
This is the **published version** of the bachelor thesis:

Ruiz Muñoz De León, Abril; Ortiz Amaro, Lucía, dir. La diversidad cultural en la educación. 2024. (Grau en Administració i Direcció d'Empreses i Grau en Dret)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/303106>

under the terms of the  license

Trabajo de Final de Grado

Facultad de Economía y Empresa

TÍTULO: LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN

AUTOR/A: *ABRIL RUIZ MUÑOZ DE LEÓN*

TUTOR/A: *LUCIA ORTIZ AMARO*

GRADO: ADE+DERECHO

FECHA: *MAYO DE 2024*

ABREVIATURAS:

AFA: Asociación de Familias de Alumnos
BOE: Boletín Oficial del Estado
CCAA: Comunidades Autónomas
CDFUE: Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea
CE: Constitución Española
DOGC: Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya
DOIP: Departamento de Orientación e Inserción Profesional
DUDH: Declaración Universal de Derechos Humanos
EAP: Equipo de Asesoramiento Pedagógico
EEAAC: Estatuto de Autonomía de Catalunya
ESO: Educación Secundaria Obligatoria
FP: Formación Profesional
FJ: Fundamento Jurídico
INEE: Unidad del Ministerio de Educación y Formación Profesional
LOMLOE: Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación
NEE: Necesidades Educativas Específicas
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PIB: Producto Interior Bruto
PIDESC: Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
PISA: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes
Plan LIC: Plan para la Lengua y la Cohesión social
PNO: Programas de Nuevas Oportunidades
PSEC: Pacto contra la Segregación Escolar en Cataluña
SSBB: Servicios Sociales Básicos
TFUE: Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea
TUE: Tratado de la Unión Europea

Resumen- El fenómeno migratorio que tuvo lugar en España en el año 2000 supuso un reto educativo y la necesaria implementación de medidas legislativas ante la llegada de un gran número de estudiantes de origen extranjero que pasaron a formar parte del sistema educativo. La regulación se desarrolló con la finalidad de garantizar la equidad en materia docente, cohesionando un alumnado cada vez más diverso y poniendo en valor la interculturalidad. El presente estudio analiza las barreras a las que hace frente el alumnado inmigrante durante el proceso de integración en Cataluña. Para ello se analizan los programas lingüísticos de adaptación, la segregación escolar público-privada, las ayudas destinadas a hacer frente a las desigualdades existentes, la incidencia de estos factores en los resultados académicos de dicho alumnado y la percepción de las escuelas sobre el impacto de la normativa ante la problemática actual.

Palabras clave- Derecho a la educación, Migración, Segregación Escolar, Escolarización equilibrada del alumnado, Alumnado con necesidades educativas específicas, Abandono Temprano, Itinerarios educativos.

Abstract- The migratory phenomenon that took place in Spain in the year 2000 posed an educational challenge and required the necessary implementation of legislative measures in view of the arrival of many students of foreign origin who became part of the educational system. The regulation was developed with the aim of guaranteeing equity in education, bringing together an increasingly diverse student body, and placing value on intercultural. This study analyzes the barriers faced by immigrant students during the integration process in Catalonia. To this end, it analyzes language adaptation programs, public-private school segregation, aid aimed at addressing existing inequalities, the impact of these factors on the academic results of these students, and the school's perception of the impact of the regulations on current issues are analyzed.

Index Terms- Right to education, Migration, School Segregation, Balanced student enrollment, Students with specific educational needs, Early School Leaving, Educational pathways.

ÍNDICE

1. Introducción	1
1.1 Objetivo del estudio	1
1.2 Hipótesis de análisis	1
1.3 Metodología utilizada	2
2. Regulación sobre la educación de los estudiantes inmigrantes	3
2.1 La CE y la normativa europea	3
2.2 Regulación de aplicación en España y, en especial, en Cataluña	4
2.3 Apoyo a la interculturalidad: La diversidad como un valor	6
3. La integración de la población migrante en el sistema educativo	9
3.1 La financiación del sistema educativo	9
3.1.1 Convocatoria de ayudas para la distribución equilibrada	12
3.2. La escolarización equilibrada del alumnado migrante	15
3.2.1 Procedencia y distribución	15
3.2.2 La segregación público-privada	17
3.2.3. La matrícula viva	24
3.2.4 La zonificación escolar	25
3.2.5 La evitación de la sobreoferta y la reserva de plazas	26
3.3 El rendimiento escolar y el AET	28
3.3.1 Itinerarios de rescate académico	30
4. Conclusiones	32
5. Bibliografía	34
6. Anexo	37
6.1 Entrevista 1	37
6.2 Entrevista 2	44
6.3 Entrevista 3	53

1. Introducción

1.1 Objetivo del estudio

A pesar de la existencia de un marco jurídico que reconoce el derecho a la educación como fundamental y a las regulaciones en materia de inmigración que se han desarrollado en las últimas décadas con la finalidad de preservar el valor intrínseco de la diversidad cultural y garantizar la integración de los alumnos extranjeros, las desigualdades continúan estando presentes en el sistema docente actual. El desarrollo educativo de los alumnos extranjeros es un derecho que debe quedar garantizado y protegido de forma equitativa respecto al resto de estudiantes, de manera que la inclusión social y formativa permita la completa integración de estos.

El objetivo de este trabajo es analizar la normativa que regula la materia, así como evidenciar el impacto que supone dicha regulación en las aulas ante los obstáculos a la integración que históricamente habían dificultado la adaptación de los estudiantes inmigrantes.

Con esta finalidad, se realiza un análisis de la legislación vigente desde la perspectiva europea, estatal, autonómica y local en cuanto al derecho a la educación, el desarrollo legislativo del contenido de dicho derecho desde una perspectiva multicultural y el seguimiento de la materia en Cataluña. Siendo así, se realiza un estudio sobre aquellas materias que tienen mayor afectación en cuando a la equidad del sistema educativo catalán. Posteriormente, se han desarrollado las conclusiones que dan respuesta a las hipótesis iniciales y que se han ido fundamentando en los diferentes argumentos expuestos durante la redacción del presente estudio.

1.2 Hipótesis de análisis

1. La financiación del sistema educativo es deficiente, de manera que los recursos a disposición de las Administraciones Públicas que se fijan en los presupuestos son insuficientes.
2. A colación de la hipótesis anterior, aquellos centros que presentan una mayor complejidad educativa no disponen de los recursos suficientes para hacer frente a las desigualdades socioeconómicas del alumnado.
3. En el sistema educativo actual se produce un incumplimiento del principio de gratuidad en las etapas de docencia obligatoria que se traduce en un factor discriminatorio para aquellos alumnos en situaciones socioeconómicas complejas.

4. El país de origen de los alumnos extranjeros supone un factor de riesgo para la adhesión a un nuevo sistema educativo, siendo aún mayor en los alumnos que presentan una barrera idiomática y cultural notoria.
5. En el caso catalán, se ha producido una segregación público-privada según la cual los alumnos con situaciones socioeconómicas desfavorables se integran mayoritariamente en los centros de titularidad pública, hecho que provoca la disparidad del sistema educativo.
6. La matrícula viva que se genera durante el curso escolar, generalmente, se matricula en los colegios de titularidad pública de alta complejidad.
7. Los modelos de zonificación escolar vigentes no contribuyen a la distribución equilibrada del alumnado, de manera que refuerzan los patrones segregadores existentes en la zona de residencia de los estudiantes.
8. La reserva de plazas en los centros escolares, supone la perpetuación de los factores discriminatorios puesto que colisiona con la regulación de la matrícula viva según el número de plazas disponibles.
9. La disparidad del sistema educativo genera desigualdades formativas en el alumnado que afectan a los resultados académicos de estos estudiantes, de manera que se produce un aumento de las posibilidades de AET de los alumnos inmigrantes.
10. Se han implementado ayudas socioeconómicas y diversos planes de desarrollo que establecen criterios de seguimiento. Siendo así, se analizan periódicamente los objetivos logrados y se han definido pautas que deberían permitir la consecución de la igualdad efectiva del sistema educativo catalán en las próximas décadas.

1.3 Metodología utilizada

Se ha realizado un estudio empleando las modalidades metodológicas cualitativas en cuanto al análisis de textos doctrinales, jurisprudenciales y normativos. Por otro lado, y con la finalidad de estudiar las diversas hipótesis plantadas, se han llevado a cabo una serie de entrevistas dirigidas a conocer las múltiples casuísticas que tienen lugar en los centros docentes, así como la opinión de los responsables de educación en cuanto a la temática expuesta.

También se ha utilizado la vertiente cuantitativa, mediante el estudio de datos numéricos, tablas de contenido y gráficos que avalan la información contenida en los textos analizados.

2. Regulación sobre la educación de los estudiantes inmigrantes

2.1 La CE y la normativa europea

El derecho a la educación se encuentra reconocido en el capítulo segundo de la sección primera de la CE, referente a los derechos fundamentales. Concretamente, el artículo 27 estipula que *“Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. [...]”*¹. Este derecho se ejerce de forma obligatoria y gratuita² en el ciclo de educación obligatoria. Además, tiene carácter prestacional puesto que los ciudadanos pueden exigirlo frente a los entes estatales. Son las leyes orgánicas las que, siguiendo las directrices establecidas por la CE, desarrollan el contenido del derecho, mientras los poderes públicos se encargan de *“[...] la programación general de la enseñanza, las facultades de inspección y homologación del sistema educativo.”*³ Siendo así, *“el art. 27 CE no establece un modelo educativo concreto sino una serie de principios informadores del sistema educativo que, en todo caso, habrán de ser respetados por el legislador estatal al que, en sus aspectos básicos, corresponde diseñar el modelo educativo.”*⁴

Por otro lado, en artículo 149.1. 2ª establece que el Estado tiene competencia exclusiva respecto a las materias de *“[...] Nacionalidad, inmigración, emigración, extranjería y derecho de asilo [...]”*. Mientras existen otros aspectos que interfieren en la integración de las personas inmigrantes como son la sanidad, los SSBB o la educación; que corresponden a materias de competencia compartida con las CCAA *“[...]La posición de garante, por parte del Estado, es conciliable con una competencia autonómica plena dentro del respeto a estos marcos generales, porque estas competencias educativas autonómicas, si plenas, no son exclusivas, sino compartidas.”*⁵ y los respectivos entes locales.⁶

El contenido del derecho a la educación se interrelaciona con otros derechos protegidos por el ordenamiento jurídico español como, por ejemplo, la libertad religiosa e ideológica.⁷ *“La dimensión participativa está al servicio de la satisfacción del derecho de todos a la educación [...] es decir, al pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.”*⁸

Cabe añadir que el artículo 10.2 de la CE establece que *“Las normas relativas a los derechos fundamentales [...] se interpretarán de conformidad con la*

¹ Constitución Española, BOE, 311. (1978). Artículo 27.

² Constitución Española, BOE, 311. (1978). Artículo 27.4.

³ Vidal. C. (2017) *El derecho a la educación en España. Bases constitucionales para el acuerdo y cuestiones controvertidas*. Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales.

⁴ STC 184/2012, de 17 de octubre de 2012. FJ 3.

⁵ STC 6/1982, de 22 de febrero de 1982.

⁶ Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local, BOE, 80. (1985). Art 25.2.n).

⁷ Constitución Española, BOE, 311. (1978). Artículo 27.3.

⁸ STC 31/2018, de 10 de abril de 2018.

*Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.*⁹

La DUDH establece en su artículo 26.2 que *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales [...]”*¹⁰ A su vez, el artículo 13.1 del PIDESC estipula que *“Los Estados Parte [...] reconocen el derecho de toda persona a la educación [...]”*¹¹ Por otro lado, el artículo 14 de la CDFUE enuncia que *“Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente”*.¹² En conformidad con los preceptos mencionados, el TEDH se ha pronunciado sobre la materia alegando que *“El desarrollo de un entorno escolar integrador que apoye la educación integrada y provea una educación que rompe la herencia de segregación y desventajas, así como el desarrollo de servicios de ayuda a la inserción juega un papel primordial en la reducción de los fracasos educativos de los niños desfavorecidos”*.¹³

2.2 Regulación de aplicación en España y, en especial, en Cataluña

Los innumerables cambios en la normativa docente desde el inicio del periodo democrático han tenido como consecuencia cierta inestabilidad educativa. *“Suele ser un lugar común en la opinión pública y en el debate político en España decir que hace falta estabilidad en las leyes o normas educativas”*.¹⁴

Actualmente, la norma estatal que regula la materia es la LOMLOE¹⁵, que destina parte de su articulado a la consecución de *“[...]una educación inclusiva y acorde con la adquisición de competencias que valore la diversidad [...]”*. Particularmente, el capítulo segundo de la norma se desarrolla como garantía de la equidad y la compensación de las desigualdades en el sistema educativo. Así, se establece en el artículo 80.1 que, para conseguir una realidad efectiva de la equidad, las Administraciones Públicas *“[...] desarrollarán acciones dirigidas hacia las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural, [...] De manera que puedan acceder a una educación inclusiva en igualdad de condiciones con los demás”*¹⁶.

⁹ Constitución Española (CE). (1978). Artículo 10.2.

¹⁰ Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Artículo 26.2.

¹¹ Naciones Unidas (1466) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Artículo 13.1.

¹² Unión Europea. (2000) Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Artículo 14.

¹³ STEDH 2013/15, de 29 enero de 2013.

¹⁴ Vidal. C. (2017) *El derecho a la educación en España. Bases constitucionales para el acuerdo y cuestiones controvertidas*. Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales.

¹⁵ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE, 340. (2020).

¹⁶ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE,340. (2020). Art.80.1.

Debido a los cambios económico-sociales, se desarrolló la Ley Orgánica 4/2000¹⁷ referente la política de inmigración y que pone de manifiesto en su artículo 9 que *“Los extranjeros menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber a la educación, que incluye el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria. [...] Los poderes públicos promoverán que los extranjeros puedan recibir enseñanzas para su mejor integración social.”* A nivel estatal es la Secretaría de Estado de Migración, mediante la Dirección General de Integración y Atención Humanitaria la que garantiza la inclusión de la población inmigrante a través del desarrollo de políticas de integración como, por ejemplo, el *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración*.

El ordenamiento jurídico español se basa en *“la colaboración y la articulación entre la Administración General del Estado, las Comunidades Autónomas y los Ayuntamientos”*.¹⁸

En consecuencia, la Ley 12/2009¹⁹ desarrolla las competencias de la Generalitat en el ámbito educativo. En el preámbulo de la norma, se alude al reciente cambio en los objetivos docentes, de manera que trasciende la *“superación de las desigualdades sociales aún vigentes en el sistema educativo”*. Siendo así, se consagran como principios generales del sistema educativo catalán el respeto y la igualdad. Para lograr la efectividad de los principios mencionados, la Generalitat goza de un Servicio de Educación que se encuentra compuesto por una pluralidad de centros públicos y concertados.

Por otro lado, varios preceptos del EEAAC establecen menciones educativas. Asimismo, el artículo 21 enuncia en su apartado primero que *“Todas las personas tienen derecho a una educación de calidad y a acceder a la misma en condiciones de igualdad. [...]”*²⁰ Se estipulan en el artículo 131.2 las competencias exclusivas de la Generalitat en materia de educación no universitaria como son la creación y el desarrollo de los centros públicos en Cataluña o la evaluación interna del sistema educativo.

Cabe añadir que en Cataluña se han desarrollado planes de integración que tienen como objetivo garantizar la plena inclusión de los estudiantes de origen extranjero al sistema educativo mediante la aplicación de medidas de *“[...] apoyo lingüístico, [...] participación de las familias y las comunidades locales, [...]”*

¹⁷ Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, BOE, 10. (2000). Art. 9.

¹⁸ Rivera. P. (2019) *Integración de la población migrante en España: Limitaciones y posibilidades de las disposiciones jurídicas*. Recuperado el 20 de enero de 2024 de <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/05/Integración-de-la-población-migrante-en-España-limitaciones-y-posibilidades-de-las-disposiciones-jurídicas.pdf>

¹⁹ Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación, BOE, 5422. (2009).

²⁰ Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña, BOE, 172. (2006). Art. 21.1.

*currículo escolar y desarrollo profesional docente, [...] cuestiones de segregación”.*²¹

En este contexto, el Departamento de Educación y el Síndic de Greuges, subscribieron el PSEC en el año 2019 en el cual colaboraron, en primer lugar, los municipios de más de 100.000 habitantes, así como el resto de los miembros de la comunidad educativa. Cabe señalar que, hasta la actualidad, se han sumado buena parte de los municipios de más de 3.000 ciudadanos. *“Actualmente, más del 75% de los municipios que tienen, al menos, dos centros que imparten las mismas enseñanzas son signatarios [...]”.*²² El Pacto establece un conjunto de 30 actuaciones y 189 medidas que deberían implementarse antes de del año 2024, entre las cuales se evidencia la necesidad de desarrollar un marco normativo que incorpore mecanismos para combatir la segregación escolar en Cataluña.

2.3 Apoyo a la interculturalidad: La diversidad como un valor

En la actualidad, los Estados se construyen en el marco de una sociedad plural. De esta manera, la diversidad cultural, siguiendo las directrices establecidas en el TUE, en el TFUE, en la CDFUE y en diversas declaraciones y recomendaciones previas²³, fue reconocida por el Parlamento Europeo en 2016, donde la resolución sobre el papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales, establecía que la realidad social de Europa parte de un principio de enorme diversidad cultural, social, lingüística y religiosa.

Se define el “*diálogo cultural*” como “*un proceso consistente en un intercambio o interacción abierto y respetuoso entre individuos, grupos y organizaciones con raíces culturales o visiones del mundo distintas, algunos de cuyos objetivos serían [...], fomentar la igualdad y reforzar los procesos creativos*”.²⁴ Posteriormente, se alude a la importancia de preservar un modelo educativo en el que se promueva “*un enfoque intercultural, interconfesional y basado en valores que permita abordar y promover el respeto mutuo, la integridad, los principios éticos, la diversidad cultural, la inclusión y la cohesión social [...]*”. Por ende, se establece en el artículo 12 que “[...] incrementar la inversión pública en

²¹ Rivera. P. (2019) *Integración de la población migrante en España: Limitaciones y posibilidades de las disposiciones jurídicas*. Recuperado el 20 de enero de 2024 de <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/05/Integración-de-la-población-migrante-en-España-limitaciones-y-posibilidades-de-las-disposiciones-jurídicas.pdf>

²² Síndic de Greuges. *Informe de progreso sobre el despliegue del Decreto 11/2011*. (2023).

²³ Véase la Declaración de París sobre la promoción de la ciudadanía y de los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación mediante la educación, adoptada con motivo de la reunión informal de los ministros de Educación de la UE el 17 de marzo de 2015 en París (8496/15). Véanse las recomendaciones finales del Trío de Presidencias de la Conferencia Europea de la Juventud de la UE celebrada en Luxemburgo en 2015.

²⁴ Resolución del Parlamento Europeo, de 19 de enero de 2016 (2015/2139INI)

una educación formal, no formal e informal accesible, de calidad e integradora es un primer paso en pro de la igualdad de acceso y oportunidades para todos [...].”

Siendo así, *la educación intercultural* es aquella que da respuesta a la necesidad de preparar a la sociedad para el desarrollo de una ciudadanía plural y democrática, estableciendo las bases de una efectiva igualdad de derechos, deberes y oportunidades mediante la promoción de espacios donde los valores sean compartidos.

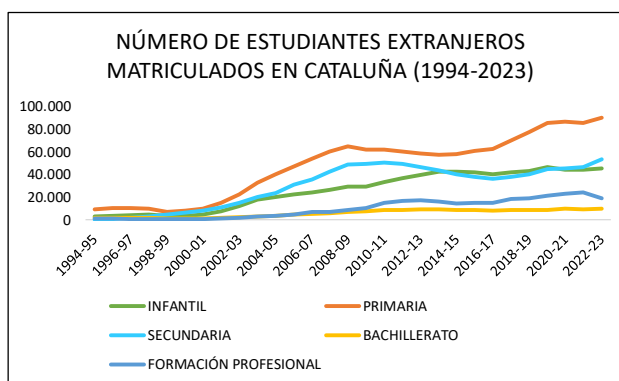
En España y, especialmente, en Cataluña; tuvo lugar en el año 2000 un fenómeno migratorio que supuso un aumento de la cifra de estudiantes extranjeros que se incorporaron a las aulas, en todas las etapas educativas, aunque con mayor presencia en las etapas de primaria e infantil. De manera que “[...] uno de los cambios más importantes y significativos que se ha producido en los centros educativos de Cataluña ha sido la llegada continua y creciente de alumnado procedente de todo el mundo.”²⁵

NÚMERO DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS MATRICULADOS EN CATALUÑA (1995-2020)

ETAPA EDUCATIVA	PERIODOS				
	Del 1995-96 al 1999-00	Del 2000-01 al 2004-05	Del 2005-06 al 2009-10	Del 2010-11 al 2014-15	Del 2015-16 al 2019-20
INFANTIL	19.150	62.035	131.599	194.227	213.355
PRIMARIA	45.789	119.924	288.085	295.490	356.923
SECUNDARIA	16.191	77.987	207.394	229.698	196.273
BACHILLERATO	7.170	12.032	29.432	43.829	43.366
FORMACIÓN PROFESIONAL	3.442	10.217	37.778	79.370	88.152
TOTAL	91.742	282.195	694.288	842.614	898.069

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de *Población extranjera por Nacionalidad, comunidades, Sexo y Año*. INE.

En consecuencia, ha tenido lugar una *“apreciación positiva de la diversidad cultural en las aulas”*.²⁶, que ha repercutido en los programas educativos. Estos han evolucionado desde los programas segregacionistas²⁷, a los planes integradores-



Véase tabla sobre Número de estudiantes extranjeros matriculados en Cataluña (1995-2020).

²⁵ Departamento de Educación. *Plan para la Lengua y la Cohesión social*. (2004).

²⁶ Garreta, J & Torrelles, A. *Intercultural education in educational centres with high cultural difference in Cataluña (España)*. Vol. 18 No. 1 (2020). Recuperado el 10 de enero de 2024 de <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10983>

²⁷ Política educativa que consistía en segregar a los inmigrantes para marcar la diferencia entre lo autóctono y lo no originario.

compensatorios²⁸ que, finalmente, han sido desplazados por programas que respetan y valoran la diversidad cultural mediante un modelo inclusivo. La jurisprudencia del TC establece que “*el Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha incluido la educación inclusiva como el medio más apropiado para garantizar los principios fundamentales de universalidad y no discriminación en el ejercicio del derecho a la educación*”.²⁹

Para conseguir una integración efectiva del alumnado extranjero se desarrollaron diversos planes de intervención. Se creó el *Pla Interdepartamental de d'Inmigració*, aprobado por el gobierno de la Generalitat en el año 2001 y que significaba la voluntad de implementar un modelo que consiguiese facilitar la integración de los alumnos inmigrantes. Posteriormente, en el año 2004 se establece el *Plan Para la lengua y la Cohesión Social*, que aprobaba las bases de una educación plural en la que el aprendizaje de la lengua fuese más accesible y sencillo para los alumnos extranjeros y, a su vez, potenciando el rasgo intercultural de la sociedad catalana mediante el desarrollo de la consciencia de igualdad entre las diversas culturas. Este plan incluyó medidas novedosas como, por ejemplo, “*la creación de las aulas de acogida*³⁰ [...], *los planes educativos de entorno*³¹, etc.”³².

Posteriormente se llevó a cabo, en el año 2009, el *Plan de Ciudadanía e Inmigración 2009-2012* que contenía las medidas y acciones a las que se comprometía Cataluña y que se estructuraban en tres grandes bloques: las políticas de extranjería, las políticas para favorecer la igualdad de oportunidades y las políticas de integración en una cultura pública común. Finalmente se publicó, en el año 2017, el *Plan de ciudadanía y de las migraciones 2017-2020* que definía el contexto de las políticas de ciudadanía, los ejes estratégicos y los programas de actuación específicos, así como los mecanismos de ejecución y evaluación de las distintas medidas “*con una mirada que quiere reconocer las diferencias y la diversidad, y lo hace en coordinación con otros planes de Gobierno que quieren superar desigualdades y discriminaciones históricas*.”³³

²⁸ Modelo que nace de la concepción de que los jóvenes que pertenecen a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales deficitarios, por lo que necesitan ser recuperados mediante programas compensatorios.

²⁹ STC 34/2023, de 18 de abril de 2023.

³⁰ Aula extraordinaria en la que los alumnos recién llegados interactúan con la lengua del país de destino.

³¹ Planes desarrollados mediante la implicación de los diversos agentes educativos más allá de las aulas.

³² Garreta, J & Torrelles, A. *Intercultural education in educational centres with high cultural difference in Catalunya (España)*. Vol. 18 No. 1 (2020). Recuperado el 10 de enero de 2024 de <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10983>

³³ Departamento de trabajo, Asuntos Sociales y Familias. *Plan de ciudadanía y de las migraciones 2017-2020*. Generalitat de Catalunya.

3. La integración de la población migrante en el sistema educativo

Las diferencias en la composición social del alumnado catalán son notorias. Existen zonas, barrios y municipios en que los centros integran un gran porcentaje de alumnado socialmente desfavorecido mientras que otros están compuestos por un alumnado más beneficiado pese a ser centros próximos.

Específicamente desde Terrassa, se hizo un estudio donde veía cómo estaba la segregación en la ciudad. Cómo había colegios que tenían un 80-90% de inmigración mientras que otros apenas tenían alumnado inmigrante.

Responsable de SSBB de Ca N'Anglada, Terrassa.

Siendo así, el Servicio de Educación catalán es el responsable de velar por la equidad en el acceso a la educación de la Comunidad Autónoma. En consecuencia, los centros que forman el entramado educativo tutorizan la escolarización equilibrada del alumnado y, especialmente, del que presenta NEE de apoyo educativo. Por otro lado, los centros son los garantes del acceso gratuito a la enseñanza en condiciones de igualdad.³⁴

3.1 La financiación del sistema educativo

Para garantizar el cumplimiento de los principios enunciados que, tal y como establece la norma, son los que ordenan la prestación del Servicio de Educación de Cataluña es el gobierno el que *“debe garantizar que la prestación del Servicio de Educación de Cataluña llegue a ser un referente de calidad en el proceso de consecución de la equidad y la excelencia”*.³⁵

Para conseguirlo es trascendental que los centros públicos y concertados dispongan de *“una financiación suficiente y de una dotación de recursos adecuados”*.³⁶ La jurisprudencia establece que *“El derecho de todos a la educación [...] incorpora así, una dimensión prestacional, en cuya virtud los poderes públicos habrán de procurar la efectividad de tal derecho y hacerlo, para los niveles básicos de la enseñanza, en las condiciones de obligatoriedad y gratuidad que demanda el apartado 4.º de este art. 27 de la norma fundamental”*³⁷

Así, el sostenimiento de los centros públicos responde a los presupuestos del Estado y, en consecuencia, a los de la Generalitat, así como a los convenios entre la Administración Educativa y la Administración local. Los entes locales

³⁴ Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación, 5422. BOE. (2009). Art. 43.1

³⁵ Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación, 5422. BOE. (2009). Art. 43.2

³⁶ Síndic de Greuges. (2019). *Pacto contra la Segregación Escolar en Cataluña. Un compromiso para el éxito educativo.*

³⁷ STC 86/1985, de 10 de julio de 1985. FJ.3.

cuentan con recursos limitados *“la educación es una actividad prestacional cuya organización es compleja y conlleva cuantiosos gastos, mientras que los recursos de que disponen los poderes públicos son finitos, por lo que los Estados disponen de un amplio margen de apreciación al organizarla y regularla”*.³⁸ La ley 12/2009 establecía el deber de incrementar la financiación del sistema con la finalidad de establecer el gasto educativo en un 6% del PIB catalán.³⁹ Esto, sin embargo, no se ha cumplido. *“Transcurridos 6 años, el esfuerzo inversor educativo de Cataluña, del 2,92% del PIB catalán en 2018, ni tan solo conseguía la mitad del compromiso [...]. El 2020 el PIB educativo [...] de Cataluña habría llegado al 3,83%.”*⁴⁰

El notable déficit de financiación no permite conseguir la cobertura necesaria para garantizar que los principios de igualdad sean efectivos y, en consecuencia, la segregación del alumnado en función de sus características socioeconómicas es evidente.

Detrás de esos procesos migratorios, pues muchas veces hay falta de libros, falta de los uniformes, las alimentaciones no siempre son adecuadas. Muchas veces viven toda una familia en una habitación. [...] estamos hablando de gente pobre.

Responsable de SSBB de Ca N'Anglada, Terrassa.

En consecuencia, los centros públicos que necesitarían una mayor dotación de recursos debido a la complejidad educativa que presentan se ven especialmente perjudicados por la infrafinanciación pública. Una parte del alumnado no puede hacer frente a los gastos que supone su participación en las actividades y, por lo tanto, queda excluido de ellas. *“Esta dinámica [...] genera efectos perversos para el alumnado socialmente desfavorecido, así como para los centros públicos y concertados con una elevada complejidad educativa”*.⁴¹

Es verdad que necesitaríamos muchos más recursos, porque en la escuela pública nosotros estamos haciendo un sobreesfuerzo para intentar lograr avances y que la educación sea equitativa en todas las zonas y todos los centros”.

Docente en un centro de titularidad pública de máxima complejidad en Terrassa.

Esto provoca que las familias se vean en la obligación de realizar aportaciones económicas con la finalidad sufragar los gastos propiciados por la falta de

³⁸ STC 155/2015, de 9 de julio de 2015. FJ.5.

³⁹ Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación, 5422. BOE. (2009). Disposición final segunda. Financiación General.

⁴⁰ Martínez. J. (2020). *Incompliment de la LEC i retrocés educatiu*. Recuperado el 24 de diciembre de 2023 de <https://www.ccoo.cat/educacio/wp-content/uploads/sites/139/2022/12/informe-sobre-evolucion-definitiu.pdf>

⁴¹ Síndic de Greuges. (2019). *Pacto contra la Segregación Escolar en Cataluña. Un compromiso para el éxito educativo*.

financiación pública. Este hecho contradice el principio de gratuidad de la educación amparado en la CE⁴² y en la Ley 12/2009⁴³, “[...]dado que la gratuidad constituye sin lugar a duda un rasgo esencial de la política educativa”.⁴⁴ A su vez, supone un importante factor discriminatorio puesto que limita el acceso de las familias socioeconómicamente más necesitadas a los centros que se financian a través de aportaciones privadas.

[...] Dicen que son voluntarias, pero si no aportas te invitan a irte.

Docente en un centro de titularidad pública de máxima complejidad en Terrassa.

No te pueden obligar a pagar. Lo que pasa es que quizá después se puede sentir discriminado o el cole te invita a irte, digamos. Esto depende del colegio y de si acogen. [...] nos vamos a encontrar las dos versiones. Con concertados que abordan la diversidad y han acogido a estas familias sin recursos y otros que dices... ya sabía yo que no.

Responsable de SSBB de Ca N’Anglada, Terrassa.

Generalmente, escogerán a la familia que tenga más potencial económico, que vayan a poder pagar sin problema, porque es una entidad con una parte privada, funciona de forma similar a una empresa y, en este ámbito, interesa que la empresa funcione.

Docente en un centro concertado en Terrassa.

Con dichas aportaciones, las familias tratan de hacer frente a los gastos relativos a la actividad docente que se imparten en los centros y, con ellas se sufragan los pagos de las excursiones, el material o las colonias; así como proyectos u otros servicios escolares. Esto no solo ocurre en los centros públicos, sino también en los centros concertados en los que las familias financian parte del funcionamiento ordinario de la escuela, que no queda cubierto totalmente con la partida del concierto.

Por otro lado, cabe destacar las diferencias entre las cuotas que paga el alumnado en función al centro al que se matricule. La jurisprudencia del TC expone que existen “estudios que informan de una segregación escolar socioeconómica alta en España, de modo —continúa— que sin una adecuada programación educativa que pondere esos otros factores “la libertad formal de elección de centro” en que se basan los recurrentes “puede quedar vacía de contenido real”.⁴⁵ En consecuencia, se produce una afectación de los proyectos docentes puesto que aquellos centros que cuentan con la financiación privada de las familias podrán lograr el desarrollo de planes más novedosos que aquellos

⁴² Constitución Española (CE). (1978). Art. 27.4

⁴³ Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. (2009), 5422. BOE. (2009). Art. 42.

⁴⁴ STC 213/2012, de 14 de diciembre de 2012. FJ. 5.

⁴⁵STC 34/2023, de 18 de abril de 2023.

centros formados por una composición social menos favorecida, reproduciendo conductas que fomentan la marginación de parte del alumnado.

Esto también es en función del centro, algunos que tienen una mensualidad más económica y otros que no tanto. En el mío la mensualidad es bastante elevada. Entiendo que porque el colegio también quiere venderse como algo más prestigioso y diferenciarse un poco del concepto de concertado, a veces parece más un privado, quizás.

Docente en un centro concertado en Terrassa.

Estos factores suponen un notorio desequilibrio que pone en riesgo la inclusión escolar y la cohesión social. Para garantizar una educación de calidad dirigida a los alumnos con NEE⁴⁶, *“los centros que prestan el Servicio de Educación de Cataluña, tanto públicos como concertados, deben disponer de una financiación suficiente y de una dotación de recursos adecuados”,* de manera que, *“El déficit de financiación del sistema educativo, además de ser inadecuado para las garantías de calidad que deben prestar los centros sufragados con fondos públicos, no contribuye a combatir la segregación escolar, sino que la acentúa.”*⁴⁷

3.1.1 Convocatoria de ayudas para la distribución equilibrada

El Departamento de Educación de Cataluña, en colaboración con los entes locales, reguló una serie de ayudas para garantizar la integración equilibrada del alumnado. Así, la jurisprudencia del TC establece que *“tanto el Estado como las Comunidades Autónomas tienen el deber constitucional de promover de forma efectiva el acceso a la enseñanza de todos aquellos ciudadanos más vulnerables por razones socioeconómicas”*⁴⁸. Estas subvenciones se destinan a los estudiantes de situación socioeconómica desfavorecida de aquellos centros que impartan enseñanzas de educación infantil de segundo ciclo, primaria y ESO en los que el porcentaje de alumnos NEE sea superior al 10% respecto al total de alumnos del centro.

Siendo así, el Decreto 11/2021 en su artículo 63 establece mediante estas ayudas disponibles para los Centros del Servicio de Educación de Cataluña, y supeditadas a la disponibilidad presupuestaria, ciertos mecanismos para garantizar la gratuidad de la escolarización y el acceso del alumnado a las actividades complementarias, el material escolar y las excursiones curriculares. Tal y como muestra el *Informe de Progreso sobre el despliegue del Decreto 11/2021* de 2024, *“Las ayudas para la escolarización equilibrada del alumnado*

⁴⁶ Se consideran NEE aquellas necesidades educativas específicas derivadas de: discapacidades o patologías; riesgo de exclusión social; diversidad cultural o incorporación tardía al sistema educativo; sobredotación; condiciones asociadas a su historia escolar específica.

⁴⁷ Síndic de Greuges. (2019). *Pacto contra la Segregación Escolar en Cataluña. Un compromiso para el éxito educativo.*

⁴⁸ STS 656/2019, de 21 de mayo de 2019.

destinada a los centros se han consolidado por segundo año consecutivo".⁴⁹ El importe por alumno otorgado en el curso 2022/2023 mediante esta subvención corresponde a 384.- euros, según los criterios de baremación.

Por otra parte, para los centros concertados, la Orden EDU/251/2022⁵⁰ aprueba las bases del procedimiento de concesión de dichas subvenciones. La convocatoria sigue aquello previsto en el Decreto legislativo 3/2002 sobre la regulación de las finanzas públicas, así como la Ley 38/2003 que establece la normativa referente a las subvenciones. El importe que se garantiza a aquellos beneficiarios que cumplan con los requisitos establecidos en el artículo 3 de las bases se calcula según el *Informe de estimación del coste de la plaza escolar* que elaboró el Síndic de Greuges en el año 2020⁵¹. Para definir la cuantía de la subvención particular se establecen criterios de valoración, de manera que se tiene en cuenta el total de alumnos NEE que tengan Resolución de escolarización del director/a de Servicios Territoriales. En el curso 2022/2023 el importe de dicha subvención ascendió a 988,11.- euros. Siendo así, la partida destinada a la financiación de estas subvenciones en los presupuestos de la Generalitat de Catalunya en el curso actual ha sido de 17.654.600.- euros.

Para mí es un gran acierto. No son muy equitativas, porque la pública tiene menos ingresos que la privada, pero bueno. Me parece que es un gran acierto el que no tenga que venir la señora de SSBB a concederles una ayuda económica, sino que tengan una ayuda por derecho.

Responsable de SSBB de Ca N'Anglada, Terrassa.

Pese a ello, algunas de las ayudas destinadas a los centros de titularidad pública no se han aprovechado totalmente para sufragar el gasto de la plaza escolar puesto que en algunos centros las actividades complementarias son escasas y ya quedan cubiertas por la financiación local de los centros. Además, la Orden EDU/251/2022 establece en su artículo 1 que el objetivo de la subvención es "*evitar la discriminación del alumnado que pertenezca a familias en situación económica más desfavorecida, supliendo las aportaciones que las familias no pueden realizar por motivos económicos*". Pese a ello, no se ha evitado el cobro de dichas cuotas a las familias que padecen una situación socioeconómica desfavorecida, puesto que algunos centros han cobrado la subvención y han mantenido el régimen de cuotas. Así se explicita en el Informe del Síndic de Greuges de 2023 en el que se expone que "*el Síndic de Greuges tiene constancia [...] de centros que piden a las familias que sufraguen parte de las cuotas establecidas*".

⁴⁹ Síndic de Greuges. *Informe de progreso sobre el despliegue del Decreto 11/2011*. (2024).

⁵⁰ Orden EDU/251/2022, 22 noviembre, por la que se aprueban las bases reguladoras del procedimiento de concesión de subvenciones para garantizar la igualdad de oportunidades del alumnado en situación socioeconómica y sociocultural desfavorecida escolarizado en centros privados concertados, para el curso 2022-2023, 8801. DOGC. (2022)

⁵¹ Síndic de Greuges. *Estimació del cost de la plaça escolar a Catalunya*. (2020).

Por otro lado, no se establece una relación de aquellos gastos que quedan cubiertos por la subvención en particular, de manera que algunos de ellos como son los dispositivos electrónicos, psicopedagógicos, etc., siguen siendo percibidos por los centros como elementos de pago obligatorio.

Hay muchos extras que no se contemplan en esta mochila. Por ejemplo, el extra de la semana de la nieve no es solo la semana de la nieve, sino que el gasto también comprende la ropa, el alquiler de los esquís, etc., de manera que el alumno se quedaría fuera de esta actividad.

Docente en un centro de titularidad pública de máxima complejidad en Terrassa.

Otros servicios escolares como, por ejemplo, el de comedor pueden verse comprometidos para aquellos alumnos de los centros concertados donde el precio al que hacen frente las familias es mayor al establecido en los centros públicos, hecho que supone el incumplimiento del artículo 50 de la LO 8/1985 que establece el carácter no lucrativo de los servicios escolares, así como el artículo 4.1 del Decreto 198/1987 que regula las actividades complementarias de los centros concertados en el que se establece la garantía de un acceso igualitario.

En este aspecto, el Decreto 160/1996, regula el servicio de comedor para los centros de titularidad pública y establece en su artículo 14 que el Departamento de Educación debe determinar el precio máximo de la prestación del servicio. La Resolución EDU/843/2023⁵² regula el precio máximo de la prestación del servicio de comedor en el curso 2023-2024 estableciendo un precio máximo de 6,91.- euros para los alumnos habituales y de 7,60.- euros para los alumnos esporádicos que tienen un espacio de mediodía con una duración máxima de dos horas; y un precio de 6,54,- euros por alumno habitual y 7,19.- euros destinados a los alumnos esporádicos, en el caso de que el espacio de mediodía tenga una duración máxima de dos horas. Debido a que la Resolución mencionada no es de aplicación para los centros concertados, el precio de dichos centros suele superar al fijado en los colegios públicos, siendo un factor de reproducción de la segregación escolar.

La concesión de becas de comedor no está solucionando esta problemática debido a que el importe del 100% de la ayuda que se percibe en el caso de los centros públicos coincide con el máximo del precio de comedor que puede fijar la escuela, a diferencia de los centros concertados donde, aunque se otorgue la beca del 100%, el importe no sufraga la totalidad del gasto, puesto que el precio que fija el centro para el servicio de comedor suele ser superior a este. Según el

⁵² RESOLUCIÓ EDU/843/2023, de 9 de març, per la qual es determina el preu màxim de la prestació del servei escolar de menjador dels centres educatius de titularitat del Departament d'Educació i el preu de l'ajut individual de menjador escolar per a l'alumnat escolaritzat fora del seu municipi de residència en centres educatius privats concertats i municipals, d'acord amb la planificació feta al mapa escolar, per al curs escolar 2023-2024, 8875. Departament d'educació. (2023).

Síndic de Greuges “Admitir esta situación supone aceptar que las familias con ingresos más bajos se han de escolarizar en el sector público si quieren acceder en condiciones de equidad al servicio de comedor escolar”.⁵³

Pese a ello, cabe destacar los aspectos positivos derivados de la concesión de subvenciones que están permitiendo un cambio positivo en la tendencia.

Años atrás no había la ayuda, con lo cual la familia migrante que iba a parar a un concertado decía que no quería estar allí porque sus hijos no se sentían integrados [...]. Ahora que, sí que se da la ayuda, de momento hay algunas de estas familias que sí que están yendo a colegios concertados y se han quedado allí.

Docente en un centro de titularidad pública de máxima complejidad en Terrassa.

3.2. La escolarización equilibrada del alumnado migrante

3.2.1 Procedencia y distribución

El contexto social, económico y político de los países de origen del alumnado es muy diverso, de manera que la procedencia de los estudiantes es variada y cambiante; en consecuencia, no todos los alumnos presentan las mismas dificultades tras la llegada al país de destino.

[...] vino una niña de Marruecos que venía de una parte concreta y que era analfabeta. Cuando llegaron los padres a la entrevista me comentaron que en el pueblo en el que vivían había veces que tenían profesor y otras veces no. Nos dimos cuenta de que sabía copiar, porque un día le pedí que escribiese una palabra en su idioma y que una compañera lo traduciría, me dijo que no sabía escribir.”

Docente en un centro de titularidad pública de máxima complejidad en Terrassa.

Las circunstancias personales previas del alumnado tienen incidencia en el esfuerzo lingüístico y cultural de estos cuando se integran al sistema educativo. Siendo así, es importante observar los cambios en los patrones migratorios que han tenido lugar en Cataluña durante los últimos años, puesto que han afectado a la definición de medidas normativas adecuadas. Por un lado, durante la etapa previa a la crisis económica del 2008 en España el porcentaje de alumnado procedente de América era de un 44,44%, seguido de un 30,87% de alumnado originario de África y un 16,93% proveniente de Europa. Por otro lado, en los últimos tres años, se observa que el mayor peso porcentual del alumnado inmigrante es el correspondiente al alumnado de procedencia africana con un

⁵³ Síndic de Greuges. *Informe de progreso sobre el despliegue del Decreto 11/2011. (2024).*

34,21%, seguido de un 26,29% que representa a los alumnos americanos y, finalmente, de un 24,06% que representa al alumnado europeo.

PROCEDENCIA DE LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN CATALUÑA (2005-2023)

PROCEDENCIA	ESTUDIANTES		PESO		VARIACIÓN	
	Del 2005-06 al 2007-08	Del 2020-21 al 2022-23	Del 2005-06 al 2007-08	Del 2020-21 al 2022-23	PERSONAS	%
EUROPEA	64.493	157.800	16,93%	24,06%	93.307	144,68%
AFRICANA	117.600	224.358	30,87%	34,21%	106.758	165,53%
AMERICANA	169.291	172.440	44,44%	26,29%	3.149	4,88%
ASIÁTICA	29.326	100.620	7,70%	15,34%	71.294	110,55%
OCEÁNICA	146	313	0,04%	0,05%	167	0,26%
PAÍS NO DEFINIDO	109	283	0,03%	0,04%	174	0,27%
TOTAL	380.965	655.814	100%	100%	274.849	72%

De esta manera, se implanta en Cataluña en el año 2004 el *Plan para la lengua y la cohesión social*, que se modificó en el año 2009. En dicho plan, el Departamento de Educación catalán ponía en relieve la importancia de dotar de recursos a las aulas de apoyo lingüístico. Se estipulaba la importancia del conocimiento de la lengua como principio básico de pertenencia y de cohesión social, de forma que la pluralidad de la comunidad educativa sumase esfuerzos para conseguir un mayor uso y dominio de la lengua catalana. Tal y como expone la Ley 1/1998⁵⁴ “*La lengua catalana es un elemento fundamental de la formación y la personalidad nacional de Cataluña, un instrumento básico de comunicación, integración y cohesión social de los ciudadanos, con independencia de su origen geográfico [...]*”.

El *Plan LIC* establecía tres líneas de actuación. En primer lugar, fomentar la inclusión y reducir la marginación estableciendo bases para la igualdad; en segundo lugar, consolidar el catalán como lengua vehicular de Cataluña mediante la adaptación de las actividades escolares a la diversidad del alumnado recién llegado al territorio y, en tercer lugar, el desarrollo de la consciencia de igualdad y el respeto por la diversidad cultural. Pese a ello, es complicado llevar a cabo las medidas mencionadas según la composición social de cada centro.

“Los recursos que tienes desde la LIC son limitados, nos hicieron una formación para poder trabajar con los alumnos que tenían dificultades con la lengua y nosotros les decíamos que eran casi todos.”

Docente en un centro de titularidad pública de máxima complejidad en Terrassa.

Para conseguirlo, se constituyen las denominadas *aulas de acogida*, como principio básico que permite aminorar la exclusión educativa a la que se exponen los alumnos por motivos de su procedencia, lengua o posibilidades económicas;

⁵⁴ Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística, 2553. BOE. (1998).

en dichas aulas se imparte una atención adaptada a las necesidades del alumnado.

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE AULAS DE ACOGIDA EN CATALUÑA (2004-2010)

ETAPA EDUCATIVA	PERIODOS					
	CURSO 2004-05	CURSO 2005-06	CURSO 2006-07	CURSO 2007-08	CURSO 2008-09	CURSO 2009-10
PRIMARIA	378	558	636	681	712	662
SECUNDARIA	225	310	347	367	395	401

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de *Pla per a la llengua i la cohesió social. Educació i convivència Intercultural*. Generalitat de Catalunya. Departament d'educació (2007)

Las aulas de acogida se plantean desde un punto de vista transitorio para, posteriormente, incorporar al alumnado a las aulas ordinarias con un nivel que les permita la igualdad de oportunidades; por otro lado, cabe resaltar que se prevé en la norma que el alumnado extranjero asista con normalidad a las clases ordinarias en las que la competencia lingüística ocupe un lugar secundario como son la educación física, visual y plástica o las áreas de funcionamiento de las TIC.

Dependiendo del nivel que tenga el alumno, lo mejor sería que estuviera el máximo de horas fuera; el riesgo es que eso dificulta la interacción social con los compañeros durante esas horas". [...] "La realidad es que tenemos un volumen importante de alumnos de fuera y entonces tenemos un profesor y medio de aula de acogida, pero no damos abasto.

Docente en un centro de titularidad pública de máxima complejidad en Terrassa.

Hace muchos años el aula de acogida era un niño que llegaba, se iba al aula de acogida y estaba en esa aula siempre. No entraba al aula ordinaria hasta que no tenía cierto nivel, pero ahora es diferente. [...] Yo estoy muy a favor de las aulas de acogida. [...] Ese niño no solo necesita idioma, necesita que alguien lo acoja, que le dé un espacio donde no solo aprenda, sino que también sea un espacio donde respirar.

Responsable de SSBB de Ca N'Anglada, Terrassa.

El año pasado sí que tuvimos un aula de acogida, porque coincidió que teníamos cuatro o cinco niños que sí eran nouvinguts, pero este año, por ejemplo, no ya no existe.

Docente en un centro concertado en Terrassa.

3.2.2 La segregación público-privada

En un escenario idílico, la composición social que integra los centros escolares debería reproducir exactamente la realidad social de la zona donde se sitúa. Sin

embargo, la realidad es distinta. Algunas de las instituciones educativas integran un gran número de estudiantes en condiciones socioeconómicas desfavorables, hecho que provoca la disparidad en el sistema educativo. Así, la jurisprudencia del TSJ establece que los poderes han de velar por garantizar el equilibrio de la escolarización, de manera que *“El no hacerlo implica desconocer e incumplir el mandato legal impuesto, posibilitando una distribución desproporcionada del alumnado en cuestión entre los Centros públicos y privados concertados.”*⁵⁵

Muchas de las familias en las que habitan miembros en edad de escolarización y que han visto limitados sus recursos económicos y sociales, padecen ciertas restricciones en cuanto al acceso a la educación y se concentran las escuelas que se suponen más asequibles económicamente. El Síndic de Greuges expresa que *“[...] se han detectado algunos centros públicos y concertados que incorporan gastos relacionados con la actividad lectiva [...] que no deberían corresponder a las familias o bien que no deberían tener el carácter de obligatorias”*.⁵⁶

Por otro lado, es importante destacar que estos alumnos generalmente estudian en centros próximos a los barrios concretos en los que también se concentra una mayor parte de las familias extranjeras, de manera que la integración al lugar de destino es más sencilla.

[...] la pura realidad que no se miran es la ropa que utilizan, como van vestidos, lo que explican de lo que han hecho el fin de semana o las vacaciones, es decir, que si no tienen recursos económicos y van a un concertado donde las familias no tienen estos problemas, quizá no se sienten del todo integrados pese a estas ayudas.

Docente en un centro de titularidad pública de máxima complejidad en Terrassa.

Este es uno de los factores que explican que la concentración de alumnos extranjeros en los colegios de titularidad pública sea mucho mayor que en el resto de las escuelas e implica una afectación sobre el nivel educativo de dichos estudiantes y a las oportunidades formativas que pudieran tener en un futuro ya que *“Diversos estudios en distintos países demuestran cómo los resultados educativos tienden a ser más bajos en los niños que asisten a escuelas con una alta proporción de estudiantes con escasos recursos socioeconómicos”*.

⁵⁵ TSJA 547/2014, de 28 de noviembre de 2014. FJ. 4.

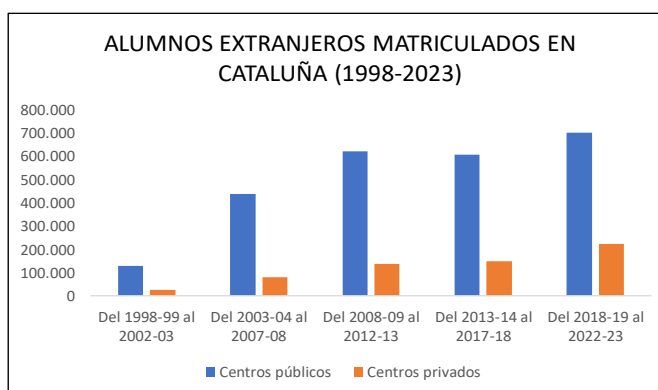
⁵⁶ Síndic de Greuges. *Informe de progreso sobre el despliegue del Decreto 11/2011. (2024)*.

ALUMNOS EXTRANJEROS MATRICULADOS SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO ESCOLAR EN CATALUÑA (1998-2023)

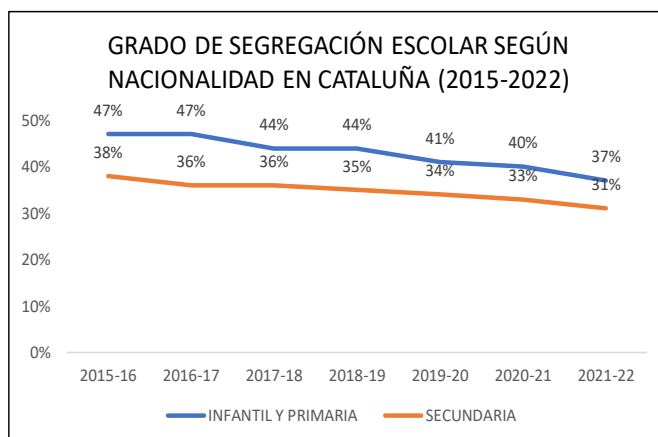
PERIODOS		Del 1998-99 al 2002-03		Del 2003-04 al 2007-08		Del 2008-09 al 2012-13		Del 2013-14 al 2017-18		Del 2018-19 al 2022-23	
TITULARIDAD DEL CENTRO		Centros públicos	Centros privados	Centros públicos	Centros privados	Centros públicos	Centros privados	Centros públicos	Centros privados	Centros públicos	Centros privados
ETAPA EDUCATIVA	INFANTIL	24.138	6.987	93.009	17.791	138.198	29.953	172.035	36.416	171.127	52.146
	PRIMARIA	61.110	10.778	202.369	31.550	258.444	48.915	252.483	56.688	330.993	94.167
	SECUNDARIA BACHILLERATO	37.969	7.207	125.514	27.719	192.685	51.612	148.998	46.029	165.962	63.930
TOTAL		129.082	26.815	439.838	80.164	622.476	137.763	607.682	148.274	701.284	223.193
% DEL TOTAL		82,80%	17,20%	84,58%	15,42%	81,88%	18,12%	80,39%	19,61%	75,86%	24,14%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.*

Pese a los esfuerzos normativos, la mayoría de los alumnos extranjeros, se inscriben en centros de titularidad pública, donde los alumnos con NEE son muy numerosos y la tarea educativa se complica, produciendo una sobredemanda del profesorado que no se encuentra abastecido con recursos suficientes.



Por otro lado, la tendencia en el desarrollo de la segregación ha sido positiva⁵⁷ desde la consolidación de las medidas instauradas por el PSEC, puesto que según los informes de seguimiento “ya se ha cumplido en más de una cuarta parte el reto de reducir los desequilibrios existentes. Sin embargo, estos avances son todavía insuficientes para poder afirmar que se han alcanzado los objetivos previstos”.⁵⁸



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del *Informe de progreso sobre el despliegue del Decreto 11/2021 (2023)*. Intercultural. Generalitat de Catalunya. Departament d'educació (2007)

En parte, el fenómeno tiene aspectos difíciles de corregir a corto plazo, puesto que hay alumnos que se matricularon antes del desarrollo de los pactos contra la segregación y que tienen hermanos que, por regla general, se matricularán en el mismo centro manteniendo la tendencia de segregación anterior.

⁵⁷ El porcentaje expresa la proporción de alumnado de cada etapa educativa que debería de cambiar de centro para conseguir una distribución igualitaria donde 0 significa una distribución igualitaria perfecta y 1 expresaría la máxima desigualdad.

⁵⁸ Síndic de Greuges. *Informe de Progreso sobre el despliegue del Decreto 11/2021*. (2023).

CONCENTRACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN CATALUÑA (2013-2022)

ETAPA EDUCATIVA	PERIODO	>70%	>50%	>30%	<30%	Total
Primaria	2013-14	20	81	208	2.032	2.341
	2018-19	19	105	260	1.967	2.351
	2020-21	9	108	299	1.911	2.327
	2021-22	4	91	346	1.886	2.327
Secundaria	2013-14	4	20	95	947	1.066
	2018-19	0	10	71	1.040	1.121
	2020-21	0	11	83	1.061	1.155
	2021-22	1	11	104	1.051	1.167

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del *Departamento de educación*.

La concentración de estos estudiantes en algunos barrios y centros concretos provoca, en algunas ocasiones, la *guetización* de su composición social.

[...] tenemos los alumnos que vienen que son hijos de inmigrantes (segundas generaciones), que no tienen un impacto menor en su adaptación que los recién llegados puesto que viven en un barrio que está muy segregado. ¿Por qué? Porque es un barrio donde las tiendas son árabes, los dueños de los comercios son árabes, la lengua que se habla allí durante todo el día es árabe.”

Docente en un centro de titularidad pública de máxima complejidad en Terrassa.

Desde la firma del PSEC, el número de centros catalanes con elevada concentración de alumnado extranjero se ha reducido, aunque la proporción del alumnado migrante haya aumentado, hecho que evidencia un mayor equilibrio en cuanto a la escolarización estos estudiantes.

Por otro lado, cabe destacar que las condiciones particulares de los municipios donde se sitúan los centros influyen en la concentración del alumnado. Siendo así *“Dos terceras partes de los ayuntamientos de más de 5.000 habitantes han reducido sus niveles de segregación escolar desde la aprobación del Pacto contra la segregación escolar en Cataluña, pero en una tercera parte estos niveles han aumentado”*.⁵⁹

⁵⁹ Síndic de Greuges. *Informe de Progreso sobre el despliegue del Decreto 11/2021*. (2023)

MUNICIPIOS CON MAYORES NIVELES DE SEGREGACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN CATALUÑA (2021-2023)

PRIMARIA E INFANTIL			SECUNDARIA		
MUNICIPIO	CURSO 2021-22	CURSO 2022-23	MUNICIPIO	CURSO 2021-22	CURSO 2022-23
L'Arboç	0,39	0,42	Salou	0,29	0,29
Móra d'Ebre	0,44	0,44	Castelló d'Empúries	0,21	0,25
Santa Coloma de Gramenet	0,33	0,34	L'Hospitalet de Llobregat	0,35	0,34
L'Hospitalet de Llobregat	0,36	0,36	Lleida	0,26	0,25
Lleida	0,43	0,43	Barcelona	0,21	0,24

MUNICIPIOS CON MENORES NIVELES DE SEGREGACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN CATALUÑA (2021-2023)

PRIMARIA E INFANTIL			SECUNDARIA		
MUNICIPIO	CURSO 2021-22	CURSO 2022-23	MUNICIPIO	CURSO 2021-22	CURSO 2022-23
Santa Coloma de Farners	0,08	0,09	Guissona	0,03	0,00
Cervera	0,08	0,10	Sant Hilari Sacalm	0,02	0,05
Alcarràs	0,01	0,00	Mont-Roig del Camp	0,04	0,07
l'Escala	0,05	0,42	Santa Coloma de Farners	0,06	0,05
Tàrraga	0,11	0,08	Banyoles	0,04	0,05

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del *Departamento de educación e Idescat*

Nota: Se han escogido los municipios de más de 5.000 habitantes con un % de población extranjera más alto.

Los estudios apuntan que durante los últimos cinco cursos escolares un 68,8% de los centros de más de 5.000 habitantes es más equitativo en cuanto a la escolarización equilibrada del alumnado en primaria, mientras que el 31,4% ha empeorado. Respecto a la secundaria, un 68,1% de centros han representado una mejora, frente a un 31,9% que ha desmejorado.

El Decreto 11/2021 se encarga de regular el procedimiento de admisión del alumnado en los centros que integran el Servicio de Educación de Cataluña desde infantil hasta bachillerato; fijando los criterios y el procedimiento que programan la oferta educativa. En el precepto 2 de su articulado se establece que *“El proceso de admisión garantiza a todo el alumnado el acceso en condiciones de igualdad [...], como garantía de su derecho a la educación, así como la libertad de elección de centro en el marco de la oferta de plazas escolares”*. Cabe destacar que *“El derecho de elección de centro docente, como dice nuestro Tribunal Supremo, no es absoluto, sino que se debe ejercer respetando los criterios de admisión establecidos por la Administración demandada a consecuencia de una limitación en el número de plazas existentes para cada centro”*.⁶⁰

En el Decreto se estipula que uno de los criterios que debe atender la oferta educativa debe ser la lucha contra la segregación escolar, que se define como aquella en la que se producen *“Desequilibrios en la composición social del alumnado entre centros escolares de una misma zona educativa. [...]”* Se subraya la importancia de que el Departamento evalúe anualmente los niveles de segregación escolar y compruebe que el procedimiento de admisión es equitativo. En orden a lo establecido en la jurisprudencia, *“los Estados Miembros se comprometen, a fin de eliminar o prevenir cualquier discriminación, a adoptar las medidas necesarias [...] para que no se haga discriminación alguna en la*

⁶⁰ SJCA 1126/2023, de 16 de agosto de 2023.

*admisión de los alumnos [...] y a conceder, a los súbditos extranjeros residentes en su territorio, el acceso a la enseñanza en las mismas condiciones que a sus propios nacionales.”*⁶¹

Una de las novedades del despliegue del Decreto que se define al alumno con NEE en el artículo 54.1, como aquel “[...]alumnado con NEE derivadas de situaciones socioeconómicas o socioculturales”. Siendo así, se han ampliado los supuestos que determinan dicha consideración; asimismo, entre las situaciones descritas en el precepto se establece “*La existencia de procesos migratorios recientes y el carácter recién llegado a Cataluña.*”, así como “*La incorporación tardía al sistema educativo, asociada a la falta de competencia lingüística en la lengua vehicular de los aprendizajes o a una escolaridad previa deficitaria*”.⁶²

El Decreto 150/2017⁶³, establece modalidades de apoyo educativo mediante el establecimiento de medidas educativas universales, adicionales e intensivas. En dicho Decreto se establece que se consideran alumnos con NEE de apoyo educativo a “[...]Los alumnos de origen extranjero con necesidades educativas derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo, de la falta de dominio de la lengua vehicular de los aprendizajes y de la escolaridad previa deficitaria. [...]”.

Se definen así, por un lado, las *medidas y apoyos universales* que actúan como apoyo para la totalidad del alumnado y que permiten establecer un contexto docente inclusivo como la personalización de los aprendizajes. Por otro lado, se las denominadas *medidas adicionales* que son aquellas que se planifican para unos determinados alumnos, entre los cuales figuran los alumnos con y que se determinan según la detección de dichas necesidades por parte de los docentes del centro, la orientación psicopedagógica (en la etapa de infantil y primaria) o los orientadores (en la etapa de secundaria); así como los equipos de asesoramiento LIC (en el caso de los alumnos extranjeros). Dichas medidas constituyen un apoyo escolar mediante la implementación de apoyo lingüístico y social o del apoyo del profesor de orientación educativa. En tercer lugar, se establecen las denominadas *medidas intensivas*, que están planificadas para los alumnos que reúnan una o varias de las condiciones establecidas en el Decreto entre las cuales se encuentran los “*Alumnos con riesgo de abandono escolar prematuro*” y aquellos “[...] *con necesidades educativas derivadas de situaciones socioeconómicas y socioculturales especialmente desfavorecidas*”; y que aúnan medidas como, por ejemplo, los PNO que se desarrollan con la finalidad de ampliar el periodo educativo de aquellos estudiantes en riesgo de AET.

⁶¹ STSJ Cataluña 262/2014, de 21 de marzo de 2014.

⁶² Decreto 11/2021, de 16 de febrero, de la programación de la oferta educativa y del procedimiento de admisión en los centros del Servicio de Educación de Cataluña, 8344. DOGC. (2021)

⁶³ Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, 7477. DOGC. (2017)

Es importante la implementación de procesos de detección del alumnado NEE. Respecto a este aspecto, cabe destacar que el Decreto 11/2021 establecía en su artículo 56 que tanto el Departamento de Educación como los ayuntamientos, pudieran acordar la constitución de unidades de detección, que actuarían durante el curso escolar mediante la elaboración de informes acreditativos de la situación educativa de dichos estudiantes, juntamente con los SSBB y los equipos de asesoramiento psicopedagógico. Pese a ello, los datos muestran que un gran porcentaje de los municipios catalanes todavía no ha creado las unidades de detección que se preveían en el Decreto y que se regulan mediante la Resolución EDU/506/2023, de 17 de febrero.

LAS UNIDADES DE DETECCIÓN DE ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS EN CATALUÑA (2022)

SITUACIÓN EN 2022	NÚMERO	PORCENTAJE
Constituidas	75	57,7%
No constituidas	55	42,3%
Total	130	100%

Fuente: encuesta del Síndic de Greuges sobre el despliegue del Decreto 11/2021.

De esta manera, *“la institución del Síndic de Greuges evidencia que la detección tardía del alumnado con necesidades específicas [...] generan un efecto negativo en la percepción de las familias de las medidas de escolarización equilibrada de alumnado”*⁶⁴. Siendo así, cabe añadir que en el curso 2023-2024 se ha introducido el funcionamiento de la tramitación telemática de la matrícula viva, cosa que podría dificultar aún más la tarea de detección.

[...] Cuando los detectamos nosotros se ve muy fácil en las aulas. Porque quizá tu les dices a los alumnos que traigan calculadora y no la traen, luego otro día quizá vienen con la ropa sucia, etc. [...] Son los SSBB los que hacen el informe y lo pasan a los profesores, tanto si es un colegio público como si es un colegio concertado.

Docente en un centro de titularidad pública de máxima complejidad en Terrassa.

Yo, por ejemplo, voy una vez al mes a los colegios que tengo asignados, como poco, que hay colegios a los que voy más. [...] Normalmente, los detectamos o en estas escuelas antes de infantil, junto con el EAP y con SSBB.

Responsable de SSBB de Ca N'Anglada, Terrassa.

⁶⁴ Síndic de Greuges. *Informe de Progreso sobre el despliegue del Decreto 11/2021*. (2023).

3.2.3. La matrícula viva

Uno de los factores que acentúan la concentración del alumnado migrante en determinados centros tiene que ver con la llegada de parte del alumnado cuando el curso ya ha iniciado, de forma que la regulación respecto la gestión de la matrícula fuera de plazo es crucial a estos efectos.

El Decreto 11/2021 en el artículo 59.1 referente a la proporción máxima de alumnado NEE establece que es el Departamento el que debe fijar la proporción máxima de dichos alumnos en cada centro de una misma zona educativa en la admisión y que, además, dicha proporción debería ser la equivalente al porcentaje de este alumnado que debería matricularse en cada centro si se pretendiese conseguir el reparto plenamente equitativo de estos estudiantes. Por otro lado, se establece en el artículo 59.4 que es el director o directora de Servicios Territoriales el que tiene la potestad de incrementar la proporción máxima en un 10%. La norma establece en el artículo 60 una limitación de ratio máxima por grupo con la finalidad de proteger el principio de no segregación y evitar que los alumnos que llegan inminentemente a mediados de curso se incorporen a centros que tengan una alta concentración de alumnos con NEE. Esto se expone también en el PSEC, en el que se hace especial mención a que una de las medidas previstas en cuanto a la proporción máxima de alumnado NEE, es la de *“No escolarizar, con carácter general, matrícula fuera de plazo de alumnado NEE en centros de alta/máxima complejidad [...]”*. En cuanto a esto, cabe mencionar que la tendencia del alumnado NEE continúa siendo la de escolarizarse en centros con elevada complejidad, de manera que *“[...] para garantizar una escolarización plenamente equilibrada de la matrícula viva, todavía se debería modificar la asignación de plazas de más del 29% de este alumnado”*.⁶⁵

Pese a ello, *“[...] la institución del Síndic de Greuges no tiene constancia de que se hayan dictado resoluciones en las que se establezca esta proporción máxima para cada zona educativa”*⁶⁶, de manera que se pone en manifiesto en los informes de seguimiento que la proporción máxima regulada por el Decreto 11/2021 no se está cumpliendo.

“[...] no van a los concertados [...] no irán a parar a los colegios que ya están a tope de plazas. Cuando vienes de matrícula viva vas a parar al instituto donde quedan plazas.

Docente en un centro de titularidad pública de máxima complejidad en Terrassa.

⁶⁵ Síndic de Greuges. *Informe de progreso sobre el despliegue del Decreto 11/2011*. (2024).

⁶⁶ *Ibídem*.

Básicamente los casos que conozco de matrícula viva vienen porque se han mudado de ciudad, entonces les interesa venir a este centro. Lo pueden escolarizar si queda una plaza libre en el centro en ese curso concreto. [...] No, la verdad es que no suelen quedar plazas libres, las ratios están bastante cubiertas.

Docente en un centro concertado en Terrassa.

3.2.4 La zonificación escolar

La política de zonificación escolar es aquella que permite la “preferencia de asignación de plaza escolar a través de la delimitación de zonas de influencia en las escuelas”.⁶⁷ Siendo así, las zonas educativas se distribuyen teniendo en cuenta la contribución que su definición puede tener en cuanto a la escolarización equilibrada del alumnado.

El Decreto 11/2021 establece los criterios que se deben tener en cuenta para configurar unas zonas educativas heterogéneas que cumplan la premisa de no segregación y que, a su vez, permitan establecer unidades de programación de la matriculación del alumnado efectivas. Es fundamental el cambio que ha tenido lugar en la nueva norma respecto a este ámbito puesto que en el anterior Decreto 75/2007 se establecía que las zonas educativas eran, únicamente, la referencia para aplicar el criterio de proximidad en la admisión del alumnado. Actualmente, la regulación mantiene el contenido anterior que ha sido ampliado, de manera que las zonas educativas se toman como referencia según el artículo 4.1 para la programación de la oferta educativa, la gestión de la admisión del alumnado, la aplicación de medidas de equidad escolar, el establecimiento de las adscripciones y para garantizar la determinación de la reserva de plazas escolares para el alumnado NEE.

Pese a ello, los informes de seguimiento del Síndic establecen que “La mayoría de los municipios no han modificado los modelos de zonificación después de la aprobación del Decreto 11/2011”.⁶⁸

CAMBIOS EN LOS MODELOS DE ZONIFICACIÓN EN CATALUÑA (2022)

	Se han modificado las zonas educativas desde la aprobación de la nueva norma?	%	Se han elaborado informes sobre el impacto del modelo de zonificación?	%
Sí	7	5,38%	12	9,23%
No	120	92,31%	118	90,77%
En proceso	3	2,31%	0	0,00%
Total	130	100,00%	130	100,00%

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de la Síndica de Greuges a los municipios de más de 5.000 habitantes sobre el despliegue del Decreto 11/2021.

⁶⁷ Alegre. M. A, Benito. R & González. I. (2008). *Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar*. Recuperado el 23 de marzo de <https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/104226>.

⁶⁸ Síndic de Greuges. *Informe de progreso sobre el despliegue del Decreto 11/2011*. (2024).

Los modelos de zonificación escolar catalanes se dividen en tres principales tipologías. Los *modelos de zona única* donde el área de influencia escolar para la aplicación del criterio de proximidad es para todo el municipio; los *modelos de zona escuela* donde el área de influencia escolar es para cada Colegio de Educación Infantil y Primaria con una zonificación alternativa para las escuelas concertadas o concertadas sin zonificar y las *zonas múltiples*, que son áreas de influencia con distintos Colegios de Educación Infantil y Primaria y centros concertados o zonificación alternativa para las escuelas concertadas o concertadas sin zonificar.

LOS MODELOS DE ZONIFICACIÓN EN CATALUÑA (2023)

	Municipios de más de 5.000				Municipios de más de 20.000				Municipios de más de 50.000			
	Primaria	%	Secundaria	%	Primaria	%	Secundaria	%	Primaria	%	Secundaria	%
Zona única	147	76%	117	83%	38	57%	44	66%	7	30%	10	43%
Zona escuela	12	6%	1	1%	2	3%	0	0%	0	0%	0	0%
Zonas Múltiples	35	18%	23	16%	27	40%	23	34%	16	70%	13	57%
TOTAL	194	100%	141	100%	67	100%	67	100%	23	100%	23	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las administraciones locales y el Departamento de Educación

Se observa en la tabla como la mayoría de los municipios siguen el modelo de zona única, lo cual quiere decir que aquellas zonas que geográficamente ya responden a un alumnado segregado por barrios no rompen los patrones de segregación residencial que ya presentan, de manera que *“Los modelos de zona única tienden a beneficiar a los centros con una demanda más consolidada y a perjudicar a los centros con una demanda más débil.”*⁶⁹

En cuanto a esta materia, el Decreto 11/2021 establece en el artículo 4.4 que la delimitación de las zonas educativas debe tener en cuenta la distribución geográfica de los centros con la finalidad de que se cumpla con el principio de promoción de la escolarización de proximidad.

3.2.5 La evitación de la sobreoferta y la reserva de plazas

La oferta de plazas por encima del número de solicitudes es uno de los fenómenos que suponen la sustentación de la segregación escolar en el sistema educativo. La existencia de zonas con sobreoferta contribuye a que, mientras algunos centros de popularidad ven distribuidas todas sus plazas, aquellos centros caracterizados por una demanda más débil y que, generalmente, aúnan al alumnado de composición social más desfavorecida, vean su demanda aún más debilitada.

Como respuesta a la problemática el Decreto 11/2021 establece que la oferta educativa para el curso tiene que atender a la evitación de sobreoferta. Siendo así, la reducción del número máximo de alumnos es también una política que trata de evitar las situaciones de sobreoferta puesto que supone que se establecen restricciones a las ampliaciones de ratio cuando en otros centros de

⁶⁹ Síndic de Greuges. *Informe de progreso sobre el despliegue del Decreto 11/2011*. (2024).

la zona educativa todavía haya plazas libres. Cabe tener en cuenta que “La situación de sobreoferta en I3 es más prevalente en el sector concertado que en el sector público”.⁷⁰

OFERTA INICIAL Y FINAL SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO EN CATALUÑA (2023)

Etapa	Tipo	Total	Público	%	Concertado	%
I3	Oferta inicial- Sol-licitudes	4.598	1.257	27%	3.341	73%
	Oferta final- Sol-licitudes	5.407	1.971	36%	3.436	64%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departamento de Educación

Estos datos quedan igualmente evidenciados en cuanto a la matriculación final del curso actual, donde las diferencias entre titularidad pública y privada continúan siendo muy elevadas.

OFERTA INICIAL Y FINAL SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO EN CATALUÑA (2023)

Etapa	Tipo	Total	Público	%	Concertado	%
I3	Oferta inicial- Sol-licitudes (marzo 2023)	55.395	35.528	64,14%	19.867	35,86%
	Oferta final- Sol-licitudes (junio 2023)	56.204	36.242	64,48%	19.962	35,52%
	Alumnado matriculado (octubre 2023)	56.671	38.930	68,69%	17.741	31,31%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departamento de Educación

Además, “Los centros concertados tienen ratios más elevadas que los centros públicos, aunque tienen más sobreoferta”. En cuanto a este aspecto, el Real Decreto 132/2010 establecía en el artículo 4 que, en cuanto a los centros de educación infantil, estos tendrían como máximo 25 estudiantes por clase. El precepto se cumple en la mayoría de las escuelas de titularidad concertada, pero ni siquiera se alcanza en aquellos de titularidad pública, que generalmente presentan ratios más bajas puesto que cierran la gestión de la matriculación con vacantes.

En el artículo 55 del Decreto 11/2021 se establece la reserva de plazas para la escolarización del alumnado NEE, de manera que el Departamento está posibilitado para establecer la reserva de un número de vacantes. La reserva, además, puede ser modificada por las mesas locales de planificación o las comisiones de garantías de admisión. Por otro lado, el artículo 48 de la ley 12/2009 estipula que la Administración educativa establece territorialmente la proporción necesaria de dichas plazas. “En las plazas de reserva, [...] 53,6% de los centros públicos tiene sobredemanda y solo la tiene el 19,9% de los centros concertados”.⁷¹ Esto se debe, en gran parte, a los factores socioeconómicos.

[...]si yo inmigro a un país lo que voy a buscar es sentirme algo integrada. Sobre todo, en la migración marroquí, es una población con una barrera idiomática muy importante, con una barrera cultural muy importante, con

⁷⁰ Síndic de Greuges. Informe de progreso sobre el despliegue del Decreto 11/2011. (2024).

⁷¹ Síndic de Greuges. Informe de progreso sobre el despliegue del Decreto 11/2011. (2024).

unas diferencias religiosas muy importantes. Entonces, ¿dónde viene la gente que llega? Allá donde están los suyos [...].

Responsable de SSBB de Ca N'Anglada, Terrassa.

La reserva de plazas debería significar que el alumnado *ordinario* de los centros de baja complejidad se matricule en centros de alta complejidad y viceversa. Lo cierto es que esta situación no está contribuyendo a una mejora en la distribución equilibrada del alumnado. *“El 55,3% de los centros públicos de baja complejidad tienen sobredemanda, mientras que la proporción decrece a menos del 40% en los centros con elevada complejidad”*. Los alumnos que se matriculan en centros concertados y que originariamente hubieran ido al público, dejan vacantes en el centro público de elevada complejidad, que suelen ser ocupadas posteriormente por los alumnos de matrícula viva.

Significa que cuatro niños o niñas que deberían estar escolarizados en los colegios más masificados por población inmigrante van a ir a un concertado. [...] Lo ideal sería que los cuatro que iban a ir al concertado vayan al público, pero no es así, esos cuatro alumnos que no entran al concertado acaban buscándose la vida para entrar a otro lado. Al público entonces le quedan 18 alumnos y 4 plazas libres. Cuando llega noviembre y llegan alumnos nuevos con el curso iniciado, ¿A dónde van? Al público, porque tiene esas plazas libres.

Responsable de SSBB de Ca N'Anglada, Terrassa.

Si, digamos que, en mi escuela, escogen antes a una persona con una NEE, por ejemplo, que tenga algún diagnóstico, antes que una familia no vinguda. Este es un caso muy concreto de nuestra escuela y hacen ese tipo de elección que incluso a mí misma me sorprende.

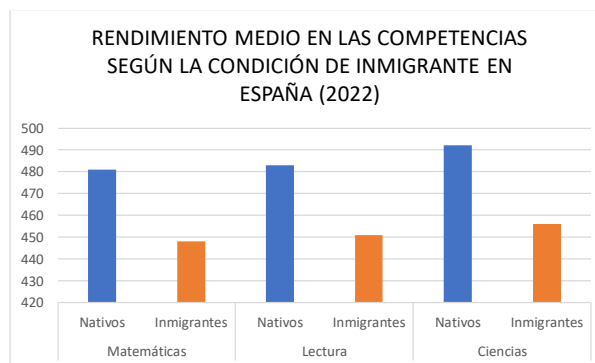
Docente en un centro concertado en Terrassa.

3.3 El rendimiento escolar y el AET

Las diferencias entre el alumnado y el fenómeno de la segregación escolar influyen en los resultados académicos, de manera que es uno de los factores determinantes que inciden en el AET del sistema educativo. Siendo así, el PSEC establece que *“[...]los niños socialmente menos favorecidos (niños con progenitores con déficit instructivo, niños de origen inmigrado, etc.) acceden más tarde a la oferta educativa, obtienen peores resultados [...] y abandonan antes el sistema educativo [...].”*

Es importante tener en cuenta los resultados PISA, coordinados internacionalmente por la OCDE y cuyo centro nacional responsable es el INEE que evalúa las competencias que alcanzan los estudiantes al finalizar la ESO en las materias de ciencias, lectura y matemáticas; además de añadir otras competencias innovadoras como la evaluación del pensamiento creativo.

En el informe se establece que las investigaciones “indican que los resultados educativos de los estudiantes de origen inmigrante están determinados por los diferentes recursos [...] de cada estudiante, sus familias y comunidades; [...] por las políticas sociales y educativas, [...] y por las actitudes hacia los inmigrantes en sus países de destino”.⁷² Tal y como expone el Informe “En todas las competencias el rendimiento del alumnado nativo es significativamente mejor que el del alumnado inmigrante”.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del Informe PISA 2022. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Respecto a Cataluña, el informe establece que es una de las CCAA donde se concentra la mayor proporción de inmigración (un 24%), tras Melilla (26%) y seguida de las Islas Baleares (21%). Pese a las medidas impartidas desde la aplicación del PSEC destaca el hecho de que presente diferencias muy pronunciadas entre el alumnado nativo y el migrante.

COMPARATIVA ENTRE LA OCDE, EL TOTAL DE LA UE, ESPAÑA Y CATALUÑA (2022)

	Matemáticas		Lectura		Ciencias	
	Nativos	Inmigrantes	Nativos	Inmigrantes	Nativos	Inmigrantes
Promedio OCDE	479	448	483	442	492	454
Total UE	483	440	485	439	494	445
España	481	448	483	451	492	456
Cataluña	484	441	478	435	492	445

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del Informe PISA 2022. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Por otro lado, el informe menciona que una situación socioeconómica favorable en la familia permite un mejor rendimiento a los alumnos. “Esto les facilita tener éxito en la escuela en comparación con los estudiantes de familias con niveles educativos más bajos o que se ven afectados por el desempleo crónico, trabajos mal remunerados o pobreza. Las privaciones económicas y la adversidad durante la primera infancia socavan el desarrollo cognitivo.”⁷³

Las dificultades de adaptación al país de destino, las diferencias culturales y sociales, las carencias en el sentimiento de pertenencia, las situaciones socioeconómicas desfavorecidas, etc., son causa directa del bajo rendimiento de escolar. “Los alumnos de origen inmigrante suelen correr un mayor riesgo de abandonar los estudios de forma temprana, ya que tienen más probabilidades

⁷² Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe Español. (2022).

⁷³ Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe Español. (2022).

de reunir el conjunto de características que habitualmente se asocian al AET (por ejemplo, un bajo nivel socioeconómico o el desconocimiento del idioma de enseñanza).⁷⁴

[...] Es un trabajo que todos los docentes estamos haciendo, [...] un esfuerzo que hacemos en orientar a los alumnos desde la ESO para que no quieran salirse del sistema educativo.

Docente en un centro de titularidad pública de máxima complejidad en Terrassa.

A partir de los 16 años nosotros no podemos obligar a la escolarización a nadie. [...] hay muchos niños y niñas que salen de un sistema educativo muy desanimados, en esos casos la obligatoriedad tampoco sirve de mucho.

Responsable de SSBB de Ca N'Anglada, Terrassa.

En mi escuela el porcentaje de AET no es muy alto, nuestro colegio se vende como un centro distinto a los demás, en el que se potencian, por ejemplo, el inglés y las matemáticas. [...] buscan exigencia educativa y excelencia.

Docente en un centro concertado en Terrassa.

3.3.1 Itinerarios de rescate académico

La LOMLOE trata de regular aspectos de esta materia desde la aspiración conseguir mejoras en el rendimiento de los alumnos de origen extranjero protegiendo la equidad y la inclusión social de estos.

Para lograrlo, promueve la organización de los itinerarios educativos dando especial importancia a la orientación escolar y profesional desde el centro docente. El artículo 21.3 establece que *“En la educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado.”⁷⁵*

Por otro lado, repetir curso es un supuesto de excepcionalidad que contempla la regulación, siendo la última vía a la que recurrir cuando el resto de los apoyos educativos no hayan sido efectivos. Así se establece en el artículo 20 bis que *“[...]se pondrá especial énfasis en la atención individualizada a los alumnos, [...] y en el establecimiento de mecanismos de apoyo y refuerzo para*

⁷⁴ OECD. (2023). *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*. Recuperado el 22 de enero de 2024 de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dfc2b891-e621-40e3-babf-6a8aea316173/aet---informe-final-con-portadas.pdf>

⁷⁵ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 340. BOE. (2020).

evitar la repetición escolar, particularmente en entornos socialmente desfavorecidos.”

“Si suspendes puedes repetir, todavía se puede, pero la mayoría de los alumnos que repiten acaban dejándolo”.

Docente en un centro de titularidad pública de máxima complejidad en Terrassa.

La ley promueve además un modelo de aprendizaje flexible en el que se valoran las aptitudes cognitivas, sociales y emocionales; siguiendo con los modelos explicitados en los Decretos de enseñanzas mínimas de primaria⁷⁶, secundaria⁷⁷ y bachillerato⁷⁸.

La LO 3/2022⁷⁹ es la nueva norma de FP que incoa un sistema basado en una oferta flexible y variada, con la validación de las habilidades previas en el sector adquiridas mediante la experiencia y la orientación profesional mediante asesoramiento personalizado a los alumnos.

El Plan de Formación e Inserción equivale a la capacitación Profesional 0, y aunque no te dan la ESO, te dan un título. [...] Con lo cual ya puedes ver si te gusta o no te gusta lo que estas estudiando y, si lo apruebas, te dan la prueba de acceso a grado medio, que te puedes presentar por libre. Una vez tienes esto ya puedes ir al ciclo de grado medio. [...] Se suelen reenganchar a la formación puesto que ven que les gusta y tienen un objetivo más definido.

Docente en un centro de titularidad pública de máxima complejidad en Terrassa.

⁷⁶ Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, BOE, 52 (2022).

⁷⁷ Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, BOE,76. (2022).

⁷⁸ Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, BOE,82. (2022).

⁷⁹ Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, BOE,78. (2022).

4. Conclusiones

En España y, concretamente, en Cataluña, se ha producido un incremento del número de estudiantes inmigrantes en los últimos años que ha supuesto un reto educativo. La importancia de la protección de la educación, siendo esta reconocida como un derecho fundamental en las normativas vigentes, puso en jaque al sistema educativo que debía proteger la igualdad de oportunidades y procurar la inclusión social del alumnado recién llegado.

Siendo así, se ha corroborado que la financiación del sistema educativo actual es deficiente. La partida de educación en los presupuestos todavía no cubre los objetivos de inversión establecidos en las leyes que continúan siendo utópicos.

Por otro lado, cabe destacar que son los centros de alta complejidad, en los que las ratios de familias desfavorecidas son más altas, en los que los recursos se ven más limitados y, en consecuencia, los proyectos educativos se ven comprometidos. De esta manera, se ha podido comprobar que parte de los gastos asociados a la escolarización son inasumibles por algunas de las familias, siendo este un factor discriminatorio.

Pese a ello, el Departamento de Educación de Cataluña ha introducido una serie de subvenciones dirigidas a cubrir parte de los gastos escolares de las que son beneficiarias aquellas familias en situaciones socioeconómicas desfavorables, sentando un precedente que debería suponer una mejora en los próximos años.

Por otro lado, el origen de los alumnos es decisivo puesto que aquellos alumnos que deben aprender una nueva lengua presentan una barrera idiomática que supone un atraso en el rendimiento ordinario de estos estudiantes. Ante la situación, el Departamento de Educación ha establecido un programa de *aulas de acogida*, que ha facilitado la tarea del profesorado pese a que continúa siendo un servicio que no cubre el total de necesidades en algunas escuelas.

Además, se han asentado patrones de segregación público-privados, pese a que el estudio demuestra que en algunos casos viene dado por la segregación existente en el mismo barrio y por cuestiones de pertenencia al grupo. Pese a ello, tras el desarrollo del PSEC, los datos son esperanzadores y el desarrollo del Decreto 11/2021 ha establecido las bases que deberían hacer posible un sistema más igualitario.

El desarrollo de algunas de las medidas implementadas con el establecimiento de las normas citadas en el párrafo anterior continúa teniendo una incidencia discriminatoria. Siendo así, la matrícula viva se acumula en los centros de alta complejidad y la reserva de plazas supone que en los menos demandados queden más plazas libres que seguirán siendo ocupadas por alumnos de matrícula viva.

Algunas de las medidas que se establecían en los planes de desarrollo todavía no se han implementado en los entes locales, puesto que la complejidad de la materia es elevada y, en consecuencia, los modelos de zonificación escolar

continúan manteniendo los criterios de segregación que existen en cada zona residencial, de la misma manera que aún no se han desplegado las unidades de detección de alumnos con NEE.

Las desigualdades del sistema educativo suponen una dificultad añadida para aquellos alumnos que se integran al sistema educativo catalán y que sufren las barreras mencionadas. Siendo así, el riesgo de abandono educativo temprano de estos estudiantes es más alto. Pese a ello, las administraciones públicas están llevando a cabo una tarea de diversificación de la oferta formativa, consiguiendo así que la multiplicidad de opciones académicas y laborales palien en gran medida los efectos negativos en términos de abandono escolar.

Las referencias jurisprudenciales respecto al tema son escasas debido a que la problemática se encuentra poco judicializada. Durante el análisis de las sentencias mencionadas, se ha podido observar que tanto el TC como el TEDH promueven un modelo de educación inclusiva, subrayando la importancia del ejercicio del derecho a la educación en condiciones de igualdad y desde una perspectiva intercultural. Por otro lado, en diversas sentencias del TC, se alude al carácter prestacional de dicho derecho, según el cual los poderes públicos son responsables de procurar la efectividad de este. Siendo de esta manera, el Estado y las CCAA tienen el deber constitucional de promover el acceso a la enseñanza de los ciudadanos más vulnerables. Además, se recalca la necesidad de implementar una programación educativa que promueva criterios más igualitarios evitando así la segregación escolar socioeconómica en los centros españoles y estableciendo una distribución proporcionada del alumnado entre los centros públicos y concertados. Por otro lado, el TSJ establece que el Estado debe estar comprometido a eliminar o prevenir las posibles discriminaciones en cuanto a los criterios de admisión de los alumnos.

Finalmente, se ha podido comprobar que los esfuerzos legislativos recientes sobre la protección a la educación son notorios y que se están estableciendo objetivos palpables con la finalidad de conseguir corregir las desigualdades originadas en un sistema educativo complejo.

5. Bibliografía

Textos doctrinales:

Vidal, C. (2017) *El derecho a la educación en España. Bases constitucionales para el acuerdo y cuestiones controvertidas*. Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales.

Levot, N. (2011). *Políticas educativas de inmigración en Cataluña y su reflejo en una escuela*. Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía. Instituto de Migraciones.

Webgrafía:

Alegre, M. A, Benito. R & González. I. (2008). *Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar*.

<https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/104226>

Garreta, J & Torrelles, A. *Intercultural education in educational centres with high cultural difference in Cataluña (España)*. Vol. 18 No. 1 (2020).

<https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10983>

Martinez, J. (2020). *Incompliment de la LEC i retrocés educatiu*.

<https://www.ccoo.cat/educacio/wp-content/uploads/sites/139/2022/12/informe-sobre-levolucio-definitiu.pdf>

Rivera, P. (2019) *Integración de la población migrante en España: Limitaciones y posibilidades de las disposiciones jurídicas*.

<https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/05/Integración-de-la-población-migrante-en-España-limitaciones-y-posibilidades-de-las-disposiciones-jurídicas.pdf>

Textos normativos:

Constitución Española, BOE, 311. (1978).

Decreto 11/2021, de 16 de febrero, de la programación de la oferta educativa y del procedimiento de admisión en los centros del Servicio de Educación de Cataluña, 8344. DOGC. (2021)

Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, 7477. DOGC. (2017)

Departamento de Educación. Plan para la Lengua y la Cohesión social. (2004).

Departamento de trabajo, Asuntos Sociales y Familias. Plan de ciudadanía y de las migraciones 2017-2020. Generalitat de Catalunya.

Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística, BOE, 2553. (1998).

Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación, BOE, 5422. (2009).

Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local, BOE, 80. (1985).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE, 340. (2020).

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, BOE,78. (2022).

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, BOE, 10. (2000).

Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña, BOE, 172. (2006).

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe Español. (2022).

Naciones Unidas (1466) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos.

OECD. (2023). Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España.

Orden EDU/251/2022, 22 noviembre, por la que se aprueban las bases reguladoras del procedimiento de concesión de subvenciones para garantizar la igualdad de oportunidades del alumnado en situación socioeconómica y sociocultural desfavorecida escolarizado en centros privados concertados, para el curso 2022-2023, 8801. DOGC. (2022)

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, BOE, 52 (2022).

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, BOE,76. (2022).

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, BOE,82. (2022).

RESOLUCIÓN EDU/843/2023, de 9 de març, per la qual es determina el preu màxim de la prestació del servei escolar de menjador dels centres educatius de

titularitat del Departament d'Educació i el preu de l'ajut individual de menjador escolar per a l'alumnat escolaritzat fora del seu municipi de residència en centres educatius privats concertats i municipals, d'acord amb la planificació feta al mapa escolar, per al curs escolar 2023-2024, 8875. Departament d'educació. (2023).

Resolución del Parlamento Europeo, de 19 de enero de 2016 (2015/2139INI)

Síndic de Greuges. (2019). *Pacto contra la Segregación Escolar en Cataluña*. Un compromiso para el éxito educativo.

Síndic de Greuges. *Estimació del cost de la plaça escolar a Catalunya*. (2020).

Síndic de Greuges. *Informe de progreso sobre el despliegue del Decreto 11/2011*. (2023).

Síndic de Greuges. *Informe de progreso sobre el despliegue del Decreto 11/2011*. (2024).

Unión Europea. (2000) Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea.

Jurisprudencia:

STC 155/2015, de 9 de julio de 2015.

STC 184/2012, de 17 de octubre de 2012.

STC 213/2012, de 14 de diciembre de 2012

STC 31/2018, de 10 de abril de 2018.

STC 34/2023, de 18 de abril de 2023

STC 6/1982, de 22 de febrero de 1982.

STC 86/1985, de 10 de julio de 1985.

STEDH 2013/15, de 29 enero de 2013.

STS 656/2019, de 21 de mayo de 2019.

TSJA 547/2014, de 28 de noviembre de 2014.

6. Anexo

6.1 Entrevista 1

Entrevista 1: *Docente en un centro de titularidad pública de máxima complejidad en Terrassa.*

¿Como se compone el sistema educativo actualmente?

Actualmente está la ESO y cuando acabas tienes dos opciones: apruebas o suspendes. Si apruebas puedes pasar o a bachillerato o a ciclo formativo de grado medio. Si suspendes puedes repetir, todavía se puede, pero la mayoría de los alumnos que repiten acaban dejándolo. Otra opción que tienes si suspendes es ir a un Plan de Formación e Inserción, que sería un grado de cualificación profesional 1, esto se hace desde el Departamento de Enseñanza.

Desde el Departamento de Trabajo vieron que mucha gente en España se había formado a partir de ser aprendiz y que realmente la formación la habían adquirido de la practica sin tener ningún título formativo que lo acreditase. Lo que hicieron fueron las capacitaciones profesionales, a las que pueden acceder personas que tienen trabajo, pero no tienen la titulación profesional, entonces puedes ir a *Acredita't Qualificacions Professionals* y allí con nominas o con exámenes prácticos puedes demostrar ante un evaluador lo que sabes hacer y ellos evalúan a que módulos del ciclo formativo corresponde su experiencia profesional. De esta manera, serán igualmente competitivos para incorporarse al mundo laboral posteriormente. Antes de que esto ocurriese, cuando se requerían profesionales en algún ámbito como, por ejemplo, camilleros o auxiliares; se hacían formaciones que eran las formaciones ocupacionales (de 300 o 600 horas) y que solo eran reconocidas en Cataluña.

El Departamento de Enseñanza quiso unificar ambas tipologías y que los cursos se equiparasen siguiendo el currículo que se da en el Ciclo Formativo para que estas personas puedan incorporarse al mundo laboral. Por ejemplo, para ser auxiliar de geriatría, se hace un módulo que, a su vez, está dentro del Ciclo de atención a personas con dependencia, pero es el módulo que se centra en el trabajo con los ancianos, es como hacer una parte del ciclo, ya que en los ciclos los módulos son como asignaturas y, también se dividen en Unidades Formativas que sería lo equivalente a un temario. Lo que ocurre es que, para tener el Ciclo Formativo entero, necesitas todas las Unidades Formativas.

En cambio, desde que se unificó, haciendo solo el módulo ya tienes un título formativo, que no es lo mismo que el ciclo, pero ya te sirve. Por otro lado, dentro de ciclos lo que hicieron equiparar el módulo a una capacitación profesional. De esta manera puedes ir a un centro como, en Terrassa, el CIFO del Vallès, y puedes ir a hacer impresión 3D que ya es un módulo que una vez teniéndolo ya puedes ir a hacer el Ciclo de Grado Medio.

La capacitación profesional 0 equivale al Plan de Formación e Inserción y puede tenerlo cualquier persona, aunque no tenga la ESO. Luego está la capacitación profesional 1 que serían los ciclos formativos de grado medio, y que para acceder

debes tener la ESO o un equivalente como primero y segundo de BUP, o FP1. Si no lo tienes, podrías hacer un examen de capacitación que sería lo mismo que una prueba de acceso y así puedes, a la vez, convalidar asignaturas. Luego la capacitación profesional 2 es el grado formativo de ciclo superior y la de 3 es la de Universidad.

¿Cómo favorece esto al rescate académico de los alumnos en riesgo de AET?

El Plan de Formación e Inserción equivale a la capacitación Profesional 0, y aunque no te dan la ESO, te dan un título puesto que has hecho las asignaturas troncales y las practicas desde un nivel cero, de aprendiz. Con lo cual ya puedes ver si te gusta o no te gusta lo que estas estudiando y, si lo apruebas, te dan la prueba de acceso a grado medio, que te puedes presentar por libre. Una vez tienes esto ya puedes ir al ciclo de grado medio.

Si tenemos un alumno que repite y que a mitad de curso nos dice que no quiere continuar, teniendo los dieciséis años, ya lo puedes enviar al Departamento de Trabajo que lleva el tema de las capacitaciones. Para ello, te inscribes al SOC y haces estas formaciones que están subvencionadas.

¿Y si el alumno definitivamente no quiere continuar con los estudios?

Esto es un trabajo que todos los docentes estamos haciendo, porque la orientación patina un poco, pero es un esfuerzo que hacemos en orientar a los alumnos desde la ESO para que no quieran salirse del sistema educativo.

Por otro lado, si tenemos un alumno que está muy descentrado y que dice que no quiere inscribirse al SOC para conseguir una capacitación profesional, pueden ir al Pla de Garantía Juvenil, al que accedes entre los 16 y los 29 años. En este plan los ajuntamientos tienen técnicos que se encargan de ir haciendo un seguimiento, de manera que hacen un curso de formación con unas prácticas, pero con la supervisión de un técnico, es decir, un tutor personalizado que tiene como objetivo procurar que vuelva otra vez a incluirse en el sistema educativo.

Cuando empiezan los alumnos que se han perdido en el sistema educativo ordinario y ven que es más práctico que teórico y que son talleres en los que les enseñan, se suelen reenganchar a la formación puesto que ven que les gusta y tienen un objetivo más definido.

En tu colegio, ¿cómo se lleva a cabo el seguimiento de estos alumnos?

Nosotros tenemos los alumnos que vienen que son hijos de inmigrantes (segundas generaciones), que no tienen un impacto menor que los recién llegados puesto que viven en un barrio (Ca N'Anglada), que está muy segregado. ¿Por qué? Porque es un barrio donde las tiendas son árabes, los dueños de los comercios son árabes, la lengua que se habla allí durante todo el día es árabe. Además, en Terrassa tenemos que casi todos los inmigrantes son marroquíes y las familias que vienen están integradas por un padre que, generalmente trabaja en la construcción y donde el idioma no lo necesita mucho y el nivel que tienen

de lengua castellana es muy bajito y por madres que directamente no hablan castellano ni catalán pese a llevar aquí más de quince años.

Esta es una de las cosas que impiden hacer un buen seguimiento al alumno o alumna, porque la barrera idiomática es muy grande. Piensa que muchas veces el traductor de los padres cuando vienen a las reuniones de seguimiento son los hijos y cuando llegan notas de incidencias a casa también los mismos niños son los que traducen el contenido de las notas; el contenido de los mails, los *whatsapp*, la comunicación mediante la web, todo pasa por los alumnos y lo gestionan ellos. Sino a veces lo intenta gestionar alguna persona mayor con lo poco que pueda y, teniendo en cuenta que se suelen casar muy pronto, es complicado.

Por otro lado, los alumnos inmigrantes de sud-América tienen una filosofía de vida diferente. En ambos casos, la mujer y el hombre cuando sale de la etapa escolar se casan, entonces la motivación que tienen los padres de hacer un seguimiento o la importancia que le dan los padres al hecho de que su hijo estudie es mínima.

De esta manera, si miras las familias que tienen recursos económicos, las familias de aquí que tengan una buena situación económica quizá tampoco llevan muy buen seguimiento de sus hijos, pero sí que pueden pagarle un refuerzo, un profesor particular, un psicólogo, etc., cosa que los marroquíes, los subsaharianos, etc., no pueden hacer normalmente. La máxima que tienen es que deben sacar a su familia adelante pagándoles los estudios, con lo cual hay muy pocas familias tienen la filosofía de que quieren que se formen para que tengan un mejor futuro porque no tienen esa cultura y no lo ven tan claro.

De esta manera, yo no diferencio las familias migrantes de primera y de segunda generación, porque la barrera que se observa es equiparable en ambos casos.

¿Esto tendría lugar solo en Terrassa?

No, por ejemplo, en Vic ocurre lo mismo, suelen estar concentrados en una zona.

¿Por qué crees que ocurre?

Por ejemplo, el Ayuntamiento de Terrassa este año ha dado ayudas y anteriormente se había intentado hacer. Se cogieron a familias desfavorecidas y las pusieron en colegios concertados. Cuando metes a un alumno en un colegio concertado, sueles pagar dinero de AFA, que además las cuotas van subiendo. Si el instituto necesita pantallas digitales, las familias pagan, el AFA tiene superávit para pagar las mejoras.

Pero eso es opcional, ¿no?

En el AFA si, puesto que es una asociación y en principio participas si quieres. Lo que suele pasar en los colegios concertados es que, como no podían cobrar tanto porque tienen subvenciones, pero dicen que solo con las subvenciones no les llega para cubrir todo el gasto, pusieron fundaciones privadas sin ánimo de

lucro, que funcionan con aportaciones voluntarias. Dicen que son voluntarias, pero no lo son, si no aportas te invitan a irte.

Entonces si un alumno que no tiene muchos recursos económicos se matricula en un colegio concertado debido a que el Ayuntamiento otorga ayudas, pero luego no quiere participar en el AFA, ¿esto estaría permitido?

En principio, lo que tengo entendido, es que si van a un concertado no pagan nada y van subvencionados porque se les da una *mochila* a todos los que tienen necesidades educativas derivadas de situación social desfavorecida (los NESE B). La mochila la da el Departamento de Educación y son, si no recuerdo mal 350€ cada alumno para cubrir los libros, el material, las excursiones, etc.), en el caso de los colegios públicos y unos 800€ en el caso de los centros concertados, con lo cual tendrían todo el gasto cubierto.

Entonces, ¿a qué se debe la segregación público-privada?

Primero porque estas ayudas en Terrassa se han empezado a dar este año. Pero igualmente porque hay muchos extras que no se contemplan en esta mochila. Por ejemplo, el extra de la semana de la nieve no es solo la semana de la nieve, sino que el gasto también comprende la ropa, el alquiler de los esquís, etc., de manera que el alumno se quedaría fuera de esta actividad.

Pero es que, además, la pura realidad que no se miran es la ropa que utilizan, como van vestidos, lo que explican de lo que han hecho el fin de semana o las vacaciones, es decir, que si no tienen recursos económicos y van a un concertado donde las familias no tienen estos problemas, quizá no se sienten del todo integrados pese a estas ayudas.

¿Se está haciendo algo para evitar la segregación a nivel de plazas?

Este año ha habido muchos alumnos que querían ir al concertado, pero como no quedaban plazas han acabado yendo al público.

Años atrás no había la ayuda, con lo cual la familia migrante que iba a parar a un concertado decía que no quería estar allí porque sus hijos no se sentían integrados, porque se sentían mal, porque no quería ir al colegio, porque no se sentía identificado con sus compañeros ni pertenecía al grupo. Ahora que, sí que se da la ayuda, de momento hay algunas de estas familias que sí que están yendo a colegios concertados y se han quedado allí.

Cabe tener en cuenta otra cosa que es que, en el colegio concertado, por tradición de toda la vida, aunque no se diga, si los alumnos funcionan bien y saben se les deja seguir y si no te invitan a irte.

¿Cómo te invitan a irte?

diciéndote que no puedes seguir, que serás incapaz de sacarte ese título, etc., porque realmente piensan así. La pública, sobre todo de los centros en los que se tiene que luchar mucho por sacar a este alumnado adelante, se tiene que invertir mucho tiempo en ellos, en hablar con ellos y con los padres, en buscar becas, etc. Por ejemplo, la Fundación Impulsa da una beca de un solo alumno para hacer ciclos, esto desde el público implica un gran esfuerzo para recibir esa beca y preparar al alumno para la entrevista, etc. Esto en los colegios concertados no se hace, sino que si no vales no te apoyan.

En las entrevistas de los centros concertados, ¿crees que se lleva a cabo una discriminación?

Sí, normalmente tienen que coger un número de alumnos con necesidades específicas, pero suelen matricular antes a los NEE Tipo A, que son alumnos con TDA, con dislexia, etc.

¿En la escuela pública no se llevan a cabo este tipo de entrevistas?

No, en los colegios públicos no eliges a quien coges y a quien no, se apuntan y vienen. Es más, hay centros como el Blanxart, Cavall Bernat o Mont Perdut, en los que como hay un volumen importante de inmigración, a la gente autóctona le cuesta más que sus hijos se matriculen en estos centros, cuesta más que se vea el trabajo que se hace desde dentro y la implicación de los docentes con estos alumnos. Entonces suelen quedar plazas y, de esta manera, los *nouvinguts* también van a parar a los colegios públicos. Es la OME, en este caso, la que se encarga de repartir a los alumnos que llegan entre los centros que aún tienen plazas libres.

En mi colegio, en dos tercios del curso que llevamos, ahora cuando vuelva se me incorpora un alumno nuevo que no viene de fuera, sino que tiene un expediente de agresión a los docentes y a los compañeros y lo cambian de instituto.

En la norma se expone que la matrícula viva se reparte según criterios de escolarización equilibrada, según lo que me dices no está siendo así.

Si que se hace, pero no van a los concertados, no irán a parar a los colegios que ya están a tope de plazas. Cuando vienes de matrícula viva vas a parar al instituto donde quedan plazas.

¿Cómo se detecta el alumnado con necesidades específicas?

Por un lado, existe lo que se denomina el informe NESE, en la matriculación para la reserva de plazas se tiene en consideración el NESE A, que son todas las enfermedades perdurables en el tiempo como el autismo, problemas de audición, problemas de vista, discapacidades intelectuales, etc. Después tienes los NESE B, que son los alumnos de situación social desfavorecida, en estos casos el reconocimiento lo hace el EAP (equipo de atención psicopedagógica). Dentro del EAP tienes el equipo de atención psicopedagógica y también tienes

trabajadores sociales que son los que se encargan especialmente de hacer el reconocimiento del NESE B, porque la usan la información que les dan los SSBB, etc. En el EAP tienes psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales. En el caso del NESE B, lo que se hace es que nosotros desde el instituto nos coordinamos con SSBB o en una reunión de atención a la diversidad nos reunimos con SSBB de la zona y nosotros o detectamos los casos y los derivamos o lo hace SSBB. En el caso de los estudiantes inmigrantes suelen venir de SSBB y ya saben que ayudas hay, etc.

Cuando los detectamos nosotros se ve muy fácil en las aulas. Porque quizá tu les dices a los alumnos que traigan calculadora y no la traen, luego otro día quizá vienen con la ropa sucia, etc. Y entonces desde el departamento de orientación nos ponemos en contacto con la referente de SSBB y le pedimos que si nos puede mirar si este alumno ya tiene seguimiento de SSBB. Si no lo tiene, nos ponemos en contacto con sus padres y tras una reunión con ellos le facilitamos medidas como, por ejemplo, que puedan pagar poco a poco, etc. Entonces sugerimos a las familias si quieren ir a SSBB y les derivamos con su permiso.

Y cuando sois vosotros los que os encargáis de detectar a este alumnado, ¿es una tarea fácil?

Depende del caso, a mí me vino una niña de Marruecos que venía de una parte concreta y que era analfabeta. Cuando llegaron los padres a la entrevista me comentaron que en el pueblo en el que vivían había veces que tenían profesor y otras veces no. Nos dimos cuenta de que sabía copiar, porque un día le pedí que escribiese una palabra en su idioma y que una compañera lo traduciría, me dijo que no sabía escribir. Entonces claro, los recursos que tienes desde la LIC son limitados, nos hicieron una formación para poder trabajar con los alumnos que tenían dificultades con la lengua y nosotros les decíamos que eran casi todos.

Cuándo vienen alumnos de fuera sin conocimiento de la lengua, ¿cómo actuáis desde el centro?

De primeras entra en clase normal y hace todas las asignaturas. En la hora de catalán, dependiendo del nivel que tenga el alumno, lo mejor sería que estuviera el máximo de horas fuera; el riesgo es que eso dificulta la interacción social con los compañeros durante esas horas. La realidad es que tenemos un volumen importante de alumnos de fuera y entonces tenemos un profesor y medio de aula de acogida, pero no damos abasto. Luego hay asignaturas troncales en las que hay dos profesores para trabajar la diversidad de forma más fluida.

¿Entonces en Terrassa no existen unas unidades de detección del alumnado con necesidades específicas que se encargue de detectar a los alumnos en situación socioeconómica desfavorecida?

No, aquí lo que hay son los SSBB que son los que se encargan de decirnos a que alumnos están siguiendo porque han ido a pedir ayudas o piden alimentos, etc. Tres veces al año nos reunimos con los responsables de SSBB y hablamos con los alumnos que nos preocupan porque han tenido situaciones difíciles como por ejemplo un desahucio, etc. Son los SSBB los que hacen el informe y lo pasan

a los profesores, tanto si es un colegio público como si es un colegio concertado. Es decir, el EAP sí que va a ambos, con lo cual la trabajadora social hace lo mismo en los dos casos. Lo que claro, el alumnado que representa el NESE B en un concertado es mucho menor. Y el público dependiendo de la zona asume una cuota mayor de estos alumnos.

¿Qué alumnos integran el NESE B?

Son los alumnos con situación social desfavorecida, es decir, con problemas económicos.

¿Dirías que los alumnos que vienen de otro país generalmente se integran en el grupo de NESE B?

Sí. Los que vienen de fuera están todos en el NESE B y son la mayoría de los que integran el grupo de alumnos con necesidades socioeconómicas. Nosotros de alumnos de NESE B tenemos el 66% de los estudiantes, para que luego digan que no hay.

¿Existe una reserva de plazas para estos alumnos?

Sí, dos alumnos por aula. El EAP llega un momento en el que tiene que pelearse con todos los centros de la zona para la reserva de plaza. Cuando se hace una reserva de plaza por NESE A o NESE B, esa plaza es tuya. La preinscripción en este caso va por otra vía y cuando tienes reserva de plaza solo hace preinscripción con ese centro, sabiendo que la plaza ya es tuya con nombres y apellidos.

¿Dirías que las familias de fuera apoyan en igual medida la educación de sus hijos que los que son nativos?

Nosotros hicimos una reunión con las familias y vinieron las familias de aquí, alguna sudamericana y solo una marroquina. La única madre que vino marroquina forma parte del AFA de la escuela y ya conoce la lengua, está implicada en la educación de sus hijos, etc. Pero generalmente tienen una mentalidad de los años 50 aquí y como padres no valoran los estudios de la misma forma; es decir, que, si el niño se va apañando y lo hace todo solo, ya lo ven bien.

¿Y porque crees que algunos no se mantienen en el sistema educativo o no llegan a las etapas de estudios superiores?

Es verdad que necesitaríamos muchos más recursos, porque en la escuela pública nosotros estamos haciendo un sobreesfuerzo para intentar lograr avances y que la educación sea equitativa en todas las zonas y todos los centros. Dentro de esos recursos es necesario que se implemente la posibilidad de hacer "tastets d'ofici". Eso es algo que nosotros tenemos en la pública pero que la concertada no tiene y que se trata de que el Ayuntamiento de Terrassa pone una subvención y puedes llevar a niños que el sistema educativo les queda muy lejos y que van a probar, es como las practicas que harían en un PFI, pero un *tastet*. En oficios como camarero, fresador, etc. En esos casos ves como algunos

alumnos en los que el instituto no les motiva, estas cosas si que les llegan. Pero para llevar a cabo esto necesitaríamos más recursos. De hecho, lo que estamos haciendo son proyectos de orientación académico-profesional.

¿El número de alumnos de origen extranjero que cursan bachillerato es más o menos el mismo que de alumnos de origen español?

No, son muchos menos. Cada vez hay más que llegan a bachillerato, lo que pasa es que suelen pedir una beca que es postobligatoria y que te la pagan si apruebas el bachillerato, no si suspendes. Entonces muchos alumnos hacen esto y uno de los requisitos para que te la den es que vengan, vienen, pero no para sacar el título, sino que boicotean la clase. No todos, por ejemplo, antes de las vacaciones de Semana Santa, el último día vinieron dos que estaban en bachillerato que tienen una orientadora y me vinieron a preguntar a mí porque querían cambiarse a ciclos, que es donde van la mayoría. Hay poquitos en bachillerato y las que hay suelen ser chicas. Luego, por ejemplo, dentro del colectivo marroquí, es un éxito si las chicas acaban estudiando algo relacionado con la salud, porque está muy bien visto. Es como aquí hace tiempo, que también estaba bien visto.

6.2 Entrevista 2

Entrevista 2: Responsable de SSBB de Ca N'Anglada, Terrassa.

¿Con qué centros trabajas?

Servicios Oficiales Estamos repartidos por barrios. Entonces, los educadores somos referentes de algunos institutos. Por ejemplo, en mi barrio somos tres o cuatro educadores. Y entonces llevamos los centros donde mayoritariamente hay alumnos que vivan en el barrio. O sea, lo que marca es el sitio donde viven. Yo, por ejemplo, soy referente de centros escolares, tanto de primaria como de secundaria, y tanto públicos como concertados.

¿Qué opinas sobre la matrícula viva?

El ayuntamiento está obligado a escolarizar a los alumnos que vienen de fuera, pero los escolariza donde tienen plaza. Muchas veces fuera del barrio.

Cuando en un barrio llega el momento de la matrícula, o sea, de la escolarización, principalmente los alumnos suelen ir a los colegios que están en el barrio. ¿Qué pasa con la matrícula viva? Un niño llega cuando el proceso de preinscripción se ha acabado. Entonces, ¿dónde lo ponen? Allá donde haya lugar. Si quedan plazas para el curso que viene en un centro escolar del barrio, pues se intenta que se quede en el centro escolar del barrio. Pero si no, aunque el ayuntamiento o la normativa está obligada a dar una plaza, dará una plaza allí donde la tenga, sea público o sea concertado.

Entonces, aquí sí que la diferencia entre públicos y contratados es que, si yo elijo un colegio contratado por opción, esos colegios contratados tienen una cuota. Y se tiene que pagar esa cuota. Pero si es la administración pública la que a mí me concede una escuela concertada, y yo lo que he pedido es una pública, pero

como no hay sitio, me ponen en una concertada, esa cuota yo no tengo que pagarla. Esa plaza representa que se convierte en pública. Vale.

¿Qué dificultades pueden encontrarse esos alumnos al llegar a un nuevo sistema educativo?

Y las dificultades que comportan los niños que llegan en P3. que escolarizan en P3, sí que puedes encontrar diferencias a nivel cultural, porque muchas veces sus familias son familias no lectoras, que son alfabetos incluso en su propia lengua, que muchas veces las mamás, sobre todo, son las que más dificultad del idioma tienen. Por lo tanto, es difícil que estas mamás o estas familias puedan dar soporte a los niños. Pero un niño que se escolariza en P3... Por norma general, tiene un nivel y ese nivel va subiendo y bien. El problema es los coles que tienen muchísima matrícula viva, que tienen una entrada constante de niños y de niñas sin idioma. Muchas veces hay niños que han llegado en primero o segundo que no habían estado nunca escolarizados. Esto requiere un esfuerzo por parte del colegio muy grande. Claro. O sea, el ritmo de clase sigue. Pero tú tienes ahí una persona que no tiene idioma, que posiblemente no haya estado escolarizada o que, si lo ha estado, ha estado en un sistema educativo muy diferente.

¿Crees que la segregación es distinta según el municipio?

Específicamente desde Terrassa, se hizo un estudio donde veía cómo estaba la segregación en la ciudad. Cómo había colegios que tenían un 80-90% de inmigración mientras que otros apenas tenían alumnado inmigrante. Pero es que, además, cuando hicieron los estudios, se observó que dentro del mismo barrio. También existe la segregación. Es decir, hay coles en un mismo barrio que también tienen notables diferencias.

Incluso entre las escuelas públicas había estas diferencias. Hay un caso muy curioso que se da en Toresana, que hay un cole con un altísimo índice de población inmigrada y una calle hay un colegio donde los niveles de inmigración son muy inferiores.

¿A qué causas lo podemos atribuir?

Bueno, yo creo que es multifactorial. Hay coles de Ca N'anglada, como es el que tienen con unos índices de inmigración muy altos y esto sí que corresponde un poco a la misma población del barrio, porque casualmente este colegio está en la zona norte de Ca N'anglada, y la zona norte de Ca N'anglada nos está dando unos índices de inmigración del 80%. Por lo tanto, esa escuela es el reflejo de la propia sociedad y del propio barrio. Pero, por ejemplo, si yo inmigro a un país lo que voy a buscar es sentirme algo integrada. Sobre todo, en la migración marroquí, es una población con una barrera idiomática muy importante, con una barrera cultural muy importante, con unas diferencias culturales y religiosas muy importantes. Entonces, ¿dónde viene la gente que llega? Allá donde están los suyos, para estar con aquellos con los que voy a sentir más integrada. ¿Dónde voy a poner los niños? ¿En qué cole los voy a poner? Pues en aquellos que vayan, pues a lo mejor los primos o los vecinos. O sea, un poco, ¿qué busco? El

cobijo, el calor de donde yo me pueda sentir bien. Entonces, claro, esto hace que se masifiquen. La ciudad genera también que se haga una segregación o no.

¿Crees que las aulas de acogida son una medida positiva para estos alumnos?

Todo ha ido cambiando, de todo hemos ido aprendiendo, modificando y mejorando y otras cosas pues quizá empeorando, ¿no? Pero antiguamente, me acuerdo hace muchos años que el aula de acogida era un niño que llegaba, se iba al aula de acogida y estaba en esa aula, siempre. No entraba al aula ordinaria hasta que no tenía cierto nivel, pero ahora es diferente.

Yo estoy muy a favor de las aulas de acogida. Para mí es súper importante que un niño, una niña que llega de un país donde hay una barrera lingüística, donde hay una barrera cultural, donde hay una barrera incluso de nivel educativo. pueda tener un espacio donde haya una profesora para tres, cuatro, cinco niños, que lo que haga es, pues, acogerlos. Un proceso migratorio es una cosa muy dura. Y tú tienes a lo mejor un niño de ocho o nueve años El niño de 8 o 9 años se entera de que ha dejado a sus amigos, a su familia, a su casa, a su país. Y al poquito de llegar lo matriculan en un colegio donde se habla en castellano, se habla en catalán, donde no conoce a nadie, donde no conoce ritmos, no conoce culturas, no conoce. Ese niño no solo necesita idioma, necesita que alguien lo acoja, que le dé un espacio donde no solo aprenda, sino que también sea un espacio donde respirar. Claro, no es lo mismo respirar en una clase de 25-30 que estar con las matemáticas, etc., que respirar en una clase donde sean 4 o 5 niños en la que todos están pasando por ese momento.

También es verdad que desde que las aulas de acudida no son exclusivas, sino que hay horas que las pasan a las aulas ordinarias, yo creo que esa parte socializadora es importante.

¿Los alumnos de origen extranjero suelen tener niveles socioeconómicos bajos?

Claro, mediante proceso migratorio no vienen los niños ricos normalmente, vienen las familias pobres. Detrás de esos procesos migratorios hay pobreza. Detrás de esos procesos migratorios, pues muchas veces hay falta de libros, falta de los uniformes, las alimentaciones no siempre son adecuadas. Muchas veces viven toda una familia en una habitación. Eso quiere decir que a lo mejor tienes cuatro o cinco miembros de la familia viviendo, durmiendo juntos en una habitación, con todas sus cosas. O sea, que muchas veces un proceso migratorio es que nos cambiamos de país y llegamos con una mano delante y otra mano detrás, que esa es la migración que estamos teniendo. Cuando hablamos de los inmigrantes y de los procesos, estamos hablando de gente pobre.

¿La mayoría de los niños que requieren de ayudas socioeconómicas son, en gran parte, de origen extranjero?

Claro, los que a mí me llegan, sí. Porque los que no tienen esos niveles socioeconómicos bajos no están, ya no los vemos, yo no los veo, no van a Ca N'Anglada, por supuesto que no vienen a SSBB.

Por eso te decía que cuando hablamos de los niños que se escolarizan inmigrados, estamos hablando... de niños que han sufrido un proceso migratorio, pero que además son pobres.

¿La escolarización de estos alumnos es equitativa entre los centros concertados y los centros públicos?

No está equitativo, no, no, no, que para nada. De hecho, en Terrassa se están llevando a cabo proyectos para intentar equilibrarlo.

¿Qué opinas sobre la reserva de plazas?

Significa que cuatro niños o niñas que deberían estar escolarizados en los colegios más masificados por población inmigrante van a ir a un concertado.

Estas plazas reservadas son cuatro en los inicios de etapa, no son tantas, porque son cuatro en I3 y otras cuatro en primero de ESO.

Entonces, claro, representa que son cuatro en I3, al curso siguiente habrá esos cuatro en I4 más los cuatro que entren en I3. La idea es ir matriculando cuatro cada curso. A mí esta parte me parece bien y yo esas cuatro las uso siempre. La parte que no veo es que los cuatro alumnos que iban a ir al concertado no irán al público. ¿Qué pasa entonces con el público? Que le dejamos cuatro plazas para matricular, ¿no? Entonces, estos centros de máxima complejidad, que ya de por sí, tienen 22 plazas porque necesitan tener más recursos y menos alumnos por aula. Lo ideal sería que los cuatro que iban a ir al concertado vayan al público, pero no es así, esos cuatro alumnos que no entran al concertado acaban buscándose la vida para entrar a otro lado. Al público entonces le quedan 18 alumnos y 4 plazas libres. Cuando llega noviembre y llegan alumnos nuevos con el curso iniciado, ¿A dónde van? Al público, porque tiene esas plazas libres.

Claro, eso es si lo ves desde la visión del cole. Si lo ves desde la visión de los cuatro alumnos que tú has podido incluir en otros coles, que no son cuatro porque son cuatro plazas reservadas en cada uno de los colegios, es verdad que el niño o la niña que acaba yendo a un colegio con más recursos y está bien acogido tiene unas oportunidades que no tendría si no fuera esa escuela.

¿Crees que normalmente los colegios que no tienen esa complejidad acogen bien a estos alumnos cuando llegan?

Yo tengo experiencias de todo. Tengo colegios que te quitas el sombrero y que no puedes ponerle ningún, pero y que cuando entras por la puerta y hablas y haces una reunión, sales y te han dado un bofetón en todos tus prejuicios, como a mí me ha pasado, de ir a un cole y salir y decir, en la vida me hubiera imaginado esto. Y también tienes la experiencia contraria, colegios que les dicen a los

alumnos que, aunque no tengan que pagar la cuota, deben tener el chándal, tienen que pagar otros gastos, etc., y que esos gastos los tiene que pagar la familia o plantearse cambiar de colegio.

¿Te pueden obligar, por ejemplo, a comprar el chándal del colegio o a pagar gastos extra que no sean la cuota o los gastos que están subvencionados?

No te pueden obligar a pagar. Lo que pasa es que quizá después se puede sentir discriminado o el cole te invita a irte, digamos. Esto depende del colegio y de si acogen y dicen, por ejemplo, pues bueno pues está bien; sabemos que estás bien por el proyecto de NESE y te ofrecemos opciones como comprar el chándal de segunda mano o ir pagándolo poco a poco, etc. chándal, pero también tenemos la opción de comprarlos de segunda mano o te lo podemos vender y nos lo puedes pagar poco a poco.

Por eso te digo que hay coles que me han dado un bofetón en todos mis prejuicios. Claro, y luego, bueno, hay de todo, ¿no? Es mi teoría, ¿sabes? De que la concertada no quiere, normalmente, a niños inmigrados. Pero nos vamos a encontrar las dos versiones. Con concertados que abordan la diversidad y han acogido a estas familias sin recursos y otros que dices... ya sabía yo que no.

¿Qué hacéis desde SSBB cuando identificáis un colegio que acoge muy bien a estos alumnos y que hace su proceso de adaptación más fácil?

Pues, normalmente, se hace reserva en ese cole porque sabes que, si el niño presenta, además de la situación económica, otras casuísticas como serían la dislexia, etc., pues sabes que hacen las cosas bien y que lo van a atender correctamente. Esto, en parte, ha sido por el Pacto contra la Segregación, que nos ha venido muy bien; aunque haya colegios que no lo hacen bien y a veces te planteas donde están los límites de la ley.

¿Tienes información sobre el despliegue de las unidades de detección del alumnado NESE? ¿Cómo se detectan los alumnos NESE?

Yo, por ejemplo, voy una vez al mes a los colegios que tengo asignados, como poco, que hay colegios a los que voy más. También nos coordinamos con, igual que con las escuelas, con las escuelas infantiles. Entonces... Muchas veces estos niños que son NESE B, y se nota desde antes de entrar a I3 porque ya en la escuela infantil te dicen que es un niño poco estimulado, que quizá podamos tener un trastorno del desarrollo, bueno, sabes esas cositas que ya a una edad temprana se detectan. Ante esta situación, creemos que este alumno va a necesitar un colegio donde en I3 desplieguen todo el arsenal de recursos, porque es un niño poco estimulado. Normalmente, los detectamos o en estas escuelas antes de infantil, junto con el EAP y con SSBB. Entonces decidimos donde le reservamos plaza y elegimos las escuelas en las que sabemos que trabajan muy bien la inclusión. De esta manera, hacemos la reserva de plaza y entonces la familia tiene que hacer la preinscripción.

SSBB también hace junto al EAP y los miembros de las escuelas las CAT sociales, que son las Comisiones de Atención a la Diversidad, en las que se tratan estos temas.

Entonces allí, cuando llega el momento de la preinscripción, por ejemplo, en los coles, que es la preinscripción, hay que hacer la de primero de la ESO y en esta etapa podemos hacer reserva también de algunas plazas en algunos colegios. En primero de la ESO muchas veces vamos a hacer una reserva porque tenemos un alumno con una situación especial. Por ejemplo, reservamos en un colegio que esté cerca porque ya sabemos que sino costará más que asista a clase o tenemos una alumna que tiene un potencial muy alto, pues vamos a sacarla de su entorno y la vamos a enviar a un colegio donde las expectativas de éxito sean más altas.

Es decir, a veces lo hacemos por proximidad otras veces es por sensibilidad, otras veces es porque vamos a sacarlo del barrio, etc.

¿Respecto a las ayudas, como se evalúa la situación social del alumno?

Mira, ahora cuando se haga la solicitud de las becas, hay como las partes objetivas y después la parte social. La parte objetiva, es sobre si tienen el cargo de familia monoparental, si cumplen los requisitos de renta baja, etc.

Esto es importante porque puede ser que tengas una situación social no reconocida como, por ejemplo, la monoparentalidad. Porque a veces los padres están en Marruecos o porque están en trámites de separación. Otros no tienen documentación porque están aquí de forma irregular. Entonces nosotros, a nivel social, le podemos reconocer la monoparentalidad, porque yo doy fe de que esa familia es monoparental, pero no ha podido obtener los puntos objetivos porque no tiene el carné en físico. Entonces, uno de los indicadores es ese.

Otro indicador social, por ejemplo, es si hay un tema de enfermedades mentales o de seguimientos médicos. Por ejemplo, un niño que sea diabético no tiene puntuación específica en el comedor por la diabetes, pero en cambio es un indicador que lo hace más vulnerable que un niño que no lo es. Cuando es así, son casos que nosotros llevamos. y entonces tenemos que puntuar la beca, es súper fácil, porque yo veo a ese alumno y ya sé quién es, ya conozco el caso.

También puede pasar todo lo contrario, que veamos una situación económica súper vulnerable y miramos en el padrón y vemos que solo hay una mamá, que no hay nadie más empadronado y que los ingresos económicos son muy vulnerables.

¿En estos casos, en los que no tenéis dentro del programa de SSBB a la familia, como contactáis con ellos? ¿Se puede hacer de oficio?

Lo que hacemos es llamarla si detectamos una situación vulnerable y entonces se hace una reunión. Hay familias que no vienen a SSBB por miedo a que le quitemos los niños, porque le han dicho que si vienen después no sé qué cosas, ¿sabes?

Por ejemplo, una señora, con una niña a su cargo y que tiene 7.000 euros de ingresos anuales. Podemos estar delante de una situación en la que cubrir la alimentación de esa menor y para esa mamá es muy complicado sobrellevarlo.

En este caso, lo que hacemos que la llamamos, somos nosotros los que vamos a su puerta a decirle, que sabemos que han pedido la beca de comedor y les preguntamos por su situación. Entonces muchos casos se detectan a través de que piden alguna otra ayuda y, a partir de ahí, nos acercamos nosotros. En ocasiones te explican que tienen economía sumergida pero que realmente tienen más ingresos. Otras veces, nos explican que les habían dicho que si venían no les íbamos a ayudar y les íbamos a quitar a los niños.

Y si hubiera un alumno que no ha pedido ninguna otra ayuda, ¿Cómo lo detectaríais?

También los colegios tienen un departamento que habla con SSBB y que se encarga de explicarnos que alumnos vienen sin material o que no han pagado los libros o los están pagando poco a poco. Entonces nos preguntan que si conocemos a la familia desde SSBB, y si no la tenemos ubicada les preguntamos si quieren hacer una reunión con el colegio y voy yo, así no es tan violento.

¿Crees que hay familias que no piden las ayudas por miedo a tener represalias?

Creo que sí. Es que, el hecho de que SSBB llame a tu puerta, da mucho miedo. Por eso lo que aprovechamos es en una reunión del colegio donde está la tutora y se vive diferente a que yo llame directamente a la puerta de esa familia diciendo que soy de SSBB.

De hecho, yo nunca me presento como miembro de SSBB a menos que yo sea la que quiere meter miedo, en la situación de negligencia hacia los menores, entonces sí que me presento con todo el título posible. Pero si no, prefiero decir que soy del Ayuntamiento, que suena menos malo que SSBB.

¿Crees que las medidas que se han implementado mediante ayudas y becas son acertadas?

Sí. Para mí es un gran acierto. No son muy equitativas, porque la pública tiene menos ingresos que la privada, pero bueno. Me parece que es un gran acierto el que no tenga que venir la señora de SSBB a concederles una ayuda económica, sino que tengan una ayuda por derecho.

De esta manera, si cumples con los criterios objetivos, pues te pertenece una ayuda para pagar eso y no vienes a pedirla, ni el pobrecito que tiene que venir aquí a la asistenta, que le dé no sé qué, pues no.

¿Y qué opinas de que sea diferente la ayuda del concertado a la del privado, de la diferencia del importe?

Pues ahí es lo que yo creo que está mal, porque no tiene menos gastos. Al final no nos podemos olvidar de que una escuela concertada es más cara y una cosa, ya tienen concierto, ya tienen el ingreso de la Generalitat. por un lado, ¿no? Lo

que estamos pagando con las mochilas me parece que es la parte que tienen la escuela concertada de negocio.

Yo creo que la escuela debería ser pública para todo el mundo, con el comedor gratuito para todo el mundo, y cuando digo que la escuela pública debería ser gratuita, me estoy refiriendo a los libros, a los locales, a las excursiones, la educación es lo más importante. Para remontar cualquier situación económica complicada, pasa porque nuestros hijos estudien y para que tengan unas mejoras. De la única manera que se puede salir de una situación así de complicada, de pobreza o de un proceso migratorio donde has tenido que dejar tu país porque allí no tenías los recursos y tal, pasa porque estudies, te formes y puedas acceder al mercado laboral con una formación importante. Pues si realmente queremos eso, tiene que ser universal y para que sea universal tiene que ser gratuito para todo el mundo.

¿Crees que existe la igualdad de oportunidades en el Sistema Educativo actual?

Bueno, la igualdad de oportunidades yo creo que cada día la vulneramos por sistema. O sea, no creo que la escuela a fecha de hoy... realmente sea igualitaria. No lo creo.

Mira, hoy hablaba con un chaval que es un educador social. Él llegó aquí cuando tenía cinco años. El origen es de Marruecos. Y este chaval llegó en matrícula viva y tuvo la suerte de que acabó en un colegio concertado. En aquel momento, hace 20 años, era el único niño marroquí de toda la clase. Y hoy me decía, en mi clase había gente que quería ser diplomática. El que menos quería ser era médico. Todo el mundo quería ser, quería estudiar. Yo después llegaba aquí al barrio, hablaba con mis amigos y no tenían esas aspiraciones. Si te vas a un cole concertado y buscas la parte autóctona, la gente quiere ser... Después lo serán o no, pero sueñan con ser algo. Él me decía, que menos mal que pasaba muchas horas en el colegio escuchando que se podía llegar alto, y ahora es educador social.

Ahora él trabaja también en la conmigo y decía, es que yo me paso el día escuchando proyectos de fracaso. Es el hecho de no se plantean ir a la universidad directamente, porque creen que no lo van a poder hacer y que como mucho podrán hacer un Ciclo Formativo.

La segregación no es solo la segregación porque al final la segregación también es protectora, es lo que te he explicado al principio. Ellos vienen zonas que conocen, así que la segregación en ese primer momento sí que les ayuda a no estar en un entorno desconocido, pero también es verdad que cuando segregas generas una cantidad de inputs de *tú no puedes* o *tú has nacido para estar abajo*. Y por eso creo que realmente lucharemos contra eso cuando la educación sea pública, totalmente gratuita, para todos igual.

¿Por qué crees que en Cataluña hay índices tan altos de segregación escolar?

Hay mucha más segregación porque hay más escuelas concertadas porque en el resto del Estado Español. Hay dos cosas o un cole privado y va la élite o un cole público y van todos los demás. La parte concertada es un invento de Cataluña.

¿Y dirías que esto es perjudicial?

Yo creo que sí, pero generalizar es malo. Por otro lado, la pública tiene unas líneas de actuación que es en todos sitios igual, pero en la concertada cada maestrillo tiene su librillo.

¿Conoces situaciones en las que se discrimine a estos alumnos por parte de centros?

Hay concertadas que, como tienen una hora lectiva de más respecto a la pública, deciden que los alumnos que no pagan no puedan hacer la hora extra. No deberían, pero pasa.

¿Cuándo un alumno se está alejando del sistema educativo, desde SSBB hay mecanismos para que no salgan del sistema?

Nosotros solo tenemos una cosa que es la infalible, que es la ley. A partir de los 16 años nosotros no podemos obligar a la escolarización a nadie.

Pero sí que es verdad que hay muchos niños que salen de un sistema educativo muy desanimados, en esos casos la obligatoriedad tampoco sirve de mucho. Pero ahora sí que hay proyectos como, por ejemplo, las nuevas oportunidades en las que se hace un seguimiento mediante formaciones ocupacionales o la iniciativa *esports als barris*, que, por ejemplo, es un proyecto que funciona muy bien en Ca N'anglada, dedicado a estos chavales que salen desanimados del sistema educativo o que empiezan, por ejemplo, bachillerato y a mitad de curso ven que no es lo suyo y ya no pueden entrar en ningún sitio. *Esports als barris* es un proyecto donde tú derivas a los alumnos y cada día están con ellos los educadores sociales practicando un deporte, pero también les ayudan en la búsqueda de nuevas formaciones. Digamos que en ese caso el deporte es la excusa para ayudarles a reconducir.

Otro ejemplo, son los PFI, estos ayudan mucho porque como la parte más importante en estas formaciones es el tema del oficio, se motivan porque quizá ese alumno lo que quería ser era carpintero, entonces cursan el PFI de carpintería. Además, en estos cursos tienen que seguir haciendo algo de mates, etc. Entonces, bueno, porque como la mayoría de las horas lo que hacen es lo que le gusta, pues si tienen que hacer mates lo llevan mejor.

Quizá luego acaban y piensan en hacer el Ciclo Formativo porque les ha gustado ese oficio y así ya están un poco en el camino.

¿Se utiliza la normativa en el ámbito de los SSBB?

Si, por ejemplo, el Pacto contra la segregación escolar ha sido muy importante como hemos ido diciendo. Luego nosotros tenemos la Ley de SSBB y utilizamos mucho la Ley de oportunidades de la infancia.

Por otro lado, por ejemplo, el otro día yo di un informe para fiscalía de un caso de absentismo escolar.

Un caso de absentismo escolar en el que trabaja y que no hay resultados, en el que la familia no modifica nada, por lo cual el niño o niña no va a la escuela. Yo acabé haciendo un informe a fiscalía de menores. Entonces contamos y si un alumno falta un 25%, que corresponde a menos de un día y medio a la semana que no vaya a clase, ya se puede abrir un protocolo de absentismo escolar. Después, este sería un absentismo leve hasta un 25%, del 25% al 75% sería grave y más de esto ya se considera abandono escolar. Entonces, lo primero que se hace es que la escuela intenta ver qué está pasando, si no hay manera nos lo pasa a nosotros. Nosotros intentamos abordar la problemática siempre con la ley en la mano, es decir, usted está obligado a que su hijo vaya a la escuela, si no está cometiendo un delito.

Muchas veces, son casos particulares. Yo me acuerdo de uno que era, que se habían cambiado de casa y no podía traer al niño al cole, porque no tenían tarjeta del autobús, porque tenía una situación económica muy precaria y demás. Pues lo arreglamos haciendo la tarjeta de transporte público.

Pero hay veces que el absentismo viene más allá, viene por situaciones de negligencia, en estos casos es cuando informamos a fiscalía y a partir de ahí, fiscalía tomará las medidas que considere oportunas.

6.3 Entrevista 3

Entrevista 3: Docente en un centro concertado en Terrassa.

¿El centro en el que trabajas es público, concertado o privado?

Pues es un centro concertado. Esto quiere decir que parte de los fondos con los que funciona el colegio, los paga la Generalitat y el resto se sufraga gracias a lo que los padres contribuyen mensualmente. Y luego también hay una parte simbólica, me imagino, que pone la iglesia. En este caso, porque es un centro religioso.

¿Qué porcentaje sobre el total del alumnado representan los estudiantes de origen extranjero?

Es un colegio en el que mayoritariamente el alumnado es nacido en la ciudad de Terrassa y casi todos provienen de familias catalanas. Por tanto, inmigrantes recién llegados al país, de momento que yo conozca, no hay. Sí que hay casos puntuales de algunos niños que vinieron años anteriores pero que ya estuvieron escolarizados en otros centros. Y por algún motivo, han decidido cambiar de

escuela y están ahora mismo en la nuestra. Después, alumnos de segunda generación quizás haya dos o tres, como mucho.

¿Dirías que la diferencia de representatividad de este alumnado según el tipo de centro (público o concertado) es un factor sistémico o que hay ciertas conductas que favorecen las diferencias entre escuelas?

Bueno, en primer lugar, a la hora de escoger el colegio, supongo que los padres tienen presente si es una escuela religiosa o no lo es, y si compagina con sus ideales o no. En el caso de nuestro colegio, realmente es cristiano y se imparte la asignatura de religión. Entonces quizás a una persona de origen marroquí, por ejemplo, no le interese este tipo de escolarización en este aspecto y prefiera un colegio público por este hecho.

También podría ser por temas económicos, por las aportaciones que hacen las familias en un centro concertado, ya que si son familias con dificultades económicas será difícil que puedan pagar las cuotas. Esto también es en función del centro, algunos que tienen una mensualidad más económica y otros que no tanto. En el mío la mensualidad es bastante elevada. Entiendo que porque el colegio también quiere venderse como algo más prestigioso y diferenciarse un poco del concepto de concertado, a veces parece más un privado, quizás.

Dices que en el centro en el que ejerces que se estudia religión, ¿es cultura religiosa y, por lo tanto, se habla de todas las religiones?

No, no, religión católica. De hecho, también van a la iglesia si hacen alguna misa puntual, la semana pasada por ejemplo hicieron una ofrenda a una de las santas que están reconocidas por la iglesia católica.

Obviamente si hay algún alumno que no se siente cómodo porque no siga esta religión, no se lo obliga a acceder a este espacio religioso, pero sí que tiene que cursar de alguna manera la asignatura. A no ser que los padres hablen con el director específicamente porque no quieren que el alumno en cuestión celebre o que hagan actividades de Navidad o de Semana Santa, por ejemplo.

En el centro en el que trabajas, ¿se hacen entrevistas de contacto previas a la matriculación de las familias para conocerlas?

Sí, en mi centro sí que se llevan a cabo este tipo de entrevistas.

Siendo así, ¿Crees que todos los alumnos que hacen las entrevistas tienen las mismas posibilidades de acceder al centro? ¿O crees que algunas veces la persona que realiza la entrevista pone algún criterio que puede ser socioeconómico, etc.?

A ver, por ley entiendo están obligados a aceptar un porcentaje de familias con algún tipo de necesidad. En mi colegio sí que es cierto que se hacen entrevistas para conocer un poquito a las familias, y en estas entrevistas también se observa cuál es su nivel socioeconómico y sus ideales. Quieren conocer si la familia es buena, indagan sobre cómo es su cultura o su forma de ser. Esto es algo muy

importante para el centro, porque buscan mejorar el perfil de la escuela y para eso también necesitan seleccionar a las familias.

Generalmente, escogerán a la familia que tenga más potencial económico, que vayan a poder pagar sin problema, porque es una entidad con una parte privada, funciona de forma similar a una empresa y, en este ámbito, interesa que la empresa funcione.

En el centro en el que trabajas, ¿qué mecanismos tenéis para identificar a los alumnos con NEE?

Bueno, en mi centro como he dicho la representatividad del alumnado extranjero no es muy alta. Pero hay casos de familias con situaciones socioeconómicas desfavorables y muy duras. En estos casos, son los SSBB los que llevan la tutela del alumno. Por ejemplo, hay una chica que hace sexto de primaria que tiene una situación complicada en casa y, en este aspecto, sí que hay mucha comunicación entre el centro donde esta chica duerme, la familia, el colegio, etc.

Luego también hay otro caso de otra niña más pequeña, de primero de primaria, que es alumna de segunda generación y sus padres son marroquíes y también Servicios Sociales se encarga de llevar el caso y ayudar a la familia en lo que necesita.

¿En el caso de que algún alumno no pueda pagar las cuotas, se le pone algún tipo de facilidad?

Si una familia no puede pagar la cuota, puede pagarla en otro momento, cuando le sea posible. Hay casos de familias que sí me consta que deben varios meses del servicio de comedor o de las mensualidades del colegio y no pasa nada. Cuando vean que se pueda, pagarán y en el caso de que no...estos temas los lleva el administrador del centro.

Por otro lado, la iglesia, al tratarse de un colegio religioso, tiene presente que hay familias que lo pasan muy mal y también intentan contribuir a su ayuda, por ejemplo, dando comida a familias.

También se llevan a cabo medidas concretas. Por ejemplo, las familias que lo deseen pueden entregar el chándal del colegio, entregar la ropa de deporte y que las familias que lo necesiten usen esa ropa de segunda mano. Generalmente esto se hace pensando más en el medioambiente que en las necesidades socioeconómicas que puedan tener las familias, pero supongo que algunas familias lo utilizan como medida económica.

También hay algunos libros que son reutilizables, suelen serlo, aunque eso depende de cada profesor. Hay algunos profesores a los que si no les gusta la editorial de los libros que se estaba usando, quizá deciden cambiarla y, en ese caso, el coste para las familias será mayor.

Respecto a lo que me comentas de las cuotas del servicio de comedor, de los libros, etc. ¿Sabes si en tu escuela se están dando ayudas para sufragar parte de estos gastos por parte de las Administraciones Públicas?

Eso no lo puedo saber, porque mi escuela es muy privada en este aspecto, se busca la privacidad, nadie sabe nada de nadie. Son muy discretos, por ejemplo, no sé si te servirá, pero si un niño no puede pagar los libros, no pasa nada, se le hace una fotocopia con la lección de aquella unidad.

Es decir, reciben el mismo material, pero fotocopiado, aunque no lo hayan pagado. Esto es algo muy positivo de mi centro, porque me consta que hay colegios concertados en los que si no pagas no hacen ni las fotocopias, porque no has pagado material escolar y, por lo tanto, no tienes derecho a tenerlo.

¿Crees el apoyo de las familias y el entorno del alumno puede favorecer que el alumnado extranjero tenga una tasa de AET más alta que los que no lo son?

En el caso de las familias de mi colegio pienso que, al ser seleccionadas, al hacer las entrevistas e intentar elegir a las familias más formadas, los padres de los alumnos tienen carreras y estudios, es decir, ya son conscientes de lo importante que es para sus hijos que estudien. Entonces diría que no, en este colegio no.

En otro sí que me podría parecer que hubiera algún tipo de relación, y que se produzca AET porque, por ejemplo, la familia del alumno no tuviese estudios y que no se diese la misma importancia desde casa. Y que quizás por eso el estudiante pudiera abandonar los estudios, porque no se le motivara tanto desde casa.

Igualmente, si partimos de un supuesto en el que las familias autóctonas, digamos y las familias extranjeras, tengan estudios y una buena formación, creo que aun así las de aquí intentan dar todavía más prioridad o más importancia a la educación de sus hijos, que lleguen al máximo potencial.

Luego depende de la influencia que tenga el centro también para potenciarlo. En mi escuela el porcentaje de AET no es muy alto, nuestro colegio se vende como un centro distinto a los demás, en el que se potencian, por ejemplo, el inglés y las matemáticas. Básicamente porque el colegio sabe que a las familias que tenemos, lo que más le preocupa es este aspecto, entonces es lo que más se intenta potenciar. Entonces, buscan exigencia educativa y excelencia.

¿Estáis desarrollando programas de orientación profesional o similares en el centro?

Esto lo sé, supongo que se dará en cursos superiores, por ejemplo, en la ESO. Lo que si te puedo decir es que mi colegio ofrece bachillerato y también este año están intentando poder ofrecer algún ciclo formativo de FP. Esto aún no es oficial, pero sí que sé que están trabajando en ello. Así que yo imagino que intentan potenciar sobre todo estas dos salidas profesionales.

¿Suelen llegar alumnos de matrícula viva a tu centro a medio curso escolar? ¿Suelen ser alumnos de origen extranjero que acaban de entrar al sistema educativo?

Alumnos de matrícula viva llegan muchísimos. Básicamente son casos de niños de origen extranjero, posiblemente muchos de ellos hayan nacido aquí, pero vienen de otra escuela, es decir, no es el primer contacto que tienen con el sistema educativo catalán.

Básicamente los casos que conozco de matrícula viva vienen porque se han mudado de ciudad, entonces les interesa venir a este centro. Lo pueden escolarizar si queda una plaza libre en el centro en ese curso concreto.

En el caso de tu centro, ¿suelen haber plazas libres?

No, la verdad es que no suelen quedar plazas libres, las ratios están bastante cubiertas. Pero sí que es cierto que suelen entrar niños más allá de mitad de curso, te diría que casi en el último trimestre. De hecho, la semana pasada llegaron dos niños nuevos, uno a tercero y otro a primero de primaria. Y el curso ya está casi acabado.

¿Cómo se actúa desde el centro cuando llega un alumno nuevo a mitad de curso?

Depende. En teoría este alumno que llega nuevo pero que ya venía de otro centro educativo catalán, no es un *nouvingut*, porque se considera que ya lleva un tiempo en Cataluña. Entonces nosotros diversos profesionales que son, principalmente, el DOIP, una psicóloga, un par de pedagogas y varias profesoras de educación especial.

Luego ya depende del caso, pero suelen tener unas horas asignadas los alumnos que presentan dificultades para enseñarles básicamente el catalán y reforzar quizás un poco la lectoescritura y algo de matemáticas. Son horas muy puntuales y no son siempre, no las reciben todos.

Al principio suele ser algo más a diario, un par de horas al día. También depende del alumno y de la necesidad que tenga, y se sobreentiende que cuando va pasando el tiempo, este alumno va aprendiendo el idioma o ya se siente integrado en la clase, de manera que ya no necesita la misma cantidad de horas de refuerzo que en el inicio del proceso.

La maestra de educación especial hace refuerzo puntual, en el caso de mi centro, normalmente a alumnos que tiene otras dificultades, a los NESE A, los alumnos de diagnóstico.

¿En tu centro utilizáis el aula de acogida?

El año pasado sí que tuvimos un aula de acogida, porque coincidió que teníamos cuatro o cinco niños que sí eran *nouvinguts*, pero este año, por ejemplo, no ya no existe. El centro entiende que no existe esta necesidad y, por lo tanto, se elimina esta aula; de manera que la persona que llevaba a cabo esta función tampoco está.

¿Crees que el centro escoge que la reserva de plazas de alumnos NEE se dirija a un determinado tipo de estudiante?

Si, digamos que, en mi escuela, escogen antes a una persona con una NEE, por ejemplo, que tenga algún diagnóstico, antes que una familia *no venguda*. Este es un caso muy concreto de nuestra escuela y hacen ese tipo de elección que incluso a mí misma me sorprende.

Puedes aquí añadir al hecho de que nuestro colegio dice que busca la inclusión de cualquier tipo de alumnado y que creen que tiene mucha importancia que las personas puedan integrarse en la sociedad y no se las excluya.

¿Crees que faltan recursos a nivel educativo que vengan de las administraciones públicas para paliar estas diferencias y para que vosotros tengáis más recursos disponibles?

Por supuesto, sobre todo en cuanto a conocimientos. Nos hace falta más formación para poder atender bien a cualquier tipo de alumno, y más en esos casos en los que tienen necesidades tan especiales y específicas. También hacen falta más profesionales en este sector, creo que las ratios son muy altas y un único profesor en el aula es muy poco, sería necesario que las clases fuesen más reducidas.

¿Qué ratio tenéis ahora en las aulas?

Nos dijeron que tendrían que ser 23 alumnos, pero no es real. En infantil sí que quizás son 22 o 23 alumnos, pero a partir de primaria somos más porque tengo incluso 27 niños en algunos cursos.

¿Crees la demanda de tu centro ha cambiado o se ha podido ver afectada por factores externos?

El nuestro es un centro que busca la excelencia académica, siempre tienen esta frase presente. Este año ha cambiado la dirección y ahora mismo el colegio está buscando un poco su esencia y se está rehaciendo. Entonces ya se verá exactamente cómo acaban de enfocar el estilo educativo, que esto es lo que están intentando reorganiza.

Mi centro es consciente de que los padres tienen ahora muchas opciones, muchos centros para poder escolarizar a sus hijos y escoger en base a sus criterios. Entonces hay mucha oferta ahora mismo y parece ser que hay una cierta tendencia a que haya, a la larga, más inscripciones en los centros públicos de la zona que en la concertada.

Por eso también están como intentando buscar alguna manera de captar el interés de las familias, no sólo de aquellas familias que tienen muy buena formación académica y un nivel socioeconómico más alto, sino también intentar llegar a otro tipo de familia para que haya más matriculación y que el colegio pueda seguir en pie.

Las plazas se siguen llenando por factores de contacto, por grupos de amigos, grupos de familias o por matriculación de los hermanos o conocidos de las familias de siempre, al final se va haciendo como una burbuja.

¿Crees que existe algún tipo de discriminación hacia este alumnado?

No, tengo la sensación de que los niños son muy acogedores y también nosotros como profesionales. Entre los profesores no creo que haya ninguna distinción de trato dirigida a estos alumnos.

Lo que sí que es cierto es que muchos niños que vienen, sobre todo aquellos que llegan por la mitad de curso, presentan muchas dificultades. Por ejemplo, el tema de la lectoescritura, pues realmente no lo tienen consolidado. Necesitan mucha más atención por parte del profesorado y cierto refuerzo. Si hubiera más maestros en el colegio, yo podría ofrecer más atención a estos alumnos y a cualquier otro que presentase NEE.

¿En tu escuela se hace desdoble de profesores en algunas asignaturas?

Hay alguna docencia doble de manera puntual y normalmente suele ser en lenguas, por ejemplo, en inglés. No lo han escogido así por nada concreto, es como lo han podido organizar por tema de horarios, ha ido bien que fuera esa hora y no otra.

Luego sí que hay algún desdoble en tercero o cuarto de primaria, en el que la maestra de educación especial saca fuera del aula a los alumnos con más dificultades.

¿Se han desarrollado proyectos que sean específicamente relacionados con la inclusión o con la cohesión?

No creo, no. Por el momento no ha surgido esta necesidad y por lo tanto no. No hay ningún gran proyecto en el que se involucren diferentes culturas, quizá alguna profesora de manera puntual haya querido hacer algún tipo de actividad en el que presenten cómo es el país de su origen o su cultura, pero no hay ningún gran proyecto. Quizás porque no hay esa necesidad.