

**Recursos i formació docent en els centres de màxima complexitat:
Claus per afavorir la igualtat**

Autora: Anna Fradera

Tutora: Cristina Corcoll

FPCEE Blanquerna - URL

2015-2016

Resum: Vivim en una societat on sovint apareixen notícies i observem situacions de desigualtats socials, a més d'estar immersos en una forta crisi econòmica de la qual sembla que en comencem a sortir.

El present article, doncs, gira entorn l'anàlisi de les escoles situades en zones on es concentra un gran gruix d'infants i famílies amb dificultats. Aquestes escoles anomenades centres d'atenció educativa preferent fins a l'any 2014, en l'actualitat reben el nom de centres de màxima complexitat i són un servei públic on, en principi, compten amb recursos econòmics i humans addicionals per fer front a les dificultats provocades per l'entorn, tot intentant vetllar per promoure la funció educativa i cohesionadora de tota escola, en el marc d'una educació justa i universal que vetlla per la igualtat d'oportunitats.

Concretament, analitzem la funció que realitzen aquests centres i valorem els recursos dels quals disposen a partir de les entrevistes realitzades a tres escoles situades a Barcelona i que han estat decretades d'aquesta complexitat per tal de veure com actuen aquests centres, l'impacte en la societat i la funció de vetllar per garantir la igualtat d'oportunitats.

Paraules Claus: CAEP, Centre de màxima complexitat (CMC), igualtat d'oportunitats, exclusió social, desigualtat social, equitat, educació.

Abstract: We live in a society where sometimes there are pieces of news and we observe social inequality situations. In addition, we are immersed in a deep economical crisis that seems to be ending.

This article is focus on the analysis of schools situated in environments where there is a lot of children and families in difficulties. These schools used to be called CAEPS until 2014 are now called high complexity schools and they are public service where, in

theory, have economical and human resources to cope with the difficulties provoked by the environment, trying to promote the educational and cohesive function of all the schools, in the frame of a fair and universal education that promotes equal opportunities.

Specifically, we analyse the function that these schools perform and evaluate the resources they have with the interviews done in three schools in Barcelona that are of this complexity.

Key words: CAEP, High complexity school (CMC), equal opportunities, social exclusion, social inequality, equity, education.

INTRODUCCIÓ

En els centres de màxima complexitat (CMC) s'hi acullen infants en risc d'exclusió social, infants que pertanyen a famílies de nivell socioeconòmic baix. En l'actualitat, des de l'arribada de la crisi financera de l'any 2008, aquestes desigualtats socials s'han fet més visibles a l'escola. Mitjans de comunicació plens de notícies parlant dels infants situats en risc de pobresa, beques menjador i informes que situen la falta d'equitat com un punt essencial del nostre sistema educatiu.

Així doncs, vivim constantment en contacte amb notícies que ens parlen de desigualtats i de l'escola. A més a més, en els darrers anys hem viscut un conjunt de manifestacions en contra de les retallades en el món educatiu, fet que ha influït en els recursos materials, econòmics i personals que han arribat a totes les escoles, i per tant, també, i potser de manera especial, en aquestes situades en entorns desfavorits i que han de vetllar per aquesta igualtat d'oportunitats.

Nombrosos informes, com el presentat per la fundació Jaume Bofill a càrrec de Bonal, Castejón, Zancajo i Castel (2015), demostren que l'entorn de l'infant, la motxilla que porta en arribar a l'escola marca i molt les seves oportunitats futures. Les desigualtats educatives han empitjorat notablement a Catalunya des del 2003, fet que queda reflectit a l'informe PISA del 2012 on observem que l'estatus social i cultural de les famílies condiciona un 23% més del que ho feia en els resultats del 2003. A més a més, s'hi pot sumar el percentatge notablement creixent i preocupant d'alumnes en risc de fracàs escolar situats en nivells socioeconòmics baixos. Per últim, aquest informe també ens presenta que assistir a un centre amb elevada concentració d'alumnes desfavorits, els centres de màxima complexitat, penalitza els infants.

Tot i aquests informes esmentats, que semblen tan clars, la llei educativa del nostre país situa l'escola com un dels organismes principals que pot vetllar per la igualtat d'oportunitats de tots els infants. Com diu Eliseo Aja (2000) no haurien de ser necessàries mil i una ratlles escrites per defensar la importància de l'educació per a tots, ja que l'educació s'ha d'encarregar conjuntament amb les famílies d'aconseguir el ple desenvolupament de la personalitat i l'adquisició d'unes habilitats bàsiques que permeten a l'infant una integració a la societat i millorar la convivència social.

A més a més, Condé, director general de Save the Children, i Sastre (2015) postulen que apostar per l'equitat en l'educació és l'eina fonamental per trencar el cicle de transmissió de pobresa entre generacions i poder donar resposta a les desigualtats territorials. Tot i això, també s'ha de tenir clar que l'educativa no pot ser n'hi ha de ser l'única política per pal·liar la pobresa infantil.

Per contra, Jaap Dronkers (2008) ens aporta una visió diferent del que pot generar l'educació, ja que ens la presenta com una arma de doble tall. Esmenta que a través de l'educació, l'infant que mostra talent pot escalar cap a una classe social més elevada però per contra, també pot ser un instrument que creï noves desigualtats i mantingui les anteriors. Aquesta visió de l'educació com una arma de doble tall, segons ell més realista, convida a no creuar els braços enfront del repte educatiu actual i enfrontar-s'hi.

Per tant, a priori ens trobem en una situació a nivell social i econòmic difícil. El sistema educatiu i, en concret, les escoles han de tenir les eines per garantir la igualtat d'oportunitat a tots els infants, per això saber quins recursos es destinen a aquests centres, valorar les sensacions dels propis professionals que hi desenvolupen les seves tasques i veure on estan situats esdevé un punt clau per veure les potencialitats del sistema i les seves mancances amb l'objectiu d'analitzar la funció que realitzen dins la societat i també respecte a l'equitat educativa.

MARC TEÒRIC

El sistema educatiu de l'Estat Espanyol s'ha caracteritzat al llarg dels anys pel gran nombre de canvis en les lleis que el regeixen i l'han regit. Des de l'inici de la democràcia un total de set lleis educatives han estat implementades o com a mínim plantejades per ser implementades en el nostre sistema educatiu, però no és fins a

l'aparició de la LOGSE els anys 90 on es comença a parlar de l'educació com a mitjà que permet avançar en la lluita contra la discriminació i la desigualtat.

És en aquesta llei on trobem un apartat dedicat íntegrament a parlar de la compensació de les desigualtats en l'educació, a partir d'un seguit de mesures i accions de caire compensatori com poden ser polítiques de beques, entre d'altres. D'aquest apartat, cal destacar l'article 65 on es parla del paper de les administracions educatives. Esmenta que aquestes dotaran els centres on trobem alumnes amb especials dificultats per arribar als objectius generals de l'educació bàsica degudes a condicions socials, tant dels recursos humans com materials necessaris per compensar aquesta situació.

És en aquest moment on apareixen els CAEPS, centres d'atenció educativa preferent. Són un servei públic que compta amb recursos econòmics i humans addicionals per fer front a les dificultats provocades pels entorns socioeconòmics desfavorables on es troben. En un inici, doncs, se'ls encomana una funció educativa i cohesionadora que promogui una educació justa i universal, vetllant per la igualtat d'oportunitats de molts ciutadans dins d'un ensenyament públic i de qualitat.

Són moments on els grans organismes internacionals i els governs semblen haver interioritzat la idea que l'educació és un mecanisme potent per intentar fer front a la pobresa i garantir la igualtat d'oportunitats, així doncs, s'adopten mesures com les exposades anteriorment per fer front a aquestes. Entenem 'desigualtats social' com la situació on no totes les persones d'una societat tenen les mateixes possibilitats d'obtenir recursos, no disposen dels mateixos drets, obligacions, béns i beneficis, fet que en alguns casos genera dificultats per viure de manera digna. Aquestes desigualtats de caire social vénen marcades per la posició econòmica de la persona, el nivell dins la societat i per raons ètniques.

F. Carbonell (2000) presenta aquest 'repte de l'educació' com a veritable repte però també adverteixen que no només ha de recaure en l'educació el pes d'aquesta lluita sinó que juntament amb altres mitjans s'ha d'anar de la mà per garantir la igualtat. Certament es pot dir que es tracta també d'un problema educatiu, però no solament. Amb la LOGSE es fan bons passos cap a la igualtat però com es diu a la pàgina 14 del llibre esmentat cal una voluntat, una actitud i unes actuacions polítiques decidides a esmerçar els recursos materials i humans que facin falta per lluitar amb eficàcia contra

les causes i les conseqüències de l'exclusió social, i nosaltres també afegiríem les conseqüències d'aquestes desigualtats que indubtablement acaben generant exclusió.

En definitiva, és amb la LOGSE i els CAEPS que l'Estat Espanyol inicia el camí per garantir la igualtat d'oportunitats, és a dir, garantir que tots els infants a l'escola gaudeixin de les mateixes possibilitats de desenvolupar-se com a persones, oportunitats que el sistema educatiu ha d'assegurar independentment dels orígens i les condicions socials. Perquè això sigui possible s'ha de garantir una equitat educativa, entenent-la com el conjunt d'accions de caire positiu orientades a lluitar per l'esmentada igualtat i la justícia social, presentant especial atenció als grups més desfavorits.

Avançant en els anys, concretament dotze anys després de la seva entrada en vigor, la LOGSE sembla que ha de ser substituïda. El govern del moment crea una reforma d'aquesta que porta per nom LOCE, llei que no s'arriba mai a aplicar perquè dos anys més tard en un altre canvi de govern es paralitza la reforma i se n'inicia una altra. D'aquesta nova reforma en neix la LOE, llei que durant tretze anys s'encarrega de legislar el nostre sistema educatiu.

La LOE, derogada el desembre del 2013 per la LOMCE, encara destaca de forma rellevant l'aplicació d'uns programes específics per compensar les desigualtats existents en certs centres escolars o zones geogràfiques. Al mateix temps continua parlant de beques i ajudes d'estudi amb l'objectiu de garantir el dret a l'educació de tots els infants siguin quines siguin les seves condicions econòmiques. A més a més, dins dels principis de la llei es fa menció a la qualitat de l'educació per a tothom independentment de les condicions i també de l'equitat, una equitat que busca garantir la igualtat d'oportunitats pel ple desenvolupament de la personalitat de l'infant, entre d'altres amb el fi d'actuar com a element compensador de les desigualtats personals, culturals, econòmiques i socials. Per últim, com passa a la LOGSE, trobem articles on se'ns parla de la importància de fer efectiu el principi d'igualtat i exercir el dret a l'educació, sent les administracions públiques les encarregades de desenvolupar accions compensatòries per salvar les diferències.

Són moments on a priori en l'àmbit de polítiques educatives es vetlla per promoure una educació pública i de qualitat a la qual tots els infants tinguin accés independentment de les seves condicions socioeconòmiques. Tot i això, el 2016 l'OCDE ha presentat un informe sobre estudiants de baix rendiment amb dades de l'any 2012 on conclou que a

major renta, major rendiment escolar els darrers 15 anys. És a dir, sembla que tot i els recursos addicionals de les administracions públiques, les condicions econòmiques, socials i familiars influeixen d'una forma determinant en els resultats acadèmics, sent el sistema educatiu incapaç de garantir la igualtat d'oportunitats.

A més a més, també ens presenta unes alarmants dades al voltant de les desigualtats existents. Un 40% d'estudiants procedents de famílies desfavorides presenta baix rendiment enfront de només el 8% d'estudiants en entorns favorables. Per altra banda, els estudiants que assisteixen a escoles concertades i entorns socioeconòmics afavorits tenen menys possibilitats de presentar rendiments baixos, concretament, els infants i joves el centre educatiu dels quals està situat en zones pobres tenen un 2,6% més de possibilitats de patir rendiments baixos que la resta d'estudiants.

Com hem pogut veure, tot i la suposada inversió per fer front a les desigualtats, les taxes aparegudes a l'informe de l'OCDE, entre d'altres, fan saltar totes les alarmes, sent evident que hi ha aspectes d'aquesta educació compensatòria que, a l'Estat Espanyol, no s'estan afrontant de la manera correcta. Alguns autors com López i Tedesco (2002) es plantegen si és possible educar en qualsevol context i fan un estudi on analitzen la relació entre educació, equitat i pobresa. D'aquest estudi emergeix amb força el concepte d'educabilitat que es defineix com a "conjunt de recursos, aptituds, o predisposicions que fan que l'infant pugui assistir exitosament a l'escola sumant-hi les condicions socials que fan possible que accedeixin als recursos". Envers aquest concepte, Puig (2016), en unes jornades sobre el compromís ètic del mestre, aposta fortament per l'educabilitat de tots els infants i la importància del compromís del mestre en aquesta tasca.

Tot i aquests més de vint anys amb lleis educatives que apostaven i creien fortament en l'educació com a eina de lluita contra la pobresa, i per tant, a favor de l'equitat, el desembre del 2013 s'aprova la LOMCE. Des dels seus inicis aquesta llei va ser aprovada envoltada de polèmica i la seva entrada en vigor ha estat lenta i de seguiment desigual. En referència als aspectes d'educació compensatòria, eixos importants en les dues lleis anteriors, en parla poc. Concretament, en la llei que regeix el sistema educatiu actual només trobem un article que fa referència al tractament de l'equitat.

Rodríguez-Pina (2014) mitjançant l'edició castellana del Huffington Post ens acosta les dades de les retallades patides per l'educació compensatòria amb l'entrada en vigor de

la LOMCE. Com hem dit fins ara, tot i semblar que les propostes implementades no assolien els resultats esperats, el sistema educatiu de l'Estat Espanyol havia tingut una partida pressupostària dedicada als infants situats en contextos socioeconòmics difícils per intentar garantir la igualtat d'oportunitats.

Amb l'aplicació de la LOMCE, el pressupost s'ha retallat en un 90% fins a quasi desaparèixer la partida destinada a l'educació compensatòria que busca la igualtat. És a dir, l'any 2014 un total de 53,65 milions d'euros eren destinats a mestres de suport, orientadors i materials reduint-se a 5,24 milions el 2015. En aquesta pèrdua de pressupost s'hi ha de sumar un 2,52% més, ja que el 2013 ja va desaparèixer un programa de suport en centres de primària i secundària (PROA) que ampliava la gamma de reforços prestats a l'escola.

Aquestes fortes retallades no venen de nou però sí que com destaca Rodríguez-Pina (2014) són unes mesures on l'Estat Espanyol deixa soles les comunitats autònomes, ja que són aquestes qui tenen les competències en l'àmbit educatiu. Això significa que el govern de la Generalitat ha deixat de rebre els diners esmentats però que depèn de les seves prioritats polítiques si aquest fet repercuteix en els centres de màxima complexitat (CMC).

Tot i aquest fet, molt abans que aquesta llei entrés en vigor les escoles catalanes, concretament amb la forta crisi viscuda des de l'any 2008, comencem a patir grans retallades. Escardíbul (2016) ens planteja la pregunta de si més despesa en educació millora el rendiment, ja que en el si de la mateixa Fundació els sociòlegs Bonal i Verger (2013) ens presenten un informe sobre l'agenda de la política educativa a Catalunya on esmenten que la crisi no justifica la magnitud de les retallades, ja que aquestes s'han elevat fins a un 17,5% d'inversió menys per estudiant. El mateix informe destaca que són els CMC qui n'ha patit més les conseqüències tot i mantenir la sisena hora, ja que s'ha ignorat l'entorn social de l'infant.

Recuperant doncs, Escardíbul (2016), aquest defensa la idea d'incrementar la despesa pública en educació, ja que acaba presentant resultats positius en el rendiment dels infants i joves. Per altra banda, tot i estar immersos en un període de dificultats resulta important també augmentar la despesa en els centres amb més dificultats socioeconòmiques i culturals perquè resulta positiu per la societat.

Enmig d'aquesta difícil situació econòmica i fortes retallades Catalunya continua legislant a nivell educatiu i l'abril del 2014 s'aprova la Resolució ENS/906/2014 centrada en la determinació dels centres educatius i els llocs de treball de dificultat especial. El Departament d'Ensenyament revisa aquesta classificació dels centres educatius a partir d'uns criteris objectius i mesurables que fan referència a les característiques socioeconòmiques de la zona fixant-se en el nivell econòmic dels nuclis familiars, el nombre d'alumnes amb necessitats educatives específiques i l'alumnat nouvingut segons l'àrea geogràfica de procedència.

També, a mitjans de maig de 2014, el director general de professorat i personal de centres públics, presenta amb caràcter provisional una resolució estretament vinculada a la Resolució ENS/906/2014, on a més del ja esmentat presenta la relació de centres educatius classificats com de màxima complexitat. Així doncs, és un moment on els CAEPS passen a ser considerats centres de màxima complexitat i on ni des del Consorci ens poden donar informació precisa sobre els recursos destinats a aquests centres.

OBJECTIUS

Amb la finalitat de donar resposta a la qüestió de com actuen els CMC i els seus professionals i sí aquests afavoreixen l'acció de compensar les desigualtats socials, els objectius de la nostra recerca són els següents:

- Definir els centres de màxima complexitat i les seves particularitats
- Analitzar la situació dels centres de màxima complexitat
- Analitzar els recursos dels centres de màxima complexitat
- Valorar la formació dels mestres i l'ambient de treball dels CMC

DISSENY

MÈTODE

La nostra investigació s'emmarcarà dins del paradigma socio-crític amb la idea de comprendre la realitat i recollir les diferents percepcions dins l'àmbit educatiu en aquest camp però amb les ganes d'anar una mica més enllà, analitzant de la forma més profunda possible l'objecte d'estudi amb la finalitat d'identificar el potencial de canvi.

Aquesta recerca compta amb una part de recerca bibliogràfica i un treball de camp utilitzant la metodologia qualitativa. Tot i això, aquesta recerca té una vocació exploratòria.

PARTICIPANTS

ESCOLA PARTICIPANT		Concepció Arenal (E1)	Coves d'en Cimany (E2)	Mestre i Morera(E3)
1.613.393 població BCN		El Besòs i el Maresme	El Carmel	Ciutat Meridiana
Població		23.191 habitants 1.44%	31.728 habitants 1.96%	10.356 habitants 0.64%
Població per lloc de naixement				
	BCN	43,90%	48%	35,70%
	Resta CAT	5,00%	3,60%	3,40%
	Resta SPN	21,20%	30,50%	23,20%
	Estranger	30,00%	17,90%	37,70%
Població per nacionalitat				
	Espanyola	76,40%	87,60%	72,20%
	Estrangers	23,60%	12,40%	27,80%
Principals nacionalitats				
	1	Pakistan (2.030) 8.75%	Bolívia (461) 1.45%	Pakistan (467) 4.05%
	2	Marroc (390) 1.68%	Equador (363) 1.14%	Equador (346) 3.34%
	3	Xina (301) 1.30%	Marroc (267) 0.84%	Marroc (341) 3.29%
Renda familiar disponible (BCN 100%)		53%	54,40%	43,20%
Aturats		2100 9.05%	2293 7.23%	1240 11.97%
Titulats CFGS o superiors més de 16 anys		9,10%	10,50%	5,40%

INSTRUMENTS

La recollida de dades ha estat realitzada a partir d'unes entrevistes a professorat de les escoles incloses a la taula. L'entrevista ha estat de caire semi-estructurat, ja que ha tingut una part de preguntes prèvies tancades però amb la capacitat d'adaptació a partir de les respostes donades.

Per altra banda, disposem de la taula presentada en l'apartat de participants on a partir d'unes dades quantitatives es contextualitzen els barris de les escoles que han format part de la recerca. La taula ens aporta les dades d'immigració del barri, la renda familiar, el nivell d'aturats i els estudis dels habitants, permeten observar la complexitat dels barris. A més de la recerca bibliogràfica.

PROCEDIMENT

El primer pas que es va dur a terme va ser la cerca d'informació que ajudés a constituir el marc teòric i el concepte de centres de màxima complexitat, corresponent al primer objectiu del nostre treball.

Posteriorment, i tenint en compte la resta d'objectius, es van buscar escoles decretades d'aquesta complexitat per poder enviar un qüestionari però veient els problemes que això suposava vam contactar amb tres escoles concretes per realitzar una entrevista, que va néixer del quadre de comandament.

Finalment, i després de transcriure les entrevistes es va procedir a la codificació i l'anàlisi dels resultats per poder-ne extreure el més rellevant. Totes les dades obtingudes responen en diferent mesura als nostres objectius. Per tant, la realització d'una anàlisi acurada i rigorosa ha estat cabdal pels resultats finals del treball.

RESULTATS I DISCUSSIÓ

Els resultats extrets de les tres entrevistes realitzades s'han delimitat per així acotar-se als objectius de recerca plantejats des d'un bon inici i els presentarem en funció d'aquests. L'escola Concepció Arenal adoptarà les sigles CA i la seva entrevistada E1, pel que fa a Coves d'en Cimany serà CC i E2 i per últim, l'escola Mestre i Morera estarà codificada com MM i E3.

OBJECTIU 1: Analitzar la situació dels CMC

En primer lloc, i centrant-nos en la situació d'aquests centres, cal fer esment a la taula presentada en l'apartat de participants, ja que en aquesta se'ns presenta una anàlisi de dades prou rellevant per entendre la complexitat de l'entorn, tant a nivell econòmic com social. A més, a nivell més qualitatiu cal destacar de les tres entrevistes unes sensacions comunes envers els pocs recursos invertits a la zona per part de les administracions. A això, se li pot sumar el sentiment d'incomprensió per part dels ens superiors de la realitat que presenta l'escola i les poques ganes de conèixer-la. Des d'una de les escoles, concretament la MM, se'ns parla d'unes desigualtats històriques, d'una situació molt llunyana al que seria l'equitat real i cultural, ja que per això fa falta una política decidida, valenta i de recursos durant molts anys, com advertia Carbonell (2000).

A nivell social, tot i que algunes escoles ens han parlat del fet que internament la conflictivitat de les famílies ha disminuït, a nivell de barri destacar que se'ns presenten com indrets on els habitants es mostren esquerps, amb poca formació i de caràcter molt dur. És un tema de comprensió, segons la E3, ja que esmenta que costa entendre que hi ha gent més necessitada que un mateix. Aquest problema esclata amb força amb l'onada migratòria dels anys 2000, ja que en aquests barris arriba i s'hi estableix gent amb necessitats bàsiques no cobertes. Els centres de màxima complexitat (CMC)

estan situats en zones on podem dir que plou sobre mullat i on les necessitats que aporten benestar, és a dir, poder menjar, tenir llum i aigua entre d'altres encara són un repte pendent, fins al punt que existeix una diferència de fins a 11 anys d'esperança de vida entre barris marginals de Barcelona i Pedralbes, com es pot corroborar a l'informe de salut de l'Ajuntament de Barcelona (2014).

Dins d'aquest context, l'escola no deixa de ser un reflex de la societat que l'envolta però com ens diu la E3, l'escola ha de ser l'espai on aquests infants puguin aprendre a viure en societat perquè esdevinguin ciutadans lliures i participatius (Dronkers, 2008) i, tot i que és difícil, no podem optar per creuar-nos de braços. Però realment de quin grau de complexitat parlem en els alumnes dels CMC? Les tres participants entrevistades responen en relació a aquest aspecte fent esment a l'anomenada 'carpeta verda', document que des de les administracions es fa omplir a les escoles a principi de curs amb tot tipus de dades. En tots tres casos ens parlen del poc reals que acaben sent els números que hi apareixen. Una clara mostra d'això la trobem alhora de valorar els percentatges d'immigració, ja que per exemple des de la CC ens parlem d'un 19,5% d'infants immigrants a les aules quan alhora de la veritat, tenint en compte la procedència de les famílies i la seva adaptació a la societat, en comptes dels anys de residència al país, la comunitat musulmana d'aquesta escola ja ascendeix a un 20% dels alumnes. Remarcar que, en tots els casos, les participants han coincidit quan parlaven de l'elevada quantitat d'infants nascuts aquí de famílies novingudes que arriben a P-3 sense conèixer costums i llengua. En les altres dues escoles (CA i MM), el percentatge que ens donen ja no és el present dins l'esmentada carpeta. En un dels casos s'eleva fins al 50%, sent la resta infants d'ètnia gitana, i en l'altre cas, un 65% són immigrants.

Aquests elevats percentatges presentats influeixen en les tasques diàries de l'escola, ja que en tots els casos estudiats trobem moltes llengües diferents a les aules, de sis fins a setze on el català en quasi cap cas és present. Les llengües majoritàries que se'ns presenten són el castellà, l'àrab, l'urdú i l'anglès.

Seguint dins l'anàlisi de la situació dels CMC i tenint present la situació de crisi econòmica en què s'ha vist immers el país els darrers anys on les retallades han anat més enllà del món educatiu, ens mostrem interessades a conèixer la feina realitzada pels serveis socials en el marc de les famílies d'aquestes escoles. En els tres casos ens trobem amb un gruix molt important d'aquestes que reben ajuts, sigui de serveis socials o altres entitats com Càrites. Tot i la gran feina que realitzen, en els tres

centres se'ns diu que no es dóna l'abast i que s'està desbordat. Serveis socials ajuda a les famílies més necessitades, sobretot a nivell econòmic per pagar despeses d'escola, xecs per roba, gestionar problemes de desnonaments o acompanyament a visites mèdiques, entre d'altres. Aquest elevat grau d'intervenció dels serveis socials genera un volum de feina superior a les escoles, ja que s'han de coordinar amb les famílies i aquests a través de nombroses comissions socials amb una importància vital. La E2 ens explica que a la seva escola encara que serveis socials no doni l'abast no hi ha infants que es quedin sense ajuda perquè l'equip directiu del centre s'encarrega de buscar el que es necessari, sumant feina i hores a la directora i a tot l'equip. Tot i això, ens diu que és una opció personal i que pot haver-hi centres on no sigui així, que aquest fet depèn de qui gestiona el centre i la seva consciència social. Per altra banda, la E3 ens valora de forma crítica la feina dels serveis socials, ja que pensa que "no s'està fent un treball pedagògic com s'hauria de fer i s'acaba amb aquesta tendència assistencialista de tapar forats" i és per això que a la seva zona han fet la demanda que serveis socials deixin de ser els encarregats de gestionar tots els tràmits legals d'assignar beques i facin més intervencions directes amb les famílies.

Vista la gran quantitat de dificultats que aquests infants presenten a nivell social no és sorprenent que les participants ens esmentin que a les seves aules hi ha un gran gruix de NEE. La E1 ens torna a parlar del poc real que són les dades de 'la Carpeta Verda', ja que encara que no pugui aparèixer a nivell legal, ens aporta la impactant dada que tots els alumnes, si sumem necessitats educatives especials que van més enllà de problemes d'aprenentatge i tenim en compte l'aula d'acollida i els problemes socials que afecten l'infant a nivell emocional, tots necessiten i presenten una necessitat educativa especial a tenir en compte. En la resta d'escoles les dades no estan molt allunyades, ja que a l'escola CC, d'un total de 173 infants, 118 són susceptibles d'ajudes d'educació especial com poden ser CREDA, reforç, adaptacions, PI, aula d'acollida o serveis socials. Aquesta última ajuda, és a dir, serveis socials és la majoritària en els 118 infants esmentats. Per últim, la E3 ens aporta una acurada anàlisi dels infants del centre presentant solament un 25% dels alumnes que no presenten dificultats de cap tipus, ni a nivell emocional ni a nivell d'aprenentatges. Ens comenta que es troben amb un gran gruix dels alumnes, un 50%, que presenten problemes d'aprenentatge, ja que emocionalment es mostren bloquejats per la pesant motxilla negativa que porten a l'esquena, però no significa que suspenguin, sinó que necessiten un suport posant en dubte el plantejament de López i Tedesco (2002) on es qüestionaven si era possible educar en qualsevol context.

Aquesta motxilla negativa que presenten els infants ve donada sobretot per motius socials i familiars. Per això també resulta rellevant per la nostra recerca l'anàlisi de les famílies que tenen aquests infants. A nivell d'estudis i situació professional, en els tres contextos obtenim les mateixes respostes. Trobem famílies amb un nivell educatiu baix o molt baix, on prevalen els casos d'estudis primaris i sense estudis. En els tres casos també coincideixen que la presència de titulats universitaris podria equivaldre a un 1% dels pares i mares, i que d'aquests la gran majoria serien titulats al seu país. Pel que fa a la situació professional de les famílies, en general, les participants la classifiquen de precària, molt precària amb contractes efímers o economia negra. Depenent de la procedència, opten a unes feines o unes altres, ja que majoritàriament els pakistanesos tendeixen a treballar més en restaurants o botigues i per contra, persones d'ètnia gitana tendeixen més al comerç, sigui en mercats o venda ambulat. La E3 ens acostava també a una realitat familiar que acaba ocasionant crisis internes familiars ja que en el seu barri les dones presenten més facilitats per aconseguir alguna feina de neteja o cuidar gent gran i són els homes qui presenten més índex d'atur. Per contra, a nivell de tipologia de famílies, els tres contextos presenten estructures diferents. A CA les famílies nombroses serien les més abundants a causa de la gran població d'ètnia gitana i pakistanesos, i trobem pocs pares separats. Pel que fa a l'escola CC la més comuna és la família nuclear seguida de pares separats, família recomposta, extensa i per últim, mares solteres. A l'escola MM hi trobem una presència majoritària de famílies recompostes i nuclears seguides de l'extensa i la monoparental.

Tot i que en aquest últim apartat es presenten diferències, les semblances entre els altres dos camps ens parlen de poblacions semblants en barris diferents i presenten tots els trets per ser zones d'un elevat risc d'exclusió i per tant, s'ha de tenir en compte la important feina de l'escola com ja advertien Conde i Sastre (2015).

OBJECTIU 2: Analitzar els recursos dels CMC

Segonament, intentant donar resposta i generant debat en relació al segon objectiu, ens centrem en l'anàlisi de recursos des de la vessant humana, econòmica i social. Tenint en compte les lleis educatives del nostre país fins fa uns anys ençà, aquests centres haurien d'haver disposat d'una gran quantitat de recursos extres per poder garantir la igualtat d'oportunitats de tots els infants, però com ens diu la E2 "les escoles de màxima complexitat, abans CAEPS, hi ha una mica més de dotació de personal, una mica més de dotació econòmica però és absolutament insuficient, i especialment des de la crisi", ja que destaca les fortes retallades viscudes durant els darrers anys,

com apuntaven Bonal i Verger (2013). Malgrat això, les tres escoles mostren un ferm compromís social i ganes de donar el màxim a aquests infants lluitant per aconseguir mesures satisfactòries.

Aquestes ganes i compromís de què parlem queda reflectit amb els projectes molt diversos però amb un mateix objectiu que les tres escoles presentades duen a terme. Com ens diu la E3 “són projectes de donar en els nens expectatives de vol i d’empoderament. Donar la possibilitat de viure i d’aprendre amb alegria, d’eixamplar horitzons. Veure que el món és més gran que això tant petit on visc”. Amb aquest objectiu, el camí escollit per cada escola és diferent. Per exemple, l’escola CA rep ajudes extres perquè porta a terme un Projecte Integral per a l’Èxit Educatiu. Utilitzen la sisena hora a través d’una jornada compactada, transformant l’hora de menjador com un espai educatiu amb els mestres i on les famílies paguen de forma simbòlica 1€ per dia. A la tarda vetllant per garantir el principi d’equitat entren a l’escola monitors pagats per l’ajuntament, el districte i fan activitats de tarda, substituint les anomenades extraescolars que les famílies no poden pagar. Pel que fa a l’escola CC, des de fa un any van prendre la decisió de convertir-se en comunitat d’aprenentatge acceptant obertament el repte que suposen les famílies i enfrontant-se a molts dubtes i neguits. A més a més, com ens ha dit la E2 “els diners que entren del Consorci són uns però cal buscar-se la vida i demanar ajudes a altres institucions”. Per últim, a l’escola MM s’ha teixit una xarxa de més de 20 entitats i col·laboradors creant un projecte que busca sumar recursos culturals per vetllar per l’equitat en aquest sentit. Gràcies a això han aconseguit tenir un servei de logopèdia, un psicòleg o acompanyament de deures, entre d’altres. En definitiva, teixir xarxa amb diferents accions externes a l’escola com ens remarca la E3 “aporta normalitat, grans fluxos de cultura i obren horitzons”.

Tot i això, a part d’aquests recursos obtinguts per les escoles a partir de diferents entitats i col·laboradors externs al Consorci, és a dir, a partir de buscar i no parar fins a trobar, aquestes escoles també compten amb els recursos propiciats pels ens superiors. Així doncs, com ja hem comentat, són centres amb un elevat percentatge de matrícula viva, fet que et porta a no poder donar mai un grup per definitiu. En el moment actual tant CC com MM compten amb unes aules amb 22 infants de mitjana. L’escola CA, a força de demanar molt, ha aconseguit que li acceptin una baixada de la ràtio, excepte a P-3, ja que si no perdrien la TEI, les places ofertes passen a ser 23. En tots els casos compten amb els mestres corresponents per ràtio, tenint una mica més degut a la conservació de la sisena hora.

Tenint en compte la procedència dels infants i l'elevat percentatge d'immigració, també ens va semblar rellevant valorar el recurs de l'aula d'acollida. Aquest espai està dirigit als infants a partir de cicle inicial que porten menys de dos anys en el sistema educatiu català o tres en cas de llengua molt diferent. Les funcions són acollir els infants nous i donar suport a la llengua. En tots els casos, excepte l'escola MM, compten amb aquest recurs addicional tot i que en el cas de l'escola CC és només mig mestre qui hi està destinat. En el cas de l'escola que no gaudeix de la seva presència, la participant se'n lamenta.

Respecte a recursos econòmics, sense tenir en compte els extrems per altres mitjans aliens al Consorci o a les famílies, aquests centres reben un total de 9.754,53€ més els diners que paguen a inici de curs les famílies. Aquest darrer punt, atesa la complexitat de l'entorn i les famílies en alguns casos no s'ajusta a la realitat i molts pares no poden assumir les despeses escolars dels seus fills. En aquest cas reben unes ajudes especials per llibres però tot i això, la E3 es mostra força desencantada, ja que exposa que els criteris que tenen des del Consorci no s'ajusten a la realitat de les necessitats que existeixen per cobrir.

A més a més, són escoles on la realitat de l'AMPA no és semblant a altres centres, ja que són un grup molt reduït de pares i mares, entre dos i sis, que es senten segurs només participant en accions de caire lúdic, cobrint i completant certes festes. Sota cap concepte assumeixen aspectes o tasques amb un mínim rerefons pedagògic. També cal fer esment que l'Escola CA compta amb AMPA des de fa dos anys després de quinze anys sense cap familiar que vulgues assumir cap càrrec en aquesta.

I per últim, per valorar els recursos dels quals disposen, hem volgut tenir en compte els recursos materials. A excepció de l'escola MM, que fa uns quatre anys que va ser completament remodelada i en l'actualitat és una escola acollidora i que proporciona tranquil·litat, en la resta de casos ens trobem davant edificis vells amb barreres arquitectòniques. L'escola CA, gràcies al tancament d'una línia de dalt a baix, ha pogut dissenyar espais que abans no hi tenien cabuda, tot i que la participant admet que hi ha moltes escoles que es troben en pitjor estat. En canvi, l'escola CC està situada en un turó que només arribar-hi ja suposa una barrera arquitectònica, i a més a més, a l'interior compten amb un elevat nombre d'escales. El més sorprenent, és l'estat de la façana principal, que els obliga a tenir una part de l'escola tancada perquè cauen trossos d'aquesta.

Malgrat la falta de recursos materials que admeten, en els tres casos com ens diu la E3 “el que trobem més a faltar són recursos humans. Recursos humans per poder atendre personalment els nens que és el que necessiten d’una punyetera vegada”. Les escoles no només coincideixen amb aquesta afirmació sinó en les demandes de recursos necessaris. Des de l’escola CA defensen la idea que només amb dos mestres més a l’escola podrien fer molta més feina de la que es fa. Per altra banda, tot i gaudir de mitja jornada d’un tècnic d’integració social (TIS), la E1 esmenta que “les tasques que ha de fer són de cada dia i no s’acaba la feina”. A més a més, reclamen una persona de l’EAP cada dia per poder atendre tots els infants sense haver de prioritzar. Per últim, demanen la presència de l’administrativa a diari, ja que les gestions amb les famílies són complexes, i sobretot en època de matriculació.

La E2 comenta que dins les necessitats de recursos humans n’existeixen dues amb el mateix grau d’intensitat. Aquestes són més hores de psicòloga i més hores d’educadora social, ja que només disposen d’elles tres matins al mes, temps insuficient amb els alumnes amb què treballen. També destaca la importància de comptar amb un TIS del qual no en disposen i més mestres, ja que són nens amb moltes mancances i com ella mateixa diu en les cases d’aquests infants “el fet educatiu no és primordial i jo ho entenc, vull dir el fet primordial és tenir menjar per demà”. Amb això la E2 demana clarament més ajudes i reivindica la feina en aquestes escoles destacant que o t’hi deixes la pell, que ho fan, o no pots atendre les moltes necessitats que se’t presenten.

Per últim, a l’escola MM, tot i comptar amb molts recursos gràcies a la xarxa d’entitats i col·laboradors que han anat creant, també reclamen un TIS, assegurant que tindria feina cada dia. A més a més, de la importància de comptar amb una logopeda i un psicòleg que pugui anar més enllà de diagnosticar, que realitzi un acompanyament a aquests infants. Finalment, reclama més hores d’educació especial i se’l planteja com el repte actual de l’escola. No busca una educació especial que tregui l’infant de la classe sinó el contrari, ja que defensa la importància de generar en els nens “el sentit de pertinença a una cultura, al món, a una experiència col·lectiva que la tenen feble. L’escola és una gran oportunitat perquè som com una institució metafòrica del que és la societat”.

La E2 és molt contundent amb el tema dels recursos i conclou “que no pertocaria tenir escoles amb tanta concentració de nens així, o sigui haurien d’estar més repartits. Però ja que tenim ghettos diguéssim, doncs, com a mínim que aquestes escoles

tinguessin els recursos suficients perquè no hi hagi cap persona que s'hagi de buscar la vida constantment”.

OBJECTIU 3: Valorar la formació dels mestres i l'ambient de treball en els CMC

Com ens recorda la E1, ella fa molts anys que va estudiar i no recorda cap formació específica envers aquestes escoles, el mateix que es destaca a López (2007) que certifica la sensació de la participant, ja que esmenta que no s'adquireixen coneixements específics per atendre aquests infants destacant la importància de la formació continuada.

Tot i això, cap de les escoles participants realitza cursos de formació destinats a treballar en aquesta complexitat, sinó que Departament i centres de recursos ofereixen formacions de temes genèrics, com ens destaca la E3, ja que ens explica que aquest curs estan fent una formació de psicomotricitat. L'aspecte formatiu, ens comenta la E2, és un dels punts que s'ha vist més afectat per les retallades.

Investigant dins la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC), concretament dins l'apartat de formació general del professorat, aquest darrer curs el Departament ofertava dins la branca d'escola, família i entorn dos cursos telemàtics prou vinculats i interessants per mestres dels CMC, ja que un girava entorn els Drets dels Infants i l'altre sobre l'educació intercultural. Certament doncs, com destacava la E1, t'has de buscar la vida com a mestre per trobar cursos, ja que aquests mencionats anteriorment són els mestres qui els havien de sol·licitar a inici de curs.

Per altra banda i anant més enllà de la formació, la E2 parla de la importància de comptar amb personal molt implicat i destaca que això no sempre passa, ja que com coincideixen les tres participants no tothom està fet per estar en escoles d'aquesta complexitat. Segons la E3, “es necessiten persones que hagin nascut amb un motlle resilient capaç de contenir tota aquesta tensió i això no es guanya a la universitat”.

CONCLUSIONS

La recerca encarada a aprofundir sobre els CMC i la seva tasca de promoure la funció educativa i cohesionadora en el marc d'una educació universal i justa per vetllar per la igualtat d'oportunitats no ha estat senzilla, ja que després de visitar el Consorci i entrevistar les diferents participants podem concloure que, tot i ser una realitat que existeix, com deien dues de les participants, no existeix gaire interès perquè es

conegui. Tampoc es posen mitjans suficients per poder desenvolupar la funció que se'ls hi encarrega amb els resultats esperats.

Responent als objectius plantejats, els CMC presenten un conjunt rellevant de particularitats com a conseqüència del barri on es troben situats. A diferència d'altres centres, en aquests trobem infants que presenten una motxilla negativa molt important a l'esquena que els dificulta la resta de processos que haurien de realitzar a les aules, tals com el procés de socialització en un context com el que representa l'escola i de forma clara en els aprenentatges.

A més a més, i agreujat per la forta crisi en la qual ens hem vist immersos, són centres on el balanç de recursos dels quals disposen i les dificultats a què han de fer front resulta negatiu, ja que, amb la crisi, el nivell de recursos destinats als CMC ha disminuït significativament, i no només en les escoles sinó envers altres ajudes socials. En canvi, els problemes i les dificultats en aquests barris han augmentat sent les escoles, lluny dels recursos dels ens superiors, les encarregades de buscar alternatives per garantir al màxim l'educació justa i de qualitat que es mereixen tots els infants.

Centrant-nos en la figura del mestre i la seva formació hem observat que no n'hi ha cap d'específica dirigida als docents assignats en centres d'aquesta complexitat i que rau en la inquietud i les ganes de formar-se dels mestres la seva participació en cursos oferts de forma gratuïta pel Departament envers temes que poden ajudar a gestionar certes dificultats. Per altra banda, s'ha destacat la importància de l'equip i del treball en xarxa remarcant que no tothom està preparat per assolir el repte de gestionar una aula en un CMC, ja que el professorat està immers en una situació de molta pressió.

Per altra banda, i després de realitzar les entrevistes als diferents participants, considerem important escoltar les seves demandes i tenir-les més en compte, ja que són ells qui passen el dia a dia a l'aula i poden copsar millor quines són les necessitats dels infants. Al mateix temps, podem dir que són demandes coherents, ja que tot i comptar amb una mostra de participants reduïda, en tots els casos coincideixen quan fan esment de quins recursos troben a faltar.

A tall de cloenda d'aquest article, donar resposta de forma tancada a la pregunta de recerca plantejada queda lluny del nostre abast, ja que en tot moment s'ha treballat

amb una mostra reduïda de participants i també per la manca de temps per indagar més a fons sobre l'objecte d'estudi.

En definitiva, per un futur queden línies obertes de recerca com pot ser seguir el projecte dut a terme fins ara però ampliant el nombre de participants per fer més representatiu l'estudi, investigar sobre quin perfil de mestre és el més adient per treballar en aquests centres o inclús aprofundir en com afecten les polítiques educatives en els CMC, entre moltes altres idees que poden néixer d'aquest article.

Ens agradaria acabar amb un punt d'optimisme citant Mandela (2003) "l'educació és l'arma més poderosa per canviar el món". Així doncs, no podem defallir en l'objectiu de viure en una societat més justa on l'educació hi tingui un paper rellevant. Si no ho fem els mestres del futur, qui ho farà? Ningú no ho farà per nosaltres.

REFERÈNCIES I ANNEXOS

Aja, E. (2000). Educació obligatòria i immigració: Marc jurídic a F. Carbonell (coord.), *Educació i immigració: Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social* (pp 19-46). Barcelona. Fundació Jaume Bofill.

Bonal, X. (dir.). Castejón, A., Zancajo, A., Castel, J.L. (2015). Equitat i resultats educatius a Catalunya: *Una mirada a partir de PISA 2012*. Recuperat a http://www.fbofill.cat/sites/default/files/InformesBreu60_XavierBonal.pdf

Bonal, X. i Verger, A. (2013). *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Recuperat a <http://www.tercersector.cat/sites/tercersector.cat/files/587.pdf>

Borraz, M. (23 de març de 2015). *La desigualtat en educació va de la mà de l'exclusió infantil. El diari de l'educació*. Recuperat a <http://diarieducacio.cat/la-desigualtat-en-educacio-va-de-la-ma-de-lexclusio-infantil/>

Carbonell, F (Coord.). (2000). *Educació i immigració: Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill. Col·lecció polítiques, 27

Carretero, R. (10 de febrer de 2016). *La OCDE saca los colores a España: las cifras de la desigualdad educativa. Huffington Post International* Recuperat a

http://www.huffingtonpost.es/2016/02/10/ocde-desigualdad_n_9200234.html

CATALUNYA. “Resolució ENS/906/2014”. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya* (30 d’abril de 2014), núm. 6613.

Consorci Sanitari de Barcelona. (2014). *La salut a Barcelona 2014*. Recuperat de http://www.aspb.cat/quefem/docs/InformeSalut2014_2010.pdf

Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals, SA. (2014). *La crisi no justifica l’abast de les retallades en ensenyament, segons un informe de la Fundació Bofill*. Recuperat a <http://www.ccma.cat/324/La-cri-si-no-justifica-labast-de-les-retallades-en-ensenyament-segons-un-informe-de-la-Fundacio-Bofill/noticia/2329098/#>

Dronkers, J. (2008). *L’educació com a pilar de la desigualtat. La política educativa europea: limitacions i possibilitats*. Recuperat a http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/educacio_pilar_desigualtat.pdf

Escardíbul, O. (2016). *Dossiers d’educació: Més despesa pública en educació millora el rendiment?*. Recuperat a http://www.fbofill.cat/sites/default/files/Despesapublica_dossiereducacio1_030316.pdf

ESPANYA. “Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de ordenación general del sistema educativo”. *Boletín oficial del estado* (4 de octubre de 1990), núm. 238. p.28927-28942.

ESPANYA. “Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de educación”. *Boletín oficial del estado* (4 de mayo de 2006), núm. 106. p.17158-17207.

ESPANYA. “Ley Orgánica 3/2013, de 3 de diciembre de 2013, para la calidad educativa”. *Boletín oficial del estado* (4 de diciembre de 2013), núm. 295. p.97858-97921.

Generalitat de Catalunya. (sd). *XTEC - Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*. Recuperat a <http://xtec.gencat.cat/ca/>

López, F (Coord.). (2007). *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades*. Barcelona: editorial Graó

López, N; Tedesco, J.C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Documentos del Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación (IPE-UNESCO), p. 1-39.

Mandela, N. (2003, juliol). Discurs d'inauguració del programa d'educació Mindset Network. Johannesburg, Sud-Àfrica

Monzó, M. i Duran-Bellonch, M. (2015). *L'educabilitat: la relació entre educació i pobresa*. *Temps d'educació*, 48, p.275-285

OCDE. (2016). *Estudiantes de bajo rendimiento: Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. Recuperat a <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-low-performers-Spain-SPA.pdf>

Puig, J.M. (2 d'abril del 2016). Taula rodona: el compromís ètic del mestre en la formació inicial i en l'exercici de la professió. En grup de treball vinculat a la convocatòria d'ajuts a la millora de la formació inicial dels mestres ARMIF, Jornades el compromís ètic del mestre. Barcelona.

Rodríguez-Pina, G. (2 de novembre de 2014). *Recortes en Educación Compensatoria: Adiós a la igualdad de oportunidades desde la escuela*. *Huffington Post International* Recuperat a http://www.huffingtonpost.es/2014/11/02/educacion-compensatoria-recortes_n_6033340.html