnado, o también la mayor concienciación por parte de las diferentes comisiones de garantías de admisión sobre la necesidad de combatir la guetización de determinadas escuelas y evitar aquellas prácticas que están más visiblemente relacionadas con la reproducción de la segregación escolar, tales como la concentración de la matrícula viva en determinadas escuelas socialmente más estigmatizadas.

Sin embargo, el Síndic también lamentaba que, salvo excepciones positivas, no se empleen intensamente y de forma continuada en el tiempo todos los instrumentos ya disponibles con el actual decreto de admisión. Las experiencias positivas llevadas a cabo a escala local, de hecho, demuestran que estas medidas no resuelven completamente el problema social (que tiene, en efecto, raíces que rebasan el ámbito de la educación), pero sí son efectivas para lograr un sistema educativo más cohesionado y socialmente más equilibrado. El uso parcial o esporádico de estos instrumentos resulta ineficaz en los territorios con el fenómeno más consolidado.

Todavía hay déficits, por ejemplo, con el uso de la reserva de plazas, que es el principal instrumento actualmente disponible, especialmente por la escasa detección proactiva de necesidades educativas específicas durante el proceso ordinario de admisión, por la mala determinación del número de plazas reservadas y por la falta de actuaciones específicas de acompañamiento del alumnado con necesidades educativas específicas a esta reserva en el proceso de admisión. La poca detección previa o durante el proceso hace que el impacto de la reserva, si se utiliza, sea muy bajo.

O, por ejemplo, tampoco se utilizan suficientemente las ampliaciones o reducciones de ratio como medida para promover la escolarización equilibrada de la matrícula fuera de plazo, que, pese a ser de alumnado con necesidades educativas

específicas, se escolariza todavía demasiado menudo en centros con vacantes, con una composición social desfavorecida, o las adscripciones y la zonificación para combatir la segregación escolar, cuando en muchos municipios se consolidan itinerarios de continuidad entre centros segregados o se configuran zonas internamente homogéneas que reproducen la segregación urbana, o también cuando se desactivan estos instrumentos a través de modelos de adscripción múltiple (de todas las escuelas con todos los institutos de una zona) o de zonas únicas (que suponen una deszonificación del municipio), sin considerar el impacto que esta planificación genera sobre la segregación escolar.

Y, por otro lado, el Síndic también lamentaba la falta de desarrollo reglamentario, a través de un nuevo decreto de admisión de alumnado, de los principales instrumentos previstos en la Ley de Educación de Cataluña del año 2009 para combatir la segregación escolar, especialmente la posibilidad de establecer proporciones máximas de alumnado con necesidades educativas específicas en los centros o el alargamiento de la vigencia de la reserva de plaza hasta el inicio de curso (art. 48.1).

Ante este escenario, y en el marco del Pacto contra la segregación escolar, el Departamento de Educación inició a finales del año 2019 la tramitación de un nuevo decreto de admisión que incorpore nuevos instrumentos para combatir la segregación escolar. En enero de 2020 el Departamento de Educación hizo público el proyecto de nuevo decreto, que responde a los compromisos adoptados en el Pacto, con la previsión de aprobarlo próximamente y de ser efectivo de cara al proceso de admisión correspondiente el curso 2021/2022.

Entre otras medidas, el proyecto de decreto prevé: la ampliación de supuestos para determinar la consideración de necesidades educativas específicas derivadas de situaciones socioeconómicas desfavorecidas; medidas para promover la escolarización de alumnado socialmente favorecido en centros de alta complejidad, como la oferta singular; la proporción máxima de alumnado con necesidades educativas específicas en los centros; la prohibición de escolarizar la matrícula viva de alumnado con necesidades

educativas específicas en centros de alta complejidad; la definición de la segregación escolar y de la escolarización equilibrada de alumnado desde una perspectiva amplia (no estrictamente de reparto del alumnado con más dificultades); el establecimiento de zonas educativas heterogéneas como unidades de gestión del proceso de admisión de alumnado; el cierre de ratios a partir del inicio de curso; los criterios para la asignación de las solicitudes de admisión que se presentan fuera del periodo ordinario de preinscripción; la tramitación electrónica de la preinscripción y la matrícula a través de la oficina electrónica; el alargamiento de la duración de la reserva de alumnado con necesidades educativas específicas hasta el inicio de curso; la creación de la unidad de detección y prospectiva; el establecimiento de procedimientos de admisión separados para el alumnado ordinario y el alumnado con necesidades educativas específicas; los criterios de accesibilidad económica y de no exclusión de las actividades escolares y el establecimiento de ayudas; el deber de elaborar informes de impacto sobre los modelos de adscripción y zonificación escolar; los criterios para determinar la programación de la oferta; los límites de los incrementos y reducciones de ratio para la lucha contra la segregación escolar, o los límites de acceso a la información pública a datos que pueden afectar a la segregación escolar, entre otras.

Estas son medidas necesarias que pueden contribuir a reducir la segregación escolar en el conjunto del sistema y que, por consiguiente, pueden contribuir a mejorar progresivamente la concentración de complejidad en determinados centros.

4.10.2. El impacto de la reconversión de escuelas de elevada complejidad en institutos-escuela sobre la segregación escolar

En los últimos años, el Departamento de Educación ha promovido de forma intensa la creación de institutos-escuela, a menudo a partir de la reconversión de centros de primaria ya existentes.

De cara al curso 2018/2019, el Departamento de Educación reconvirtió tres escuelas en instituto-escuela en L'Hospitalet de

Llobregat y Mataró. De cara al curso 2019/2020, el Departamento de Educación creó 25 nuevos institutos-escuela en municipios como Badalona, Lleida, Amposta, Castellar del Vallés, Castelló d'Empúries, el Vendrell, Rubí, Barberà del Vallès, Santa Coloma de Gramenet, Montcada i Reixac, Hospitalet de Llobregat, Barcelona o Ripollet, entre otros. Y de cara al curso 2020/2021, el Departamento ha anunciado que desplegará 26 nuevos institutos escuela en municipios como Olot, Palamós, Tortosa, El Vendrell, Cambrils, Badalona, Hospitalet de Llobregat, Sabadell, Sant Cugat del Vallès, Terrassa, Barcelona, Santa Coloma de Gramenet o Montcada i Reixac, entre otros.

En total, sumados a otros institutos-escuela creados desde el curso 2004/2005, Cataluña dispondrá de 79 institutos-escuela repartidos en diferentes municipios.

El Síndic constata que muchos de estos institutos-escuela de nueva creación proceden de la transformación de centros de primaria con baja demanda y con una composición socialmente desfavorecida, con el objetivo de que este nuevo modelo organizativo de centro facilite la atención de las necesidades educativas del alumnado y refuerce su transición de primaria a secundaria.

El contexto de descenso de la demografía educativa a la educación infantil de segundo ciclo y primaria y de incremento de las necesidades de escolarización en la educación secundaria obligatoria ha llevado al Departamento de Educación a extender este tipo de reconversión de centros ante la necesidad de creación de nuevas plazas en secundaria.

Con todo, el Departamento de Educación expone que los motivos que justifican la reconversión de escuelas en institutos-escuela responde básicamente a motivaciones de carácter pedagógico: la necesidad de continuidad y coherencia educativa entre la educación infantil y primaria y la educación secundaria obligatoria con el objetivo de alcanzar el éxito educativo de todos y combatir la segregación escolar. El paso de la primaria a la secundaria debe permitir fortalecer, según expone el Departamento de Educación, esta mirada transversal por ámbitos curriculares y enfoques globalizados. Además, añade, se favorece una atención

personalizada e integral, reduciendo el número de profesorado referente de los alumnos. Y, finalmente, el Departamento de Educación hace mención a que este modelo es un proyecto con un único claustro de profesores que integra a profesionales del cuerpo de maestros y del cuerpo de profesorado de enseñanza secundaria. Este hecho enriquecedor debe facilitar que todos los docentes, independientemente del cuerpo a donde pertenezcan, actúen teniendo en cuenta la continuidad educativa de los tres a los dieciséis años.

En cuanto a la conversión de escuelas en institutos-escuela, conviene destacar que esta medida se establece en el marco del mandato del Departamento de Educación de programar la oferta educativa. En este sentido, la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación, prevé en su artículo 44 que “1. Corresponde al Departamento aprobar la programación de la oferta educativa “y que” 4. El Departamento, en el marco de la programación educativa, determinará periódicamente la oferta de puestos escolares teniendo en cuenta la oferta existente de centros públicos y centros privados concertados”. Adicionalmente, la mencionada ley prevé en su artículo 45 que “1. El Gobierno, en el marco de la programación de la oferta educativa, crea centros públicos de titularidad de la Generalitat, modifica la composición y, en su caso, los suprime “(tal como lo hace el artículo 74, sobre creación, autorización y supresión de centros educativos).

Así pues, esta medida, si bien puede ser discutida legítimamente por miembros de la comunidad escolar de los centros afectados, dado que modifica sus condiciones de escolarización o sus opciones de acceder a ellos o de acceder a otros institutos que han dejado estar adscritos a los centros de primaria donde están escolarizados, por sí misma no supone una vulneración de derechos, enmarcándose dentro de las funciones de programación de la oferta educativa que la Administración educativa tiene asignadas.

En cuanto a la programación de la oferta, la Ley 12/2009 prevé en su artículo 44 que “3. Corresponde al Gobierno determinar los criterios de programación [...] “y que esta programación educativa debe responder a los principios de equidad y de calidad educativas,

entre otros. Particularmente, establece que “2. La programación de la oferta educativa tiene por objeto establecer, con carácter territorial, las necesidades de escolarización que debe satisfacer el Servicio de Educación de Cataluña para garantizar el derecho a la educación de todos [...]. Esta programación debe garantizar la calidad de la educación y una adecuada y equilibrada escolarización de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que propicie la cohesión social”.

En el marco de sus actuaciones, el Síndic ha manifestado su preocupación por la reconversión de escuelas con baja demanda y con una composición social desfavorecida en institutos-escuela a efectos de combatir la segregación escolar, porque esta reconversión pueda contribuir a reproducir su composición social, dado que el paso a secundaria del alumnado que procede de primaria es directo o no se aprovecha el cambio de etapa como oportunidad de mezclar el alumnado procedente de centros con diferente composición social.

Asimismo, el Síndic también ha destacado que la creación de centros de secundaria con una oferta diferenciada (secciones de instituto, instituto-escuela, etc.) del resto de institutos del municipio (con ESO y bachillerato o con ESO, bachillerato y FP) puede tener impacto sobre la segregación escolar, porque puede generar desequilibrios en la admisión de alumnado explicados por esta diferenciación. En función de la realidad del municipio y del mismo centro, sin embargo, el Síndic también ha destacado que esta puede ser una medida, precisamente, para combatir este fenómeno.

El Pacto contra la segregación escolar en Cataluña, suscrito por el Departamento de Educación del año 2019, prevé, entre las medidas de la actuación 3, orientaciones en la programación escolar, “estudiar el impacto de la programación de la oferta de secundaria en la equidad del sistema y programar la oferta de los institutos para evitar segregación escolar (el caso de las secciones de instituto, los institutos-escuela o de los institutos con FP en municipios con otros institutos)”.

Adicionalmente, en el marco de la actuación 25, consolidación de los itinerarios de primaria a secundaria en el sector público, también se prevé la medida de “estudiar el impacto de la

programación de la oferta de las secciones de instituto y de los institutos-escuela sobre la segregación escolar en los municipios que también tienen institutos (y también de los institutos que, por razón de la oferta de enseñanzas postobligatorias que tienen, presentan desigualdades en el proceso de admisión de alumnado), y desarrollar medidas a fin de consolidar la oferta y de hacerla atractiva para el alumnado y sus familias”.

4.10.3. La necesidad de adoptar medidas de programación de la oferta ante el descenso demográfico: el cierre de centros con elevada complejidad

La evolución demográfica ha impuesto en los últimos años, y continuará imponiendo en el futuro, la necesidad de que el Departamento de Educación tenga que tomar decisiones estructurales sobre la configuración de la oferta educativa en cada territorio, de creación de oferta cada vez más intensa en las enseñanzas secundarias pero también, como factor más innovador de los últimos cuatro años, de supresión de oferta en las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil. La baja natalidad y el decremento de los flujos migratorios a partir de la crisis económica de 2008 provoca que cada vez haya menos niños en edad de acceder al sistema educativo.

El Síndic ha alertado de que las situaciones de sobreoferta generan las condiciones propicias para la reproducción de la segregación escolar. Hay numerosos municipios con un excedente importante en la oferta inicial de plazas.

La existencia de zonas con sobreoferta, con más plazas escolares que solicitudes de plaza, contribuye a que los centros con una demanda social más débil no puedan cubrir sus plazas y concentren vacantes, que debilitan aún más su demanda y son utilizadas en ocasiones para escolarizar la matrícula fuera de plazo a menudo socialmente desfavorecida. Asimismo, la existencia de zonas con una oferta de plazas más elevada que la demanda potencial residente en la misma zona facilita la movilidad de unas zonas hacia otras,

movimientos que a menudo tienen que ver con procesos de fuga de determinadas familias residentes respecto a los centros o en las zonas con una composición social menos favorecida.

En este contexto, en el marco de las actuaciones de esta institución, el Síndic ha manifestado reiteradamente al Departamento de Educación la posibilidad de cerrar centros guetizados, como medida de choque para combatir la segregación escolar, si las medidas desarrolladas relacionadas con la gestión del proceso de admisión y con la consolidación de su proyecto educativo no son efectivas.

No se trata de una actuación irregular del Departamento de Educación, desde el momento en que esta administración puede adoptar esta decisión de suprimir centros en el marco de sus competencias, y que la propia supresión no daña necesariamente las condiciones de calidad y equidad en que los alumnos estarán escolarizados.

En esta línea, el Pacto contra la segregación escolar, promovido por el Departamento de Educación y el Síndic de Greuges, en colaboración con la mayoría de ayuntamientos y de agentes de la comunidad educativa, firmado en marzo de 2019 en el Parlamento de Cataluña, establece en su actuación 3, de orientaciones en la programación escolar, “analizar, en su caso, el posible cierre (o refundación) de los centros públicos guetizados, cuando exista un claro desequilibrio en la composición social de su entorno, tras constatar la imposibilidad de revertir esta situación, una vez aplicadas las

medidas que correspondan para heterogeneizar la composición social del centro”.

En el caso de la refundación, el Síndic añade la necesidad de evitar que suponga una situación de sobreoferta en el municipio, dado que tiene efectos negativos sobre la segregación escolar. Como es sabido, la existencia de zonas con sobreoferta, con más plazas escolares que solicitudes de plaza, contribuye a que los centros con una demanda social más débil no puedan cubrir las plazas y concentren vacantes, que debilitan aún más su demanda.

En el caso del cierre progresivo, el Síndic recuerda que esta discrecionalidad de que dispone el Departamento de Educación en la programación de la oferta educativa, sin embargo, no impide que la decisión adoptada, a pesar de que pueda estar justificada por determinados criterios de planificación educativa, tenga algunos riesgos en cuanto a la planificación de un servicio educativo de calidad.

A criterio de esta institución, el riesgo principal de un cierre progresivo tiene que ver con la posible falta de inversión en el centro y con el progresivo deterioro de su proyecto educativo, si no se adoptan las medidas oportunas para evitarlo. En ocasiones, la progresiva pérdida de alumnado y la situación de provisionalidad pueden afectar, con el tiempo, la cohesión y la implicación del claustro de profesorado, la sostenibilidad de las actividades extraescolares, etc.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. EL IMPULSO DEL PACTO CONTRA LA SEGREGACIÓN ESCOLAR EN CATALUÑA PARA HACER FRENTE A LA CRISIS DE LA PANDEMIA DE LA COVID-19

El Pacto contra la segregación escolar en Cataluña contiene diferentes actuaciones para proteger y apoyar a los centros con elevada complejidad. La crisis social y económica derivada de la pandemia de la COVID-19 sitúa a estos centros en una situación de mayor complejidad educativa, especialmente por el impacto de la crisis económica en el bienestar de los niños socialmente desfavorecidos y en el acceso a las oportunidades educativas en condiciones de igualdad. El desarrollo de las actuaciones previstas en el Pacto contra la segregación escolar, pues, es hoy más necesario.

Aprobación del nuevo decreto de admisión de alumnado

En enero de 2020 el Departamento de Educación hizo público el Proyecto de decreto de la programación de la oferta educativa y del procedimiento de admisión en los centros del Servicio de Educación de Cataluña, que contiene medidas para evitar la concentración de alumnado socialmente desfavorecido en los centros de alta complejidad, como el establecimiento de una proporción máxima de alumnado con necesidades educativas específicas o la prohibición de escolarizar en él matrícula fuera de plazo con necesidades educativas específicas, así como medidas para avanzar hacia la gratuidad de la enseñanza, como una convocatoria de ayudas para actividades complementarias y salidas escolares.

Ante el contexto abierto con la crisis de la pandemia del COVID-19, el Síndic solicita al Departamento de Educación que apruebe el nuevo decreto de admisión, para que, tan pronto como sea posible, puedan hacerse efectivas las medidas previstas.

Convocatorias de ayudas a la escolaridad

El Pacto contra la segregación escolar en Cataluña también prevé la convocatoria de

ayudas a la escolaridad dirigidas al alumnado socialmente desfavorecido, tras constatar las desigualdades que sufre en el acceso a las actividades complementarias, a las salidas y colonias escolares y los servicios escolares, así como en el acceso a los libros de texto y material escolar.

El incremento de las necesidades sociales derivadas de la crisis económica abierta, que situará en una posición de mayor precariedad social y económica a muchas familias, especialmente las familias que escolarizan a menores en centros de elevada complejidad, el Síndic solicita al Departamento de Educación que desarrolle las convocatorias de ayudas que ya están previstas en la Ley de educación de Cataluña, actualmente sin convocar.

En concreto, el Síndic solicita al Departamento de Educación:

- Que se restablezca una convocatoria de ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico complementario e informático, tal y como establece el artículo 6.4 de la Ley de Educación de Cataluña.
- Que se convoquen las ayudas para fomentar el acceso del alumnado a las actividades complementarias y en los campamentos y excursiones escolares en igualdad de oportunidades, tanto en centros públicos como en centros concertados, y las garantías que el gasto público destinado se dirija efectivamente a estas ayudas (art. 50.3 y 202 de la LEC).

El nuevo proyecto de decreto de admisión prevé estas ayudas, así como el derecho del alumnado a la accesibilidad económica y la no exclusión por razones económicas a estas actividades.

Adicionalmente, dado su carácter preventivo y educativo, el Síndic también pide al Departamento de Educación y las administraciones locales que convoquen las ayudas para fomentar el acceso del alumnado socialmente desfavorecido a las actividades educativas fuera del horario lectivo en igualdad de oportunidades (art. 202 de la LEC).

Adecuación de las plantillas de los centros con elevada complejidad: más dotaciones y más interdisciplinares

A criterio de esta institución, la configuración de las plantillas de los centros no discrimina suficientemente los centros de elevada complejidad. Las escuelas públicas de máxima complejidad disponen, con carácter general, de una dotación más por línea que los centros con baja complejidad. La configuración de sus plantillas, además, carece de interdisciplinariedad, fundamentalmente en el ámbito social (educadores sociales, trabajadores sociales, etc.) y de la salud (psicólogos, logopedas, etc.), con perfiles adecuados para atender las necesidades educativas del alumnado y desplegar la función social que desarrolla el centro. El TIS, que es un avance en este sentido, está presente en centros de máxima complejidad, pero no en todos los centros de elevada complejidad.

La crisis económica incrementará las necesidades sociales de muchas familias y, consecuentemente, también afectará al bienestar psicosocial del alumnado.

En relación con este asunto, el Síndic solicita al Departamento de Educación:

- Que se incremente, a través de la normativa que regula la elaboración de las plantillas las dotaciones de personal docente de los centros con elevada complejidad, de acuerdo con las necesidades educativas de su alumnado, de forma suficiente para atender las necesidades educativas específicas existentes.
- Que se garantice la dotación de plantillas más multidisciplinares en los centros con una elevada complejidad educativa, con asignaciones de profesionales del ámbito social (técnicos de integración social, educadores sociales, trabajadores sociales, etc.) y del ámbito de la salud (psicólogos, logopedas, etc.) para atender las necesidades existentes.
- Que se garantice la provisión de la dotación de figuras profesionales como las de los promotores escolares o del personal técnico de integración social en el conjunto de centros con elevada complejidad.

- Que se garantice el acceso a las aulas de acogida a partir de primero de educación primaria y, en la educación secundaria obligatoria, que se garantice la dotación de aulas de acogida desde el inicio de curso escolar, de acuerdo con una proyección del alumnado escolarizado que tendrá esta necesidad de apoyo educativo en el conjunto de la etapa educativa (desde primero hasta cuarto). Para realizar esta proyección, en el caso del alumnado que escolariza en primero de ESO, y en caso de que el centro no disponga de educación primaria, la Administración educativa debería tener en cuenta el alumnado que está escolarizado en este nivel el curso anterior.

Adicionalmente, el Síndic también pide al Departamento de Educación que promueva la estabilidad de los claustros de profesores de los centros con elevada complejidad y que garantice la capacitación y la implicación del claustro de profesorado, no solo para atender la diversidad del alumnado, sino también para consolidar el proyecto educativo y mejorar la valoración del centro por parte del entorno.

En cuanto al sector concertado, conviene poner de manifiesto que las plantillas que financia el Departamento de Educación a través del concierto son lineales, independientemente de su composición social, y no discriminan positivamente los centros con elevada complejidad. Su composición social, además, no tiene capacidad para ampliar las plantillas a partir de las aportaciones de las familias, como hacen otros centros concertados sin complejidad. En este sentido, el Síndic solicita al Departamento de Educación que busque fórmulas para incrementar las dotaciones a los centros concertados de elevada complejidad, aunque sea a través de los contratos programa.

Contratos programa con los centros públicos y concertados de elevada complejidad

Los contratos programa son una de las medidas previstas en la Ley de Educación de Cataluña como medida de corresponsabilización de todos los centros en la escolarización del alumnado (art. 48.5, 201.2 y 205.9). A través de los contratos programa, el Departamento de Educación

aporta recursos adicionales a los centros que prestan el Servicio de Educación de Cataluña en función de las características socioeconómicas de la zona, la tipología de las familias de los alumnos que atiende el centro y los contenidos del acuerdo de corresponsabilidad que se firme.

Debido a la infrafinanciación de los centros del Servicio de Educación de Cataluña, una parte del coste de la escolarización se financia través de las aportaciones de las familias. Como se ha expuesto previamente, los centros de elevada complejidad tienen ingresos procedentes de las familias muy inferiores a los de los centros sin complejidad.

La asignación económica que otorga el Departamento de Educación a los centros públicos para cubrir gastos de funcionamiento y el propio concierto educativo para los centros privados sostenidos con fondos públicos no discriminan positivamente los centros de elevada complejidad. Esta realidad provoca que los proyectos educativos de centro sea, a menudo, menos enriquecidos que los de centros con una composición social favorecida, con una oferta de actividades complementarias y extraescolares inferior, con una menor provisión de colonias escolares, con menos servicios escolares, etc., por la dificultad de financiarlas.

Ante esta situación, el Síndic solicita al Departamento de Educación que promueva el desarrollo de los contratos programa con los centros de elevada complejidad, a fin de incrementar la financiación para los gastos de funcionamiento y para la cobertura de los costes de escolarización de los alumnos de familias con dificultades económicas.

En el marco de estos contratos programa, el Síndic solicita al Departamento que desarrolle medidas para garantizar la calidad de los proyectos educativos de los centros con más complejidad social, y que implemente las medidas necesarias para compensar la incidencia de la composición social del centro en el desarrollo del proyecto educativo.

En esta línea, el Síndic propone que los contratos programa, además de la

financiación adicional, contribuyan también a consolidar los proyectos educativos de centro a través de:

- Desarrollar proyectos en los ámbitos del aprendizaje de la lectura, de las lenguas extranjeras (inglés), de la tecnología (informática, robótica, etc.), de las artes (música, plástica, etc.) o de la educación en valores (filosofía para niños, etc.).
- Desarrollar actuaciones orientadas a promover la organización de campamentos escolares en los centros escolares, especialmente cuando se encuentran en entornos sociales desfavorecidos.
- Promocionar la participación de los centros en programas de desegregación que contribuyan a mejorar y prestigiar los proyectos educativos de estos centros (por ejemplo, con programas inspirados en las Magnet Schools).

Adopción de medidas de programación de la oferta para dar respuesta a la evolución demográfica que eviten la segregación escolar: el cierre de centros y la creación de institutos-escuela de elevada complejidad

La caída demográfica obligará al Departamento de Educación a adoptar decisiones en la programación de la oferta, principalmente para evitar la sobreoferta a la educación infantil de segundo ciclo y primaria, que es uno de los factores que refuerzan los desequilibrios en el nivel de demanda los centros y también en su composición social. Asimismo, la evolución de la demografía educativa también obligará al Departamento de Educación a crear oferta en la educación secundaria obligatoria.

Para evitar la sobreoferta a la educación infantil de segundo ciclo y primaria, las opciones de que dispone el Departamento de Educación son promover decrementos de ratio en los diferentes centros de una misma zona, cerrar grupos sin seguir estrictamente criterios de demanda para evitar la reproducción de los desequilibrios en los niveles de demanda de los centros o cerrar centros.

El Síndic valora el cierre de centros de elevada complejidad cuando las medidas para revertir su guetización han mostrado inefectivas. El cierre de centros con elevada complejidad en zonas con fuertes desequilibrios en la composición social de los centros puede ser una buena medida para reducir la segregación escolar.

En caso de cierres progresivos de centros, el Síndic solicita al Departamento de Educación que garantice el buen funcionamiento mientras no hayan cesado definitivamente la actividad, evitando que su situación de provisionalidad afecte a la calidad educativa que se ofrece al alumnado escolarizado.

Asimismo, el Síndic también pide al Departamento de Educación actuaciones más intensivas para refundar los proyectos educativos de los centros con elevada complejidad. En el caso de una refundación del centro, hay que evitar que derive en una situación de sobreoferta en el municipio.

Con carácter general, y dados los previsible cambios en la programación de la oferta, el Síndic también pide que se adopten las decisiones relacionadas con la supresión de grupos o centros con un análisis previo de los efectos sobre la equidad y la calidad del sistema educativo.

Para crear oferta a la educación secundaria obligatoria, el Departamento ha optado en los últimos años por promover la reconversión de escuelas, muchas con elevada complejidad, en institutos-escuela.

Ante este hecho, el Síndic solicita al Departamento de Educación que analice qué efectos genera la conversión de escuelas en institutos-escuela en municipios donde existe otra oferta de primaria y secundaria, a la hora de consolidar la demanda de los centros y combatir la segregación escolar, y en el caso de centros de elevada complejidad, que analice qué medidas específicas para combatir la segregación escolar se desarrollan para desegregar institutos-escuela.

5.2. LA ORGANIZACIÓN DEL CURSO 2020/2021 PARA GESTIONAR EL EFECTO CONFINAMIENTO DERIVADO DE LA CRISIS DERIVADA DE LA PANDEMIA DEL COVID-19

5.2.1. La preparación de un nuevo curso en condiciones de excepcionalidad: presencialidad y un plan específico para centros con elevada complejidad

La incertidumbre sobre la evolución de la pandemia de la COVID-19 hace difícil prever cómo se desarrollará el curso 2020/2021. Existe la posibilidad de que se inicie con situación de (semi) confinamiento del alumnado o con los centros funcionando con normalidad, pero también, en este caso, que durante el curso haya que volver a situaciones de confinamiento. Es posible, también, que, por prevención del contagio, sea necesario adoptar medidas de semipresencialidad.

A mediados de mayo, el Departamento de Educación ha anunciado que los centros funcionarán con grupos de 13 alumnos de primaria y 15 en secundaria, y si no hay espacios suficientes, deberá hacerse en modalidad híbrida.

Ante las limitaciones del trabajo no presencial, hay que hacer todo lo posible para iniciar el curso en modalidad presencial para todo el alumnado, con las dotaciones necesarias y con la reorganización de los tiempos y espacios escolares.

El Síndic pide al Departamento de Educación que garantice las mismas condiciones de escolarización al conjunto del alumnado. No puede ser que haya alumnado que siga diferentes modalidades de escolarización (presencial o híbrida) en función de aspectos tales como la disponibilidad de espacios. El tipo de modalidad de escolarización no puede estar supeditada ni a la autonomía de los centros ni tampoco a sus características materiales, para que este hecho supondría un riesgo de desigualdad entre centros en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Protocolo de salud para los centros escolares de prevención de la COVID-19

Dada la probable pervivencia del virus, el Síndic recuerda la necesidad de priorizar el

derecho a la salud de los niños y de sus familias, por encima de otras necesidades de índole social y económica, como la necesaria conciliación de la vida laboral y familiar.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño establece el derecho del menor al mayor nivel de salud posible (art. 24), así como el derecho que en todas las acciones concernientes a los menores, tanto si son llevadas a cabo por instituciones de bienestar social públicas o privadas, tribunales de justicia, autoridades administrativas o los órganos legislativos, hay que considerar principalmente el interés superior del menor y asegurar al menor la protección y atención necesarias para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas que tengan la responsabilidad legal y, a tal fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas (art. 3).

La Convención de las Naciones Unidas también establece que el derecho a la salud debe ser compatible, al mismo tiempo, con el derecho a la educación, y que éste se desarrolle en condiciones de igualdad de oportunidades (art. 28).

En el momento en el que se reanude la presencialidad, el Síndic solicita al Departamento de Educación, conjuntamente con el Departamento de Salud, que elabore un protocolo de salud que oriente los centros escolares ante posibles escenarios que pueden producirse durante el curso, con instrucciones claras para los equipos directivos, profesorado, alumnado y familias.

El uso de equipamientos alternativos y la revisión del horario escolar para garantizar la presencialidad para todos de cara al curso 2020/2021

El Síndic también pide que las necesidades organizativas e infraestructurales de los centros para cumplir con las recomendaciones de las autoridades sanitarias a la hora de prevenir el contagio no sean un obstáculo a la hora de impedir el inicio del curso en modalidad presencial, siempre que puedan encontrarse soluciones alternativas. Las necesidades organizativas no tienen que pasar por delante del interés superior del niño, que no es otro que continuar la actividad lectiva en las condiciones

de presencialidad, de acuerdo con su derecho a la educación de los menores en igualdad de oportunidades.

En este sentido, el Síndic recuerda que la actividad lectiva semipresencial por turnos alternos o a distancia no es una situación óptima y, por este motivo, pide al Departamento de Educación que, en su caso, establezca acuerdos con las administraciones locales para aprovechar la red de equipamientos u otros servicios dirigidos a la infancia para garantizar la escolaridad del conjunto del alumnado.

Para ampliar la capacidad de atención en grupos más reducidos, el Síndic también recuerda la posibilidad de modificar el horario escolar, si conviene con la ampliación del tiempo de recreo o con el establecimiento de horarios diferenciados para el alumnado, para garantizar que los niños asisten diariamente a la escuela.

Ante la posibilidad de retomar la actividad lectiva de forma presencial durante este último trimestre del curso 2019/2020, el Síndic solicita al Departamento de Educación que valore en qué condiciones se llevará a cabo, y que solo se haga efectiva esta reanudación si, de acuerdo con las medidas de prevención del contagio que establezcan las autoridades sanitarias, es posible desarrollar un trabajo educativo en condiciones mínimamente adecuadas. A criterio de esta institución, por ejemplo, retomar la actividad lectiva presencial con la necesidad de aplicar medidas estrictas de distanciamiento social del alumnado no es conveniente, ni tiene un impacto académico para buena parte del alumnado retomar el curso presencialmente durante dos semanas.

El efecto confinamiento en los aprendizajes y en las trayectorias educativas del alumnado, especialmente del alumnado socialmente desfavorecido, no puede compensarse en las pocas semanas que faltan para finalizar el curso, sino que tendrá que hacer de cara al curso 2020/2021.

El regreso a la escuela este curso 2020/2021 debe estar muy orientado a responder a necesidades específicas, ya sean de conciliación de la vida laboral y familiar de las familias, ya sean de atención de situaciones de vulnerabilidad social y de déficits de acompañamiento familiar, que hagan necesaria la puesta a disposición de un

espacio socioeducativo destinado a la atención de los niños.

A la vista de esta situación, el Síndic solicita al Departamento de Educación:

- Que se continúe con el seguimiento de la actividad lectiva a distancia hasta final de curso 2019/2020.
- Que se abran los centros escolares, si las autoridades sanitarias lo permiten, para organizar servicios de atención socioeducativa del alumnado, con una función lúdica y de refuerzo escolar y acompañamiento en el seguimiento de la actividad lectiva a distancia, si procede a través de personal monitor de comedor propio de los centros escolares o de profesorado o personal de apoyo que no esté ejerciendo docencia directa, dirigidas al alumnado con necesidades de conciliación o de acompañamiento.
- Que se realice un plan específico en el caso de los centros con elevada complejidad, donde buena parte del alumnado es socialmente desfavorecido y requiere este apoyo. Este retorno puede ser inviable si las autoridades sanitarias exigen la aplicación de medidas de distanciamiento social, por lo que habría que buscar espacios alternativos, tales como escuelas cercanas con menor concentración de alumnado socialmente desfavorecido o equipamientos municipales.

Para dimensionar el alcance de esta medida, hay que tener presente que hay 91.224 alumnos de educación infantil de segundo ciclo, primaria y secundaria obligatoria en situación de privación material severa, 141.337, con beca de comedor escolar o 182862, escolarizados en centros de elevada complejidad.

Distribución a todo el alumnado con privación digital de dispositivos electrónicos y conectividad

Aunque la reanudación del nuevo curso 2020/2021 se produzca en condiciones de presencialidad, existe la incertidumbre sobre cómo se desarrollará el curso, por lo que el Departamento de Educación debe garantizar que todos los alumnos pueden desarrollarlo, en su caso, de forma telemática.

El Síndic ha constatado el esfuerzo realizado por el Departamento de Educación y las administraciones locales a la hora de distribuir dispositivos electrónicos para alumnado que no tenía ordenador o conectividad por efecto de la brecha digital, pero también ha constatado que no todo el alumnado que se encontraba en esta situación, cerca de 55.000 familias, ha recibido a lo largo del curso 2019/2020 un dispositivo electrónico para desarrollar la actividad lectiva. No disponer de estos dispositivos supone una vulneración del derecho a la educación de estos niños, por no poder acceder a las actividades que organiza el centro en condiciones de igualdad de oportunidades.

El Departamento de Educación tiene la previsión de distribuir dispositivos electrónicos y/o conectividad a 33.534 alumnos. En cuanto a la conectividad, se ha entregado cerca del 63,0% del alumnado previsto, mientras que, respecto a los dispositivos electrónicos, esta semana prevé llegarse al 66,0%. Debido a la logística prevista, que comporta un circuito complejo de adquisición y de preparación de los dispositivos para poder ser utilizados por los alumnos, así como de almacén y distribución para hacerlos llegar a su domicilio, a mediados de mayo, cerca de una tercera parte del alumnado al que se había previsto distribuir un dispositivo electrónico aún no lo ha recibido.

Por este motivo, el Síndic solicita al Departamento de Educación que prosiga con la distribución de dispositivos electrónicos para el conjunto del alumnado, especialmente del alumnado escolarizado en centros de elevada complejidad.

Continuidad de las becas de comedor escolar en contexto de confinamiento

Más allá de la brecha digital, el Síndic constata que la crisis derivada de la pandemia amplifica desigualdades que ya estaban presentes en los centros, especialmente en los centros de elevada complejidad, en parte relacionadas con el acompañamiento familiar del alumnado, muy condicionado por el capital educativo de los progenitores, y que se hace más determinante en un contexto de trabajo a distancia o de semipresencialidad, pero también en el terreno económico: la desigualdad

educativa derivada de los efectos de la crisis económica sobre las condiciones materiales de vida del alumnado socialmente desfavorecido y la desigualdad educativa derivada de los efectos de la pobreza sobre las condiciones de salud del alumnado socialmente desfavorecido. Desde esta perspectiva, es importante reforzar las políticas de ayudas económicas a las familias.

El Departamento de Educación ha actuado con diligencia, a pesar de casos puntuales relacionados con algún problema con la tramitación administrativa, a la hora de garantizar tarjetas monedero con los importes con las becas de comedor para el alumnado de familias con dificultades económicas, con el objetivo de garantizar en el contexto de confinamiento del apoyo económico necesario para la adecuada alimentación de los menores.

En menos de quince días, se emitieron y distribuir 149.680 tarjetas para atender al alumnado que era beneficiario de una beca comedor, así como el alumnado que tenía el comedor obligatorio y estaba en una situación socioeconómica vulnerable asimilada a la del alumnado que contaba con una beca.

En esta línea, el Síndic solicita al Departamento de Educación que siga con la provisión de esta práctica, mientras dure la situación de confinamiento o también, en la parte proporcional que corresponda, en caso de que se establezca una modalidad de semipresencialidad. Mientras los comedores de los centros escolares continúen cerrados, o mientras la asistencia al comedor no pueda estar garantizada para todos durante todos los días de la semana, el Departamento de Educación debe seguir proporcionado este apoyo.

El Departamento de Educación también informa que el sistema de tarjetas de prepago que se ha implementado conlleva un incremento no previsto del gasto del Departamento de Educación en torno a los 400.000 euros por semana. De acuerdo con el artículo 8 del Real Decreto-ley 7/2020, el Departamento de Educación percibió 3,0 millones de euros del Estado para la financiación de las ayudas destinadas a garantizar el derecho básico de alimentación de los menores en situación de vulnerabilidad que se encuentran afectados por el cierre de los centros educativos. Esta dotación, sin embargo, solo cubre el sobre coste presupuestario hasta la semana del

27 de abril. Por este motivo, el Departamento de Educación pide que el Gobierno español apruebe un incremento de los fondos con la cuantía necesaria para cubrir el coste de la medida hasta que sea necesaria.

Asimismo, el Síndic también recuerda la importancia de desplegar las convocatorias de ayudas a la escolaridad expuestas en anteriores epígrafes.

Elaboración de un plan específico para centros con elevada complejidad

El efecto confinamiento y la situación de crisis derivada de la pandemia de la COVID-19 tiene un impacto especialmente significativo en los centros de elevada complejidad y acentúa sus necesidades de incrementar la dotación de plantillas y que estas sean más multidisciplinares, así como las necesidades de aumentar los gastos de funcionamiento de los centros, para consolidar sus proyectos educativos y garantizar la igualdad de oportunidades respecto al alumnado escolarizado en los centros que no tienen elevada complejidad.

El Síndic pide al Departamento de Educación que el plan de desconfinamiento contenga medidas de discriminación positiva específicas para los centros de elevada complejidad.

En Cataluña, el 20,9% de centros en primaria y el 16,4% de centros de secundaria son de elevada complejidad. Estos centros, mayoritariamente públicos (93,1%), escolarizan a 128.997 alumnos de primaria y a 53.865 alumnos de secundaria.

5.2.2. La prevención del efecto confinamiento en los aprendizajes y en las trayectorias educativas del alumnado

Adaptación curricular (simplificación del currículum), evaluación y desarrollo de medidas organizativas flexibles para reforzar los aprendizajes en competencias básicas

En anteriores capítulos, se ha destacado la falta de evidencia empírica aún sobre el efecto real de la suspensión de la actividad lectiva presencial en los aprendizajes del

alumnado. Factores tales como el uso de medios telemáticos para el desarrollo de la actividad lectiva y las desigualdades de acceso a los dispositivos tecnológicos por efecto de la brecha digital, el fuerte condicionamiento de los aprendizajes en el acompañamiento familiar y las desigualdades relacionadas con el capital educativo de los progenitores a la hora de hacer el seguimiento del trabajo escolar del alumnado, la falta de experiencia previa por parte del profesorado en la impartición de enseñanzas a distancia y la diversidad de modelos y ritmos de actividades curriculares propuestas por centros y profesorado, o el impacto psicológico del confinamiento en los menores y las desigualdades sociales en las condiciones materiales en que este confinamiento se ha llevado a cabo, previsiblemente, habrán tenido un impacto en el desarrollo educativo del alumnado, pero se desconoce su alcance.

La duración limitada de esta situación excepcional, previsiblemente un trimestre, hace pensar en la posibilidad de que este efecto, si existe, pueda revertirse durante el curso 2020/2021. Es importante, sin embargo, conocer en qué situación se encuentra cada alumno a inicio de curso a partir de unos estándares competenciales adaptados, con el objetivo de programar la actividad curricular correspondiente.

Esta actividad deberá contener, por fuerza, contenidos competenciales que debían desarrollarse en el último trimestre del curso anterior y que no se han podido abordar adecuadamente en la reanudación telemática del curso, y compaginar estos aprendizajes con los previstos inicialmente para el curso 2020/2021, el siguiente nivel educativo.

La necesidad de trabajar contenidos de dos niveles educativos plantea la necesidad, a su vez, de adaptar y, en su caso, simplificar el currículo previsto y de centrar los esfuerzos en garantizar los aprendizajes de las competencias básicas.

Esta simplificación también será necesaria en caso de que el curso 2020/2021 no pueda desarrollarse de forma normal.

En este sentido, el Síndic solicita al Departamento de Educación:

- Que se definan los contenidos competenciales a desarrollar para cada nivel educativo durante el curso 2020/2021, incorporando las competencias básicas inicialmente previstas para la segunda parte del curso 2019/2020 (nivel educativo anterior), a través de la adaptación y, en su caso, simplificación de los programas curriculares ordinarios, poniendo el énfasis en garantizar el aprendizaje adecuado de las competencias básicas.
- Que se organice una evaluación al inicio del curso de todo el alumnado para conocer su nivel de adquisición de los aprendizajes, a fin de realizar la adaptación curricular que corresponda en cada caso.

Para reforzar los aprendizajes de las competencias básicas, el Síndic también pide que se desarrollen medidas organizativas flexibles, adaptadas a las necesidades de cada alumno, a través de agrupamientos flexibles o también a través de la modificación transitoria de las dedicaciones horarias inicialmente previstas para cada ámbito competencial.

Acompañamiento a la transición de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria y programas de orientación en la transición de las enseñanzas obligatorias a postobligatorias

Estas adaptaciones curriculares son especialmente pertinentes para el alumnado que cambia de etapa y de centro. Las diferencias detectadas por los diferentes centros y profesores en la forma de abordar la reanudación telemática del curso 2019/2020 provocarán, seguro, una mayor diversificación en los niveles de aprendizaje alcanzados por cada alumno.

Desde esta perspectiva, el Síndic solicita al Departamento de Educación que se acompañe especialmente al alumnado que efectúa el paso de primaria a secundaria y que, por tanto, cambia de centro, y que se garantice que el profesorado del centro primaria efectúa un traspaso adecuado de la situación de cada alumno al profesorado de secundaria.

En cuanto al alumnado que finaliza las enseñanzas obligatorias, el Síndic también pide al Departamento de Educación que se refuercen durante los próximos meses y

para todos los institutos, especialmente en los institutos de elevada complejidad, los programas de orientación del alumnado, para prevenir el abandono educativo prematuro. También hay que prevenir el abandono del alumnado que ya estaba cursando enseñanzas postobligatorias, especialmente el bachillerato y los ciclos formativos de grado medio, y que, por efecto del cierre de los centros, han experimentado un proceso de desconexión de los estudios.

Límites a la repetición para el curso 2019/2020

Las resoluciones del Síndic emitidas durante el confinamiento también han hecho hincapié en el riesgo de incrementar la repetición de curso, ante el carácter evaluable del tercer trimestre y ante la imposibilidad de no poder desarrollar todo el currículum inicialmente previsto.

Las instrucciones del Departamento de Educación ya emitidas sobre la evaluación hacen hincapié en que la actividad lectiva desarrollada durante el tercer trimestre no podrá afectar negativamente a la evaluación final del alumnado. También es cierto, sin embargo, que el alumnado que tenía evaluaciones negativas en los dos primeros trimestres del curso no ha tenido un trimestre normal para mejorar su rendimiento académico.

Los organismos internacionales desaconsejan la repetición como práctica para promover el progreso educativo del alumnado. Desde esta perspectiva, así como de las elevadas cifras de repetición en secundaria existentes en Cataluña, en comparación con otros países europeos, el Síndic solicita al Departamento de Educación que no permita la repetición en primaria y que se haga de forma excepcional a secundaria.

Programas de refuerzo escolar y de acompañamiento familiar a través de los planes educativos de entorno y de los servicios de intervención socioeducativa: la prevención del absentismo y la desconexión

Uno de los déficits identificados durante el desarrollo del curso en contexto de confinamiento tiene que ver con los

problemas para conseguir conectar a determinados alumnos con dificultades de escolarización con el trabajo escolar, no solo debido a la brecha digital, sino también por problemas de desafección escolar ya existentes con anterioridad al cierre de los centros.

En algunos casos, los centros no han contado con el apoyo de los servicios de intervención socioeducativa, principalmente los centros abiertos, que disponen de profesionales educadores que durante el curso ya trabajan en labores de refuerzo escolar y de socialización fuera del horario escolar con muchos de estos niños, así como con sus familias.

Los planes educativos de entorno también desarrollan experiencias de refuerzo escolar, aunque no todos los centros con elevada complejidad disponen de este tipo de apoyo de carácter comunitario.

En el contexto de confinamiento, el acompañamiento familiar es fundamental para el buen seguimiento de la actividad lectiva a distancia, y más aún que cuando se desarrolla de forma presencial. El capital educativo de las familias tiende a condicionar, como ya se ha señalado, la calidad de este acompañamiento por parte de los progenitores a los menores. Los centros con elevada complejidad, sin embargo, no siempre han encontrado instrumentos, estrategias o alianzas para trabajar con las familias. La falta de servicios de traducción e interpretación en lenguas extranjeras dificulta la relación de las familias con los centros escolares, cuando éstas no conocen las lenguas oficiales.

Los centros de elevada complejidad que disponen de promotores escolares o personal técnico de integración social han puesto en valor la labor desarrollada de prevención del absentismo escolar, de conexión de los alumnos con mayor desafección escolar en la actividad lectiva y de trabajo con las familias. No todos los centros de elevada complejidad, sin embargo, disponen de este recurso.

En este sentido, de cara al curso 2020/2021, el Síndic solicita al Departamento de Educación y los ayuntamientos:

- Que se articule un trabajo compartido entre los centros de elevada complejidad y los servicios de intervención socioeducativa, para promover la vinculación del alumnado con dificultades de escolarización a la actividad lectiva propuesta por los centros, especialmente si perdura una situación de confinamiento o de trabajo escolar semipresencial.
- Que se potencien, en el marco de los planes educativos de entorno y de los servicios de intervención socioeducativa, y en colaboración con los centros escolares, programas de refuerzo escolar durante el curso.
- Que se promuevan que todos los centros de elevada complejidad dispongan de planes educativos de entorno y de figuras profesionales, como los promotores escolares y el personal técnico de integración social, que contribuyan a combatir el absentismo.
- Que se promueva la creación de espacios de trabajo del profesorado con las familias, tanto del alumnado más pequeño como del alumnado socialmente menos favorecido, especialmente entre los centros con elevada complejidad, en colaboración con los servicios de intervención socioeducativa.
- Que se adapte, conjuntamente con las administraciones locales, los protocolos de prevención del absentismo escolar en contexto de confinamiento.
- Que se favorezca el acceso de los centros a servicios de traducción e interpretación en lenguas extranjeras, en caso de que proceda, a fin de facilitar la comunicación del profesorado con los progenitores de origen inmigrado que desconozcan las lenguas oficiales.
- Que se destinen los profesionales de los servicios educativos (EAP, CRP, LIC, etc.) a apoyar específicamente a los centros con elevada complejidad, en coordinación con las direcciones y el profesorado, a fin de garantizar el seguimiento directo del alumnado con necesidades de apoyo educativo y con más dificultades.

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

