

UNIVERSIDAT DE VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació



Programa de Doctorado en Educación RD 99/2011

**El Absentismo escolar de alumnas de etnia gitana en
los centros educativos públicos y concertado, de
Primaria y de Secundaria de Riba-roja de Túria.**

Tesis Doctoral presentada por:

María Elvira Gimeno Brisa

Dirigida por:

Dr. Joan Antoni Aparisi Romero

València, Mayo 2024

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera agradecer la colaboración a los/as profesionales de la comunidad educativa que han participado en esta tesis doctoral empezando por directores y directoras, jefas y jefes de estudio, profesores y profesoras, profesionales de pedagogía terapéutica y orientadores y orientadoras de los colegios de infantil y primaria: Riu Túria, Cervantes, Eres Altes, Mas d'Escoto, Camp de Túria, y los IES: El Quint, y Pla de Nadal, todos estos públicos y el colegio-instituto concertado: Asunción de Nuestra Señora. También al Concejal de Educación, al Técnico de Educación, a los Servicios Sociales, entre otros cargos públicos, del ayuntamiento de Riba-roja de Túria.

En segundo lugar, a las mujeres de Ciudad Jardín, que han contribuido al contar sus historias de vida, ya que para ellas no ha sido fácil y que sin ellas parte de esta tesis no hubiera sido posible.

En tercer lugar, agradecer a mi tutor de tesis, Joan Antoni Aparisi, por la paciencia que ha tenido conmigo en los años de investigación.

En cuarto lugar, a una de mis mejores amigas, Raquel García Bayona y a mis compañeras de carrera de Pedagogía como son: Belén López, Cristina Mainz, Pili Sáez y Simran Vazirani, que amablemente han querido ayudarme en esta tesis.

Por último, quisiera mencionar especialmente con cariño, a Don José Wifredo Casades, alcalde de Riba-roja de Túria en el año 1976, que me aportó información de primera mano del primer gitano que residió en Ciudad Jardín y también de los primeros niños gitanos y niñas gitanas que en la localidad de Riba-roja de Túria se escolarizaron.

En memoria del “Tío Pepín”

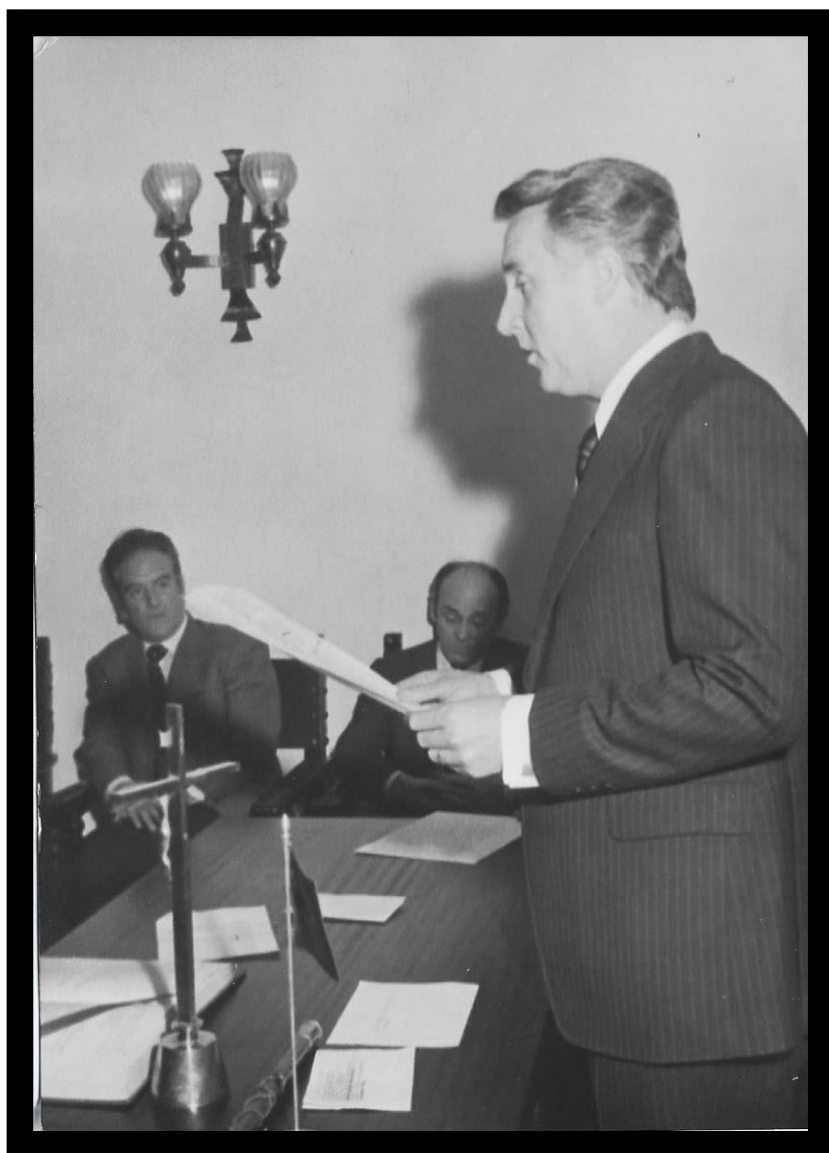


Figura 1: José Wifredo Casades tomando posesión de su cargo¹

¹ Foto cedida por Cristina, sobrina política del “Tío Pepín”.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	3
REFRÁN	13
POESÍA	14
RESUMEN	17
INTRODUCCIÓN	21
PARTE I	27
CAPÍTULO I. ABSENTISMO ESCOLAR	27
1.1. Introducción	27
1.2. El origen del absentismo escolar	28
1.2.1. En el ámbito internacional	29
1.2.2. En el ámbito estatal	29
1.2.3. En el ámbito autonómico	29
1.2.4. En el ámbito local	29
1.3. Conceptos y tipos de absentismo escolar	36
CAPÍTULO II. LAS MINORÍAS ÉTNICAS Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL	47
2.1. Introducción	47
2.2. Concepto de exclusión social	48
2.3. Clasificación de colectivos más vulnerables en España	49
2.4. La minoría étnica: la población gitana	50
2.4.1. Concepto de cultura, etnia, gitana/gitano, y quinqui o merchero	51
2.5. La cultura gitana	52
2.5.1. Los gitanos y las gitanas	52
2.5.1.1. Sistema de organización interna	52
2.5.1.2. Sistema de parentesco	53
2.5.1.3. La distribución del poder	53
2.5.1.4. El papel de la mujer	54
2.5.1.5. Su idioma	55
2.5.1.6. Su bandera e himno	57
2.5.1.7. Sus oficios	57
2.5.2. Resultados y experiencias educativas con la población gitana	58
2.5.3. Historia de la cultura gitana	59
2.5.3.1. Orígenes	60

2.5.3.1.1.	Migraciones de los gitanos a Europa	63
2.5.3.1.2.	Migraciones de los gitanos a España	67
CAPÍTULO III. Desde la LGE de 1970 hasta la LOMLOE de 2020		83
3.1.	La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)	84
3.2.	Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares 1980 (LOECE)	89
3.3.	Ley orgánica reguladora del derecho a la educación de 1985 (LODE)	89
3.4.	La ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE)	93
3.5.	Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCD)	98
3.7.	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)	109
3.8.	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)	114
3.9.	Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)	116
PARTE II		119
CAPÍTULO IV. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN		119
4.1.	Objetivo de la investigación	120
4.1.1.	Objetivos específicos	121
4.2.	Problema a investigar	122
4.2.1.	Contexto y participantes	123
4.2.2.	Instrumentos utilizados	134
4.2.2.1.	Análisis de documentos de los centros educativos	136
4.2.2.2.	Entrevista como recurso de investigación	137
4.2.2.2.1.	Tipo de entrevista realizada	137
4.2.2.3.	Historias de vida	144
CAPÍTULO V. CONTEXTO: EL ENTORNO DEL MUNICIPIO		149
5.1.	Nombre del municipio	149
5.2.	Accesos y Transportes del municipio	150
5.3.	La Economía del municipio/Contexto económico	150
5.4.	Escudo e himno	151
5.5.	Barrios y demografía	153
5.6.	La cultura en el municipio	163

5.7.	Patrimonio	163
5.8.	Las fiestas locales	167
5.9.	La Política del municipio	168
5.10.	Ciudad Jardín “El Barrio”	170
5.10.1.	Planos	171
5.10.2.	Datos demográficos del “Barrio”	174
CAPÍTULO VI. LA REALIDAD EDUCATIVA EN LA LOCALIDAD DE RIBA-ROJA DE TÚRIA		175
6.1.	Los distintos centros educativos en la localidad	175
6.1.1.	CEIP1	175
6.1.2.	CEIP2	178
6.1.3.	CEIP3	180
6.1.4.	CEIP4	182
6.1.5.	CC5 e IES1	185
6.1.6.	EIP6	188
6.1.7.	IES2	189
6.1.8.	IES3	190
6.1.9.	EA4	194
6.2.	Alumnado en centros públicos y concertados de Riba-roja de Túria	197
6.2.1.	Alumnado en centros escolares de infantil (de primer ciclo) y de primaria	197
6.2.1.1.	Alumnado en centros de infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2016-2017	199
6.2.1.2.	Alumnado en centros de infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2017-2018	200
6.2.1.3.	Alumnado en centros de infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2018-2019	201
6.2.1.4.	Alumnado en centros de infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2019-2020	202
6.2.1.5.	Alumnado en centros de infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2020-2021	203
6.2.1.6.	Alumnado en centros de infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2021-2022	204
6.2.2.	Alumnado en centros de Educación Secundaria Obligatoria	205
6.2.2.1.	Alumnado en centros de Educación Secundaria Obligatoria, curso 2016-17	206
6.2.2.2.	Alumnado en centros de Educación Secundaria Obligatoria, curso 2017-18	207
6.2.2.3.	Alumnado en centros de Educación Secundaria Obligatoria, curso 2018-19	208
6.2.2.4.	Alumnado en centros de Educación Secundaria Obligatoria, curso 2019-20	209
6.2.2.5.	Alumnado en centros de Educación Secundaria Obligatoria, curso 2020-21	210
6.2.2.6.	Alumnado en centros de Educación Secundaria Obligatoria, curso 2021-22	211
6.3.	Alumnado de etnia gitana en centros públicos y concertados en Riba-roja de Túria	212
6.3.1.	Alumnado de etnia gitana en centros de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, en los cursos 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22	212
6.3.1.1.	Alumnado de etnia gitana en centros de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2016-17	214

6.3.1.2.	Alumnado de etnia gitana en centros de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2017-18	215
6.3.1.3.	Alumnado de etnia gitana en centros de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2018-19	216
6.3.1.4.	Alumnado de etnia gitana en centros de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2019-20	217
6.3.1.5.	Alumnado de etnia gitana en centros de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2020-21	218
6.3.1.6.	Alumnado de etnia gitana en centros de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2021-22	219
6.3.2.	Alumnado de etnia gitana en los centros educativos de Educación Secundaria	220
6.3.2.1.	Alumnado de etnia gitana en Educación Secundaria, curso 2016-17	221
6.3.2.2.	Alumnado de etnia gitana en Educación Secundaria, curso 2017-18	222
6.3.2.3.	Alumnado de etnia gitana en Educación Secundaria, curso 2018-19	223
6.3.2.4.	Alumnado de etnia gitana en Educación Secundaria, curso 2019-20	224
6.3.2.5.	Alumnado de etnia gitana en Educación Secundaria, curso 2020-21	225
6.3.2.6.	Alumnado de etnia gitana en Educación Secundaria, curso 2021-22	226
6.4.	Alumnado absentista en centros educativos públicos y concertados de Riba-roja de Túria	227
6.4.1.	Alumnado absentista en centros de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria	227
6.4.1.1.	Alumnado absentista en centros educativos de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2016-17	229
6.4.1.2.	Alumnado absentista en centros educativos de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2017-18	230
6.4.1.3.	Alumnado absentista en centros educativos de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2018-19	231
6.4.1.4.	Alumnado absentista en centros educativos de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2019-20	232
6.4.1.5.	Alumnado absentista en centros educativos de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2020-21	233
6.4.1.6.	Alumnado absentista en centros educativos de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2021-22	234
6.4.2.	Alumnado absentista, en centros educativos de Educación Secundaria	235
6.4.2.1.	Alumnado absentista en centros educativos de Educación Secundaria, curso 2016-17	237
6.4.2.2.	Alumnado absentista en centros educativos de Educación Secundaria, curso 2017-18	238
6.4.2.3.	Alumnado absentista en centros educativos de Educación Secundaria, curso 2018-19	239
6.4.2.4.	Alumnado absentista en centros educativos de Educación Secundaria, curso 2019-20	240
6.4.2.5.	Alumnado absentista en centros educativos de Educación Secundaria, curso 2020-21	241
6.4.2.6.	Alumnado absentista en centros educativos de Educación Secundaria, curso 2021-22	242

CAPÍTULO VII. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA ENTREVISTA E HISTORIAS DE VIDA	243
7.1. Resultados de las entrevistas realizadas a la comunidad educativa	243
7.1.1. La experiencia con la etnia gitana y el absentismo	243
7.1.1.1. Cómo trabaja el alumnado de cultura gitana según su sexo	245
7.1.2. Graduados de etnia gitana o de exclusión social y personas vulnerables que viven en el “Barrio”	250
7.1.3. Protocolo base de seguimiento del absentismo coordinado con los centros educativos de primaria y secundaria y Servicios Sociales, así como experiencia en el juzgado ante la fiscalía de menores por casos de absentismo	260
7.1.4. La Comisión de Convivencia y Absentismo	268
7.1.5. Propuestas de mejora para disminuir el absentismo sugeridas por el profesorado. Y qué piensa el profesorado de que el alumnado de etnia gitana está obteniendo el título de Graduado en Secundaria	275
7.2. Resultados de las historias de vida	279
7.2.1. Análisis de resultados de historias de vida	279
CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE CENTROS EDUCATIVOS Y DISCUSIÓN	287
8.1. Análisis de resultados de centros educativos	287
8.1.1. Análisis de documentos de los centros educativos	287
8.1.1.1. CEIP1	291
8.1.1.2. CEIP2	296
8.1.1.3. CEIP3	301
8.1.1.4. CEIP4	306
8.1.1.5. CC5 e IES1	312
8.1.1.6. EIP6	317
8.1.1.7. IES3	321
8.1.1.8. PROTOCOLO COMISIÓN DE CONVIVENCIA Y ABSENTISMO	328
8.2. Discusión	333
8.2.1. Los derechos, la obligación y la asistencia a la educación	333
8.2.2. La fiscalía de Menores, se encarga de contactar con los padres y las madres ante la falta de obligatoriedad de la asistencia a las aulas	337
8.2.3. Comisión de Convivencia y Absentismo	338
8.2.4. Ser una persona de cultura gitana no quiere decir que sea absentista	340
8.2.5. Primera graduada gitana en el municipio de Riba-roja de Túria	341
CAPÍTULO IX. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	343
9.1. Conclusiones encontradas en la investigación	343

9.2.	Limitaciones del estudio	357
9.3.	Futuras investigaciones	359
CAPÍTULO X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		361
CAPÍTULO XI. ANEXOS		377
Anexo 1. Transcripciones de las entrevistas realizadas (se adjuntan en un CD)		377
Anexo 2. Transcripciones de las historias de vida		381
1.	HISTORIA DE VIDA DE M.A.C.C.	381
2.	HISTORIAS DE VIDA. L.T.	387
3.	HISTORIA DE VIDA. J.H.	391
Anexo 3. Documentos de centros escolares (se adjuntan en un CD)		395
Anexo 4. Herramienta análisis centros educativos		396
Anexo 5. Instancia Ayuntamiento de Riba-roja de Túria		414

REFRÁN

Ne najo, na, sos ansós naje

E legue gao on avel gao,

E men matejé, cayque, cayque,

Cayque me listrabará.

Popular

No huyo, no, que aunque huya

De un lugar a otro lugar,

De mí misma, nadie, nadie,

Nadie me libertará.

Popular

POESÍA

Gitana

Nadie me ofendía cuando me llamaba gitana,
mi alma siempre ha sido bohemia y nómada,
no me gusta el agua estancada,
soy de la tierra que piso,
de la caricia del viento,
del murmullo del agua libre,
que recorre ríos, cascadas y mares.

Soy verso suelto,
una brizna, un fragmento en el caos
ordenado del universo.

Amo sin medida ni tiempo,
con pasión, celos y lujuria,
guitarra que se deja acariciar, en la madrugada.

Y mis dedos coquetean con el aire,
mi boca seduce con deseo a tu boca,
mientras la luna nos mira, envidiosa,
al ver nuestros cuerpos entrelazados,
iluminados por la hoguera,
donde somos incandescentes brasas,
que, más que quemar, abrasan;
y nuestras miradas elocuentes

relatan secretos, susurros, quimeras,
somos cielo, mar y tierra.

No pertenecemos a nadie,
verso libre que cautiva y atrae,
que camina por el mundo,
irradiamos arte, música y danza,
duende y embrujo,
sentimientos profundos,
ojos que observan la vida,
somos clan, tribu, familia.

Herederos de tradiciones y costumbres ancestrales,
historia, pasado y presente
construimos, junto a otras manos,
puentes de futuro y esperanza,
a pesar de la incertidumbre que al mundo atenaza.

Señalados, estigmatizados, aniquilados,
tantas, tantas y tantas veces,
resistimos, avanzamos, nadie nos detiene
y aquí estamos presentes.

Libres como el agua libre,
ciudadanos de este universo enloquecido,
nosotros tenemos nuestras propias leyes,
adivinamos el destino en la palma de la mano,
el cante desgarrar el alma y libera al corazón,
soleás, alegrías seguriyas,

rumba, fandangos y bulerías
deleitan las noches y los días.

Somos leyenda y suspiros,
campos de trigales y amapolas,
intemperie, lluvia y rocío,
polvo del camino, recuerdo y olvido.

Gitana de pelo negro,
gitano de ojos lindos,
gitanos de pasiones intensas,
gitanos aun perseguidos,
que esperan ser un día
más conocidos, menos temidos, más comprendidos.

Mari Trini García Merino, 11 de abril de 2021

Riba-roja de Túria, València, España

RESUMEN

El presente estudio de investigación tiene como objetivo investigar qué mecanismos se han implantado en el municipio de Riba-roja de Túrria para disminuir el absentismo escolar en los centros educativos. Para ello, se han realizado entrevistas al profesorado de los centros educativos, así como al personal del Ayuntamiento de Riba-roja de Túrria involucrado en educación.

Además, para entender qué factores han contribuido a que obtengan el título de Graduado en Educación Obligatoria se han recopilado relatos de vida de tres mujeres que viven en Ciudad Jardín, “Barrio” de Riba-roja de Túrria donde residen personas vulnerables y en riesgo de exclusión social, especialmente de la etnia gitana.

Se ha pretendido realizar un análisis comparativo del protocolo base de los centros educativos del municipio de Riba-roja de Túrria, el protocolo de la Comisión de Convivencia y Absentismo, los proyectos educativos de los centros educativos (PEC), los proyectos de atención a la diversidad y el proyecto de dirección de un centro de primaria. Tras analizarlos, observamos que los centros que han obtenido la mejor puntuación son los centros educativos donde realizaron su etapa escolar 3 personas que residen en el “Barrio”.

Además, se observa que la Comisión de Convivencia y Absentismo no acaba de despegar, a pesar de que sigue habiendo absentismo en los centros educativos. Por último, las personas vulnerables y de etnia gitana están obteniendo el Graduado en Educación Secundaria.

Palabras clave: Etnia gitana, absentismo escolar, exclusión social, personas vulnerables, relatos de vida.

RESUM

El present estudi d'investigació té com a objectiu investigar quins mecanismes s'han implantat en el municipi de Riba-roja de Túria per a disminuir l'absentisme escolar en els centres educatius. Per a això, s'han realitzat entrevistes al professorat dels centres educatius, així com al personal de l'Ajuntament de Riba-roja de Túria involucrat en educació.

A més, per a entendre quins factors han contribuït al fet que obtinguen el títol de Graduat en Educació Obligatoria s'han recopilat relats de vida de tres dones que viuen en Ciutat Jardí, "Barri" de Riba-roja de Túria on resideixen persones vulnerables i en risc d'exclusió social, especialment de l'ètnia gitana.

S'ha pretès realitzar una anàlisi comparativa del protocol base dels centres educatius del municipi de Riba-roja de Túria, el protocol de la Comissió de Convivència i Absentisme, els projectes educatius dels centres, els projectes d'atenció a la diversitat i el projecte de direcció d'un centre de primària. Després d'analitzar-los, observem que els centres que han obtingut la millor puntuació són els centres educatius on van realitzar la seua etapa escolar persones que resideixen en el "Barri".

A més, s'observa que la Comissió de Convivència i Absentisme no acaba d'enlairar, a pesar que continua havent-hi absentisme en els centres educatius. Finalment, les persones vulnerables i d'ètnia gitana estan obtenint el Graduat en Educació Secundària.

Paraules clau: Ètnia gitana, absentisme escolar, exclusió social, persones vulnerables, relats de vida.

ABSTRACT

The present research study, has as purpose investigate what mechanisms have been implemented in the municipality of Riba-roja de Túria to reduce school absenteeism in educational centers. To this end, interviews have been carried out with the teaching staff of the educational centers, as well as with the staff of the Riba-roja de Túria City Council involved in education.

Furthermore, to understand what factors have contributed to the obtaining the title of Graduate in Compulsory Education, life stories have been collected from three women who live in Ciudad Jardín, a “Neighborhood” of Riba-roja de Túria where vulnerable people and at risk of social exclusion, especially of the gypsy ethnic group.

The aim has been carry out a comparative analysis of the base protocol of the educational centers of the municipality of Riba-roja de Túria, the protocol of the Coexistence and Absenteeism Commission, the educational projects of the educational centers, the projects for attention to Diversity and the management Project of a primary school. After analyzing them, we observed that the centers that have obtained the best score are the educational centers where 3 people who reside in the “Neighborhood” completed their school years.

Furthermore, it is observed that the Coexistence and Absenteeism Commission has not quite taken off, despite the fact that there is still absenteeism in educational centers. Finally, vulnerable people and people of Gypsy ethnicity are obtaining the Graduate in Secondary Education.

Key words: Gypsy ethnicity, school absenteeism, social exclusion, vulnerable people, life stories.

INTRODUCCIÓN

La realización de esta tesis ha supuesto para mí un gran reto personal, porque muchas veces el final del camino de esta investigación ha sido muy oscuro, pero he tenido que reponerme ya que gran parte de la población gitana me han aportado la luz al final del camino, y por ello he decidido ponerme en pie, seguir el camino hacia la luz y terminar esta tesis doctoral.

Esta investigación parte de la idea de cuando comencé a realizar las prácticas durante mis estudios del Grado de Pedagogía, durante el curso 2014-15. Mi trabajo consistía en tareas centradas en el Departamento de Orientación, en el IES el Quint, en Riba-roja de Túria. Durante mis prácticas, pude comprobar que en pleno siglo XXI, todavía sigue habiendo mucho absentismo en los centros educativos de educación obligatoria pero, sobre todo, en el alumnado de etnia gitana. En esta cultura, muchos/as abandonan sus estudios a la edad obligatoria, 16 años, y la mayoría terminan en primer o segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria. También observé en este centro educativo, que hay mucho fracaso escolar, había alumnado que pese a que estaba realizando estudios de secundaria no sabían leer o escribir pero, sobre todo, los pocos alumnos y las pocas alumnas graduadas y graduados de cultura gitana, solo había una alumna, en aquel momento.

Continúe formándome y en el curso 2015-16 presenté mi trabajo fin de Máster en Política, Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas “Mujeres en riesgo de exclusión social y sus trayectorias escolares. Estudio de un caso”, en el que investigaba qué factores eran los más relevantes y significativos que han hecho posible que en los últimos años la población de “Ciudad Jardín”, barrio conocido en la localidad de Riba-roja de Túria², donde conviven personas en riesgo de exclusión social, y sobre todo personas de cultura gitana, estén obteniendo un título académico. Es este trabajo alguna de las conclusiones fueron por una parte, la fuerza de voluntad y el interés de las propias mujeres implicadas por obtener un título, junto con la ayuda de cada una de ellas, de sus madres, en lo que se refiere a sus padres, ninguna de las mujeres que participó en la investigación tenía contacto con su padre, es decir, una no conocía a su padre, otra se habían separado y la tercera, su padre había fallecido; y por otra parte, el trabajo en conjunto de toda la comunidad educativa del instituto de secundaria el Quint. (Gimeno 2016, pp.44-45). Pese a que es el último instituto en abrir

² A partir de aquí cuando nombre “Barrio” me referiré a “Ciudad Jardín”.

sus puertas: en el año 2007³, fue el primer instituto de la localidad en que la población del “Barrio” haya obtenido título académico, y no solo población de personas de renta baja que viven en el “Barrio”, sino también de etnia gitana. Este instituto pese a que fue el último en incorporarse como centro educativo, fue el primero en que la población del Barrio esté obteniendo un título académico.

En este trabajo de investigación se me quedaron objetivos sin cumplir, pero no solo eso, sino también me quedé con las ganas de investigar más a fondo los distintos centros educativos de la población, y de saber si continúa habiendo absentismo en la localidad y si personas del Barrio pese a su absentismo, continúan obteniendo un título académico, sobre todo las mujeres de cultura gitana, porque a pesar de sus problemas de género, muchas continúan luchando para labrarse un futuro. La finalización de este trabajo en el año 2016 me permitió reflexionar, y recapacitar sobre mi compromiso con la cultura gitana del municipio.

Después de mi labor como voluntaria en ayudar a mujeres árabes en el aprendizaje de la alfabetización, pensé también en cómo podría ayudar a las mujeres de etnia gitana. Y después de la finalización de mi trabajo me siento en la obligación y compromiso, además de pedagoga, en ayudar al pueblo gitano, al mismo tiempo que también conozco a gran parte de la población gitana en esta localidad, ya que algunos de ellos han sido compañeros y compañeras y amigos y amigas de colegio.

Por todo ello, la presente investigación se centra sobre todo en “Ciudad Jardín”, es el barrio donde conviven personas de minorías étnicas y en riesgo de exclusión social, pero como he dicho anteriormente, personas de etnia gitana. Estos últimos, desde que se asentaron en la población a partir de los años 70, dado que la cultura gitana tiene tradiciones que implican un estilo de vida itinerante, vivían de forma nómada. En los últimos años la escolarización de niñas y niños de esta cultura, están matriculados en todos los colegios públicos y concertados, también en Institutos públicos y concertados.

³ El centro de nueva construcción, fue donado para su apertura el 14 de septiembre del año 2007, este es el día festivo del municipio. Por tanto, entró en funcionamiento el curso 2007-2008 con un total de 141 alumnos y alumnas, y 18 profesoras y profesores. En ese momento este centro educativo tenía el nombre de Sección de IES DE Riba-roja, posteriormente IES el Quint, este nombre fue aprobado en el Claustro de profesores, en el Consell Escolar y en el Consell Escolar Municipal. Este nombre hace referencia a la sequia del Quint, donde se regaba los campos que había, donde ahora está ubicado el centro educativo.

<https://portal.edu.gva.es/ieselquint/elcentre/historia-i-entorn/>

Por tanto, tras varios años investigando sobre qué factores han inducido a que personas del “Barrio” hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria, y por qué solo han obtenido el graduado alumnos y alumnas que han asistido al instituto IES el Quint, y por qué en otros institutos de esta población no, pese a que este instituto ha sido el último en incorporarse a este municipio, de la ciudad de València, es decir, es el más joven.

La educación es un derecho básico, tal y como lo dice la Constitución Española de 1978, en el artículo 27. Delors, (1997, p.18), también cita la importancia de la educación básica, y además hace hincapié en dar una revisión de las funciones desempeñadas por la enseñanza secundaria. Delors (1997) en un informe realizado para la UNESCO sobre la educación dice: “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” Delors, (1997, p.7). Con ello quiere decir la importancia de la educación y de una revisión de la educación secundaria entrando en el siglo XXI.

En los últimos años los importantes cambios en la era de los avances tecnológicos, sobre todo la transformación de la sociedad de nuestro hábitat, uno de ellos ha sido el aumento de la diversidad cultural, y la exclusión social que padecen algunas minorías étnicas, como es el caso de la cultura gitana.

Lizama, (2016, p.3) en su artículo del “Análisis de la implementación de la estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana 2012-2020” reconoce que hay grandes avances en la educación del pueblo gitano. En ella dice que la escolarización de niños y niñas de cultura gitana alcanza más de la mitad, en cuanto a la educación primaria se llega casi al cien por cien; también nombra la disminución del absentismo y la mejora de la convivencia escolar, pero existe un abandono importante en la educación secundaria, las edades comprendidas entre 15 y 16 años de edad, abandonan, y si no abandonan es porque realizan un ciclo formativo de Grado Medio o realizan un PCPI, y por último las tasas de escolarización de las mujeres gitanas son inferiores a la de los hombres de cultura gitana.

Por ello, el objetivo principal de esta investigación está orientado a conocer qué factores han contribuido a que solo mujeres del “Barrio” han obtenido un título académico y qué herramientas se están llevando a cabo en esta localidad para disminuir el absentismo escolar en los centros educativos. Esto se hará a través de entrevistas realizadas a profesionales de la comunidad educativa, en centros escolares de primaria y secundaria, tanto

públicos como concertados, también a través del análisis de historias de vida de personas que han obtenido un título académico, y finalmente un análisis de los PEC, de los diferentes centros educativos de primaria y secundaria.

Hemos dividido nuestro trabajo de investigación en dos grandes apartados. En la **primera parte**, se presenta el marco teórico de la investigación, organizado en 3 capítulos, donde se aborda lo siguiente:

En el **capítulo I** presentamos el origen del absentismo escolar. Abordamos los diferentes tipos que existen de absentismo escolar según diferentes autores y autoras entendidos/as en el tema. Además, mostramos las principales leyes educativas relacionadas con el derecho a la educación, su obligatoriedad, así como la asistencia, en ámbitos internacionales, nacionales, autonómicos y locales.

En el **capítulo II**, en el primer apartado, presentamos las minorías étnicas. En el segundo, analizamos el concepto de exclusión social. En el tercero, realizamos una clasificación de los colectivos más vulnerables en España. En el cuarto apartado, mostramos el concepto de cultura gitana, entre otros. En el quinto apartado, mostramos un recorrido de la cultura gitana, emprendemos su organización interna, la distribución del poder dentro de la cultura gitana, el papel de la mujer, su idioma, sus oficios tradicionales, así como su rica historia, orígenes y migraciones a lo largo del tiempo. Finalmente, en el último apartado presentamos los resultados y experiencias educativas de la población gitana.

En el **capítulo III**, realizamos un recorrido histórico por las leyes educativas desde la última ley franquista, Ley General de Educación de (1970), hasta la ley actual en vigor que rige nuestra educación: la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Además, en cada una de las leyes se desarrollan dos apartados importantes. En el primero, se analiza el contexto social y político que influyó en la formulación de la legislación educativa.

En el segundo apartado, se examina el contexto educativo dentro del marco de cada ley. Se detallan la estructura del sistema educativo, la consideración de la religión en el ámbito escolar, y la política de la atención a la diversidad. En algunas leyes, también se aborda el uso de nuevas tecnologías, y, por último, la regularización de los centros educativos, tanto públicos como privados.

En la **segunda parte**, presentamos nuestro trabajo de campo que se desarrolla en los siguientes capítulos:

En el **capítulo IV**, presentamos nuestro diseño de investigación en el que presentamos, una metodología cualitativa y los objetivos de nuestra investigación. Nuestra investigación se basa principalmente en el absentismo escolar. Queremos investigar los mecanismos que se están llevando a cabo en el municipio de Riba-roja de Túria para disminuir el absentismo en los centros educativos de educación infantil (de primer ciclo), de primaria y de secundaria, tanto públicos como concertados. Además, nuestra investigación se centra en obtener información de personas vulnerables y exclusión social, especialmente mujeres de etnia gitana que han obtenido un título de Graduado en Educación Secundaria.

En el **capítulo V**, presentamos la muestra de nuestra investigación realizada en el municipio de Riba-roja de Túria. Describimos el origen del nombre de esta localidad, las distintas formas de acceso al municipio y sus medios de transporte. Analizamos la economía, la demografía, exploramos el patrimonio cultural y las fiestas locales. También, mostramos Ciudad Jardín, el “Barrio”, donde residen sobre todo personas vulnerables y de exclusión social, como la etnia gitana.

En el **capítulo VI**, presentamos los diferentes centros educativos de nuestra investigación, de infantil (de primer ciclo), de primaria y de secundaria, tanto públicos como concertados. Detallamos sus programas educativos distintos y aportamos el número de alumnado en cada centro educativo, incluyendo aquellos de cultura gitana y absentistas durante 6 cursos escolares: 2016-17, 2017-2018, 2018-2019, 2019-20, 2020- 21 y 2021-22.

En el **capítulo VII**, en el primer apartado presentamos los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas en los centros educativos de Riba-roja de Túria como por ejemplo la experiencia del profesorado con la etnia gitana; las personas Graduadas en Educación Secundaria; el seguimiento del protocolo base del absentismo escolar coordinado con los centros educativos de primaria y secundaria y Servicios Sociales, así como, experiencias en el juzgado ante la fiscalía de menores por casos de absentismo; también el proceso y desarrollo de la Comisión de Convivencia y Absentismo y, por último, las propuestas de mejora para disminuir el absentismo en las aulas sugeridos por el profesorado entrevistado. En el segundo apartado, exponemos los resultados encontrados de las historias de vida recopiladas de mujeres vulnerables y personas de exclusión social.

En el **capítulo VIII**, en el primer apartado, presentamos los resultados del análisis de los centros educativos. Se han analizado 6 centros escolares y un organismo, la Comisión de Convivencia y Absentismo del municipio de Riba-roja de Túria.

En el segundo apartado, se discuten los hallazgos obtenidos en nuestra investigación de manera más detallada y reflexiva, como la primera mujer gitana en obtener el título de Graduado en Educación Secundaria en el municipio de Riba-roja de Túria. Además, en todos los centros educativos analizados se ha obtenido alumnado absentista, sin embargo, de 34 profesores y profesoras, entrevistados y entrevistadas, solamente 3 profesoras han obtenidos experiencia ante la fiscalía de menores por casos de absentismo.

En el **capítulo IX**, exponemos las conclusiones obtenidas de los objetivos a tener en cuenta de nuestra investigación, junto con los límites del estudio y posibles investigaciones en el futuro.

En el **capítulo X**, presentamos las referencias bibliográficas de libros, artículos, tesis, y páginas webs de las autoras y los autores que hemos utilizado como apoyo para nuestra investigación.

Y finalmente, nuestra investigación, concluye en el **capítulo XI**, donde presentamos los anexos. En el primer apartado, se encuentran las transcripciones de las entrevistas realizadas al profesorado de los diferentes centros educativos que han participado en nuestra investigación (se adjuntan en un CD, Anexo 1). En el anexo 2, las transcripciones de las historias de vida de M.A.C.C., L.T. y de J.H.

En el anexo 3, los documentos de los centros educativos, el PEC del CEIP1, CEIP2, CEIP3 y CC5, EIP6, IES1 e EA4; el proyecto de dirección del CEIP4; el plan de atención a la diversidad, el Reglamento de Régimen Interno y el Proyecto de Compensación educativa del IES3 (se adjuntan en un CD).

En el anexo 4, el documento que utilizamos como herramienta de trabajo para analizar los centros educativos del municipio de Riba-roja de Túria. Y, por último, en el anexo 5, la instancia realizada al Ayuntamiento de Riba-roja de Túria para obtener los planos del “Barrio”.

CAPÍTULO I. ABSENTISMO ESCOLAR.

1.1. Introducción.

Esta tesis investiga el problema del absentismo escolar en el municipio de Riba-roja de Túria. Nuestro objetivo es realizar un análisis conceptual exhaustivo del absentismo escolar. Para lograr esto, es crucial comprender en detalle qué implica el absentismo escolar, así como su impacto en la localidad de Riba-roja de Túria.

Tres son los grandes aspectos en que se distribuyen este primer apartado del marco teórico de esta tesis:

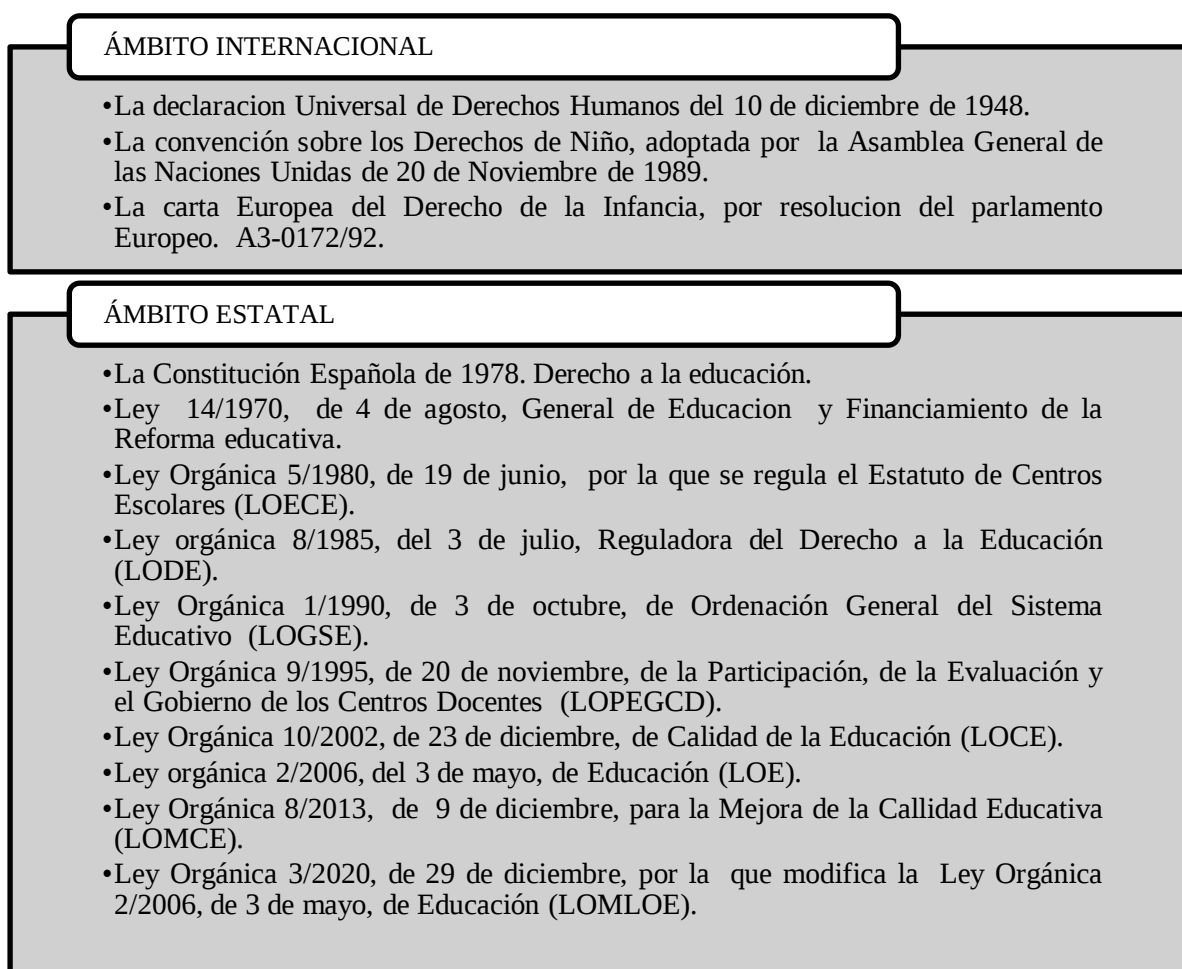
En primer lugar, explicaremos el origen del absentismo escolar. En segundo lugar, abordaremos el tema del absentismo escolar en relación con la legislación vigente que trata sobre la educación obligatoria, el derecho a la educación gratuita para la infancia y la protección de los derechos de los/as niños/as.

En tercer lugar, y para terminar en este apartado, hablaremos del concepto de absentismo y los diferentes tipos que han sido descritos por varios autores y autoras.

1.2. El origen del absentismo escolar.

El término de absentismo escolar empieza a ser materia de estudio como un problema educativo y social en Europa a partir de la segunda guerra mundial, en este momento fue cuando muchos países establecieron la obligatoriedad de la enseñanza educativa (Fuente, 2009). Para ello muchos países establecieron normas recogidas sobre el derecho a la educación. En España este principio está recogido en nuestra Constitución de 1978, en el artículo 27, por el que se establecen el derecho a la educación, que es obligatoria y gratuita (Fuente, 2009). Además de nuestra Constitución, el derecho a la educación está extensamente recogido en la legislación tanto en el ámbito internacional, como estatal, autonómico y local (Ver figuras 2 y 3).

Figura 2. Legislación del derecho a la educación en el ámbito internacional y nacional.



Fuente: Elaboración propia y a partir de datos aportados por la Comisión de Convivencia y Absentismo de Riba-roja de Túria.

A continuación y de manera más extensa describiré la legislación sobre el derecho a la educación, la obligatoriedad y el derecho a la protección de la infancia:

1.2.1. En el ámbito internacional

Destaca la **Declaración Universal de los Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1948**, el artículo 26, por el que se establece que toda persona tiene derecho a la educación y que ha de ser gratuita y obligatoria, al menos en la instrucción elemental y fundamental.

También, en la **Convención del 20 de noviembre de 1989 sobre los Derechos del Niño**, en el artículo 28.1 apartado e), señala el derecho del niño y la niña a la educación, y que, para garantizar este derecho se tienen que tomar medidas para promover la asistencia regular a las escuelas y de este modo reducir las tasas de abandono escolar.

Por último, destacar el **Parlamento Europeo, que en su resolución A3-0172/92**, aprueba la Carta Europea de los Derechos del Niño, en ella se recoge el derecho a la educación como un derecho fundamental de la infancia (Fuente, 2009).

1.2.2. En el ámbito estatal

En el ámbito estatal, la **Ley 14/1970**, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa de (LGE), en ella, en el **artículo 2** se recoge el derecho de todos los españoles y todas las españolas que tienen derecho a recibir y el Estado el deber de proporcionar una educación general.

También, tal y como ya hemos nombrado anteriormente, estaría la **Constitución de 1978**, en el **artículo 27.1** se recoge el derecho de todos y de todas a la educación y en el mismo artículo, apartado 4, es decir, en el **artículo 27.4**, la enseñanza básica será obligatoria y gratuita. Además, en el **artículo 39.4** señala que los niños y las niñas están amparados por los acuerdos internacionales que garantizan y protegen sus derechos (BOE, 1978).

Igualmente, la **Ley Orgánica 5/1980**, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (**LOECE**), en el artículo 3, apartado uno, dice que todos los españoles y todas las españolas tienen el derecho a recibir una educación básica y profesional.

Además, la **Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE)**. En ella, en el **artículo 1.1** dice: que todos los españoles y todas las españolas tienen el derecho a recibir una educación básica que les permita desarrollar su propia personalidad y participar de manera útil en la sociedad. Esta ley de educación será obligatoria y gratuita en la Educación General Básica (BOE, 1985).

En la **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**, en el artículo 2, se reconoce el derecho a la educación y se especifica que la educación es básica es obligatoria y gratuita para todos y todas las personas. Además, en el artículo 4, enumera los derechos de los alumnos y alumnas, incluyendo el derecho a recibir una formación integral, a ser evaluado objetivamente y a participar en la vida del centro educativo.

En la **Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, de la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCD)**. En el artículo 5 se detalla los derechos del alumnado, incluyendo el acceso a una educación de calidad y a participar en las decisiones del centro educativo. Además, en el artículo 6, se estipula los derechos de los padres a estar informados y participar en la educación de sus hijos e hijas.

En la **Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación**, en la exposición de motivos señala la necesidad de disminuir las altas tasas de abandono de la Educación Secundaria Obligatoria (Fuente, 2009).

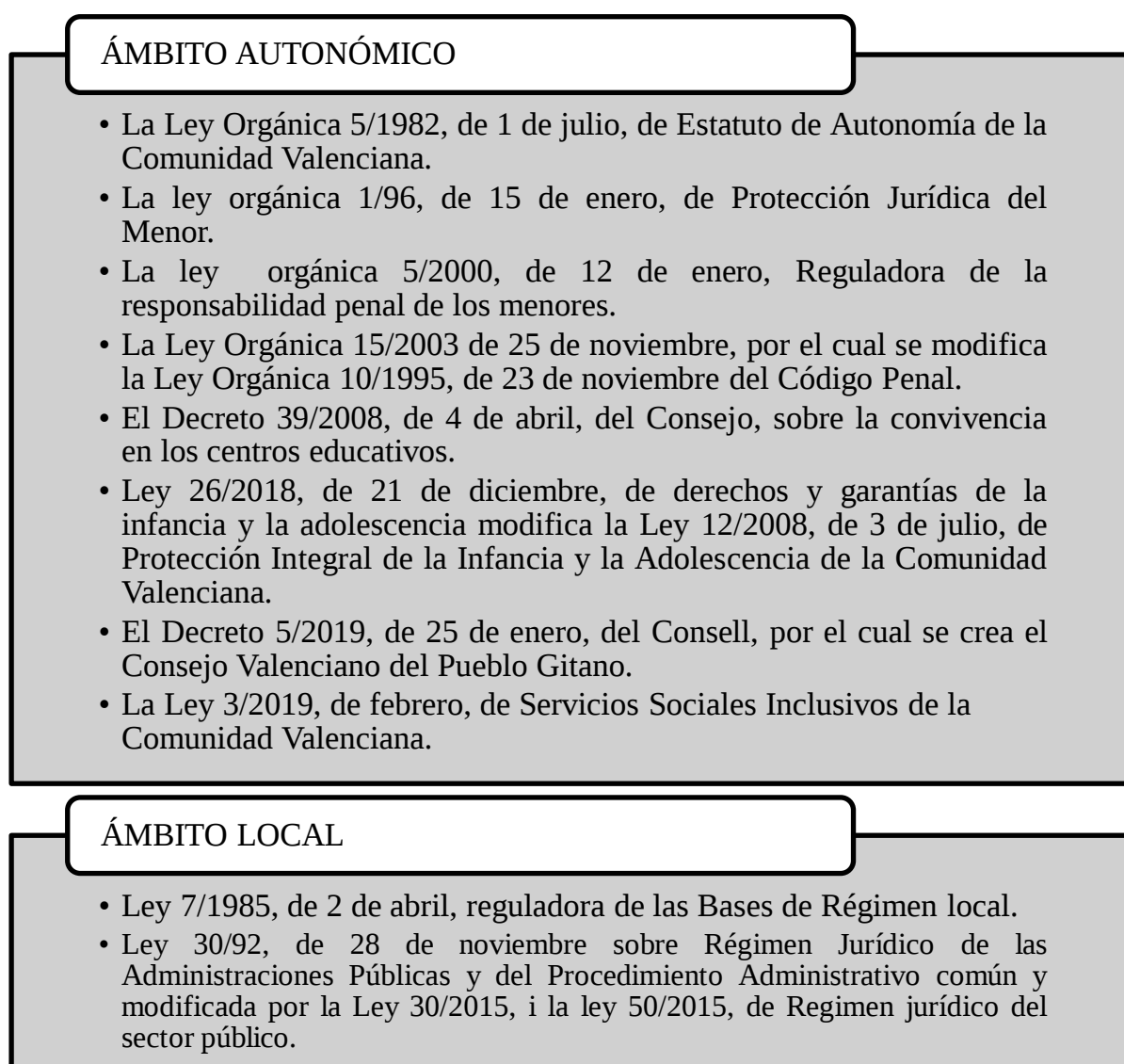
En cuanto a la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE)**, en el **preámbulo** señala que después de lograr la escolarización de todos/as los/as jóvenes hasta los 16 años de edad, el objetivo ahora es mejorar los resultados educativos en general y reducir las altas tasas de abandono escolar sin titulación y del abandono temprano de los estudios (BOE, 2006).

Asimismo, en el **artículo 3.3** establece que la educación primaria y la educación secundaria obligatoria componen la educación básica. (BOE, 2006). Además, en el **artículo 4.2** establece que la enseñanza básica abarca diez años de escolarización y se produce de forma regular desde los 6 años hasta los 16 años de edad.

En la **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)**. En el preámbulo de esta ley, en el apartado V, en la que prevalece la estrategia de la Unión Europea busca reducir la tasa de abandono escolar a menos del 10% (BOE, 2013).

Por último, la **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)**. En la disposición adicional quinta de esta ley en el que para alcanzar las metas del objetivo cuatro de la Agenda 2030, el gobierno, en cooperación con las Administraciones educativas, se comprometerá a promover programas de colaboración territorial. Estos programas estarán enfocados en mejorar los niveles de escolarización accesible y asequible en el primer ciclo de educación infantil, así como en promover el desarrollo de competencias, la educación inclusiva, además de la prevención y reducción del abandono temprano de la educación (BOE, 2020).

Figura 3. Legislación del derecho a la educación en el ámbito autonómico y local.



Fuente: Elaboración propia y a partir de datos aportados por la Comisión de Convivencia y Absentismo de Riba-roja de Túria.

A continuación, describiremos de manera más extensa la legislación autonómica y local respecto al derecho a la educación, la obligatoriedad escolar y el derecho a la protección de la infancia.

1.2.3. En el ámbito autonómico

En la figura N° 3 destacaremos la **Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana** y la **Ley Orgánica 1/2006, de 10 de abril, reforma de este Estatuto**, en el **artículo 53.1** establece que la Generalitat tiene competencia exclusiva en la regulación y la administración de la enseñanza en todos los niveles y grados, modalidades y especialidades de estos.

La **Ley Orgánica 1/96, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil**, en el **artículo 10.1**, establece el derecho de los y de las menores, a recibir de las Administraciones Públicas o también a través de entidades colaboradoras, información y una asistencia adecuada para ser efectivo sus derechos.

Además, en el **artículo 13.2**, dice que cualquier persona o autoridad que obtenga conocimiento de que un menor o una menor y que no ha sido escolarizado o no asiste al centro escolar de forma usual y sin causa justificada, durante el período de enseñanza obligatorio, tendrá que ponerlo en conocimiento a las autoridades públicas competentes, éstas adoptarán las medidas necesarias para su escolarización.

La **Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores**, en el **artículo 6** establece que concierne al Ministerio Fiscal la defensa de los derechos de los y las menores que deben reconocer las leyes.

La **Ley Orgánica 15/2003 de 25 de noviembre, por el cual se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre del Código Penal**, establece en el **apartado 75**, por el cual se modifica el apartado 1, del artículo 226, y por el que establece sanciones a aquel que deje de cumplir los deberes legales de asistencia inherentes a la patria potestad, su tutela, guarda o acogimiento familiar, que incluye nuestra legislación civil no solo los de

alimentación, vestir, hábitat y asistencia médica, sino también los deberes de educación y de instrucción de un menor⁴.

En el **Decreto 39/2008, del 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutoras o tutores, profesorado, personal de administración y servicios.** (2008/4159). En el **artículo 5, apartado 1**, establece que concierne a la Administración Educativa de la Comunidad Valenciana, la responsabilidad de asegurar los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios sean plenamente entendidos, ejercidos correctamente y garantizando de manera afectiva y conforme a este Decreto la normativa correspondiente.

Además, en el mismo decreto, en el **artículo 15.3** se reconoce el derecho de todos los alumnos y de todas las alumnas a recibir una formación integral, así como el derecho de padres, madres o tutores y tutoras cuiden por esta formación colaborando con la comunidad educativa, fundamentalmente en el desempeño de cumplir con las normas de convivencia y de las medidas instauradas en los centros educativos para ayudar en el esfuerzo y en el estudio.

Igualmente, en el **artículo 24.1, 24.3c y 24.4** de este decreto, se establece el estudio como un deber básico de los alumnos y las alumnas que se concreta, entre otros, en la obligación de asistir al centro educativo con el material necesario y también asistir con puntualidad.

Asimismo, en el **artículo 50.j**, los padres, las madres, los tutores o las tutoras deben reconocer el derecho a ser notificado sobre las faltas de asistencia y de retrasos de sus hijos e hijas al centro educativo. También, en el **artículo 52b.i.m**, establece como deber de los padres, madres, tutores o tutoras de asumir su responsabilidad de cumplir con la escolarización de sus hijos e hijas, deberán velar por la asistencia y puntualidad y tomar las medidas necesarias para que hijos e hijas cursen la educación obligatoria y asistan regularmente a las aulas.

Además, en el **artículo 54.k**, habla de los deberes del profesorado a cooperar con las administraciones educativas correspondientes en la vigilancia del cumplimiento de la

⁴Ley Orgánica 15/2003, de 25 de noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.

escolaridad obligatoria y de controlar las faltas de asistencia y de retraso de los alumnos y de las alumnas del centro educativo y con ello informar a los padres, madres o tutores o tutoras, que establezca el centro del escolar.

Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia.⁵ En el **artículo 42.1**, establece que los servicios y centros sanitarios, del ámbito educativo, tanto públicos como privados y también, los servicios y centros escolares, tienen el compromiso de informar y de denunciar cualquier situación de riesgo y desamparo en el que se encuentre un menor o una menor, o adolescente y la obligación de acompañar con la entidad pública encargada de proteger a la infancia y la adolescencia en el desempeño de esta función.

También, en el artículo 43.1 los menores en edad escolar tienen el derecho a una educación. Además, en el **artículo 49.1, 2, 3, 4 y 5 de esta ley**, se insiste en el derecho de los padres, las madres, y de los representantes legales de los menores y las menores, como responsables de su educación, el deber de velar para que sus hijos e hijas cursen de manera efectiva la enseñanza obligatoria y de certificar su asistencia a clase.

Del mismo modo, la Generalitat debe clasificar y comenzar las acciones necesarias para la asistencia obligatoria a los centros educativos según la legislación vigente y evitar el absentismo y el abandono escolar; en este sentido, la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport competente en materia de educación de la Generalitat promoverá, junto con la Administración Local, la confección de un procedimiento marco frente a la desescolarización, el absentismo y el abandono escolar. La ejecución y el seguimiento corresponden a la administración local; este propósito recoge las actuaciones en materia de prevención del absentismo escolar, de escolarización de menores absentistas y de un seguimiento y soporte escolar del alumnado con riesgo de absentismo o abandono escolar.

También, se promoverá la creación de comisiones locales para prevenir, dar seguimiento y contralar el absentismo y abandono escolar, estas comisiones contarán con la presencia de profesionales de áreas como Servicios Sociales, salud mental, infancia, juventud y educación.

⁵ Modifica la Ley 12/2008, de 3 de julio, de protección integral de la infancia y la adolescencia de la Comunidad Valenciana.

Del mismo modo, los servicios psicopedagógicos escolares y los departamentos de orientación escolar, trabajarán de forma cooperativa con los departamentos municipales de educación, Servicios Sociales y juventud. Se establecerá la comisión municipal de prevención y control del absentismo escolar, con el objetivo de mejorar la calidad de la intervención. Esta comisión contará con profesionales capacitados mediante la formación adecuada.

También, en el **artículo 52.1** el sistema educativo avalará la atención inclusiva del alumnado que pueda haber sido discriminado en el ejercicio de su derecho a la educación debido a su discapacidad, circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas, personales, familiares u otras razones. Todo ello se llevará a cabo priorizando los recursos humanos y materiales necesarios, fundamentalmente en los centros con una mayor presencia de estas necesidades.

El **Decreto 5/2019, de 25 de enero, del Consell**, por el cual se crea el Consejo Valenciano del Pueblo Gitano. El objetivo es promover una convivencia armónica entre los diversos grupos y culturas que conforman nuestra sociedad. Esto se puede lograr proponiendo medidas que fomenten actitudes que enriquezcan la diversidad, promuevan la igualdad de oportunidades, el trato equitativo, la igualdad de género y la no discriminación de la cultura gitana.

Por último, destacaremos la **Ley 3/2019, de 18 de febrero, de Servicios Sociales inclusivos de la Comunidad Valenciana** en el que la Generalitat demuestra un compromiso claro con la agenda 2030 adoptados por todos los estados miembros de Naciones Unidas, cuyo objetivo principal es reducir especialmente las desigualdades sociales.

1.2.4. De Ámbito local

La **Ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las Bases de Régimen Local**, en el **artículo 25.2.n** establece como competencia a los municipios de participar en la vigilancia del desempeño de la escolaridad obligatoria. También, en esta ley en el **artículo 4.1.f**, por el que reconoce a la localidad la autoridad para llevar a cabo ejecuciones forzosas y aplicar sanciones (Comisión de Convivencia y Absentismo de Riba-roja).

Y por último, la **Ley 30/92, de 26 de noviembre de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común**. En el **artículo 127**, regula la potestad sancionadora de las Administraciones Públicas, así como, las

modificaciones en la **Ley 39/2015, de 1 de octubre, de Procedimiento Administrativo Común de las administraciones Públicas** y la **Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público** (Comisión de Convivencia y Absentismo de Riba-roja).

1.3. Conceptos de absentismo escolar.

Establecer una definición de absentismo escolar consolidada no es una tarea fácil, ya que es un término muy complejo, tal y como recoge Rué (2005). También, Márquez (2014) menciona el absentismo escolar el cual es una problemática sumamente compleja cuyas causas no pueden atribuirse a un solo factor. Otra autora, González (2006) nos cuenta también que el término absentismo escolar no es un concepto simple sino en realidad es un término complejo y presenta múltiples factores y condiciones sociales, políticas, económicas y por supuesto, escolares.

Por ello como dice Márquez (2014): no hay consenso claro en la definición del absentismo escolar ni entre los expertos ni en el ámbito de la educación. Igualmente, Fuente (2009), señala que el termino absentismo escolar se refiere a la falta de asistencia a clase por parte del alumnado, pero no se puede definir únicamente en términos de presencia física, ya que puede manifestarse de múltiples formas.

En un primer acercamiento a las definiciones que hallamos en la literatura estudiada, autores como: González (2006), define el absentismo como la situación en la que ciertos alumnos o alumnas no asisten regularmente a clase. Igualmente, la junta de Andalucía entiende el absentismo escolar como la falta de asistencia regular y continua del alumnado en edad escolar obligatoria a los centros educativos donde están matriculados, sin justificación adecuada.

También, Fuente (2009) dice que se refiere a la falta de asistencia reiterada de los alumnos y de las alumnas a las aulas. Del mismo modo, Mallada (2011), el absentismo escolar se refiere a la falta de asistencia, tanto justificada como injustificada del alumnado matriculado durante la jornada lectiva y lamentablemente esta práctica es habitual.

De igual forma Esteban, et al. (2001). Se entiende por absentismo escolar como la falta continua de asistencia a la escuela por parte de un alumno o una alumna en edad escolar obligatoria, ya sea por su propia voluntad o debido a la despreocupación o excesiva protección de su padre o de su madre. De la misma manera Rué (2008) nos explica que se

refiere a las personas que no asisten al centro escolar o que abandonan la enseñanza obligatoria antes de completarla.

Otros autores y autoras de manera más amplia describen una definición más precisa del absentismo escolar como Estefanía (2008). El absentismo escolar se entiende como la asistencia irregular a la escuela, o las ausencias repetidas y sin justificar en el centro educativo, en edad obligatoria o su no escolarización en este tiempo.

Según, Pérez, Jiménez & Aguirre (2013), distinguiremos dos tipos de punto de vista o aclaraciones del absentismo escolar. Por una parte, la concepción de absentismo que se limita solo a las faltas de asistencia a clase y que no están adecuadamente justificadas, y por otra parte, la falta de medidas de la asistencia obligatoria a clase, independientemente de donde se originen las causas más o menos justificadas.

Otro autor, Álvarez, (2013) por su parte, explica el concepto de absentismo escolar desde diferentes teorías: los efectos de las condiciones sociales del menor, además presenta conductas intencionadas y voluntarias del alumno o alumna, actitud de problemas de integración debido al abandono de personalidad individual con el centro educativo, consecuencia de las interacciones surtidas en el seno de la escuela y también de los efectos de los componentes de organización y movimiento del centro y de sus experiencias educativas.

Además existen diversos factores que pueden ser mecanismos facilitadores de la aparición de la conducta absentista, como dice Delgado y Álvarez, (2014) definen el absentismo escolar como un problema social.

También, el Defensor del pueblo andaluz (1998) define el absentismo escolar como un problema social y añade además como un problema educativo. Siguiendo en esta relación, Márquez (2014), dice que las conductas absentistas tienen multitud de matices y diferentes tipos de absentismo, por ello diferentes autores clasifican el absentismo en varios tipos. En las **tablas N° 1, 2, 3, 4 y 5** podemos ver un extracto de diferentes autores y autoras que explican el absentismo escolar y sus diferentes tipos.

Tabla 1. Definiciones de los tipos/clases de absentismo escolar según Gracia (2001) y Esteban et al. (2001).

AUTORES	TIPOS ABSENTISMO	DEFINICIÓN
García	Crónico	Prolongado en el tiempo, es decir, de intensidad alta.
	Recurrente	Depende de su frecuencia y es variable.
	Puntual	De baja frecuencia.
	Aula	Ausencias irregulares, puntuales o aisladas.
Esteban	Esporádico	Alumno o alumna que falta de vez en cuando sin continuidad. De 1 a 8 veces por trimestre, tanto justificadas como sin justificar.
	Intermitente	Alumno o alumna que falta de vez en cuando con cierta periodicidad. De 8 a 12 veces por trimestre, tanto justificadas como sin justificar.
	Puntual	Alumno o alumna que falta de manera sucesiva sobre 10 veces por trimestre, en función de un hecho determinado justificado.
	Regular	Alumno o alumna que falta con continuidad de 13 a 20 veces por trimestre y sin justificar.
	Crónico	Alumno o alumna que falta con continuidad de más de 20 veces por trimestre, sin justificar.

Fuente: Elaboración propia a partir de García (2001) y Esteban et al. (2001).

A continuación describiremos de forma más extensa una síntesis sobre autores y autoras más relevantes que distinguen diferentes tipos de absentismo existentes en la actualidad.

En la tabla N° 1 García (2001), numera el absentismo escolar en varios tipos: “Puntual”, es de baja frecuencia y suele ser el más habitual; “Recurrente”, se caracteriza por su regularidad, de alta frecuencia; “Crónico” representa $\frac{1}{4}$ del total, es decir, suelen faltar a las aulas 4 días a la semana; y de “Aula”, este absentismo tal como nos cuenta la autora se da en muy pocos casos y solo de manera variable, es decir, solo se presenta en algunas asignaturas y no en todas ellas.

Por su parte, Esteban, et el. (2001), incluyen situaciones diferentes en relación al absentismo como: “Esporádico” son aquellos alumnos y alumnas que faltan de vez en cuando sin continuidad, de 1 a 8 veces por trimestre. “Intermitente”, el alumnado que falta de vez en cuando con cierta periodicidad, de 8 a 12 veces por trimestre, tanto las faltas justificadas como las faltas sin justificar. “Puntual”, son los alumnos y alumnas que faltan de manera sucesiva, sobre 10 veces por trimestre y en función de un hecho determinado y justificado.

“Regular”, los alumnos y alumnas que faltan con continuidad, de 13 a 20 veces por trimestre y sin justificar las faltas de asistencia. Y “Crónico”, son los alumnos y alumnas que faltan con continuidad, de más de 20 veces por trimestre y sin justificar la asistencia.

Tabla 2. Definiciones de los tipos/clases de absentismo escolar según Blaya (2003).

AUTORES	TIPOS ABSENTISMO	DEFINICIÓN
BLAYA	De retraso	Aquellos alumnos y alumnas que llegan tarde a clase a primera hora de la mañana.
	Del interior	Alumnas y alumnos están presentes en clase físicamente esperando a que transcurra el tiempo.
	Elegido	Aquellos alumnos y alumnas que no asisten a clase para realizar otras actividades.
	Crónico	Ausencia evidente a clase.
	Cubierto por los padres y madres	Referido a los alumnos y alumnas que falta a clase y que son justificadas por sus padres y madres.

Fuente: Elaboración propia a partir de Blaya, citado por Del Valle (2013) y Fuente (2009).

En la tabla N° 2 Blaya (2003), nombrado por Del Valle (2013) y Fuente (2009), clasifica los tipos de absentismo en: “De retraso”, son los alumnos y las alumnas que llegan tarde a clase a primera hora de la mañana, un día a la semana. “Del interior”, es el alumnado que está presente en clase físicamente, pero que esperan a que transcurra el tiempo y finalice el tiempo. Otro tipo de absentismo es el “elegido”, es el alumnado que no asiste a clase para realizar otras actividades.

Después estaría el llamado “Crónico”, la ausencia evidente a clase. También el llamado absentismo “Cubierto por los padres y madres”, es el referido al alumnado que falta a clase y que son justificados por sus padres y madres.

Tabla 3. Definiciones de los tipos/clases de absentismo escolar según Rué (2005).

AUTORES	TIPOS ABSENTISMO	DEFINICIÓN
RUÉ	Pasivo en el aula	Alumnos y alumnas poco comunicativos/as en el aula, aparentemente fríos.
	Aislado	Se muestra en ciertas asignaturas, sin coartada aparente y sin que se manifiesten distinciones por alguna asignatura.
	Impuntual entre clases	Aquellos alumnos y alumnas que llegan tarde a clase y también al centro educativo.
	Impuntual a primeras horas	El alumno o alumna de forma habitual llega tarde a clases o suele faltar con regularidad.
	Crónico	Faltar habitualmente a clase durante periodos de tiempo.
	Desescolarizado	Alumna o alumno que no asiste al centro escolar. Puede llegar a faltar durante meses, y cuando aparece por el centro educativo no cumple las normas de reglamento del centro escolar.

Fuente: Elaboración propia a partir de Rué (2005).

A su vez, Rué (2008), define el concepto de absentismo al alumnado que no acude al centro escolar o que deja la escolaridad obligatoria antes de su fin y nos puntualiza que no basta con señalar los tipos de ausencia más o menos constantes del aula o del centro escolar, sino que es preciso amplificar esta definición hacia las causas de riesgo y hacía el ámbito de las condiciones de rechazo del sujeto y las experiencias o circunstancias que las suscitan, incluido para los alumnos y las alumnas que se hayan de forma física en el centro escolar.

Por ello, Rué (2005) en la tabla N° 3 distinguiremos los diferentes tipos de absentismo a tener en cuenta: “Pasivo en el aula”, se refiere a los alumnos y alumnas poco comunicativos/as en el aula, son aparentemente fríos. Su padre y su madre son de escasa colaboración con los y las tutores/as del centro escolar. “Aislado”, es el alumnado que se

muestra en ciertas asignaturas, no muestran ninguna justificación y no muestran ninguna preferencia por una asignatura.

Se conserva el control familiar del alumno y la alumna. “Impuntual entre clases”, son aquellos alumnos y alumnas que llegan tarde a clase y también al centro educativo. Se conserva el control sobre el padre y la madre en la conducta del alumnado. “Impuntual a primeras horas”, en este tipo de absentismo, el alumnado llega tarde a clase de forma habitual a clase o suele faltar con regularidad a determinadas materias. Su familia no suele controlar las ausencias, es considerado como un tipo de situación de riesgo cuando los retrasos se convierten de manera continua.

Otro tipo de absentismo es el “crónico”, en él, el alumnado suele faltar de manera habitual al aula durante periodos de tiempo, por ejemplo, 3 días al mes, y sin justificar o incluso faltar más de 3 semanas. La familia no establece ningún tipo de control. Y finalmente, Rúa (2005) establece un último tipo de absentismo, el “desescolarizado”, sus causas principales se manifiestan en alumnos y alumnas que no asisten al centro escolar.

Este tipo de alumnado puede llegar a faltar durante meses y cuando aparece por el centro educativo no cumple con las normas de reglamento del centro escolar. Las familias de este tipo de alumnado, no suelen ser conocidas, ni han aparecido nunca por el centro educativo.

Tabla 4. Definiciones de los tipos/clases de absentismo escolar según Pérez, Jiménez y Aguirre (2013).

Pérez, Jiménez y Aguirre	Desescolarización		Desescolarización total 100%
	Abandono escolar temprano		Abandono escolar temprano 100 %
	Intensidad Alta	Crónico	50% al 99% (85 a 174 días al año).
		Severo	25% al 49% (40 a 84 días al año).
	Intensidad Media	Moderado de jornada completa	15% al 24% (25 a 39 días al año).
		Moderado Selectivo	
	Intensidad Baja		Absentismo de baja intensidad y frecuencia. Menos del 15%, es decir, menos de 10 días por trimestre.
	Impuntualidad		Absentismo de retraso. Asiste a clase, pero suele llegar tarde.
	Objeción Escolar		Absentismo virtual. Asiste a clase pero muestra una ausencia emocional y actitudinal.

Fuente: Elaboración propia a partir de Pérez, Jiménez y Aguirre (2013).

En la tabla N° 4 Pérez, Jiménez y Aguirre (2013), relacionan el absentismo escolar a todos los alumnos y alumnas que dejaron de asistir a clase, independiente del tipo de enseñanza que esté cursando, ya sea en las etapas obligatorias o no, su ausencia crea una problemática educativa que inquieta negativamente a su formación e implican tanto en su desarrollo personal como en su desarrollo social. Por tanto, estas ausencias deben ser entendidas como un problema que es necesario parar.

Hay que tener en cuenta en el análisis de la dimensión temporal tres tipos de variables: la frecuencia, la intensidad y el grado de referencia utilizado para computar la incidencia del absentismo. Además, estos autores realizan una propuesta de clasificación de absentismo escolar y es la siguiente: “**Desescolarización**” con una frecuencia del 100% de no asistir al centro escolar, otra es “**Abandono escolar temprana**”, con una frecuencia de intensidad de cien por cien de no asistir al centro escolar, otra “**absentismo de intensidad alta**”, por el que divide en dos: uno sería el “absentismo crónico”: con una frecuencia de entre el 50% al 99% que serían aproximadamente de 85 a 174 días/año, y en segundo lugar el

“**absentismo severo**”, con una frecuencia que estiman entre el 15% hasta el 49%, que serían de 40 a 84 días al año.

El “**absentismo de media intensidad**” que englobaría por una parte, el “absentismo moderado” con una frecuencia de asistencia entre el 15% y el 24%, que serían aproximadamente entre 25 a 39 días/año. Por otra, englobaría el “absentismo moderado selectivo” una intensidad de periodos determinados.

Además está el “**absentismo de baja intensidad**” y con una frecuencia de menos del 15%, aproximadamente serían de una asistencia de menos de 10 días por trimestre. El absentismo “**de retraso**”, sería el alumno o la alumna asiste a clase pero llegan tarde, es decir, impuntual. Por último, añade el “**absentismo virtual**”, es el alumno o la alumna que asiste a clase, pero que muestra una ausencia emocional y actitudinal.

Y para finalizar, destacaremos el absentismo según Mallada (2011). Este autor define el absentismo como un fenómeno no definido de manera particular, y como resultado poco fiable a la hora de examinar y valorar los sistemas de enseñanza, de hecho, no existen referencias compartidas que nos permitan determinar cuándo podemos hablar de un problema de absentismo para un determinado alumnado, grupo o clase.

Estas referencias dependen del sentido común de la comunidad educativa, de los padres y de las madres e incluso de los/las propios alumnos y alumnas, esto mezcla subjetividad lo que puede resultar en conflictos tanto en el diagnóstico como en la toma de decisiones, incrementando así las discrepancias.

Por ello, en la tabla N° 5 clasifica los siguientes tipos de absentismo como son: “**de origen familiar**” dividido en Activo, es el provocado por la propia familia, los menores son utilizados para ayudar a la economía familiar, para asumir roles paternos, para hacerse cargo de sus hermanos, entre otras cosas.

Tabla 5. Definiciones de los tipos/clases de absentismo escolar según Mallada (2011).

AUTORES	TIPOS ABSENTISMO		DEFINICIÓN
MALLADA	De origen familiar	Activo	Provocado por la propia familia, los menores son utilizados para ayudar a la economía familiar.
		Pasivo	Aparece cuando la familia muestra una preocupación mínima hacia la asistencia a la escuela debido a la falta de valores culturales.
		Desarraigado	Éste nace habitualmente en las familias desestructuradas, con problemas relacionales en el entorno de la pareja, como es la precariedad en el empleo, la adicción a las drogas, esto suele dificultar la atención a los pequeños.
		Nómada	Brota como consecuencia de que la familia se dedica a efectuar trabajos temporeros, es decir, en ferias, agrícolas, entre otras, de esta manera se produce la ausencia del/a menor en períodos determinados.
	De origen escolar		Este ejemplo de absentismo es visible por un rechazo y una falta de acomodación del/a alumno/a a la escuela; se aburre, no le importa el trabajo escolar con el/la profesor/a.
	De origen social		El alumno/a que se deja afectar por la dinámica absentista de sus colegas, compañeros, vecinos, por el contexto del barrio, por condicionamientos culturales, etc.

Fuente: Elaboración propia a partir de Mallada (2011).

El segundo es el “pasivo”, este tipo de absentismo surge como resultado de la preocupación y compromiso de la familia hacia la asistencia a la escuela, es mínima o nula, motivada por la falta de valores culturales. El tercero es el absentismo “Desarraigado”, éste nace habitualmente en las familias desestructuradas, con problemas relacionales en el entorno de la pareja, como es la precariedad en el empleo, la adicción a las drogas, esto suele dificultar la atención a los/as pequeños/as, y el absentismo de origen familiar “nómada”, brota como consecuencia de que la familia se dedica a efectuar trabajos temporeros, es decir, en ferias, agrícolas, entre otras, de esta manera se produce la ausencia del/a menor en periodos determinados.

Otro tipo sería el “**de origen escolar**”, este ejemplo de absentismo es visible por un rechazo y una falta de acomodación del/a alumno/a a la escuela; se aburre, no le importa el trabajo escolar con el/la profesor/a. De igual forma, puede deberse a la falta de recursos de la propia entidad educativa para tener en cuenta las dificultades y características de ciertos alumnos y alumnas que solicitan un método individualizado.

Y por último, este autor clasifica el absentismo “**de origen social**”, el/la alumno/a que se deja afectar por la dinámica absentista de sus colegas, compañeros, vecinos, por el contexto del barrio, por condicionamientos culturales, etc., y que no aprecian la educación como soporte para el progreso integral del individuo.

En definitiva, después de instruirse en la literatura de varios autores entendidos en el tema y en los trabajos científicos consultados, el concepto de absentismo escolar podríamos definirlo como la ausencia repetida y no justificada de un/a menor en edad de escolarización obligatoria. Dentro del absentismo distinguiremos 5 tipos, basados en su cantidad y son los siguientes:

- Absentismo **Leve**. Se produce de forma ocasional. Su ausencia es inferior al 5% de faltas mensuales.
- Absentismo **Moderado**. Se produce su ausencia entre el 5% y el 25% mensualmente.
- Absentismo **Regular**. Se produce su ausencia entre el 25% y el 75% mensualmente.
- Absentismo **Crónico**. Su ausencia es más del 75% mensualmente.

- Absentismo **de Pandemia**. Se produce debido a una ausencia por miedo al contagio en las aulas, el alumnado no asiste al centro educativo. Entre el 75% y 100%, mensualmente.

También hay que tener en cuenta el absentismo del alumnado que asiste a las aulas pero no participa en clase, prácticamente es como si no estuviera en el aula, se encuentra **ausente en el aula**, pero no se puede poner falta de asistencia. Y además, el alumnado **ilocalizable**, es el alumnado que no se puede contactar con la familia, y por ello, no se puede saber la situación en la que se encuentra la familia.

Es importante, que todos los centros educativos de enseñanza obligatoria, tanto públicos como concertados han de realizar un control diario para identificar las causas y/o factores de riesgo que pueden provocar la aparición de la conducta absentista en el alumnado, con el fin de detectar esta conducta de manera temprana. Puntualizar también que se considera como falta de asistencia la impuntualidad. También, sería importante distinguir entre el alumnado matriculado y el alumnado en edad de escolarización obligatoria⁶ y que no está matriculado. En la **figura 4** podemos observar las diferencias.

Figura 4. Diferencia entre el alumnado matriculado y el alumnado no matriculado.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Comisión de Convivencia y Absentismo de Ribarroja de Túrria (2017) y Rué (2008).

En la figura N° 4 el alumnado matriculado, sí que asiste al centro educativo y en el alumnado no escolarizado, distinguimos entre los alumnos y las alumnas no escolarizados, como por ejemplo familias de origen inmigrante, menores de nuevo ingreso, etc., y desescolarizados y por el que en estos incluiremos los casos de abandono escolar prematuro considerados absentistas.

⁶ El alumnado que no está matriculado.

CAPÍTULO II. LAS MINORÍAS ÉTNICAS Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL

2.1. Introducción

Muchas veces el concepto de “minorías étnicas” se confunden, y muchos/as no tienen claro su significado real, (Streiff-Fénart y Potignat, 1995), nombrado por López (2018, p.17), explica el vocablo de minoría: “tiene un sentido numérico y en ocasiones demográfico (...) y también implica un aspecto relacional y de inclusión en un sistema mayor”. En lo que se refiere a la palabra etnia, el mismo autor lo define como un “conjunto de individuos compartiendo una cultura común, particularmente lengua, instituciones y ritos, existen varias razones por las cuales tienden en algún caso a evitarlo” López (2018, p.17). Igualmente otro autor Ibarra (2011) define el concepto de etnia como:

Grupos humanos de magnitud variable, y mantiene una unidad lingüística y cultural y son conscientes de su existencia como grupo. Dentro de la etnia, además de la cultura y su lengua, se propagan unas condiciones hereditarias y la adaptación cultural del grupo. (Ibarra, 2011, p.36)

En la misma línea, Kaprow (1978) nombrado por López (2018), define “étnicos” como aquellos pobres, grupos sometidos sin poder, como los europeos del sur y del este emigrados a la parte noreste de Estados Unidos. Otra autora define la palabra compuesta: “minoría étnica”, San Román (1992), nombrado por López (2018), como clarificador de las minorías culturales de grupos étnicos del poder respecto a etnias hegemónicas. Consecuentemente la definición de minoría étnica podría ser, paralelamente, un concepto absoluto y relativo y en términos absolutos, se considera a un grupo étnico a un enfoque definido en el contexto mundial de un cierto momento histórico, aplicando criterios de desarrollo tecnoeconómico.

Asimismo, Barth (1978, como se citó en Ibarra, 2011) describe que para que un grupo sea respetado como grupo étnico, debe tener unas características como por ejemplo: cooperar con unos valores culturales primordiales; establecer un campo propio de información e intercambio; y la pertenencia al grupo es identificable como tal para otros.

El mismo autor explica los diferentes tipos de minorías en la sociedad dividida en grupos raciales, étnicas y culturales. Se diferencian porque poseen modos de vida propios que pueden exaltar a tradiciones culturales de otra sociedad. Sus integrantes pueden pertenecer a diferentes grupos sociales y tienen conocimiento de vivir como grupo apartado del resto de la población Ibarra (2011). Además, el mismo autor determina unos criterios para establecer la dependencia al grupo como podrían ser la forma física, la procedencia común de otro país o ciudad, su lengua, su cultura y la posesión de un modo de subsistencia distintivo Ibarra (2011).

2.2. Concepto de exclusión social

Estivill (2003) señala que la “exclusión tiene que ver con la insatisfacción, el malestar” (p.13), que tienen las personas cuando se hallan en circunstancias en las que no puede realizar todo aquello que ansían y desean para sí y para quienes aman.

Tal y como señala Sánchez (2018) la cultura gitana se ha situado al margen de la sociedad, lo que hoy en día denominaríamos como personas de exclusión social. Los marginados, son personas, que se encuentran excluidos de la sociedad instaurada y de sus reglas, viviendo al margen de esta. Actualmente la marginalidad se cuantifica en función del acceso de los individuos a patrimonios y servicios básicos como educación, vivienda e ingresos Sánchez (2018).

Los gitanos y las gitanas, se situaron como un pueblo dentro de la marginalidad hábilmente desde su llegada a la península y sólo lograron salir de ella, aquellos sujetos que pasaron inadvertidos respecto a su posición étnica, o que optaron por disolverse sin retorno dentro de la población mayoritaria, Sánchez (2018).

UNICEF (2006), define la exclusión social como:

La reafirmación de factores sociopolíticos que son la base de la discriminación y la desventaja dentro de la sociedad, y para garantizar la inclusión y la igualdad de oportunidades es preciso concentrarse firmemente en los procesos y agentes que constituyen las bases de la privatización. (UNICEF, 2006, p.7)

Por su parte, Estivill (2003), define la exclusión social como:

“una acumulación de procesos confluyentes con rupturas sucesivas que, arrancando del corazón de la economía, la política y la sociedad, van alejando e interiorizando a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a los centros de poder, los recursos y los valores dominantes”. (Estivill, 2003. p.19)

El mismo autor nos describe la diferencia entre personas Marginal y nueva pobreza. Marginal y nueva pobreza, son dos términos muy utilizados en el contexto europeo. Para el primero se pueden mencionar que su uso proviene de la existencia de “margin” y “marginal” en la lengua inglesa, y que comprenden consecutivamente en las lenguas latinas. Vincent, (1979, como se citó en Estivill, 2003), ubica el empleo de estos vocablos en 1972 y 1973 en Francia, para distinguir a jóvenes bohemios, que se negaban a ser comparados y se anunciaban regularmente en las revueltas siguientes a mayo de 1968. Estivill (2003, como se citó en Gimeno, 2016) la palabra marginal en otros países como son Italia, Portugal, España, e Irlanda, el término marginación se utiliza para enunciar el transcurso por el que algunos colectivos como jóvenes buscando trabajo, o también gitanos, estarían alejados del centro. Por ello, el marginado estaría en un lugar intermedio, un paso más o menos breve, entre la integración y la exclusión, combinándose una marginación voluntaria o impuesta.

Asimismo, Moriña (2007, como se citó en Gimeno, 2016) explica la diferencia entre los conceptos de pobreza y exclusión social. La primera palabra se refiere a un estado por el que un determinado número de personas sufren carencia material, y la segunda palabra, es un proceso en el que intervienen variables como económicas, sociales, laborales y personales.

También, Ballester & Figueroa (2000), citado por Vélaz (2003), señalan que para definir la exclusión social hay que tener en cuenta unas pautas; en primer lugar, es un proceso que se produce por la interacción de la persona con su entorno, en segundo lugar, es un proceso multifactorial y acumulativo, y en tercer lugar, los procesos de exclusión se formulan en las diferentes características que se asocian a cada familia.

2.3. Clasificación de colectivos más vulnerables en España

Los colectivos más vulnerables en España según Gimeno (2016) son los siguientes: Personas con discapacidad, personas mayores en situación de dependencia, infancia y familias en situación de exclusión, víctimas de la violencia de género, personas

drogodependientes, enfermos de sida, población inmigrante, población gitana, víctimas de discriminación, reclusos o ex reclusos y personas sin hogar. **Ver figura 5.**

Figura 5. Colectivos más vulnerables en España

Personas con discapacidad.
Personas mayores en situación de dependencia.
Infancia y familias en situación de exclusión.
Víctimas de la violencia de género.
Personas drogodependientes.
Enfermos de Sida.
Población inmigrante.
Población gitana.
Víctimas de discriminación.
Reclusos o ex-reclusos.
Personas sin hogar.

Fuente: Elaboración propia a partir de Gimeno (2016).

En la figura nº 5 podemos apreciar los diferentes colectivos más vulnerables en la sociedad Española. En ella se elabora una clasificación de 11 grupos ordenados conforme a su vulnerabilidad. En primer lugar, el grupo de personas con discapacidad, en segundo lugar, las personas mayores que se encuentran en situación de dependencia, en tercer lugar, los niños y las niñas y sus familias en situación de exclusión social, en cuarto lugar, las personas que han sido víctimas de violencia de género, en quinto lugar, las personas que son drogodependientes, en sexto lugar, las personas enfermas de Sida, en séptimo lugar, las personas que buscan una vida mejor en nuestro país, como son los inmigrantes, en octavo lugar, y nuestro trabajo de estudio de esta tesis, el colectivo gitano, en noveno lugar, las personas que han sido víctimas de discriminación, en décimo lugar, las personas que han sido presidiarios o que se encuentran en la cárcel, y por último, las personas que se encuentran sin un lugar donde vivir.

2.4. La minoría étnica: la población gitana

Durante siglos, los gitanos han luchado en contra de los prejuicios de la cultura dominante, tal y como nos definen este grupo: “los payos”. A través de este capítulo intentaré definir conceptos como cultura, etnia, gitano, quinqui o merchero.

2.4.1. Concepto de cultura, etnia, gitana/gitano, y quinqui o merchero.

El término **cultura**, es un concepto amplio y comúnmente aceptado por la antropología, distingue la manera de pensar, sentir y obrar considerablemente de forma compartida por los órganos de un colectivo. Blay et al. (1989). También de acuerdo con Vazirani (2022) la cultura es un proceso dinámico que “influye en la identidad de la persona y, por tanto, en la forma de establecer las relaciones con los demás” (Vazirani, 2022, p. 135).

Otros autores explican el término cultura indicando que cuando un grupo de personas tiene un medio cultural diferenciando, perceptible desde el exterior y, apreciado por los mismos miembros, entonces hablamos de una etnia. Blay et al. (1989). Estos mismos autores describen la **minoría étnica** de la siguiente forma: “cuando un colectivo humano así diferenciado no está reconocido como portador de la cultura oficial, se le denomina, minoría étnica”. (p.32). Los mismos autores añaden que si las relaciones de poder con respecto al entorno sociocultural dominante son reciamente desiguales, como por ejemplo, los gitanos, entonces podemos hablar de minoría étnica gitana. (Blay et al. 1989).

Varios son los autores que describen el concepto gitano, entre ellos destacaré a Leblón (1987) uno de los pioneros del estudio de la cultura gitana, por el que afirma que la palabra **gitano** proviene de una forma arcaica de la palabra egipcio: EGIPTANO. Leblón (1987).

De la misma manera, Kendrick (1995), define el concepto **gitanos** como el término “Egipcianos”, porque se creía en un primer momento que los gitanos provenían de Egipto. Además, López (2018) de forma más extensa, explica la procedencia de la palabra gitano, “viene del latín egyptano (egiptano)” (López, 2018, p. 265). Porque se pensaba, en el siglo XIV que habían llegado a tierras Europeas a través de Egipto.

Sin embargo, en el siglo XVIII los lingüistas, comparando el lenguaje de los gitanos con el de otros pueblos, descubrieron que la cultura gitana no provenía de Egipto, sino del norte de la India, sin embargo no se sabe con certeza cuando empezaron las emigraciones de esta cultura.

De igual forma, Kendrick (1995) define la palabra **gitano** para “referirse a los Rome⁷ y otros nómadas con un estilo de vida semejante. Procede del término “Egipciano”, que se les daba porque en un momento determinado se creyó que procedían de Egipto” (p.9).

También dentro de la cultura gitana distinguimos a los “merchero”, sinónimo de Quinqui⁸. Perteneciente cuando se mezclan un gitano con una persona que no pertenece a la etnia gitana, es decir, “paya”.

2.5. La cultura gitana

2.5.1. Los gitanos y las gitanas

El colectivo gitano es un colectivo culturalmente diferenciado. Su medio cultural reúne elementos fundamentales como la estructura social interna, un sistema de parentesco, una distribución del poder, el papel de la mujer, su propio idioma: el Romaní, su propia bandera e incluso su propio himno. A continuación desarrollaré de forma más extensa sobre el pueblo gitano.

2.5.1.1. Sistema de organización interna

La primera y principal obligación del gitano es respecto a su familia contigua, después a la familia extensa, y finalmente cualquier gitano respecto a los payos, es decir, el resto de culturas. Por ello, las relaciones de parentesco son la base fundamental de la relación social gitana y se estructura a partir de dos ejes clasificados por su estatus, como son primordialmente el sexo y la edad. Blay et al. (1989).

⁷ Hombre perteneciente a un grupo étnico de origen indio. Kendrick, (1995, p.9).

⁸Persona perteneciente a ciertos grupos social marginado, que generalmente se gana la vida como Quincallero ambulante. Real Academia Española. (s.f).Quinqui. En diccionario de la lengua española. Recuperado el 20 de noviembre de 2018, de <http://dle.rae.es/?id=UuJdDUw>

2.5.1.2. Sistema de parentesco

Según Blay et al. (1989). La adscripción al grupo de familiares es patrilineal⁹, de modo que los hijos pasan a formar parte del linaje del padre. Ibarra (2006). El linaje patrilineal, al que los gitanos suelen llamar raza, está formado por un grupo de personas que se suponen sucesores de un antepasado común al que todos ellos pueden forjar su vínculo genealógico a través de vinculaciones masculinas. De tal manera que se estructuran en linajes patriarcales, de tal forma que cada persona pertenece a uno de ellos y todos ellos confirman la comunidad gitana. Blay et al. (1989).

En la misma línea Blay et al. (1989) describen las castas gitanas como independientes entre sí y autónomas, no hay ninguna estructura que jerarquice estos grupos entre sí, creando una unidad políticamente superior. Otro autor, Ibarra (2010) describe las diferentes secciones de un mismo linaje que se establecen en diferentes lugares. Cada individuo del linaje convive con sus parientes lineales y sabe dónde puede localizar otros enclaves de su linaje. Ibarra (2006). Cada familia amplia actúa como un sujeto independiente. Las relaciones entre los diferentes linajes se fundamentan esencialmente en esta independencia, que es económica y política. Su independencia les concede una identidad social propia y diferenciada. Ibarra (2006).

2.5.1.3. La distribución del poder

Ibarra (2006) detalla cómo cada familia actúa como una unidad independiente. La asignación de roles viene precisada por dos ejes fundamentales: sexo y edad. El resultante, son los roles sociales con significado político reconocido, están asignados a los varones que han superado un mínimo de edad. Estos roles son fundamentalmente tres:

- I. Vara. Todo hombre o muchacho con potencial de luchar. La fortaleza de una familia se computa por el número de varas de que dispone.
- II. Bató. Es un hombre casado, destacadamente según los viejos ritos, y comprometido de una familia nuclear.

⁹ Linaje patrilineal: “la pertenencia a un patrilineal es el resultado de afiliar automáticamente al niño que nace a través de su padre al grupo de filiación formado por todos los varones que están emparentados con él. Un individuo no puede pertenecer a más de un patrilineal aunque pueden residir en grupos locales diferentes”. Ibarra (2006, p.9).

- III. Patriarca. El líder reconocido y cabeza visible de una familia amplia. El dominio del patriarca no es dominante ni apenas discrecional. Se asienta en la autoridad moral y el respeto a los años de forma que el patriarca actúa como “primis inter pares” representante de la ley tradicional y cuida por ella.

Entre los batos y el patriarca está la categoría intermedia de los tíos. Un tío es un gitano de edad que, por sus años, su mando y su conducta produce el respeto de los demás. Realmente, el patriarca es el tío con mayor poderío dentro de la familia amplia y los demás lo secundan con su consejo. Evidentemente, en esta distribución, la edad juega un papel esencial en la cultura gitana. Blay et al., (1989).

2.5.1.4. El papel de la mujer

En lo que se refiere a la mujer gitana Ibarra (2006) nos explica que la vida de las mujeres está doblegada a sus padres y a sus hermanos en su vida de soltera, y a su marido cuando contrae matrimonio. Además, Blay et al. (1989) nos habla de la vida de la niña gitana que comienza a edad temprana. Con 8 años ayuda a su madre con las tareas del hogar y cuida de sus hermanos pequeños. Durante la pubertad y hasta que se casa permanece bajo un rígido control por parte de sus padres y de sus hermanos y también de forma muy especial por parte de su hermano mayor. Debe obedecerles incluso aunque sean algo más jóvenes que ella, siempre y cuando no se trate de niños de corta edad. La mayor virtud de la gitana moza, tal como nos cuenta Ibarra (2006) es su virginidad, ya que solo siendo virgen se celebrará el enlace matrimonial gitano, y por ello la gitana deberá ser fiel en todo momento a su marido.

Cuando la mujer gitana contrae matrimonio pasa a ser considerada, un miembro más del linaje de su cónyuge, pero continúa teniendo derechos y obligaciones en su propia familia, y del que continuará siendo miembro el resto de su vida. Ibarra (2006).

De forma similar al hombre, la mujer gitana en la edad adulta puede llegar a ser tía, es decir, mujer de consideración y respeto. Todo ello, si se ha demostrado a lo largo de su vida un apego y acatamiento de la ley gitana. Por consiguiente, una tía, cuando joven fue virgen, y

contrajo matrimonio por el rito gitano, fue fiel a su marido toda la vida, ayudó a él económicamente, tuvo hijos, sobre todo varones, y cuando falleció su esposo, se quedó sola.

Por consiguiente, ahora tía, presume de no haber tenido más que un solo esposo y de haber sido madre de hijos sanos y valientes y de hijas castas y laboriosas. Si de esta forma ha transcurrido su vida, la anciana gozará de un buen nombre y, aunque carente de autoridad y poder, su consejo puede alcanzar a tener gran persuasión en la familia. Ibarra (2006).

Por último, señalar que desde hace varios años se está produciendo dentro de la cultura gitana una evolución sobre el papel asignado a la mujer dentro de la estructura social gitana, porque algunas de ellas están tomando conciencia de su situación y se rebelan, produciéndose de esta manera fenómenos nuevos como la soltería, y los matrimonios mixtos de gitanas con otras culturas, payos. Blay et al. (1989).

2.5.1.5. Su idioma

La cultura gitana tiene su propio idioma, tal como se aprobó en el I Congreso de Organizaciones Gitanas, en el año 1971, celebrado en Chelsfield, Londres.

Tal como nombra Clebert (1965), la lengua de la cultura gitana es el romaní¹⁰. Su origen es indio, porque gran parte de su vocabulario se ha demostrado, en estudios gitanólogos, que están muy relacionados con grupos en el norte de la India. **Ver.** Figura 6.

Figura 6. Vocabulario gitano e hindú.

CASTELLANO	GITANO	HINDÚ
Ojo	Yakh	akh
Fuego	Yag	ag
Hacer	Ker	kar
Comprar	kin	kin
Nuestro	amaro	amara

Fuente: Elaboración propia a partir de Clebert (1965, p.240).

¹⁰ Romaní o rom, significa: hombre. Clebert (1965, p.239).

En la figura nº 6 apreciamos algunos ejemplos del vocabulario gitano, en él podemos estimar algunas palabras del idioma romaní con su parecido al vocablo hindú.

Tal como dice Bloch, nombrado por Clebert (1965) en el idioma romaní existen muchas palabras parecidas al hindú. A continuación algunos ejemplos de construcción de frases:

Figura 7. Vocabulario Romaní

IDIOMAS
CASTELLANO: Ve a ver quien llama a la puerta
GITANO: dja, dik kon tchalavelo o vurdo
HINDÚ: dja, dekh kon tchahaya dvar ko

Fuente: Elaboración propia a partir de Clebert (1965, p.240).

En la figura nº 7, según Franz de Ville nombrado por Clebert (1965) en esta frase podemos ver un ejemplo claro del parecido de la lengua romaní con la lengua hindú. Podemos clasificar la lengua gitana en una lengua básicamente nómada, porque su vocabulario se ha extendido en gran parte del mundo. Tal como nombra Clebert (1965, p.241) “es una lengua esencialmente de los nómadas, ha servido de vehículo a cantidad de palabras recogidas en los países ocupados o atravesado”. Una de las lenguas que también ha contribuido a su enriquecimiento del romaní, es el griego medieval. La gran mayoría de su vocabulario no ha cambiado.

El romaní también tiene términos armenios, iranís, kurdos y ucranianos. Clebert (1965). Su largo camino desde su salida de Punjab, hacia oriente, y después Europa, permite una localización de los lugares que atravesaron.

Durante su estancia en Europa, la cultura gitana asimiló cuantiosos vocablos húngaros, rumanos, eslavos, y de otras lenguas, enriqueciendo así su propio idioma. En España también han dejado huella el romaní, llamado el caló. En ella existen en España más de 2000 vocablos de palabras gitanas, algunos ejemplos son: Chunga (Chunga es el nombre

de una encantadora bailarina), fullerero (tramposo), achacar (desconectar), etc. Nombrado por Clebert (1965).

2.5.1.6. Su bandera e himno.

La cultura gitana tiene su propia bandera, tal como se aprobó en el I Congreso de Organizaciones Gitanas, en el año 1971, celebrado en Chelsfield, Londres. También en él, se aprobó el himno gitano, Gelem Gelem: (anduve anduve).

Figura 8: La bandera gitana.



Fuente: Fundación Secretario Gitano

La bandera consta de 2 franjas horizontales, una de color azul en la parte superior, y por el que representa el cielo, y otro franja de color verde, en la parte inferior, en ella se representa el campo, en el medio de las franjas hay un dibujo de una rueda de carro de color rojo, ésta representa la libertad del pueblo gitano, y el color rojo, simboliza la sangre derramada por el pueblo gitano.

2.5.1.7. Sus oficios

La cultura gitana utilizaba antiguamente oficios tradicionales, oficios en los que utilizaban materiales muy comunes para producir útiles de distintos usos, entre ellos destacan el oficio de herrero, tratantes de ganado, canastero, entre otros.

En la actualidad todavía sigue habiendo mucho prejuicio hacia la minoría étnica gitana, su profesión suelen ser sobre todo chatarrero, entre otros, pero hoy en día, la historia sobre los oficios ha cambiado mucho. Los gitanos y las gitanas se dedican sobre todo a la recogida de fruta de temporada, a la venta ambulante, la compraventa de antigüedades. Ramírez (1967).

2.5.2. Resultados y experiencias educativas con la población gitana

Tal como está recogido en nuestra Constitución Española de 1978, en el artículo 27.4 todos y todas tenemos el derecho a recibir una educación que sea obligatoria y gratuita. Por ello, a lo largo de los años se ha escrito artículos e informes sobre trayectorias escolares de la población gitana. La Fundación Secretariado Gitano (FSG) es uno de los pioneros en realizar informes sobre el éxito escolar de esta cultura.

Comenzaremos con el informe escolar de la Fundación Secretariado Gitano sobre la situación de la cultura gitana en educación primaria. En él se destaca varios puntos como el acceso a la educación en el que hay mejoras en los últimos años, pero todavía existe una brecha significativa para acceder a la educación primaria, sobre todo, los niños y las niñas de etnia gitana en comparación con el resto de población.

También, sigue habiendo una alta tasa de abandono escolar en los niños y las niñas gitanas, debido sobre todo a discriminación, la situación de pobreza y la situación familiar de hogares desfavorecidos. En cuanto a los rendimientos académicos, los resultados suelen ser bajos si lo comparamos con otros grupos étnicos. Puede ser debido a factores socioeconómicos, como la falta de recursos y el acceso a una vivienda digna, son aspectos que pueden influir negativamente en la participación en el éxito escolar de niños y niñas.

En definitiva, la Fundación Secretariado Gitano con este informe destaca la necesidad de una política educativa inclusiva y realizar acciones concretas para mejorar el rendimiento académico de la cultura gitana en nuestro país.

En el año 2013 la Fundación Secretariado Gitano realizó un informe sobre la población gitana en el que destaca la situación educativa del alumnado de cultura gitana en centros educativos en España. En primer lugar, menciona la brecha en el acceso y la

permanencia de estudiantes de cultura gitana en el acceso al sistema educativo en comparación con la población no gitana.

Además, existe una tasa alta de abandono escolar entre los y las adolescentes de cultura gitana. Entre los factores de abandono se encuentran problemas de adaptación al centro educativo, la falta de motivación y el rendimiento académico sobre todo a la hora de trabajar en el hogar.

También, se menciona sobre todo la discriminación hacia la cultura gitana en el entorno escolar, por ello, su rendimiento académico es negativo. Y por último, en el informe se resalta la importancia en implantar estrategias educativas para el alumnado de cultura gitana, entre ellas sería esencial el apoyo académico y formación docente con experiencia en la diversidad cultural.

Además, diez años después, en el año 2023 la Fundación Secretariado Gitano (FSG) realiza otro informe en el que destacan avances en la situación escolar del alumnado de etnia gitana en España. Las tasas de graduación se observan mejoras en los estudiantes de etnia, aunque continúan abriendo brechas significativas en comparación con la cultura no gitana. De otro modo, se destaca el trabajo para promover la igualdad de oportunidades en la educación, entre ellas destacan las medidas para reducir el abandono escolar. Por último, se menciona nuevos programas educativos para ayudar al alumnado gitano, entre ellos destacan la tutoría y las actividades extraescolares inclusivas.

2.5.3. Historia de la cultura gitana

Existe una cuantiosa literatura sobre la cultura gitana relacionada en su mayoría, con el canto, sus costumbres, etc., no obstante, la bibliografía es más insuficiente, solo puede ser conocida como tal desde el momento de su aparición en Occidente, sobre la época anterior a este periodo apenas se puede hablar de ellos, dada la escasez de documentos históricos testimoniales. Sobre su origen ha circulado una gran variedad de conjeturas que dieron a esta etnia un cierto carácter de misterio.

Una de las hipótesis y muy extendida, fue entre los siglos XV hasta el XVIII, es la que sitúa el origen de la cultura gitana como “egipcianos”, es decir, de los gitanos se dice que

su origen fue en Egipto. Sin embargo, hoy en día, podemos conocer cuál es su origen. A continuación describiré de manera más extendida su procedencia. Santuario (2015).

2.5.3.1. Orígenes

Son muchos/as los/as autores/as que coinciden en una aceptación sobre el origen de la etnia gitana. Tal como recoge San Román (1997), nombrado por Belenguer (2015, p.113). “Existe un consenso en ubicar su origen en la India”. La gran mayoría afirma su aparición en el estudio de su lingüística, por ello autores como Aguirre (2008) testifica:

En el tercer cuarto del siglo XVIII (...) gracias a un estudiante húngaro: István Vályi. Este recogió un vocabulario indostánico¹¹ de tres estudiantes de Malabar compañeros suyos en la universidad de Leiden (Holanda), y al volver a su país comprobó como los gitanos podían entenderlo fácilmente. (Aguirre, 2008, p. 26)

Igualmente, Santuario (2015) cuenta que en el año 1763 se publica un artículo en la Gaceta de Viena, y firmado por una persona llamada Sekely de Doba, por el cual se describe que el Teólogo Vali, de Almask¹² cuando estaba estudiando en la universidad de Leyle, conoció a 3 personas de la costa Malabar, se dio cuenta de que ellos hablaban una lengua semejante a la etnia gitana de su país y por ello, aprovechó la ocasión para recoger unas mil palabras de este idioma y regresó a su nación. Una vez asentado en su país, éste preguntó a la cultura gitana de Hungría el sentido de las palabras, y descubrió que no tenían ninguna dificultad para entenderlas. Santuario (2015).

Siguiendo en esta línea, Ferriols (2003) también afirma la procedencia de los gitanos en la India a partir de Grellman (1787):

Sólo a finales del siglo XVIII parece resolverse el enigma en torno al origen de los gitanos, cuando una serie de estudios lingüísticos permiten situar la lengua de los gitanos, el romaní, en un conjunto de lenguas neoarias habladas al noroeste de la India. Citado por Ferriols (2003, p.17)

¹¹ Hindú

¹² Condado de Comora, (entre Checoslovaquia y Hungría). Santuario (2015, p.2).

Desde entonces se ha afirmado que los movimientos migratorios parten de la India en distintos grupos entre los siglos IX al XVI. Determinados autores sellan su salida hacia el año 1.100 d. C, y otros especifican que pudo ser antes, hacia el siglo X. Ferriols (2003). También San Román (1997), afirma la procedencia de la cultura gitana en la India: “existe consenso en ubicar su origen en la India”. Citado por Belenguer (2015, p.117).

Igualmente, Clebert, (1965, p.15), afirma la procedencia de los gitanos: “gitanólogos están hoy en día de acuerdo en reconocer como muy probable el origen indio de los gitanos”. Del mismo modo, Kendrick (1995, p.10), “los Rome son gentes que viven en Europa y en cualquier otro sitio y que, según creencia general, son originarios de la India(...)”. Este autor afirma que la primera fecha sólida donde emigraron los gitanos, fue en el periodo de Shapur I, donde éste trajo obreros de Dahul para que trabajaran en la presa de Shusterhacia, eran los años 241-272 d. C. (Kendrick, 1995).

De igual forma, Liégeois, (1998), tras realizarse un estudio sobre la lengua gitana, en el siglo XVIII, se descubre los diferentes itinerarios que debieron realizar esta cultura, y que partieron de la India, hacia los siglos XIV y XV. Además el mismo autor especifica que una vez que profundizan mas en este estudio, en concreto penetra sobre su vocabulario y su estructura gramatical de sus diferentes dialectos en diferentes países, por ello, se descubre con más precisión nuevos hallazgos sobre su procedencia. Un ejemplo de sus hallazgos es la existencia de un monje, en el monte Athos, por el que habla de un grupo de Atsingani, seguramente se refería a viajeros llegados de la India, porque existía en Grecia una secta denominada Atsingan o Atsinkanos, originarios de la India.

También, San Román, (1986), afirma su procedencia hindú, en un estudio realizado sobre la lingüística de la etnia gitana, y fue descubierta en el año 1780 por los alemanes Grellmann y Rudiger y el inglés Jacob. La misma autora, San Román (1976) reafirma el origen de los gitanos:

Existe hoy cierto acuerdo entre personas conocedoras del tema en señalar la India como punto de partida de este pueblo. (...) La lengua gitana es el Romaní o Romanó, que se habla en varios dialectos en distintos puntos de Europa (...). San Román (1976, p.17)

En la segunda mitad del siglo XVIII, hacia el año 1782, Rudiger fue quien encontró una correlación entre la lengua romaní y las habladas en el noroeste de la India. Posteriormente, la misma autora, San Román (1994), nos explica que hay un consenso en la localización de los gitanos en la India. Aporta estudios lingüísticos en que probablemente hacia el año 853, en Anatharlos¹³, unas crónicas bizantinas sitúan a un grupo por el que podrían ser gitanos. También hacia el año 1100, un monje del monte Athos, en Grecia, habla sobre un grupo de gente Atsincani, por el cual este grupo era considerado como cultura gitana. Otra autora, Sánchez, nombrada por Ibarra (2002), afirma la procedencia de los gitanos de la India, sino que también se sabe que proceden de la región de Punjab: "Es a fines del siglo XVIII cuando, gracias a los estudios sobre su idioma (romaní) y casi exclusivamente sobre esta base lingüística, se fija su origen en la zona noroeste de la India (lo que hoy corresponde al Punjab)". Ibarra (2002, p.6).

Los gitanos llegaron a Europa aproximadamente en 1427, después de un largo desplazamiento por Europa y el Norte de África desde su lugar, el N.O. de la India, Ramírez (2012) también afirma la procedencia de la cultura gitana en la región de Punjab:

Aunque todavía hoy no se puede afirmar con seguridad a ciencia cierta la exactitud de la procedencia de la comunidad romà, la mayoría de los investigadores y expertos sobre el tema coinciden en que los gitanos provienen del Punjab, una región situada en el noroeste de la India y que hace frontera con Pakistán. Ramírez (2012, p.20)

Por último, nombraré a Sánchez (2018) por el que además de afirmar que los gitanos procedían de la India: "En definitiva, el pueblo gitano, como todo grupo humano, partió de un lugar del mundo, en este caso de la India, pero su verdadera formación se realizó en Europa". Sánchez (2018, p.16).

Profundiza mucho más, y añade la teoría del "origen militar del pueblo gitano, por el que los gitanos dentro de la dinámica: soldados - esclavo y mercenarios en las tropas ghaznavies que asolaban el noroeste de la India en el primer cuarto del siglo XI" (Carmona 2013, p.322) y nombrado por Sánchez (2018, p. 16).

¹³ Antropología de la población infantil gitana española

2.5.3.1.1. Migraciones de los gitanos a Europa

Según Sampson (1926), y nombrado por Santuario (2015) la cultura gitana desde su salida de la India hacia el oeste pasando por los países de Afganistán e Irán, debieron tomar 2 caminos: el **primero** pudo ser **hacia el norte de África a través del país de Siria**, y el **segundo, hacia Armenia y Bizancio**, No existen en realidad un documento que lo atestigüe con exactitud.

En el **primer camino, hacia el norte de África**, se ignora la época de las migraciones de la cultura gitana y muy poco se sabe sobre su historia. Parece que llegaron hasta el país de Egipto, pero después no se sabe con total exactitud el camino que tomaron. Según Foletier (1974) y nombrado por Santuario (2015), no existe ningún argumento histórico o lingüístico que permita la existencia de un éxodo de la etnia gitana de Egipto hacia la costa africana, y llegar a España.

Sin embargo, otro autor, Clebert (1965), dice que es muy probable que los gitanos y gitanas rodearan la costa mediterránea a través de Palestina y de Egipto y prosiguieran su camino por el norte de la costa africana hasta Gibraltar, y llegar a la península ibérica. En el segundo camino, la ruta hacia los Balcanes, después de la invasión árabe en Irán, la etnia gitana continuó su ruta hacia Armenia hasta llegar al imperio Bizantino, (en la actualidad Grecia), y prosiguieron su camino hacia el continente Europeo.

A continuación las fechas aproximadas de las apariciones en los distintos países del continente Europeo:

Tabla 6: Fechas de las apariciones de Gitanos en Europa.

LUGAR	FECHA
Cilicia (Anathardos)	835
Bizanzio	855
Monte Athos, Grecia.	1100
Bohemia	1260
Isla de Creta, Grecia	1322
Isla de Corfú, Grecia	1346
Serbia	1348
Zagreb (Croacia)	1378
Bohemia¹⁴ (República Checa)	1399
Basilea, Suiza y Hesse, Alemania	1414
España (Aragón)	1415-1425
Elba, Alemania	1416
Transilvania, Brema y Hamburgo. Alemania	1417
Sajonia, Hesse, Baviera (Alemania) y Zurich (Suiza)	1418
Francia	1419
Dinamarca, Países Bajos y Bruselas	1420
Bolonia, Roma y Forlì (regiones de Italia)	1422
París	1427
Inglaterra	1430-1440
Barcelona	1447
Escocia	1492
Inglaterra	1500
Rusia	1501
Polonia	1509
Suecia	1515
Gales	1579
Finlandia	1584
Siberia	1721

Fuente: Elaboración propia a partir de Clebert (1965), Liégeois (1998), San Román (1994), Kendrick (1997), Ferriols (2003), Ibarra (2006, 2002), Santuario (2015), Gimeno (2016) y Sánchez (2018).

En la tabla N° 6 apreciamos las fechas oficiales aproximadas de la aparición de los gitanos, pero esto no significa que en realidad no aparecieran en fechas anteriores. A continuación se expone de forma más detallada las apariciones de los gitanos desde su salida del continente asiático en Punjab, India, hacia el continente Europeo:

¹⁴ Es una de las 3 regiones históricas de la antigua Checoslovaquia, en la actualidad, República Checa. Las otras 2 regiones son Moravia y Silesia Checa. Wikipedia.org

Según Ferrer (1965) el primer documento que se conoce en el que se nombra a la cultura gitana es “en las Crónicas Bizantinas, en él se indica la presencia de gitanos en Anatharlos, Cilicia, en el año 835 d.c.” nombrado por Santuario (2015, p.8). La misma autora, Santuario (2015) y Clebert (1965), señalan la presencia de la cultura gitana en el año 1100, donde un fraile georgiano señala la llegada al monte Athos de un grupo de atsincani, calificados de “brujos y magos”.

En el año 1260, según Clebert (1965) una carta de Ottokar II, Monarca de Bohemia al papa Alejandro VI, señala la presencia de gitanos en el ejército húngaro, en el año 1260. Mucho más tarde, en las islas mediterráneas, también en unas crónicas históricas señalan la entrada de gitanos y gitanas en Creta, en el año 1322, y años después, en el año 1346, en la isla de Corfú. Más tarde, en el año 1348, Bloch señala la presencia de gitanos, en Serbia. Nombrado por Clebert (1965). El mismo autor, en 1378, a través de unas crónicas judiciales sobre gitanos carniceros, se atestigua su presencia en Zagreb, capital de Croacia. Nombrado por Clebert (1965). En el mismo año el gobernador de Nauplia, Grecia, afirma a los acingani, la cultura gitana, los privilegios que se les habían permitido a sus progenitores. Además, el mismo autor, Bloch en el año 1399, surgen en Bohemia, “su aspecto era negro”. Nombrado por Clebert (1965).

También, Clebert (1965) dice que entre 1414 y 1416 se menciona de la llegada de los primeros gitanos a Suiza y Alemania. Se encuentra documentado en 1414 en Basilea y en Hesse y en el año 1416 en Elba. Un año después, en 1417, la propagación de la cultura gitana empieza a extenderse a gran parte de Europa. Una de las apariciones más importantes de los gitanos fue en la orilla del mar del Norte, entre Brema y Hamburgo. Al año siguiente, en 1418, se señala la aparición de gitanos en Sajonia, Baja Sajonia (cerca de Hannover), en Hesse, en Baviera (Augsburgo, Alemania) y en la frontera de Suiza, Zurich.

Un año después, en 1419, un grupo se presenta a las puertas de Sisterón, en el río Duranze, (Francia), con el nombre de sarracenos, se les ofrece cobijo. Éstos recibieron comida y derecho de acampar. Fueron los primeros gitanos conocidos en Francia. No se sabe con seguridad si procedían de Alemania o de Suiza, esto se desconoce, pero dada la correlación de las fechas es probable que fue así. Clebert (1965). 3 años después, en 1422 un jefe gitano que responde al nombre de Miguel de Egipto, traslada su grupo a Italia hasta Bolonia. Los timadores se desperdigaron por toda Bolonia. La resolución final fue, la

aparición de la excomunión, ya que marca el inicio en la historia de las persecuciones gitanas. Según Clebert (1965) Muratori señala:

Estos vagabundos, son los ladrones más hábiles del mundo. Cuando no les quedó nada que robar se fueron hacia Roma. Delgados y negros, comían como cerdos. Las mujeres circulaban en camisa, apenas cubiertas, llevaban aros en las orejas y muchos otros adornos (...). Clebert (1965, p.51)

En 1422 se atestigua la presencia de la cultura gitana en Blay y et. (1989) y más tarde en 1427, se produce la llegada de los gitanos a París. El diario Burgués de París (El Journal d'un Bourgeois de París), describe este acontecimiento: “El domingo 17 de agosto, doce penitentes vinieron a París, eran un duque, un conde y diez hombres, todos a caballo, que se decían cristianos y naturales del Bajo Egipto”. Nombrado por Clebert (1965, p.52).

La justicia les prohibió la entrada en París y fueron invitados a refugiarse en la capilla de San Dionisio. Durante sus sermones los gitanos robaban a sus oyentes sin que estos se dieran cuenta. El arzobispo de París habló con los gitanos, excomulgando a todos los que habían robado durante su estancia en París. Finalmente los gitanos tuvieron que partir de París. Clebert (1965).

En 1430, aunque otras autoras dicen que fue en el año 1500, según Santuario (2015) los gitanos desembocaron en Inglaterra. Se desconoce si procedían del Elba o de Francia, y también se ignora como consiguieron cruzar el Canal de la Mancha. Los ingleses bautizan a los gitanos con el nombre de: gypsies o egipcios: nómadas. En el año 1492 los gitanos y gitanas llegan a Escocia. En 1501 los gitanos son descubiertos en Rusia. Clebert (1965).

Según Santuario (2015) en 1509 llegan a Polonia, y en definitiva, en 1515 llegan a Suecia. **Ver Figura 9.** La ruta que debió realizar la etnia gitana desde su salida de Punjab, India, a Europa.

Figura 8. Mapa de la cultura gitana desde Punjab hacia Europa



Fuente: Elaboración propia a partir de Unión Romani

2.5.3.1.2. Migraciones de los gitanos a España.

La cultura gitana llega a España aproximadamente entre 1415 y 1425. Según López de Meneses (1968), nombrado por Ferriols (2003), identifica un documento en 1415 como el primero que recoge la entrada de una oleada de gitanos en la nación, sin embargo, otra autora, San Román, (1977), citado por Ferriols (2003), no considera que se trate de gitanos y gitanas. Esta autora describe que una carta otorgada por aquel entonces príncipe Alfonso, ahora conocido como “El Magnánimo”, en el territorio de Perpiñan, pertenece a un peregrino con destino a Santiago de Compostela llamado Tomás Sabba.

Años más tarde el mismo monarca concede una carta, en el año 1425, a un jefe gitano, en ella expresa que se comunique al dicho gitano junto con su gente sean bien tratados y acogidos Ferriols (2003). También Sánchez (2018), atestigua la primera presencia de los gitanos y las gitanas en el año 1425, cuando el rey Alfonso V de Aragón autorizó a viajar durante 3 meses a don Juan de Egipto Menor. Sánchez (2018).

Tabla 7: Fechas de las apariciones de Gitanos en España.

LUGAR/CIUDAD	FECHA
Aragón	1425
Barcelona	1447
Castellón de la plana	1460
Lérida	1471
Valencia	1472
Castellón de Amparias	1484
Sevilla	1491
Riba-roja de Túria	1960

Fuente: Sánchez (2018, pp.18-19), Clebert (1965, p.107), Santuario (2015) y elaboración propia.

En la tabla N° 7 se establecen las fechas documentadas de las ciudades donde fueron apareciendo la cultura gitana en España. La primera referencia documentada que se conoce fue en la ciudad de Aragón, en el año 1425. Según Sánchez (2018, p.18) “la primera referencia documental está fechada en 1425, cuando Alfonso V de Aragón autorizó a viajar durante un trimestre por sus dominios a Don Juan Egipto Menor”. La cultura gitana entró por los Pirineos. En 1447, tal como recoge Ibarra (2002), señala la primera presencia de gitanos en Barcelona, sin embargo, el mismo autor, aclara que no hay un documento donde señalen la presencia gitana en el litoral catalán hasta el año 1452. Otro autor, Clebert (1965, p.107), también señala la presencia de la cultura gitana en Barcelona en 1447.

Otro autor, Sánchez (2018) señala algunos líderes gitanos que aparecieron en la documentación histórica del s.XV: en 1460 y 1471, Don Martín, Conde Egipto en Castellón de la plana y Valencia, respectivamente, en 1480, Don Jacobo, Conde de Egipto Menor, en Medina del Campo, en 1491, Don Luis, conde de Egipto Menor, en Sevilla, y por último, en 1960 existen oficialmente documentos desde que llegaron a asentarse en Riba-roja de Túria.¹⁵ Después de su llegada a España, varios son los investigadores basados en sus estudios gitanos que dividen en varias fases por las que se dio la transmisión y establecimiento de la etnia gitana. **Ver tabla 8.** Las distintas etapas de las migraciones de la cultura gitana en España propuestas por varios autores y autoras.

¹⁵ Don José Casades, Alcalde de Riba-roja, nos cuenta en la entrevista realizada, que en la segunda mitad del s.XX los primeros gitanos que se conocen en Riba-roja vivían en cuevas.

Tabla 8: Las etapas de las migraciones de los gitanos en España.

ETAPAS	AÑOS	DENOMINACIÓN	ACONTECIMIENTO
Etapas según San Román (1978)			
I	1425-1499	Acogida	1425 llegada de los/as gitanos/as a España
II	1499-1633	Persecución	1499 primera pragmática a los gitanos
III	1633-1749		Carlos III deroga todas las leyes que impiden la entrada a los gitanos en cualquier oficio
IV	1749-1783		Represión y expulsión de los gitanos
V	1783- hasta la actualidad	Asimilación	Igualdad de derechos, desigualdad económica y social
Etapas según Ortega (1994) y Sánchez (2018)			
I	1425-1499	Periodo idílico	1425 llegada de los/as gitanos/as a España
II	1499-1633	Expulsión	1499 primera pragmática a los gitanos
III	1633-1783	Integración legal de la minoría	Asentamientos de los gitanos y las gitanas
IV	1783-en adelante	Integración y Aceptación de la sociedad	Aceptación de los no gitanos
Etapas añadidas por Sánchez (2018)			
V	1783- hasta el 1978	Derechos y deberes	Promulgación de la Constitución Española
VI	1978- Actualmente	Constitución Española	Desarrollo de los Derechos y deberes de los gitanos ante la sociedad

Fuente: Elaboración propia, a partir de San Román (1976), Ortega (1994) y Sánchez (2018).

En la tabla 8, tal como recoge San Román (1998), propone cinco etapas para afrontar la historia de los gitanos en España. **Una primera** sería la etapa de **la buena acogida** en el año 1425, hasta la primera pragmática dictada por los Reyes Católicos en contra de la etnia gitana en el año 1499. **Una segunda etapa**, desde la primera pragmática nombrada por los Reyes Católicos en 1499 hasta el año 1633, por la que se ponen en común para expulsar a los gitanos. **La tercera etapa**, que empieza en el año 1633 y finaliza en 1749, por la que se abandona la idea de expulsar a los gitanos. **La cuarta etapa**, entre los años 1749 a 1783, en esta etapa Fernando VI ordena el encarcelamiento, el presidio, el homicidio, la separación de los hijos de los padres, entre otras muchas atrocidades. Para finalizar **el quinto período**,

distinguido por la pragmática de Carlos III, y por el cual la *asimilación* persiste pero ya es más impuesta (San Román, 1998).

De igual forma, Ortega (1994), divide la historia de la cultura gitana de su relación con la sociedad en España en 4 etapas, nombrado por Sánchez (2018), además, este autor añade dos etapas más para abordar la historia de los gitanos en España. En **la primera etapa** sucede desde la aparición del primer documento donde se realizan la primera mención del pueblo gitano, de 1425 hasta la primera pragmática emitida por los Reyes Católicos de 1499, es decir, empieza en el año 1425 hasta 1499. Esta etapa es la denominada “idílica”, periodo de buen entendimiento. (Ortega, 1994).

La segunda etapa, está denominada por el periodo de expulsión de los gitanos, entre 1499 y hasta 1633, es una de las etapas más duras de la cultura gitana, empieza con la primera pragmática emitida por los RRCC. **En la tercera etapa**, de integración legal, desde 1633 hasta 1783. **La cuarta etapa** empieza con la integración de aceptación social de los gitanos pero de manera desigual. Ortega (1994, p.336).

La quinta etapa, va desde 1778, hasta la aprobación de la Constitución Española de 1978, en este período los gitanos y las gitanas comenzaron a gozar de los mismos derechos y deberes que los ciudadanos del estado español. **La última etapa** que comprende desde la Constitución de 1978, hasta la actualidad de hoy, en ella se desarrolla los derechos y deberes de la sociedad española. Sánchez (2018).

A continuación describo más detalladamente la temporalización de la llegada a España de la cultura gitana:

- Etapas de acogida: 1425-1499

En esta etapa, siglo XV, la sociedad española estaba oprimida por la Inquisición y los Reyes Católicos. Tal como recoge Ibarra (2006), en este periodo, denominado idílico, en el que el pueblo gitano fue recibido con amabilidad y comprensión. Los gitanos son bien acogidos al principio a su llegada a la península, porque vivían con libertad y no eran rechazados por la sociedad. Los campesinos y aldeanos, eran amables con los gitanos e incluso comerciaban entre ellos.

San Román (1998), señala la primera presencia gitana en el año 1425, donde el príncipe Alfonso concede una carta de paso a un gitano con su grupo y por el que el monarca ordena que sean bien tratados y acogidos, San Román (1998). Igualmente, Ibarra (2002), dice que los/as gitanos/as llegaron a España alrededor de los años 1415 a 1425. “De la mayoría de los primeros documentos referentes a los gitanos señalan el hecho de que andaban por el mundo como peregrinos” (p.8).

Con ello, se explica la facilidad que tuvieron los gitanos para entrar en España y también porque tomaron honores y privilegios, como por ejemplo, el privilegio de estar exento del pago de tributos al cruzar la frontera, créditos y donativos en metálico y el permiso de los Reyes Católicos para ejercer la justicia en su comunidad.

De igual forma, Sánchez (2018), señala la primera presencia documentada de gitanos y gitanas en el año 1425, a través de los Pirineos, procedente de Europa central. El rey Alfonso V de Aragón autorizó a viajar durante tres meses a Don Juan de Egipto menor, por las tierras de Aragón. Asimismo, Ibarra (2002) señala que los primeros gitanos y gitanas que entraron en España fue a través de los Pirineos, en grupos entre 50 a 100 miembros dirigidos por un líder por el que se hacía llamar “duque” o “conde” del Egipto menor o pequeño Egipto.

Posteriormente, otro grupo de gitanos llegan a la península Ibérica por la costa mediterránea, los llamados “grecianos” éstos se consideraban griegos, pero ya no tienen ningún título noble. Ambas migraciones, cuando llegaron fue una incógnita para los legisladores y gobernantes, que no supieron realmente cómo afrontar su registro Sánchez (2018).

- Etapa de persecución: (1499-1783).

En esta etapa, que comprende desde el año 1499, con la primera pragmática de los Reyes Católicos¹⁶, hasta el año 1783. Todas las leyes de este período referentes al pueblo gitano perseguían dos objetivos, el primero, era el asentamiento permanente de los gitanos y el segundo, su expulsión, es decir, se perseguía la eliminación, en su mayoría de la cultura

¹⁶ En adelante RRCC.

gitana. **Ver figura 10.** En la figura 10 podemos ver las promulgaciones impuestas por los RRCC a la cultura gitana.

A continuación se describe de forma detallada un resumen más ampliado de la figura 10 de las promulgaciones impuestas por los diferentes monarcas españoles y españolas a lo largo de la historia:

Durante casi tres siglos de historia, desde que los RRCC promulgaron en el año 1499, la primera ley anti gitana, hasta su abolición en el año 1748, se ha perseguido durante décadas al pueblo gitano, sin embargo, no han conseguido derrotarlos. Como he dicho, en la primera pragmática de 1499, otorgada en la localidad de Ocaña, aunque con anterioridad se ha señalado que fue promulgada por los RRCC, Isabel y Fernando, en el municipio de Medina del Campo, Sánchez (2018 p. 27). A continuación unos pocos fragmentos de la primera pragmática promulgada por RRCC:

Mandamos a los egipcianos que andan vagando por nuestros reinos y señoríos con sus mujeres e hijos, y del día que esta ley fuera notificada y pregonada en nuestra corte, quien las villas, lugares y ciudades(...) 60 días primeros siguientes(...) so pena de que sin ellos fueran hallados o tomado sin oficio o sin Señores juntos, pasados los dichos días, queden a cada uno cien azotes por la primera vez; por la segunda vez, que le corten las orejas y estén se sentaría sin las condenas(...) la tercera vez que sean cautivos de los que los tomasen por toda la vida. (Ibarra, 2006, p.70)

En esta primera ley anti gitanos, y por el que lo que principalmente se pretendía era el fin de la inmunidad, que tenían algunos gitanos con los salvoconductos expedidos por parte de monarcas, con la excusa de la peregrinación. Los gitanos y gitanas se tenían que integrar en el mundo laboral o debían abandonar los territorios gobernados por los RRCC. Esta política de control hacia la cultura gitana continuó bajo el gobierno de los Austrias.

En esta misma línea, Carlos I, proclamó en el año 1539 otra ley que trataba de culminar las deficiencias de la primera pragmática. De esta forma, esta última ley, trataba de suavizar las quejas sobre los gitanos a lo largo de los años. La diferencia entre la primera pragmática de 1499 y la pragmática de 1539 era la pena de galeras de seis años a los varones que tuvieran entre 20 y 50 años. Unos años después, en el reinado de Felipe II, el monarca quiere obligar a los gitanos a abandonar su vida salvaje y a que se instalen en las villas y municipios. Es a finales del siglo XVI, los gitanos son duramente perseguidos por las

medidas de Felipe II. En el siglo XVII, el pueblo gitano, tendrán auténticas persecuciones. Clebert (1965). En el reinado de Felipe III, a principios del siglo XVII, el procurador de las cortes castellanas, Don Alonso de Ulloa, realizó una intensa campaña para la expulsión de los gitanos, éste quería terminar con los robos y otros daños que causaban los gitanos. Sánchez (2018).

Durante el reinado de Felipe IV, en el año 1633, se promulgó una nueva pragmática, en la que se pretendía establecer la pena de injuria para el que usara la palabra “gitano”, con el fin de extinguir dicho término. Con esta nueva ley se produjo la incorporación legal de los gitanos en la península, con ello ya no se perseguía la expulsión de los gitanos.

El sucesor de Felipe IV, su hijo, el monarca Carlos II, retornó a imponer contra el pueblo gitano, en el año 1692 se endurece las penas y las medidas de control, y en el año 1695 se ordenó un censo para permitir a la etnia gitana poder vivir en municipios de más de 200 habitantes, con unas normas muy estrictas.

El que no cumpliera las normas sería castigado con galeras, azotes y destierro. Con la llegada de los Borbones se siguió con la tradicional prohibición de cualquier práctica que tuviera que ver con la vida de los gitanos, como por ejemplo, no debían vestir con traje de gitanos, no debían hablar la lengua gitana: los Rom, debían dedicarse al oficio de la agricultura.

También se establecieron censos periódicamente con la intención de lograr, definitivamente el control de los gitanos y las gitanas y establecer su integración con el resto de la sociedad española. Años después, el primer Borbón, Felipe V, en el año 1717, promulga su primera ley contra los gitanos. Este monarca señaló los núcleos concretos de asentamientos de los gitanos. En su última ley, dictó una detallada lista de pueblos donde la cultura gitana debía vivir. Sánchez (2018).

En el reinado de Fernando VI, se produce la denominada gran redada de 1749. “entre 9.000 y 12.000 personas consideradas gitanos fueron apresadas y encerradas, y no obtuvieron el perdón General hasta 1763.” Sánchez (2018, p.35).

En resumen, en esta etapa, las pragmáticas aplicadas junto con otras leyes, disposiciones reales y decretos que siguieron hasta el siglo XIX, han sido una continua persecución hacia el pueblo gitano, sin embargo, nunca fueron efectivos.

Figura 10: Promulgaciones de los monarcas españoles a los gitanos y las gitanas.



Fuente: Elaboración propia a partir de Ibarra, (2002), Ferriols (2003), Gimeno (2016) y Sánchez (2018).

- Etapas de asimilación 1783 hasta el S. XX

Durante el reinado de Carlos III, este monarca hereda el problema de los gitanos retenidos en las cárceles durante parte de su reinado. Para este soberano una de las metas que se propuso fue la resolución de lo que hoy se conoce como “el problema gitano” adoptando una política más liberal.

El rey declara que los gitanos deberán tener capacidad para elegir libremente sus propias ocupaciones. Según Sánchez (2018) este Rey proclamó la última pragmática contra los gitanos, el 19 de septiembre de 1783, con esta ley se pretendía extinguir la diferencia gitana Sánchez (2018).

En la pragmática contenía sanciones a todas aquellas asociaciones y gremios que se contrapusieron al acogimiento de los gitanos citado por San Román (1976). Los gitanos tenían derecho a disfrutar de una situación igualitaria al igual que el resto de los/as españoles/as. Para ello, se requería el cumplimiento de tres condiciones por parte de los gitanos.

En primer lugar, deberían abandonar su manera de vestir tan peculiar. En segundo lugar, se les prohibía el uso de su jerga, el romaní, y se les advertía de que no debían hablar en público y de ninguna otra manera. Y por último, se les obligaba a permanecer asentados de forma permanente en algún lugar y abandonar su vida nómada. San Román (1976 p.40). Ver tabla 9.

TABLA 9. Síntesis de penas a aplicar contra los gitanos recogidas en la legislación histórica (I).

Ley/Pragmática	Año	REY /REINA	MEDIDA/PENA
Pragmática	1499	Reyes Católicos	Primera vez, látigo. Segunda vez, corte de oreja. Tercera vez, el exilio.
Ley	1539	Carlos I	Continuación de la pragmática de Medina del Campo ¹⁷ , si pasado tiempo en que tienen que salir del Reino, no lo hacen, se les halla solos, siendo varón sin oficio o sin vivir con señor, y tienen entre 20 y 50 años, se les envía 6 años a galeras. Si son menores de 20 años, se les remite a la legislación de 1499. Si son mujeres y vayan con traje de gitana, se les aplicará la pena de azotes de la Ley de 1499.
Ley	1560	Felipe II	Ídem ley de 1539. Continuación de la pragmática de Medina del Campo, si pasado tiempo en que tienen que salir del Reino, no lo hacen, se les halla solos, siendo varón sin oficio o sin vivir con señor, y tienen entre 20 y 50 años, se les envía 6 años a galeras. Si son menores de 20 años, se les remite a la legislación de 1499. Si son mujeres y vayan con traje de gitana, se les aplicará la pena de azotes de la Ley de 1499.
Ley	1586	Felipe II	Prohibición a los gitanos de vender nada, ni en ferias, ni en ningún otro lugar si no es con testimonio firmado por funcionario público. De otra forma todo lo que venden será considerado hurto y se les aplicara la pena equivalente.

Fuente: Fuente: Elaboración propia a partir de Sánchez (2018).

¹⁷ En un primer momento se creyó que la primera pragmática aplicada por los RRCC fue en la localidad de Medina del Campo, pero más tarde se sabe que se realizó en el municipio de Ocaña, citado por Sánchez (2018).

TABLA 10. Síntesis de penas a aplicar contra los gitanos recogidas en la legislación histórica. (II).

Ley/Pragmática	Año	REY REINA	MEDIDA/PENA
Ley	1619	Felipe II	Pena de muerte a todos los gitanos que no salgan del Reino en 6 meses si no residen en ciudades de más de mil habitantes. 200 azotes y 6 años de galera, en mujeres se aplicaría el destierro, si utilizan su idioma, vestimenta o tratan el ganado.
Pragmática	1633	Felipe IV	200 azotes y 6 años de galera, en mujeres se aplicaría el destierro, si utilizan su idioma, vestimenta gitana, se ocupan de oficios prohibidos, o andan en ferias.
Pragmática	1692	Carlos II	8 años de galeras para el gitano que no trabajase en la tierra, anduviese en traje de gitano, usase su idioma, resida en barrios separados en villas de más de 1000 habitantes, venta de ganado en ferias o es hallado con un arma.
Pragmática	1717	Felipe V	Se prohíbe cualquier oficio que no sea el de labranza, prohibido el oficio de herrero. Se les condena a destierro y si no se van en el tiempo establecido por el juez, serán castigados a 8 años de galera. Se prohíbe tener caballos bajo pena de 2 meses de cárcel y una multa, si puede tener mula o caballería menor. 200 azotes y 8 años de galeras por tener armas de fuego.
Penas	1745	Felipe V	Si son hallados fuera de sus lugares que les han sido asignados, si después de 15 días no vuelven, serán declarados bandidos públicos y por lo tanto, si se les encuentra fuera de los términos de su vecindario, se procederá a quitarles la vida, aunque estuviesen sin armas.
Pragmática	1783	Carlos III	10 ducados, luego 20, tercera 40, al que impida a los gitanos ejercer oficio alguno por ser considerados como tales. Se conmuta la pena de corte de orejas por la del sellos (excepto a los niños/as hasta la edad de 16 años). A los que hayan vuelto a la vida anterior como gitanos (traje y lengua), y tengan el sello, se les aplicará la pena de muerte.

Fuente: Elaboración propia a partir de Sánchez (2018).

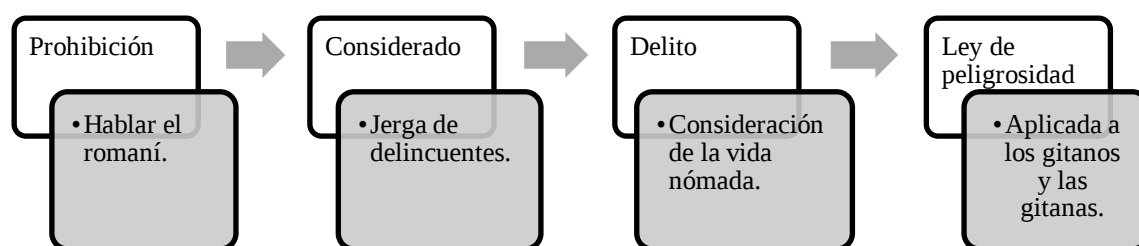
Años después de promulgarse la ley de 1783, y con la guerra contra Napoleón a punto de finalizar, la situación de los gitanos tomó un nuevo rumbo al iniciarse el periodo constitucional (1812 – 1936). Con la primera Constitución, 1812 (Cádiz), supuso para los gitanos un avance importante hacia su reconocimiento y sobre todo a su situación jurídica como ciudadanos españoles. Nombrado por Ibarra (2002).

Desde 1812 hasta 1860 se proclamaron escasas disposiciones destinadas a los gitanos. alguna de ellas son las siguientes:

Durante el reinado de Fernando VII se efectúan dos recordatorios a los tribunales sobre la pragmática del rey Carlos III y también este monarca restringe la participación de esta minoría étnica en las ferias de ganado. Ibarra (2002). En el año 1837, María Cristina de Borbón recuerda el deber de cumplir dicha pragmática. Años después, en el año 1847, en el reinado de Isabel II, esta reina obliga a los gitanos a llevar identificación propia y también un documento con su número para identificar a sus animales. Posteriormente, Alfonso XII, en el año 1878, anula las ordenanzas anteriores de Isabel II y amplía la normativa sobre el trato de los animales, fueran gitanos o no. Gimeno (2016).

En el siglo XX, y tras un largo período de ausencia de leyes contra los gitanos, con la dictadura franquista volvemos a un período en contra del pueblo gitano como son: se prohíbe hablar la lengua romaní, porque era considerada un dialecto de delincuentes; la vida nómada era considerada un delito; la ley de peligrosidad social se aplica especialmente a los gitanos. Gimeno (2016). **Ver Figura 11.**

Figura 11. Consecuencias de las situaciones negativas del pueblo gitano durante la dictadura franquista.



Fuente: Elaboración propia a partir de Ibarra (2002) y Gimeno (2016).

Más tarde, según Gimeno (2016) explica y hace mención especial, en el año 1943 del Reglamento de la Guardia Civil y en sus artículos 4 y 5, se recomienda una vigilancia estricta a los gitanos y también se aconseja el control de su forma de vida y de sus desplazamientos. Gimeno (2016).

- Etapa 1978 hasta hoy en día.

En el año 1977, y con el inicio del período democrático, suponen un cambio sobre el trato de la minoría étnica al menos legalmente. Algunos ejemplos son los citados por Blay et al (1989) en el año 1978, porque se derogan los artículos del reglamento de la guardia civil, 4 y 5, leyes contra la cultura gitana. Blay et al. (1989). En el mismo año se proclama la Constitución Española, con ello supone la igualdad del pueblo gitano ante la ley y la ciudadanía, aunque en la realidad se mantienen una marginación económica y social de esta minoría. Ibarra (2002). Un año después, en 1979 se crea la Comisión Interministerial Gitana. Blay et al. (1989).

Durante este siglo se despliega positivamente a nivel legal, sin embargo a nivel económico y social no se ve su evolución ya que como cita Ibarra (2002), varios son los factores que han llevado a esta situación como son: la rápida evolución de la industrialización, esto provoca dos fenómenos importantes en la cultura gitana, por un lado, gran parte de la población gitana se hunde más en la miseria en las grandes ciudades, esto supone un cambio radical de forma de vida y de hábitat y por otro lado, la etnia gitana se ven forzados a abandonar sus actividades tradicionales como son: el de herrero, forjador de metal, músico, acróbata, traficantes de caballos, etc. Y por ello, empiezan a desempeñar nuevas tareas de trabajo basadas en la venta ambulante, recogida de residuos o trabajos de temporada en el campo, porque son muy pocos los gitanos que se aproximan al trabajo asalariado de la industrialización. Ibarra (2002).

En el s.XX, sobre todo en la segunda mitad, el proceso democrático ha favorecido la toma de conciencia y la sensibilización de gran parte de la sociedad. Destacar tres factores importantes como son: en primer lugar, la intervención de los servicios sociales, en segundo lugar, el aumento de la escolarización y en tercer lugar, el movimiento asociativo gitano. En el primer factor, recalcar el respeto de las diferencias culturales, en el segundo factor, la importancia de los últimos años de los niños y niñas en la escuela. Cada vez son más los gitanos que escolarizan a sus hijos/as. Y en el tercer factor, recalcar el asociacionismo de la población gitana, en los años 60 el pueblo gitano verificó en el Congreso de Londres donde fue la consagración de su existencia y vinculación internacional. Según señala Ibarra (2002),

en los años 70 se presentó definitivamente las organizaciones gitanas en el Congreso de Ginebra y en los años 80 fue definitivamente la transformación de las organizaciones gitanas en el Congreso de Gotinga. A continuación se recogen los congresos del movimiento de las organizaciones gitanas por el cual se estabilizaron: **Ver tabla 11.**

Tabla 11. Congresos en el que se estabilizaron las organizaciones gitanas.

1971	I Congreso Mundial Gitano.	Celebrado en Chelsfield, Londres.	Delegados de 14 países.	Se adopta una bandera.	Se adopta un himno.
1978	II Congreso Mundial Gitano.	Reúne 60 delegados de 26 países. Celebrado en Ginebra.	Se reconoce la India como madre Patria.	Reconocimiento internacional. Estandarización de la lengua	
1981	III Congreso Mundial Gitano.	Celebrado en Gotinga, Alemania.		Asistieron 300 delegados desde 22 estados.	
1990	IV Congreso Mundial Gitano.	Celebrado en Serock, Varsovia (Polonia).	8 de abril Día Internacional de la Cultura Gitana.		
2000	V Congreso Mundial Gitano.	Celebrado en Praga, Checoslovaquia	Elegido presidente de la unión Romaní: Emil Scuka	Declaración oficial de la nación Romaní no territorial	
2004	VI Congreso Mundial Gitano.	Celebrado en Lanciano, Italia. Creación de un comité: cuestiones sobre mujeres, familias.	Delegados sobre 200 de 39 países.	Elegido presidente de la Unión Romaní: Stanisław Stankiewicz Nuevo presidente del Parlamento: Dragan Jevremovic.	
2008	VII Congreso Mundial Gitano.	Celebrado en Zagreb, Croacia.	Delegados sobre 300, de 28 países.	Plan de Acción Romaní: desarrollo del nacionalismo.	
2013	VIII Congreso Mundial Gitano.	Celebrado en Sibiu, Rumania.	Delegados sobre 250, de 34 países.		
2015	IX Congreso Mundial Gitano.	Celebrado en Riga, Letonia.	Delegados 250, de 25 países.	Casi todos forman una Federación para abordar problemas hacia la cultura gitana.	

Fuente: Elaboración propia a partir de Blay et. (1989), Ibarra (2002) y Gimeno (2016).

A continuación realizaré de forma más detallada un pequeño resumen de la **tabla 11** de los congresos gitanos realizados hasta el día de hoy:

1. El comité Internacional Gitano, por el que en 1971 se convoca el primer congreso Mundial Gitano y que tuvo lugar en Londres, el día 8 de abril¹⁸, y con delegados de 14 países. El congreso tuvo lugar en Orpington, en la residencia escolar nombrado Cannock House, sus principales resoluciones eran la aceptación de nombre que los une el Rom; el reconocimiento de los derechos de la cultura gitana, incluido el derecho a la identidad cultural, la igualdad de trato y la no discriminación; adoptar una bandera y también un himno.
2. El segundo Congreso Mundial Gitano tuvo lugar en Ginebra, en el año 1978. Se reunieron 60 delegados representantes de 26 países. Se reconoció la India como madre patria y se avanzó en los esfuerzos por la estandarización de la lengua. A partir de este Congreso, el Comité Internacional Gitano se convirtió en el primer Congreso de unión de los Rom. En el año 1979, esta organización logra el estatuto consultivo en la ONU.
3. El tercer Congreso Mundial Gitano tuvo lugar en Gotinga (antigua RFA) en el año 1981, y por la que acuden 300 delegados procedentes de 22 estados.
4. El cuarto Congreso Mundial Gitano, tuvo lugar en Serock, Varsovia (Polonia), en el año 1990. Con la asistencia de 250 delegados. Los temas a tratar fueron las reparaciones de la Segunda Guerra Mundial, la educación, las relaciones públicas, el idioma romaní, y finalmente se declaró oficialmente el 8 de abril, día internacional gitano, en honor al primer congreso Mundial Romaní, celebrado en 1971, en Inglaterra.
5. El quinto Congreso Mundial Gitano, se celebró en la ciudad de Praga, en la República Checa, en julio del año 2000. El objetivo final fue la declaración oficial de la nación Romaní no territorial.

¹⁸ En el IV Congreso Mundial Romany, el 8 de abril, se declaró oficialmente Día Internacional del Pueblo Gitano, en honor de la primera reunión internacional de gitanos que se celebró el 8 de abril en Londres.

6. El sexto Congreso Mundial Gitano, se celebró en Lanciano, Italia. En octubre del año 2004. Asistieron más de 200 delegados de 39 países diferentes. En él, se eligió a un nuevo presidente para la Unión Romaní Internacional, llamado Stanisław Stankiewicz, natural de Polonia, y un nuevo presidente del Parlamento Mundial de la IRU, llamado Dragan Jevremovic, nacido en Austria. En este Congreso, se fundó un nuevo comité para examinar cuestiones relacionadas sobre mujeres, familias y niños y niñas.
7. El séptimo Congreso Mundial Gitano tuvo lugar en Zagreb, Croacia. En octubre del año 2008. Fueron aproximadamente sobre 300 delegados, de 28 países diferentes se reunieron. En este congreso se consiguió el Plan de Acción para la Construcción de la Nación Romaní, este es un documento donde se describe los planes para el desarrollo del nacionalismo y la representación romaní.
8. El octavo Congreso Mundial Gitano tuvo lugar en Sibiu, Rumania, en abril del año 2013. Asistieron sobre 250 delegados de 34 países diferentes a la reunión.
9. El noveno Congreso Mundial Gitano tuvo lugar en Riga, Letonia, en agosto del año 2015, Asistieron sobre 250 delegados de 25 países diferentes. 21 de ellos, formaron una Federación para abordar los problemas que afligen al pueblo romaní.

CAPÍTULO III. Desde la LGE de 1970 hasta la LOMLOE de 2020.

A lo largo de la historia ha habido muchas leyes educativas en la historia de España. A continuación voy a realizar un recorrido desde la última ley educativa franquista, en 1970, hasta la actual ley, la LOMLOE, de 2020. En la tabla 12, se resume las diferentes leyes que voy a describir.

En cada una de las leyes intentaré desarrollar dos apartados, el primero, el contexto social y político, y el segundo, el contexto educativo. En este último, intentaré describir especial atención a los apartados de estructura del sistema educativo, la religión, la atención a la diversidad, nuevas tecnologías y, por último, el apartado de los centros públicos y privados.

Tabla 12: Resumen desde la última ley Franquista (LGE) de 1970 hasta la ley actual (LOMLOE) de (2020).

LEYES EDUCATIVAS DESDE 1970 (LGE) HASTA LA LOMLOE (2020)		
LEYES	AÑO	PARTIDO POLÍTICO
LGE	1970	Franquista
LOECE	1980	UCD
LODE	1985	PSOE
LOGSE	1990	
LOPEGCD	1995	
LOCE	2002	PP
LOE	2006	PSOE
LOMCE	2013	PP
LOMLOE	2020	PSOE

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional y elaboración propia.

3.1.La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).

I. Contexto Social y Político.

Fue aprobada en el año 1970, cuando en España se empieza a abrir la transformación de las estructuras económicas y sociales, además de la relación entre Europa y España con tendencias de apertura. Además del cambio político y económico que padece nuestro país, se aprecia un cambio en la sociedad, ejemplo de ello es la visión de la familia tradicional, entendida como el enlace entre un hombre y una mujer por la religión católica. Este concepto empieza a sufrir un giro y una innovación.

La política educativa fue uno de los asuntos más polémicos durante los primeros años de la transición a la democracia, ya que se comprometieron en la creación de plazas escolares, también dotar de una estabilidad a un determinado número de profesores y profesoras de todos los niveles educativos y la libertad plena de enseñanza conforme a los principios del resto de democracias del entorno.

II. Contexto Educativo.

Fue presentada como la última ley Franquista. Fue impulsada por el Ministro de Educación y Ciencia, José Luis Villar Palasí. Por primera vez, es la primera ley que regula en este siglo XX, el sistema educativo español. Su mayor aportación fue la creación de una Educación General Básica, estableciendo la enseñanza obligatoria desde los 6 hasta los 14 años de edad y tras su finalización el alumnado accedía a Bachillerato Unificado Polivalente¹⁹, o la Formación Profesional²⁰, se establece una presencia notable de la enseñanza privada, sobre todo, en la universidad.

A. Estructura del sistema educativo.

Con la LGE se reformó todo el sistema educativo, desde la educación preescolar hasta la universidad, adoptándola a las necesidades del momento. En la tabla 13 se puede ver un resumen de la estructura del sistema educativo de la LGE de 1970.

¹⁹ En adelante, BUP.

²⁰ En adelante, FP.

Tabla 13. Estructura del Sistema Educativo LGE

SISTEMA EDUCATIVO LGE.							
EDUCACIÓN PREESCOLAR							
Jardín de Infancia	De 2 a 3 años de edad						
Párvulos	De 4 a 5 años de edad						
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA							
Ciclo Inicial	Primero		Segundo				
Ciclo Medio	Tercero		Cuarto		Quinto		
Ciclo Superior	Sexto		Séptimo		Octavo		
ENSEÑANZAS MEDIAS							
FP			BACHILLER			COU	
FPI	FP2		1º	2º	3º	Ciencias	Letras
UNIVERSIDAD							
Primer Ciclo		Segundo Ciclo			Tercer Ciclo		
Diplomatura		Licenciatura			Doctorado		

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional y elaboración propia.

A continuación describiremos de forma más extensa la estructura del sistema educativo de 1970. En la tabla N° 13 se observa la distribución del sistema educativo español del año 1970, hasta 1990, que estuvo vigente. **La educación preescolar**²¹ que se dividía en dos etapas, la primera, en jardín de infancia, desde los 2 años a los 3 años de edad, la segunda, en Escuela de Párvulos, desde los 4 años a los 5 años de edad. La educación era voluntaria y gratuita y se imparte en “guarderías”²² y centros privados.

Se trabajaba a través de actividades y juegos para lograr un desarrollo de espontaneidad²³. Después se accede a la **Educación General Básica**²⁴. La EGB consistía en 8 cursos, y se dividía en dos etapas, una primera, desde el primer curso, hasta quinto curso, la segunda, desde quinto curso, hasta octavo curso. Más tarde, en el año 1981, esta estructura pasó a ser de tres ciclos, el primer ciclo, desde 1º a 2º curso, el segundo ciclo, formado por 3º, 4º y 5º y en el tercer ciclo, 6º, 7º y 8º de EGB. Esta educación era obligatoria y gratuita. Los métodos son didácticos para fomentar la originalidad y la creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación, mediante el trabajo en equipo de

²¹BOE.es, capítulo II, Artículo 13.2 a y b.

²²Antiguamente las escuelas infantiles se llamaban guarderías, actualmente este término no agrada a los y las profesionales de escuelas infantiles, porque los niños y niñas no son guardados.

²³ BOE, ley de 1970, artículo 15.

²⁴ En adelante, EGB.

profesores y profesoras y alumnos y alumnas y también se hará el uso de técnicas audiovisuales²⁵.

Las materias comunes fueron en las siguientes áreas²⁶: área del lenguaje: lengua española y literatura; en lengua extranjera que solía ser inglés o francés; Área de las ciencias matemáticas y de ciencias de la naturaleza: matemáticas, ciencias naturales, física y química; Área social y antropológica: geografía e historia, filosofía, formación política y económica; educación física y deporte; formación estética: dibujo y música; y por último, la formación religiosa. En esta última asignatura, la asignatura de religión no fue obligatoria, y en muchos colegios se podía elegir entre la asignatura de religión o no, es decir, la asignatura de religión era opcional²⁷.

Una vez finalizada la EGB sí obtenías el título de graduado escolar podías optar por dos caminos, el BUP o la FP, si por el contrario no obtienes el graduado escolar²⁸, pero si obtenías un certificado de escolaridad, con este certificado sólo podías acceder a FP1²⁹. Una vez terminado el BUP, con 3 años de duración, con el título de BUP, puedes seguir los estudios cursando COU, o a la FPII. Para acceder a COU tenías 2 opciones a elegir, la primera, la rama de ciencias, o la segunda, la rama de letras (ciencias sociales) y humanidades. Con el título de COU³⁰ o FPII, se podía acceder a la universidad.

B. Atención a la diversidad.

En los años 70 se abordan a iniciar decisiones legales que favorecen la integración de las personas con discapacidad. En el artículo 49, 51, 52, 53, 93 de esta ley, se mencionan por primera vez el alumnado con discapacidad.

²⁵BOE, ley de 1970, artículo 18.1.

²⁶BOE, ley de 1970, artículo 24 apartados a, b, c,d, y e

²⁷BOE, ley de 1970, artículo 6.2.

²⁸Si un alumno al finalizar la EGB no obtenía el graduado escolar recibirá un certificado de escolaridad. BOE, ley de 1970, artículo 20.2.

²⁹BOE, ley de 1970, artículo 20.3.

³⁰ Las asignaturas que se impartían en 1º son las siguientes: lengua española, matemáticas, ciencias naturales, historia de las Civilizaciones y del Arte; lengua extranjera; música y actividades artístico-culturales, dibujo, educación Física, y Religión. En 2º: literatura; matemáticas; Física y Química, Geografía humana y Económica; Latín; Lengua Extranjera; Religión o Ética; Educación Física; Enseñanza y Actividades Técnico-profesionales (E.A.T.P). Se elegía entre las ofertadas de cada centro educativo, entre ellas fueron: electricidad, diseño, teatro, informática, segundo idioma extranjero, labores del hogar, fotografía, astronomía, y creación literaria, entre otros. BOE, ley de 1970.

El alumnado de educación especial es nombrado como deficiente o inadaptado³¹, se habla de ellos y ellas para prepararles a un sistema educativo que no están preparados y si es posible se les ayudará en la medida de lo posible para poder servirse por sí mismos en un futuro, como si fueran inútiles. Además, nombra al alumnado de educación especial, se les facilitará dentro de lo posible su integración en centros ordinarios y también al alumnado deficientes leves cuando sea posible, como que este tipo de alumnado no son importantes³² en la sociedad.

En cambio se menciona el alumnado superdotado³³ por el que se prestará una atención especial, ya que se contará con este alumnado para ampliar sus aptitudes en beneficio de la sociedad y del propio alumnado, es decir, este alumnado es imprescindible que desarrollen sus capacidades intelectuales y en centros docentes de régimen ordinario pero aprovechando al máximo su inteligencia³⁴.

Además, tal como menciona Verdeja, (2017) la EGB tiene por finalidad facilitar una formación integral, principalmente igual para todo el alumnado, y adaptada en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada individuo, no obstante, a pesar de tal afirmación, no se especifican medidas definidas para atender a la diversidad de los alumnos y las alumnas.

C. Religión

Desde el comienzo se atribuye importancia a la educación, el aspecto cívico donde se resalta el patrimonio cultural. Será una materia común en los centros educativos, tanto estatales como no estatales y estará presente en nuestro sistema educativo. El artículo 6, así como el 136, hace referencia al alumnado de otras religiones que en un estado confesional tienen derecho a otra religión pero no estaba previsto cómo formar a estos niños y niñas en esta ley. En principio el sistema era católico legalmente pero como la religión no era obligatoria y podías cursarla o no, por ello, en esta materia el profesorado estaba a cargo de la Iglesia y regulado por el Gobierno, y se realizaría un acuerdo entre ambos³⁵.

³¹ BOE, Ley de 1970. Artículo 43.1.

³² BOE, Ley de 1970. Artículo 51 y 93.

³³ BOE, Ley de 1970. Artículo 43.2.

³⁴ BOE, Ley de 1970. Artículo 52 y 53.

³⁵ BOE, Ley de 1970. Artículo 6.1.2 y 3, y 136.4

D. Educación Pública o Privada.

Casi a finales de la segunda mitad del siglo XX, y en medio de una dictadura, se asentó la enseñanza con un predominio de carácter religioso y político-patriótico y por el que brotó una nueva conciencia de aproximarse a fundamentos más europeos y por el que se concluyó con la decisión de hacer una reforma mucho más profunda en el sistema educativo en los años 70. Por ello se promulgó la ley LGE y por el que se estableció una educación obligatoria desde los seis años hasta los catorce años de edad.

Además, hay que tener en cuenta otro aspecto importante que fue el de construir una FP que fuera más adecuada a las demandas actuales del mercado laboral. Por ello, la educación se consagra como un servicio público, responsabilizando de esta manera al Estado de su abastecimiento y manteniendo un carácter dual o mixto, es decir, público y privado, en el sistema educativo a través de un régimen de conciertos, con subvenciones, todo ello debió haber sido de una manera provisional, sin embargo, se mantuvo en pérdida de una inversión pública en educación, por ello, se aumentó la cobertura con fondos públicos de la enseñanza obligatoria y de este modo paralizándose el sector público.

Con la puesta en marcha de la LGE se propusieron cosas como, la libre creación de centro bajo unas normas legislativas; en los centros privados solo se efectuará el pago en las plazas, este precio será fijado por el gobierno³⁶; la educación preescolar será gratuita en centros privados que se han solicitado; en la educación para adultos se promociona la educación permanente, y es promovida por el Estado; los centros concertados disponen de autonomía, es decir, pueden elegir profesor, gasto económico libre, entre otros.

E. Nuevas tecnologías.

Se crean modelos de enseñanza a distancia mediante la correspondencia, la radio y la televisión. Se especifica que los centros que impartan este tipo de enseñanza a distancia “se ajustarán en su estructura, régimen de gobierno, modo de selección de alumnado, procedimiento de verificación de conocimientos y expedición de títulos y diplomas a las disposiciones que reglamentariamente se determinen”.³⁷ Sin embargo, no detalla de qué forma concreta se utilizarán la televisión y la radio en la formación del alumnado.

³⁶ Ley de 1970. Título preliminar, artículo séptimo.

³⁷ BOE, Ley de 1970. Artículo 90.1

3.2.Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE).1980

I. Contexto Social y Político.

A partir de finales de los años 70, y con el regreso de la democracia a nuestra Nación, la participación y la gestión de la educación se convierte en objetivos esenciales. En 1980, se aprueba la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), que representa un primer intento de asumir los planteamientos democráticos en el funcionamiento de los centros docentes recogidos en la Constitución.

II. Contexto Educativo.

Es la primera ley educativa aprobada en democracia en España y es la primera en educación tras la Constitución de 1978. Salió adelante bajo el gobierno de Unión Centro Democrático (UCD), firmado por el ministro, José Manuel Otero, y sus principales aportaciones fueron la creación de entidades colegiadas que agruparon a todos los sectores de la comunidad educativa (las asociaciones de Padres), y la aplicación de un sistema democrático de organización en los colegios e institutos.

La polémica llegó cuando el partido político, el PSOE la recurrió, alegando que no respetaba la Carta Magna, y el Tribunal Constitucional le dio la razón. Por ello, no llegó a entrar en vigor por 2 motivos, el primero, por el golpe de Estado, el llamado 23-F, en 1981, y la victoria electoral del PSOE, en 1982. Por primera vez se regularon las Asociaciones de Padres de Alumnos.

3.3.Ley orgánica reguladora del derecho a la educación³⁸ de 1985 (LODE).

I. Contexto social y político.

³⁸ En adelante, LODE.

Tras el fallecimiento del dictador Franco, en 1975, los distintos partidos políticos y organizaciones se unieron para poder llegar a un consenso que permitiera una transición gradual y pactada. Por unanimidad se concreta durante la convocatoria de elecciones de 1977, y también, en la Constitución de 1978, ya que definió a España con un Estado Social y Democrático de Derecho. Por ello, de esta manera se establece un nuevo marco político y legislativo comparable con Europa.

En la economía, España comienza con un decenio marcado por una crisis económica, por ello existe una repercusión en España, empieza a haber una subida en el desempleo, y con ello, el Producto Interior Bruto³⁹ (PIB) disminuye, también una mayor caída en la inversión, y con ello, hay mayor inflación, mayor déficit en exportaciones.

Por todo ello, los factores que empeoraron esta crisis fueron la frágil base energética, la falta de flexibilidad heredada del franquismo y el fin hacia la transición política, porque los problemas políticos pasaron a un segundo plano. A partir de 1977, se realiza un programa de saneamiento, es decir, se realizan los llamados Pactos de Moncloa, fueron los acuerdos que tuvieron las diferentes fuerzas sociales y políticas, se pretendía conseguir la moderación salarial, disminuir la inflación y reducir la tensión social a través de un consenso entre el gobierno, los diferentes partidos políticos y las organizaciones sociales.

II. Contexto educativo.

La LODE entra en vigor el 4 de julio de 1985, basada en el artículo 27 de nuestra Constitución, con el objetivo principal de garantizar a todos y a todas, el derecho a la educación y reiterando una enseñanza básica, obligatoria y gratuita. También avalando el derecho de la libertad de enseñanza, y aprobando una doble red de puestos escolares, tanto públicos como privados, y con ello una serie de conciertos, financiados por un fondo público.

El Ministro de educación fue José María Maravall. Este fue el primer Ministro de Educación en el PSOE. Entre algunas de las leyes importantes que se proclamaron bajo su mandato fue el sistema de conciertos, por el que las familias tenían el derecho a la libertad de elección de centros educativos. Además, el derecho de todos los españoles y todas españolas y también de todos los extranjeros y todas las extranjeras residentes en España de recibir una

³⁹ En adelante, PIB.

educación básica, obligatoria y gratuita⁴⁰, en ningún caso habrá discriminación en la admisión de centros educativos por razones de raza, sociales, religiosas o nacimiento⁴¹.

A. Estructura del sistema educativo.

El marco educativo establecido por la Constitución Española debe inculcarse en el proceso de la libertad de enseñanza como el concepto que abarca todo el conjunto de libertades y derechos en el terreno de la educación, incluyendo la libertad de crear centros docentes y de dotarlo de un carácter y proyecto propio.

En esta ley se trabaja la participación social y la democratización, para ello, el Consejo Escolar se reunirá con todos los consejos para llegar a una Política Educativa y es el que manda; **El presidente** es nombrado por el Real Decreto, entre personas de gran prestigio de ámbito educativo, representado por: profesores y profesoras, padres y madres de alumnos y alumnas; además, **los centros públicos** tendrán dos órganos de gobierno: los Unipersonales, formados por el Director, el Secretario, y el Jefe de Estudios y los Colegiados, formados por el Consejo Escolar del Centro, y el claustro de Profesores, entre otros⁴².

Para la **Elección del Director del Centro**⁴³ la ley establece que el Director del Centro será elegido por el Consejo Escolar y nombrado por la Administración Educativa competente, para ello, los candidatos deberán ser Profesores del Centro con al menos un año de permanencia en el mismo y tres de docencia. La elección se producirá por mayoría absoluta entre los componentes del Consejo Escolar y en el caso de la ausencia de alguno de los candidatos, la Administración Educativa correspondiente nombrará Director con carácter provisional por el período de un año. También, **el Consejo Escolar de los centros públicos está compuesto** por el Director del Centro como presidente, el Jefe de Estudios, un Concejál o representante del Ayuntamiento, un número determinado de padres y madres de alumnos y alumnos elegidos y el Secretario del Centro⁴⁴, y por último, **el Consejo Escolar de los centros concertados está compuesto** por el Director o Directora, tres representantes del titular del centro, cuatro representantes de los profesores y las profesoras y cuatro de los

⁴⁰ BOE. Ley de 1985, título preliminar, artículo primero apartados 1,2, y 3.

⁴¹ BOE. Ley de 1985, título preliminar, artículo veinte apartado 2.

⁴² BOE, Ley de 1985. Título tercero, artículo 36, apartados a y c.

⁴³ BOE, Ley de 1985. Título tercero, artículo 37, apartados 1, 2, 3, y 4.

⁴⁴ BOE, Ley de 1985. Título tercero, artículo 41. Apartados a, b, c, d y e.

padres y madres o tutores de los alumnos y las alumnas, dos representantes de los alumnos y las alumnas y un representante del personal de administración y servicios⁴⁵.

B. Atención a la diversidad.

En esta ley, tanto en el preámbulo, como en el artículo 1, se reconoce el derecho de la educación básica para todos, sin discriminar la capacidad económica, nivel social, o lugar de residencia, sin embargo, no hacer referencia a la discapacidad del alumnado, es decir, no lo menciona.⁴⁶

También mencionar el artículo 49 de nuestra Constitución, por el que se reconoce que los poderes públicos proporcionarán medios necesarios para la previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de todas las personas con discapacidad⁴⁷.

C. Religión y educación Cívica.

En el Preámbulo de esta ley p.2, nos habla de que los padres y madres pueden elegir los centros docentes que consideren más adecuados para sus hijos e hijas, se respetarán las ideologías religiosas y morales de éstos. Y en lo que se refiere a la educación cívica, en el artículo 2, p.2, nos habla de la formación ciudadana, la libertad, y la tolerancia. La educación cívica no es una materia, como nuestra nación es un Estado de democracia, estará vigente en todo el sistema educativo.

D. Pública y Privada.

La LODE es una ley educativa planteada por el PSOE, éste es el que incorporó en el sistema educativo los colegios concertados. Los centros educativos podrán ser públicos y privados, al igual que en la Ley LGE. Los centros públicos son aquellos cuyo titular es un poder público, y los centros privados, son aquellos cuyo titular es una persona física o

⁴⁵BOE, Ley de 1985. Título cuarto, artículo 56, apartado 1.

⁴⁶BOE, Ley de 1985. Título preliminar, artículo 1. Apartados 1 y 2. <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>

⁴⁷ Constitución española de 1978. Artículo 49. Atención a los disminuidos físicos.

jurídica de carácter privado. Se entiende por titular de un centro educativo la persona física o jurídica que conste en el registro, como tal⁴⁸.

A finales del siglo XX y después de un paso hacia atrás de la educación pública, tras las transformaciones sociales y las necesidades de un desarrollo en la economía española, la enseñanza tuvo un gran aumento de demanda en la sociedad. Por ello, se tenía que aumentar las plazas en educación, para ello el gobierno apostó por un sistema dual/mixto. En el año 1970 este sistema era provisional, y en esta ley se asentó. Los centros concertados a cambio de recibir subvenciones pasan a funcionar como un centro educativo público, pero con matices, es decir, éstos al recibir subvenciones los centros debían tener un consejo escolar, con ello, pasan a funcionar como centros públicos, pero como no quieren, al final consiguen tener un carácter propio, es decir, ideario⁴⁹.

El consejo escolar de esta ley, el director o directora será elegido por votación, no será propuesto por el propietario del centro, existe un Mecanismo de participación. El profesor o la profesora respetará el ideario del centro, y también existirá libertad de cátedra.

3.4.La ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE).

I. El contexto social y político.

El Partido Socialista Obrero Español (PSOE) llega al poder, en 1982 liderado por Felipe González, se da por cerrada la transición española. Por otro lado, se abre otro período en la historia de España llamado “consolidación del sistema democrático”.

En la década de los años 90, España experimentó distintos cambios, en el terreno internacional como es el caso del ingreso en la Comunidad Económica Europea (en la actualidad Unión Europea) en el año 1986 y en la OTAN, en la economía, en el nivel de vida de la población, del bienestar y la legislación social, y en la estabilidad política.

⁴⁸Disposiciones generales. Artículo 10, apartado 2, p.4. <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>

⁴⁹Preámbulo, p.1
<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>

Además, España experimentó cambios demográficos, debido a una disminución en las tasas de natalidad y un aumento en las tasas de inmigración.

II. Contexto educativo

En la Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo se publica en el BOE el 4 de octubre, impulsada por Javier Solana Madariaga, gobierno del PSOE, siendo derogada la LGE. Tal como nombra Verdeja (2017), esta ley fue aprobada por todos los grupos parlamentarios excepto por el Partido Popular. En la LOGSE una de las medidas a destacar es la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años de edad, anteriormente se establecía hasta los catorce años de edad, dando también la posibilidad de una FP, por ello, existe una división de los campos distintos, una parte, el camino hacia la FP y por otro, camino hacia la formación universitaria.

A. **La estructura del sistema educativo.**

En lo que se refiere a su estructura el sistema educativo se distribuye de la siguiente manera:

Tabla 14: Estructura Sistema educativo Español en la LOGSE.

ESTRUCTURA SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL		
No obligatoria	Educación Infantil	1er ciclo, de 1 a 3 años.
		2ºciclo, de 3 a 6 años.
Obligatoria	Educación Primaria	1er ciclo, de 6 a 8 años.
		2ºciclo, de 8 a 10 años.
		3er ciclo, de 10 a 12 años.
	Educación Secundaria	1er ciclo, de 12 a 14 años.
		2ºciclo, de 14 a 16 años.
Pots-obligatoria	Bachillerato/	1er ciclo, 17 a 18 años.
	Formación	2ºciclo, 18 años.
	Profesional Medio	
UNIVERSIDAD		

Fuente: Elaboración propia a partir de Márquez (2014).

A continuación se detalla la tabla del sistema educativo y que se estructuró en tres etapas, **la primera etapa**, y de carácter no obligatoria y gratuita fue la educación infantil, comprendida entre 1 y 6 años de edad, en dos ciclos educativos y con carácter tanto asistencial, como educativo. **La segunda etapa**, sería la educación primaria obligatoria, las edades del alumnado estarían comprendidas entre 6 y 12 años de edad. Se dividía en tres ciclos: inicial, comprendidos entre 1º y 2º de Primaria, medio, (3º y 4º de Primaria) y Superior (5º y 6º de Primaria).

La Educación Secundaria para el alumnado comprendidos entre 12 y 16 años de edad⁵⁰. Estaba estructurada en dos ciclos, en el primer Ciclo los cursos eran 1º y 2º de ESO, y en el Segundo Ciclo, los cursos eran 3º y 4º de ESO. A la finalización de esta etapa se lograba el título de Graduado en ESO. Y finalmente, **la tercera etapa**, post-obligatoria, es decir, después de la etapa obligatoria, se puede acceder al Bachillerato, de carácter voluntario y con una duración de 2 años, es decir, consta de dos cursos. Se puede escoger entre las modalidades de artístico, tecnológico, ciencias sociales, ciencias de la salud y humanidades. Cada modalidad capacitaba para cursar diferentes estudios universitarios, una vez superada la prueba de acceso a la universidad,⁵¹ más conocida como la selectividad.

Si se prefería, una vez finalizado el bachillerato se podrían optar por la FP específica. Su estructura se organiza en 2 niveles, de grado medio y de Grado Superior. La duración de cada Ciclo Formativa será de 1000 a 2000 horas formativas.

Para acceder a la FP se realiza de la siguiente forma: en primer lugar, se puede acceder por acceso directo al grado medio los que tengan el título de Graduado en Educación Secundaria, también quienes hayan realizado el primer grado de FP y también quienes tengan aprobados los cursos de primero y segundo de BUP. En segundo lugar, se puede acceder mediante la realización de una prueba, ésta se realizará en caso de no cumplir los requisitos nombrados con anterioridad.

En tercer lugar, se puede acceder mediante una titulación. Al terminar el grado medio, se obtiene un título de técnico. El título de técnico permite el acceso a las modalidades de Bachiller o el acceso a FP de Grado Superior. Con la superación de un ciclo formativo de

⁵⁰ El alumnado que no consiga el título de Graduado en ESO en el tiempo previsto, tienen derecho a permanecer en los institutos hasta la edad de 18 años. Moratalla y Díaz (2008, p.296).

⁵¹ En adelante, PAU

grado superior se obtienen el título de técnico superior. Este último título, permite el acceso directo a los estudios universitarios.⁵²

Destacar que esta ley recoge que los centros educativos dispondrán de una autonomía pedagógica para tener en cuenta las necesidades concretas del entorno, precisando y programando materias optativas. Esta ley quiere ofrecer a los centros educativos de autonomía pedagógica (función docente, innovación curricular, cualificación, formación del profesorado, recursos educativos) y autonomía en la gestión económica.

B. Atención a la diversidad

En el capítulo V de la educación especial, el artículo 36, dice que se dispondrán de los recursos precisos para que los alumnos y alumnas de necesidades educativas especiales⁵³ puedan incluir dentro de los mismos sistemas los objetivos establecidos para todo el alumnado⁵⁴. Asimismo, en esta ley el alumnado con NEE se recogen los principios de normalización e integración⁵⁵.

Además en el **artículo 37**, esta ley también explica que todo el alumnado podrán ir a un centro ordinario siempre que puedan ser atendidos, en el caso de que no se pudiera, los llevarían a algún colegio de Educación Especial. En esta ley, no solo se hace referencia a la atención a la diversidad de alumnos y de alumnas con discapacidad, sino que, además dedica un apartado a la **compensación de desigualdades**, de esta forma existe una igualdad para todos y para todas y de evitar y compensar las desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geo Figuras y étnicos, estaríamos hablando de una integración más completa. Igualmente, en el artículo 6, de esta ley, dice que se garantiza una educación común para todo el alumnado, por ello, se establecerá una adaptación a las necesidades del alumnado.

En definitiva, es en esta ley (LOGSE), cuando se integra plenamente el concepto de NEE en nuestro sistema educativo, siempre desde la perspectiva de la integración de las personas en el mismo y procurando una mayor normalización de su proceso de desarrollo-

⁵² Ley de 1990 y Márquez (2014).

⁵³ En adelante, NEE

⁵⁴ Ley de 1990. Capítulo V, artículo 36.1.

⁵⁵ Ley de 1990. Capítulo V, artículo 36.2.

aprendizaje. Además, en esta ley, ⁵⁶se desarrolló una normativa que iba a concretar de manera más definitoria qué tipo de respuesta educativa sería la más adecuada para atender las NEE, pretendiendo que todo el alumnado que tuviera alguna dificultad para aprender, alcanzará en la medida de sus posibilidades las mismas capacidades que el resto del alumnado.

En esta ley, lo que no se especifica es el tratamiento del alumnado de origen extranjero, ya que este alumnado suele tener dificultades de aprendizaje y sería conveniente que reciban una atención especial.

C. Religión y educación cívica

En el preámbulo de esta ley, se habla de recibir una **educación religiosa** y moral⁵⁷. Será de oferta obligatoria para los centros educativos, y de carácter voluntario para el alumnado⁵⁸. En la LODE incorporaba la educación cívica como una materia transversal. Esta ley pretendía que, mediante la creación de un clima de cooperación en el centro educativo, se contribuyera a la formación cívica del alumnado. Y en la LOGSE, tenía como objetivo romper con la filosofía educativa vigente en ese momento, promoviendo un enfoque más integrador y colaborativo en el ámbito educativo.

D. Pública y privada

La nueva FP se evidencia por la rapidez de los cambios sociales y tecnológicos, de una formación precisa y más amplia en el alumnado, y también una mayor capacidad para adaptarse al sistema productivo en su constante transformación.

La LOGSE en el capítulo IV, artículo 30, define a la FP como el conjunto de enseñanzas que capacitan para el desempeño cualificado en las distintas profesiones, formando parte de todas las etapas educativas⁵⁹.

Para finalizar, en la LOGSE, se trató de mejorar la formación integral del alumnado, así como los sistemas de evaluación y la formación del profesorado. También se intentó,

⁵⁶Ley de 1990, título preliminar, artículo 6, apartado 1 y 2.

⁵⁷Ley de 1990, título preliminar.

⁵⁸ Ley de 1990, Disposiciones adicionales, sección segunda.

⁵⁹BOE, 1990, cap. IV, art.30.

optimizar la inspección y evaluación del propio sistema educativo, con el objetivo de asegurar una educación de mayor calidad y coherencia.

3.5.Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCD).

I. Contexto social y político.

Ley Orgánica de 9/1995, de 20 de noviembre, el gobierno fue el PSOE y su ministro Gustavo Suárez Pertierra. ⁶⁰Esta ley establece una reforma de la LOGSE, ley de 1990. Su finalidad era adecuar a la nueva realidad educativa el planteamiento participativo y los aspectos referentes a la organización y las funciones de los órganos de gobierno como el Consejo escolar y el Claustro de profesores de los centros educativos conforme a los que se instauró en la LOGSE.

II. Contexto educativo.

Con la implantación de los consejos escolares a los dispositivos de funcionamiento de las instituciones escolares, comenzaron a desarrollarse un sistema de participación por el que estaban presentes el profesorado, el alumnado, las familias, el personal de administración y de servicios, los representantes municipales y los titulares de los centros escolares, tienen un papel crucial en el funcionamiento de los centros educativos.

En el caso de los centros privados, los titulares de estos centros educativos también participarán activamente en la gestión. Estas prácticas de trabajo se ajustan a lo establecido en nuestra Constitución, en ella se reconoce el derecho a una educación de calidad y también la participación de la comunidad en la gestión educativa.

⁶⁰ Ley de 1995, <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>

A. Estructura y participación⁶¹

Esta ley el significado de educación cambió a mejor, se podría definir como algo igualador, compensando las desigualdades sociales existentes, creando así un nuevo concepto de educación como un factor clave del desarrollo económico.

En ella se busca la evolución de resultados, creando una cultura de evaluación, determinándose en el cumplimiento de los objetivos, de la calidad educativa, entre otros. Respecto a la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes podemos resumirlo de la siguiente forma:

En el Consejo escolar,

- La comunidad educativa participará a través del Consejo Escolar.
- Los padres y las madres igualmente participarán.
- Realizarán actividades complementarias y extraescolares.
- Estará compuesto por el director y/o la directora de centro como presidente/a, el jefe o la jefa de estudios, un o una concejal representante del ayuntamiento, un número de padres y madres, un número de profesores y profesoras, el secretario o la secretaria de la administración y un o una representante de la administración en el Consejo Escolar.

Y el procedimiento para la elección del director o de la directora será el siguiente⁶²:

- El director o la directora del centro será elegido por el Consejo Escolar y nombrado por la Administración Educativa competente (al igual que en la LODE).
- Los candidatos deberán ser profesores o profesoras del centro con al menos un año de permanencia en el mismo y cinco de enseñanza (diferente a la LODE, amplía dos años más a la experiencia docente).
- La elección se promoverá por mayoría absoluta de los miembros del Consejo Escolar.

⁶¹ Título I, de la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros educativos docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo. Capítulo I, de la participación, artículo 2, apartados: 1, 2 y 3.

⁶² Capítulo III, de la Dirección de los centros públicos, artículo 17.

- El Consejo Escolar del centro se obligará a conocer el programa del director o de la directora.

B. Atención a la diversidad.

En la disposición adicional segunda de la LOPEGCD, se implanta que las Administraciones educativas garantizarán la escolarización del alumnado con NEE en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, manteniendo en todo caso una distribución equilibrada del alumnado pensando sus especiales circunstancias de modo que se desarrolle eficazmente la idea integradora.

En esta ley se especifica el concepto del alumnado con NEE, “aquellos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas”.⁶³ Es decir, los alumnos y alumnas que por tener cierta discapacidad, o por tener trastornos graves de la conducta o por estar en situación social o cultural desfavorecida necesitan una atención educativa concreta por parte del centro educativo.

El Capítulo I, artículo 7, apartado 3, de esta ley dice que las Administraciones educativas prestarán especial apoyo a aquellos centros que escolaricen al alumnado con NEE o estén situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas.

En definitiva, la LOPEGCD es una ley centrada en la gestión y gobierno de los centros educativos, en ella se recoge cómo debe ser la participación y gestión de los centros docentes, aumentando los ámbitos de la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa y la autonomía de los centros para desplegarla. De esta manera cobran importancia los Consejos Escolares adquiriendo capacidad para elegir a los directores y directoras de los centros, además se continúa con un mayor tratamiento de la educación compensatoria, porque la LOPEGCD incluye medidas específicas para compensar desigualdades, ya sean situaciones sociales o económicas desfavorecidas.

⁶³Ley educativa de 1995, Disposición adicional segunda. Escolarización de alumnos con NEE. Apartado 1. P.10

También como dice Verdeja (2017) en esta ley se incorpora lo referente a la distribución equilibrada del alumnado con NEE, porque como sabemos la realidad muestra que en la actualidad no existe este equilibrio sino, que la mayor parte del alumnado con NEE tiende a estar escolarizado en la escuela pública, al igual que el alumnado extranjero.

C. Pública y privada

Acerca del ámbito a estudiar, en este caso es el público/privado, conoceremos que en esta ley existen mayores controles burocráticos en la gestión de los centros, pero por otro lado, les concede una mayor autonomía en la gestión económica a los centros públicos.

Asimismo, el director o directora de un centro, cuando no tenga candidatos o éstos no tienen la mayoría absoluta, la Administración educativa nombrará a un profesor o una profesora que reúna, por un lado, poseer una antigüedad de 5 años en la función pública docente y otra exigencia es que debe haber sido certificado por las Administraciones educativas para realizar la función directiva.

Con todas estas medidas vemos que los órganos de participación de un centro tiene poco poder para elegir a su director o directora, porque la administración educativa puede poner a quien mejor le parezca si ocurren los hechos nombrados con anterioridad. Asimismo, con estas medidas vemos como la administración tiene más intervención sobre los centros mediante la disminución de los órganos de participación⁶⁴.

Además, en esta ley, donde la inspección educativa está más presente, para que ésta avale el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos de todos y de todas los/as que participan en los procesos de enseñanza aprendizaje, para así conseguir la mejora del sistema educativo y la calidad de la enseñanza. Esta inspección consistirá en investigar sobre el centro los servicios que ofrecen, las actividades que se realizan, los programas que se imparten, entre otros. Con ello se pretende conseguir un mayor control de los centros educativos tanto públicos como privados.

En definitiva, los cambios importantes que se introducen en esta ley son: se otorgan a los centros educativos una mayor autonomía; en los centros educativos concertados se obligó

⁶⁴ Ley de 1995. Artículos 18 y 20.

a aceptar al alumnado de minorías sociales, y por último, el director o directora de un centro escolar, desempeñaba este cargo durante cuatro años, anteriormente era de tres años.

3.6.Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación de 2002 (LOCE).

I. Contexto social y político.

En el año 2000 accede al poder el Partido Popular presidido por José María Aznar en su segunda legislatura. El nuevo gobierno del Presidente Aznar ratificó, con un amplio apoyo, la nueva financiación autonómica. Pero, fue muy discutida la Ley de extranjería, el Plan Hidrológico Nacional, la Ley de universidades, la Ley de la calidad de la enseñanza y el apoyo a EE UU en la guerra de Irak, este último fue recusado en la calle por fuertes manifestaciones.

II. Contexto educativo.

En el año 2002 se aprobó la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación⁶⁵ (LOCE). Se producen importantes modificaciones en los tramos de la educación obligatoria y no obligatoria, donde aparece el establecimiento de itinerarios a partir de 3º de la ESO. La necesidad de estos cambios ha sido justificada manifestando, entre otras cosas, la importancia de que la educación dé respuesta a las nuevas características de la sociedad de la información y del conocimiento y beneficie el progreso económico de España. Se nombra de manera especial el gran fracaso escolar existente en nuestro país y la bajada del nivel educativo del alumnado, y también se destaca el aumento de violencia y conflictos en los centros escolares.

La LOCE reconoce la Educación Infantil y la Educación Primaria como un periodo determinante en la formación del individuo, porque en estas etapas es cuando se inscriben los fundamentos, no sólo para un consistente aprendizaje de las habilidades básicas en lengua, cálculo y lengua extranjera, porque también se adquieren, para el resto de la vida, hábitos de trabajo, lectura, convivencia ordenada y respeto hacia los demás.

⁶⁵ En adelante, LOCE.

En definitiva, podríamos decir que en esta ley su principal objetivo es promover un sistema efectivo de calidad y de que haya oportunidades para todos y todas. Para ello, implanta medidas que mejoren la cualificación y la formación del alumnado, todo ello garantizando la integración. Se pretende reducir el índice del fracaso escolar existente, aumentar el nivel de formación, promover la cultura del esfuerzo, y optimizar las condiciones para el desarrollo de la labor del profesorado.

A. Estructura del sistema educativo.

Tabla 15: Estructura sistema educativo según la Ley de 2002 (LOE).

ESTRUCTURA SISTEMA EDUCATIVO					
EDUCACION PREESCOLAR	VOLUNTARIA		GRATUITA		0-3 AÑOS
ENSEÑANZAS ESCOLARES	RÉGIMEN GENERAL	EDUCACIÓN BÁSICA	GRATUITA	INFANTIL	3-6 AÑOS
				PRIMARIA (6-12 años).	6-8 años
					8-10 años
					10-12 años
			EDUCACIÓN SECUNDARIA (12-16).	ESO	
				BACHILLER	
				FP MEDIO	
				FP SUPERIOR	
	RÉGIMEN ESPECIAL			ARTÍSTICAS	
				IDIOMAS	
				DEPORTIVAS	
ENSEÑANZA UNIVERSITARIA					

Fuente: Elaboración propia a partir de la ley de 2002 (LOE).

A continuación explicaremos de manera más amplia los contenidos de la tabla nº 15:

El sistema educativo abarca la educación preescolar, las enseñanzas escolares y la enseñanza universitaria. **La educación preescolar** tiene carácter educativo-asistencial. **Las enseñanzas escolares de régimen general** y se organizan en los niveles de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato. Además de la FP de grado medio y superior. La educación básica estará incluida entre la educación primaria y la educación secundaria, es decir, se realizarán diez años de escolaridad, y se realizarán desde los 6 años de edad y se ampliará hasta los dieciséis. El alumnado tendrá derecho a permanecer en el centro educativo hasta los 18 años de edad. Y **las enseñanzas de**

régimen especial se organizan en enseñanzas artísticas, enseñanzas de idiomas y enseñanzas deportivas.

La **educación preescolar** tiene como finalidad la atención educativa y asistencia en la primera infancia, y está dirigida a niños y niñas de edades comprendidos desde edad temprana hasta los 3 años de edad⁶⁶. La educación preescolar tiene carácter voluntario para los padres y madres, y será impartida por profesionales con la debida cualificación.⁶⁷ En ella se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas de convivencia y la relación social, y al descubrimiento de su propio entorno.⁶⁸

En la **educación infantil** también tiene carácter voluntario y es gratuito. Constituido por un ciclo de 3 años académicos, éstos se realizarán desde los 3 hasta los 6 años. La enseñanza será impartida por maestros y maestras con la titulación adecuada.⁶⁹ Entre los objetivos a destacar son: adquirir habilidades sociales; adquirir autonomía; iniciarse en las habilidades numéricas; iniciarse en el reconocimiento⁷⁰ de una nueva lengua extranjera y fomentar la iniciación temprana en las nuevas tecnologías.

La **educación primaria**, comprende 6 cursos, de los 6-12 años de edad, organizado en tres ciclos de dos años cada uno⁷¹. Su finalidad es facilitar al alumnado el aprendizaje de la expresión y comprensión oral, aprender a leer y a escribir, aprender cálculo, entre otros, con el fin de garantizar una formación integral.⁷²

Las áreas que se imparten son las mismas que en la LOGSE, con algún pequeño cambio como es la asignatura de conocimiento del medio. Cambió su nombre y pasa a llamarse: ciencias, geografía e historia; también se introduce la lengua autónoma de la comunidad. Igualmente, la metodología impartida es la misma que en la LOGSE, se utiliza un método orientado al desarrollo integrador del alumnado.⁷³ Asimismo, la evaluación también es el mismo tipo utilizado en la LOGSE, es continua y global.⁷⁴

⁶⁶Boe. Ley de 2002.Capítulo II de la educación preescolar. Artículo 10

⁶⁷Boe. Ley de 2002.Capítulo II de la educación preescolar. Artículo 10

⁶⁸Boe. Ley de 2002.Capítulo II de la educación preescolar. Artículo 10

⁶⁹Boe. Ley de 2002.Capítulo III de la educación infantil. Artículo 11.1

⁷⁰Boe. Ley de 2002.Capítulo III de la educación infantil. Artículo 12

⁷¹Mismo curso y ciclo que en la LOGSE.

⁷²Boe. Ley de 2002.Capítulo IV de la educación primaria. Artículo 15

⁷³Boe. Ley de 2002.Capítulo IV de la educación primaria. Artículo 16

⁷⁴Boe. Ley de 2002.Capítulo IV de la educación primaria. Artículo 17 y 18

El **nivel de Educación Secundaria** comprenderá las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, además de la Formación Profesional de grado medio.⁷⁵ En la etapa de secundaria obligatoria comprende cuatro años académicos, es decir, de los 12-16 años. Se amplía y pueden permanecer en el centro educativo hasta los 18 años de edad, si van a obtener el Graduado en ESO.⁷⁶

Las asignaturas que se impartieron en ESO fueron: biología, ciencias de la naturaleza, cultura clásica, educación física, educación plástica, ética, física y química, geografía e historia, latín, lengua castellana y literatura, lengua y literatura de la comunidad autónoma, lengua extranjera, matemáticas, música y tecnología. Además, se puede cursar las materias de Sociedad, Cultura y Religión.

Asimismo, se añadirán como oferta optativa las asignaturas que ofrezca el centro educativo, entre las que se incluirá una segunda lengua extranjera. Y en los cursos de 3º y 4º de ESO, la administración también ofrecerá asignaturas optativas.⁷⁷ Éstas se organizarán en materias comunes o específicas según el itinerario escogido. Al finalizar la ESO si superan todas las asignaturas de la etapa con éxito, obtendrán el graduado de la ESO, con este título podrá acceder al Bachillerato o a la FP. El alumnado que no haya superado con éxito las materias requeridas de la etapa, obtendrán un certificado de escolaridad, en él constarán los años cursados.

El **Bachillerato** comprenderá 2 cursos académicos, y podrán permanecer para obtener el título hasta cuatro años. Para acceder al Bachillerato el alumnado deberá haber obtenido el título de graduado en ESO⁷⁸. Existen 3 modalidades de Bachillerato: las Artes, las Ciencias y Tecnología y las Humanidades y Ciencias Sociales⁷⁹. Las asignaturas comunes eran las siguientes: Educación Física, Filosofía, Historia de España, Historia de la Filosofía y de la Ciencia, Lengua oficial propia, y Literatura (de la comunidad), y Lengua extranjera.

Con el título de Bachiller se acreditará para acceder a la FP de grado superior y también para acceder a la universidad⁸⁰. Para acceder a la FP de grado medio se necesitará

⁷⁵Boe. Ley de 2002. Capítulo IV de la educación secundaria Artículo 20

⁷⁶Boe. Ley de 2002. Capítulo V de la educación secundaria. Artículo 21. Principios generales

⁷⁷Ley de 2002. Capítulo V de la educación secundaria. Artículo 23. Organización

⁷⁸Ley de 2002. Sección 2ª. Del Bachillerato. Artículo 33, apartados 1, 2 y 3.

⁷⁹Ley de 2002. Sección 2ª. Del Bachillerato. Artículo 35, apartados 3 y 5.

⁸⁰Ley de 2002. Sección 2ª. Del Bachillerato. Artículo 37, apartado 3.

estar en posesión del título de graduado en ESO o también en el caso de no estar en posesión de un título académico pueden acceder si superan una prueba de acceso⁸¹.

B. Atención a la diversidad

En esta ley se denomina al alumnado con necesidades educativas especiales como alumnado de necesidades educativas específicas. Dentro de este concepto incluye especial atención al alumnado extranjero, al alumnado superdotado intelectualmente y al alumnado con necesidades educativas especiales⁸². En la LOCE, se habla de igualdad de oportunidades, hace mención a las escuelas rurales, ya que se les dará los recursos necesarios para que puedan realizar el logro de la compensación educativa.⁸³

La novedad en esta ley, la LOCE, es que hace referencia directa al alumnado extranjero, dándoles los mismos derechos que al alumnado español, además de programas para que alcancen los objetivos del sistema.⁸⁴ En definitiva, del alumnado con necesidades educativas especiales se establece la posibilidad de su integración en centros ordinarios en aulas normales y específicas, su asistencia a centros de educación especial o una escolarización combinada.⁸⁵

C. Religión

La asignatura de religión se halla en los niveles de Primaria y Secundaria como una formación integral⁸⁶. Existen dos opciones de desarrollo: la primera de carácter confesional: la decide las instituciones religiosas pero siempre que haya un acuerdo con el Estado español y la aconfesional: los contenidos los decide el gobierno. La transmiten como una necesidad para la formación de los ciudadanos⁸⁷. Se sigue teniendo en cuenta la transmisión de valores y en cuanto a la educación cívica, en la ley de 1995, LOEGCE, se valoraba la motivación y

⁸¹Ley de 2002. Sección 2ª. Capítulo VI. De la FP. Artículo 38, apartados 1 y 2.

⁸²Ley de 2002. Exposición de motivos.

⁸³Ley de 2002. Capítulo VII. De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. Artículo 41.1. Recursos.

⁸⁴Ley de 2002. Capítulo VII. De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. Artículo 44.2. Ámbito.

⁸⁵Ley de 2002. Capítulo VII. De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. Artículo 45.1. Valoración de necesidades.

⁸⁶Ley de educación, 2002. Exposición de motivos.

⁸⁷Ley 2002. Disposición adicional segunda. Del área o asignatura de Sociedad, Cultura y Religión. Apartados 1 y 2.

en la LOCE, se cambia esa motivación hacia el esfuerzo propio de la persona, porque se busca más el resultado que la eficacia, y se imparte como una disciplina⁸⁸.

D. Público y privado

Los centros docentes se clasifican en públicos y privados. En la LOCE, el director o directora de los centros públicos puede ser cualquier persona que desee presentarse. Los candidatos o candidatas presentan el currículum (titulación, años de experiencia, cargos directivos anteriores...). Entre las distintas personas que se presenten, se contrastan los currículums y se escoge el que mejor preparado esté, quien tenga más méritos tanto profesionales como experiencia, para ejercer el cargo de director o directora.⁸⁹

El Consejo Escolar no tiene ninguna obligación en esta decisión. La elección la efectuará por una Comisión formada por representantes de las administraciones educativas, otra parte el 50% el claustro de profesores, y por último, los representantes del centro educativo donde se realiza la elección.⁹⁰ En el caso de que no se presentara ningún candidato o candidata para el cargo de director o directora, la administración educativa nombrará este cargo a un profesor funcionario o una profesora funcionaria durante un tiempo de 3 años, siempre que cumpla los requisitos exigidos como impartir docencia en el centro educativo, tener una antigüedad mínima de 5 años como docente.⁹¹

En cuanto a los centros sostenidos con fondos públicos (centros concertados), la LOCE no hace referencia a la elección del director o directora. Y no existen los órganos de participación y de gobierno. En leyes anteriores sí que se establecen algunos criterios, porque están sostenidos por el Estado. Sin embargo, en esta ley, únicamente se hace referencia a los centros públicos, mientras que a los concertados se les da total libertad.

⁸⁸Ley 2002. Título preliminar. Capítulo 2, de los principios de calidad, art.1, principios.

⁸⁹Ley 2002. capítulo VI. De la selección y nombramiento del Director de los centros docentes públicos. Art. 86.1:” La selección y nombramiento de Directores de los centros públicos se efectuará mediante concurso de méritos entre profesores funcionarios de carrera de los cuerpos del nivel educativo y régimen a que pertenezca el centro”.

⁹⁰Ley 2002. capítulo VI. De la selección y nombramiento del Director de los centros docentes públicos. Art.88.2.

⁹¹Ley 2002. capítulo VI. De la selección y nombramiento del Director de los centros docentes públicos. Art.91. Nombramiento con carácter extraordinario.

En los centros docentes privados, no están obligados a tener órganos de gobierno. En cambio, en los centros docentes públicos, sí que existen los órganos de participación y de gobierno.

En los centros públicos cambia la denominación de los distintos centros públicos: Los centros públicos de Educación Infantil se denominarán Escuelas Infantiles; los de Educación Primaria, Colegios de Educación Primaria; los de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, Institutos de Educación Secundaria.⁹²

E. En relación a las nuevas tecnologías

Los cambios tecnológicos han dispuesto que la sociedad se convierta en una sociedad de la información y del conocimiento. Por ello, se han convertido en el motor de desarrollo económico y social. En el sistema educativo se habla de la necesidad de crear políticas más adaptadas a las nuevas realidades. Un ejemplo sería la formación permanente de las personas adultas, se defiende el principio del aprendizaje a lo largo de la vida a través de la formación a distancia, porque con las nuevas tecnologías se garantiza el derecho a la educación.

Otro ejemplo, es la educación infantil, ya que en el último curso, se adquiere la experiencia de iniciación temprana de tecnologías de la información y la comunicación. Al igual que en la educación Primaria, utilización de las mismas. Y en la ESO, realiza una preparación básica, porque se profundiza las destrezas para las tecnologías de la información y la comunicación. Para encontrar, intercambiar y presentar la información.

En definitiva, los puntos efectivos de las nuevas tecnologías en el sistema educativo serían una mayor modernización y menos coste. Por otro lado, el punto perjudicial es la desigualdad, algunas personas se quedan excluidas.

⁹² Ley de 2002. Capítulo II, de los centros públicos. Art. 71.1. Denominación de los centros públicos.

3.7.Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación⁹³(LOE)

I. Contexto social y político.

En el año 2004, José Luis Rodríguez Zapatero accede al gobierno en pleno “boom inmobiliario”, con un endeudamiento público y privado, que sostenía la factura del 'ladrillo'. En España, el trabajo en la construcción, era el sustento de la mayoría de familias. La izquierda de Zapatero se mantiene en el gobierno durante dos legislaturas, donde la primera legislatura, es más grata, porque se ganó el favor del votante de izquierda por sus políticas sociales, sobre todo con la retirada de las tropas militares de nuestra nación en Irak, le permitió ratificar su victoria en las elecciones de 2008. Sin embargo, la segunda legislatura del PSOE, está marcada por la crisis económica.

II. Contexto educativo.

En la LOE cosas esenciales a tener en cuenta son la gratuidad de la Educación Infantil; la eliminación de la promoción automática; la creación de itinerarios debe satisfacer las necesidades y expectativas del alumnado; la creación de una Prueba General de Bachillerato; la creación de Programas de Iniciación Profesional; el Establecimiento de la carrera docente con mayores posibilidades de promoción, dando más valor a su formación, tanto inicial como permanente, y con medidas de apoyo; el refuerzo de las competencias de los directores y de las directoras de la autonomía de los centros; la aceptación de medidas para defender la convivencia en las aulas; y el refuerzo de la lectura y de las materias instrumentales en los diferentes niveles educativos.

A. **Estructura y niveles del sistema educativo**

El sistema educativo se organiza en educación infantil, educación primaria, Educación Secundaria Obligatoria, bachillerato, formación profesional, enseñanzas e idiomas, enseñanzas artísticas, enseñanzas deportivas, educación de personas adultas y en la enseñanza

⁹³ En adelante, LOE.

universitaria⁹⁴. La enseñanza básica está constituida por la educación primaria y educación secundaria, ambas serán obligatorias y gratuitas.

Educación infantil

Tendrá carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y de las niñas⁹⁵. Esta etapa se desarrolla en dos ciclos: el primero comprende hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad⁹⁶ y será gratuito.

En los dos ciclos, se atenderá al desarrollo afectivo, el movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, y también al descubrimiento de las propias características físicas y sociales del medio en el que conviven⁹⁷.

Educación primaria

Es una etapa educativa compuesto por seis cursos académicos, que se realizarán de los seis a los doce años de edad⁹⁸. Su finalidad es proporcionar a todos los niños y a todas las niñas una educación que permita fortalecer su desarrollo personal y su propio bienestar, lograr las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, el desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad⁹⁹.

Compuesto de tres ciclos, de dos años académicos cada uno, y se organiza en áreas, entre ellas comprende: conocimiento del medio, social y cultural; educación artística;

⁹⁴ Ley de 2006. Capítulo II. Artículo 3.2

⁹⁵ Ley de 2006. Capítulo III. Artículo 12.1

⁹⁶ Ley de 2006. Capítulo IV. Artículo 14.1

⁹⁷ Ley de 2006. Capítulo IV. Artículo 14.3

⁹⁸ Ley de 2006. Capítulo IV. Artículo 16.1

⁹⁹ Ley de 2006. Capítulo IV. Artículo 16.2.

educación física; lengua castellana, literatura, y valenciano¹⁰⁰ y literatura; lengua extranjera y matemáticas¹⁰¹.

Educación secundaria.

Esta etapa es obligatoria y está compuesta por cuatro cursos, y se cursarán entre los 12 a los 16 años de edad. El alumnado tendrá derecho a permanecer escolarizado hasta el curso completo, es decir, hasta la edad de 18 años.¹⁰² Su finalidad es conseguir que el alumnado adquiera aspectos básicos en la cultura, sobre todo humanístico, artístico, científico y tecnológico.¹⁰³ Las materias que se impartirán en la ESO obligatoria son: Biología y Geología, Ciencias de la Naturaleza, Cultura Clásica, Educación Física, Educación Plástica, Ética, Física y Química, Geografía e Historia, Latín, Lengua Castellana y Literatura, Lengua y Literatura autónoma, Lengua extranjera, Matemáticas, Música y Tecnología.¹⁰⁴ En los cursos de 3º y 4º de la ESO el alumnado se organizará con materias comunes y específicas, y además en tercer curso, el alumnado tendrá dos opciones de itinerario: el Tecnológico y el Científico-Humanístico, y finalmente, el 4º curso, el itinerario a escoger serán 3: Tecnológico, Científico o Humanístico.¹⁰⁵

B. Atención a la diversidad

En esta ley, en el Título II, capítulo I, recibe el nombre de “Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”. Aquí ya se habla de una diferenciación más clara de lo que representan el alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo, del alumnado extranjero, y del alumnado con altas capacidades intelectuales¹⁰⁶. La ley, LOCE, no distinguía todavía. Además, se nombra al alumnado con Integración Tardía del alumnado en

¹⁰⁰ Lengua cooficial si la hubiera en la comunidad. Ley de 2006. Capítulo II. Artículo 18.2.

¹⁰¹ Ley de 2006. Capítulo IV. Artículo 18.1 y 18.2.

¹⁰² Ley de 2006. Capítulo V. Artículo 21.1 y 21.2

¹⁰³ Ley de 2006. Capítulo V. Artículo 22.1.

¹⁰⁴ Ley de 2006. Capítulo V. Artículo 23.1

¹⁰⁵ Ley de 2006. Capítulo V. Artículo 26.1 y 26.2.

¹⁰⁶ En adelante, ACI.

el sistema educativo español por vez primera, es decir, se habla de principios de normalización y de inclusión y una igualdad de oportunidades.

C. Religión

En esta ley, la **Educación religiosa** es obligatoria para los centros y para el alumnado es una materia optativa, sin embargo, en la LOCE, esta asignatura era una asignatura común.

La **Educación cívica** en la ley, LOCE, se valoraba solo el esfuerzo individual y responsabilidad de cada alumno y alumna, sin embargo, en la LOE, se sigue apreciando el esfuerzo individual pero también la motivación del propio alumnado y al mismo tiempo añade como novedad el esfuerzo compartido por parte de familias, padres, madres u alumnado, centros, administración, es decir, el conjunto de la sociedad se involucra.

En esta ley, en los cursos de primaria, y en la ESO, se añade la asignatura de educación para la ciudadanía y los derechos humanos como materia común. En resumen, la enseñanza de la religión en esta ley mantuvo su presencia en el sistema educativo, aunque se introdujeron algunos cambios para garantizar el respeto a la libertad de conciencia y religiosa del alumnado y sus familias.

D. Público y privado

Tras los objetivos que se perseguían sobre educación en Europa que fueron entre ellos las mejoras en educación y de formación para el empleo; el aumento de participación de la población en la formación continua, y el objetivo más importante, **reducir el abandono escolar**.

Para poder conseguir estos objetivos, en España se puso en marcha un incremento progresivo de la oferta de plazas públicas y gratuitas: en el primer ciclo, en ellas se podrán establecer convenios con las corporaciones locales, con otras administraciones y con entidades privadas, todos ello sin ánimo de lucro.¹⁰⁷ y en el segundo ciclo de educación infantil será gratuito. “A fin de atender las demandas de las familias, las Administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de plazas en los centros públicos y concertarán

¹⁰⁷ Ley de 2006. Artículo 15.1

con centros privados, en el contexto de su programación educativa”.¹⁰⁸ Además, las administraciones educativas podrán promover convenios de colaboración para las personas adultas con las universidades, con las corporaciones locales u otras entidades tanto públicas como privadas. En la misma línea, la administración educativa regula la admisión de alumnado de los centros públicos y privados intentando seguir los criterios de igualdad para que todo el alumnado tenga la misma posibilidad de acceder a un centro educativo.

En el caso de que no hubiese suficientes plazas en un centro educativo, se seguirían unos criterios prioritarios para el alumnado con discapacidad, a las familias numerosas, o la existencia de un hermano o hermana en el propio centro educativo.

E. Nuevas tecnologías.

En el preámbulo de la LOE dice:

"A la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan”.

Para ello la Unión Europea junto con la UNESCO se han propuesto mejorar tanto la calidad como la eficacia de los sistemas de educación y de formación,¹⁰⁹ lo que implica mejorar la capacidad en el manejo de nuevas tecnologías de los docentes y conseguir garantizar el acceso de todos y todas a las tecnologías de la información y la comunicación.¹¹⁰

Además, en el artículo 14.5 en la educación infantil se cita una aproximación a las nuevas tecnologías. También en educación primaria, en el artículo 17.i) dice que deben iniciarse para el aprendizaje de nuevas tecnologías y en la educación secundaria, el alumnado deberá adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías. Artículo 23.e)

¹⁰⁸ Ley de 2006. Artículo 15.2

¹⁰⁹ Ley de 2006. Preámbulo.

¹¹⁰ Ley de 2006. Preámbulo.

3.8.Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

I. Contexto social-político.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) fue propuesta por el Partido Popular. En el año 2011 y con la mayoría absoluta obtenido por el Partido Popular se produjo un nuevo gobierno presidido por Mariano Rajoy. Fue una respuesta a la crisis económica global que afectó a nuestra nación a partir del 2008 cuando comienzan a manifestarse en España los primeros síntomas de la crisis financiera internacional, vinculada a una elevada exposición financiera al sector inmobiliario. Fue aprobada el 17 de mayo de 2013. Modifica la ley anterior, la Ley Orgánica de Educación (LOE). El Gobierno, presidido por Rajoy, lleva a cabo una intensa agenda de reformas económicas y de medidas presupuestarias, sobre todo, por las recomendaciones de política educativa establecidas por la Unión Europea.

II. Contexto educativo.

Esta ley persigue reducir el fracaso y abandono escolar temprano, potenciar la excelencia del alumnado, e incorporar la FP Dual adaptada a las características de las empresas nacionales. La LOMCE modifica algunos aspectos de la ley anterior, la LOE, era una ley deficiente en el plano pedagógico, tecnológico y pobre en cuanto al nivel educativo. La LOMCE refuerza el concepto elitista y excluirá a miles de jóvenes estudiantes de las clases más vulnerables, por ello, éstos se verán forzados a empleos precarios y a una formación académica nula.

Algunos de los objetivos básicos que plantea la LOMCE es establecer rutas claramente diferenciadas que determinan el futuro académico de los y las estudiantes a edades inferiores a las que están marcadas por la ley, como la educación obligatoria. Además, elimina las competencias de los consejos escolares y se las atribuye a los/as directores/as de centros y entiende al alumnado exclusivamente como futuro trabajador que deberá limitarse al mundo laboral y no como a su participación como ciudadano.

Esta ley fue criticada en su intento de abordar la atención a la diversidad, ya que su ejecución y su efectividad fueron temas de debate.

La finalidad principal de la Educación Primaria es facilitar al alumnado los aprendizajes de la expresión y comprensión oral; además, fomentar la lectura, la escritura y el cálculo¹¹¹.

A. Estructura del sistema educativo.

La LOMCE introduce modificaciones destinadas a mejorar su calidad y su flexibilidad en el sistema educativo español. Por ello, adapta a las necesidades individuales del alumnado creando los objetivos educativos con las demandas actuales del siglo XXI.

En la **educación infantil** abarca desde los 0 hasta los 6 años. Dividida en 2 ciclos, 0-3 años y 3-6 años. En la **educación primaria** comprende seis cursos académicos, desde los 6 a los 12 años. Dividida en 3 ciclos, de dos años cada uno. En la **Educación Secundaria Obligatoria** comprende cuatro cursos escolares, desde los 12 hasta los 16 años. Dividida en 2 ciclos. 1º y 2º ciclo de ESO. Los itinerarios son: en el 4º curso podrán promocionar a Bachillerato o a la Formación Profesional. Además, se realizarán evaluaciones externas, es decir, una vez se ha concluido la formación de la ESO se realizará un examen para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria. También se conoce como reválidas.

En cuanto al **Bachillerato** comprende dos cursos académicos, desde los 16 años hasta los 18 años. Se ofrece las modalidades de Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales, y Artes. También se realizarán reválidas al concluir el Bachillerato.

En cuanto a la **Formación Profesional** se estructura en Grado Medio y Grado Superior. La duración dependerá del ciclo formativo. La educación superior estará comprendida por los estudios universitarios y los ciclos formativos de grado superior. Y, por último, la **educación de las personas adultas**.

B. Nuevas tecnologías.

Puso un fuerte énfasis en la incorporación de las nuevas tecnologías como medio para mejorar la calidad educativa, preparar al alumnado para los desafíos del siglo XXI. Sin

¹¹¹ BOE. Ley de educación de 2013.

embargo, la ejecución efectiva de estas medidas dependió en gran medida de la disponibilidad de recursos y de la formación adecuada del profesorado.

C. Atención a la diversidad.

Se intentó crear un entorno educativo inclusivo que impulsara la participación activa de todo el alumnado, apreciando y respetando sus diferencias individuales. Además se fomenta la colaboración entre el profesorado, las familias y otros agentes educativos para diseñar y aplicar estrategias de apoyo adecuadas. La LOMCE recibió críticas por no probar una inclusión real y segura.

D. Religión.

Es obligatoria incluirla en el currículo, sin embargo, es de libre elección¹¹². Es puntuable y el alumnado que no curse esta asignatura cursará historia de la religión. Será puntuable para la media y servirá para pedir ayudas y becas.

E. Público y privado.

Las escuelas públicas fueron financiadas por el Estado y eran gratuitas para todos y todas. Con ello, se buscaba garantizar la igualdad de oportunidades. Además, se introdujeron evaluaciones externas y estandarizadas para medir el rendimiento académico, como por ejemplo, las reválidas que se realizaban al final de la Educación Secundaria Obligatoria y también en Bachiller. También, se incorporan competencias como por ejemplo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, que el profesorado debe constituir en sus métodos de enseñanza.

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

I. Contexto social-político.

También conocida como la Ley Celaá fue aprobada en España cuyo objetivo fue reformar el sistema educativo. Su intención era hacerlo mas inclusivo, equitativo y adaptado a las necesidades del siglo XXI. La LOMLOE modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La LOMLOE fue promovida por el Partido Socialista y en alianza con

¹¹² Ley de educación de 2013. Disposición adicional segunda. Ochenta.

el partido Unidos Podemos. Fue aprobada en el Senado de España el 23 de diciembre de 2020, y publicada el 30 de diciembre de 2020. Y estuvo marcada por la polarización y la fragmentación parlamentaria. Esta ley deroga la anterior ley, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de (2013). Entró en vigor el 19 de enero de 2021.

II. Contexto educativo.

Uno de los cambios significativos en esta ley fue la eliminación de las revalidas. Consistían en unas pruebas finales que eran esenciales para obtener la titulación en Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller. Se cambió para que el alumnado pueda graduarse sin la necesidad de obtener estas evaluaciones finales.

Además, la LOMLOE reintrodujo en la educación primaria y secundaria que solo se pudiera repetir curso una vez por etapa educativa. De esta manera se buscaba reducir el número de repeticiones en el alumnado y de esta manera se conseguía una mayor continuidad en el aprendizaje del alumnado.

Y, por último, la LOMLOE refuerza la educación inclusiva, para ello, debe asegurar que todo el alumnado, indistintamente de sus circunstancias personales o sociales debe tener acceso a una educación de calidad. También, promueve la coeducación y la igualdad de género en todos los niveles educativos.

A. Estructura del sistema educativo

Principales cambios que se realizan:

En la estructura de la educación primaria se estructura en 3 ciclos de dos cursos cada uno. Además, solo se permite repetir curso una vez por ciclo. En el currículo se elimina la clasificación de materias troncales, específicas y de libre elección, permitiendo con ello, una mayor flexibilidad en los contenidos. En cuanto a la formación profesional, adquiere una mayor importancia, para mejorar el empleo en los y las jóvenes. Y, por último, la LOMLOE elimina las reválidas de primaria, secundaria y bachiller.

B. Atención a la diversidad.

La LOMLOE prioriza la atención a la diversidad mediante la implementación de políticas y acciones que garanticen una educación inclusiva y equitativa para todo el alumnado. A continuación algunas de las destacadas son las siguientes:

La flexibilidad curricular. Esta ley busca adaptar el currículo para atender las necesidades específicas del alumnado. Se fomenta la educación especial, integrando el alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. Por ello, proporciona los recursos y apoyos necesarios. También, la inclusión de alumnado Extranjero o Inmigrante. Se establecen acciones determinadas para integrar al alumnado extranjero o inmigrante en nuestro sistema educativo. Para ello, se facilita su aprendizaje del castellano, y por último, las medidas de atención a la diversidad, por el que se debe garantizar en el sistema educativo español, la igualdad de oportunidades en el acceso y también la permanencia.

C. Religión.

Se establece que la asignatura de Religión será de oferta obligatoria en todos los centros educativos, sin embargo, no computará en la nota media para el acceso a la universidad.

D. Tecnología.

En la actualidad la adaptación a los continuos cambios digitales que se producen en la sociedad se impulsa el uso de la tecnología y la innovación en la educación para mejorar la calidad educativa.

E. Público y Privado.

Tanto los centros públicos como privados deben adaptar el currículo escolar para incluir educación en igualdad de género, diversidad y sostenibilidad. En definitiva, la LOMLOE busca equilibrar la oferta educativa entre los centros educativos tanto públicos como privados, garantizando que todo el alumnado reciba una educación de calidad, inclusiva y equitativa.

PARTE II.

CAPÍTULO IV. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo que se desarrolla a continuación, se expone la metodología de esta investigación. En la actualidad existen diferentes usos y significados de lo que es la investigación cualitativa y su definición en distintas disciplinas es muy complejo, realizar una definición de forma precisa, tal como señala Olabuénaga (1996, p.12), “es más fácil describir los métodos cualitativos que definirlos”. Para este autor una definición muy abreviada sería, que en la investigación cualitativa se utilizan palabras, y en una investigación cuantitativa, se utilizan números. Para Plummer (1983), nombrado por Olabuénaga (1996), el paradigma cuantitativo es objetivo, realista, sistemático, fiable, deductivo y neutral, sin embargo, el paradigma cualitativo es subjetivo, relativista, describe, observa, es inductivo, etc.

También para Lecomte (1995), el término cualitativo simplemente se refiere a que los investigadores cualitativos no cuantifican, tampoco miden, ni cuentan alguna cosa. La misma autora define de forma más amplia la investigación cualitativa, referida como una categoría de diseños de investigación por el que extraen descripciones a partir de la observación a través de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video, en síntesis, escritos de todo tipo.

Otros autores, Strauss y Corbin, (1990), nombrado por Tójar, (2006), definen la investigación cualitativa como:

...cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantitativos, pero el análisis en sí mismo es cualitativo. Tójar (2006, p.143)

Estos autores y estas autoras, pretenden indicar que la investigación cualitativa difiere del análisis cuantitativo, es decir, en la investigación cualitativa no se extraen datos, cifras, sino que se extrae información. De hecho, estaríamos de acuerdo porque una investigación

cualitativa no tiene porqué realizar también un análisis cuantitativo. E incluso se podría afirmar que realizar un análisis cualitativo para obtener respuestas es suficiente.

El mismo autor, Tójar (2006), añade otro tipo de definición en la que apuesta por una perspectiva técnica de la investigación cualitativa, en ella, se refiere a una metodología relativa al diseño como son las técnicas de obtención de información o de análisis.

Esta metodología se basa principalmente en un diseño que extrae información sobre todo a partir de la observación. Se extrae información de la propia observación con las técnicas de obtención de información, basadas principalmente en no perder detalle con la tecnología de grabaciones tanto de vídeo como de audio.

Para Gibbs (2007), nombrado por Gómez (2016), una investigación cualitativa es planificar y diseñar un estudio en concreto para solucionar un problema práctico, el problema puede ser social y la comunidad puede ayudar a buscar algunas soluciones en su desarrollo.

En definitiva, tal como nombra Sandín (2003), podemos definir la metodología cualitativa como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento”. (p.123).

Por ello, entendemos la metodología cualitativa establecida en educación orientada a la resolución de problemas prácticos, es decir, analizar, investigar y resolver problemas prácticos a través de una búsqueda de soluciones que buscan la realidad de un problema.

4.1. Objetivo de la investigación

Esta investigación se centra sobre todo en el absentismo escolar. Mucho se ha escrito sobre este tema, sobre todo en centros de secundaria que sigue habiendo alumnado absentista. Por ello, en esta tesis doctoral se pretende trabajar si todavía sigue en aumento el absentismo en la enseñanza obligatoria, o si por el contrario está disminuyendo y si afecta a factores como es el fracaso escolar y por tanto la obtención de un título académico.

Para confirmar el objeto de estudio en esta investigación nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Averiguar qué mecanismos se están llevando a cabo en el municipio de Riba-roja de Túria para disminuir el absentismo escolar en los centros escolares educativos de infantil (primer ciclo), primaria y secundaria tanto públicos como concertados, y en interés de personas de exclusión social, sobre todo mujeres de etnia gitana.
2. Identificar personas de Riba-roja de Túria que viven en Ciudad Jardín, y que hayan obtenido un Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, en los centros escolares del municipio de Riba-roja de Túria. La investigación se centra en personas vulnerables y de exclusión social, especialmente mujeres de cultura gitana, cuyas historias personales y experiencias de vida cotidiana están contribuyendo a romper barreras y crear nuevos modelos culturales.
3. Analizar diferentes documentos de los centros educativos y de la Comisión de Convivencia y Absentismo, con especial atención a los documentos relacionados con atención a la diversidad.

Para cumplir estos objetivos generales se han propuesto los siguientes objetivos específicos:

4.1.1. Objetivos específicos

- Identificar factores y causas por el cual los/las menores no asisten con regularidad a la escuela.
- Contabilizar estadísticamente el alumnado en los centros educativos a través de varios cursos escolares (curso 2016-17; curso 2017-18; curso 2018-19; curso 2019-20; curso 2020-21 y curso 2021-22).
- Obtener datos estadísticos del alumnado absentista en el municipio de Riba-roja de Túria, en escuelas infantiles (de primer ciclo), en los centros escolares de primaria y secundaria, tanto públicos como concertados.
- Conseguir datos estadísticos del alumnado de etnia gitana en el municipio de Riba-roja de Túria, en escuelas infantiles (de primer ciclo), en los centros escolares de primaria y secundaria, tanto públicos como concertados.
- Obtener el número de graduados en Educación Secundaria de personas vulnerables y personas de exclusión social, con especial atención a personas de cultura gitana en el municipio de Riba-roja de Túria.

- Averiguar las causas por las que el alumnado de secundaria ha obtenido un título académico, considerando variables como la motivación para estudiar, su participación en la educación y sus expectativas de futuro.

4.2. Problema a investigar

Actualmente, en el municipio de Riba-roja de Túria todavía existe una zona de residencia donde viven personas con pocos recursos, es decir, minorías étnicas, y sobre todo personas gitanas, en este barrio, viven muchos y muchas adolescentes, y pocos y pocas obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria, ya que abandonan sus estudios a los 16 años de edad, la edad exigida para permanecer en un centro educativo. En esta población, como ya he dicho anteriormente, existen un total de once¹¹³ centros educativos en el municipio, como son: un centro educativo de educación infantil de primer ciclo público, cuatro centros educativos de educación infantil de segundo ciclo y primaria públicos, un centro educativo de educación infantil de segundo ciclo y primaria concertado, dos institutos de secundaria públicos, un instituto de secundaria y de bachiller concertado y, por último, dos centros educativos de primaria y secundaria privados; estos 2 últimos citados, no participan en este trabajo de investigación, porque no existe alumnado de minoría étnica, ni tampoco de cultura gitana.

En los centros educativos públicos y concertados todavía existe absentismo, sobre todo de personas adolescentes del “Barrio”. En esta tesis se pretende averiguar qué herramientas se están llevando a cabo en este municipio para que estos y estas adolescentes asistan a las aulas, y qué disminuya el absentismo escolar, y también, averiguar el número aproximado de adolescentes que actualmente han obtenido un título académico, en este barrio.

La primera etapa de esta investigación se inicia en enero de 2017 y se prolonga hasta febrero de 2023.

En esta investigación cualitativa se ha tenido en cuenta una triangulación para obtener información, es decir, se ha utilizado 3 instrumentos como son: el análisis de documentos de

¹¹³ En esta investigación, se ha considerado conveniente separar los centros educativos que imparten primaria y secundaria de forma conjunta. Este enfoque se ha adoptado para diferenciar los datos, asegurando que no se identifiquen los centros específicos. Por tanto, se ha procedido a codificar la información relacionada con estos centros. En total, se trabajará con nueve centros educativos distintos para llevar a cabo el estudio.

los centros educativos, la técnica de la entrevista y por último, el análisis de historias de vida de mujeres que viven en el “Barrio”, y han obtenido un título académico.

4.2.1. Contexto y participantes

La muestra a considerar en este trabajo se centra en el municipio de Riba-roja de Túria, población cercana a la capital de València. Esta muestra se basa principalmente en 10 centros escolares de esta localidad, uno de ellos por partida doble, ya que se tomaron datos estadísticos tanto en educación primaria, como secundaria, este centro escolar es concertado; además, se tomaron datos estadísticos en la escuela infantil de primer ciclo público, en cuatro centros escolares de educación primaria públicos, y en los dos institutos de educación obligatoria públicos.

Para la recopilación de datos de los diferentes centros escolares de educación infantil de primer ciclo, de primaria y de secundaria, tanto públicos como concertados, se ha utilizado una codificación de datos. **Ver tabla nº 16.**

A continuación se especifica de forma detallada la codificación de datos de la tabla número 16:

Para los centros educativos de educación primaria públicos, se ha utilizado las siglas CEIP, seguido de un número, este número va por orden de antigüedad del centro educativo, de menos a más, de 1-5, es decir, el más antiguo 1, menos antiguo 2; para el centro educativo de primaria concertado se ha utilizado las siglas CC y el número cinco, porque no es un centro educativo público, y por el número de centro después del centro educativo número 4.

También, la codificación para el centro de educación infantil de primer ciclo se ha utilizado las siglas, junto con un número, EIP6, las siglas EIP por escuela infantil pública y el número 6, por la continuación de numeración de los centros educativos de este trabajo, y por último, los institutos de secundaria se han codificado con las siglas IES, son las que se emplean para denominar la enseñanza obligatoria en secundaria y al igual que los centros escolares de primaria irán con un número según su antigüedad de construcción, 1 el IES con

más antigüedad, a continuación 2, y por último, el centro de secundaria que abrió sus puertas en última instancia, es decir, fue el último centro de secundaria en construirse.

Tabla 16: Centros educativos en el Municipio de Riba-roja de Túria.

	NOMBRE CENTRO EDUCATIVO	TIPO DE CENTRO EDUCATIVO	CÓDIGO
1	COLEGIO INFANTIL Y PRIMARIA CERVANTES	PÚBLICO	CEIP1
2	COLEGIO INFANTIL Y PRIMARIA ERES ALTES	PÚBLICO	CEIP2
3	COLEGIO INFANTIL Y PRIMARIA MAS D'ESCOTO	PÚBLICO	CEIP3
4	COLEGIO INFANTIL Y PRIMARIA CAMP DE TÚRIA	PÚBLICO	CEIP4
5	COLEGIO INFANTIL Y PRIMARIA ASUNCIÓN DE NUESTRA SEÑORA	CONCERTADO	CC5
6	ESCUELA INFANTIL RIU TÚRIA	PÚBLICO	EIP6
7	INSTITUTO DE SECUNDARIA Y BACHILLER ASUNCIÓN DE NUESTRA SEÑORA	CONCERTADO	IES1
8	INSTITUTO DE SECUNDARIA OBLIGATORIA PLA DE NADAL	PÚBLICO	IES2
9	INSTITUTO DE SECUNDARIA OBLIGATORIA EL QUINT2	PÚBLICO	IES3
10	ESCUELA DE ADULTOS	PÚBLICO	EA4

Fuente: Elaboración propia.

Además, para preservar también los datos de la Escuela de Adultos se ha incluido, sus siglas EA, son las abreviaturas como Escuela de Adultos, y seguido del número 4, para continuar con la numeración de los centros de secundaria.

A continuación se especifica de forma detalla la codificación de datos de la tabla 17:

En la tabla 17, se especifica de forma detallada las personas entrevistadas de los diferentes colegios educativos de primaria, tanto públicos, como concertados. Se han entrevistado a directores o directoras, orientadores u orientadoras, jefes o jefas de estudio, al profesorado, con cada uno de ellos con su nombre, el centro educativo al que pertenece, y sus

siglas de codificación, es decir, la directora Fina, y que a su vez también es la profesora de Pedagogía Terapéutica, del centro educativo CEIP1, su nombre se ha codificado con la sigla F., y las siglas R.T de sus apellidos.

Tabla 17. Personas entrevistadas en la comunidad educativa distribuidas por centros educativos que imparten clases en el Municipio de Riba-roja de Túria. (I).

CENTRO	NOMBRE	CÓDIGO	PROFESIÓN/ PROFESOR/A	TOTAL
CEIP1	Fina	F.R.T.	Directora	3
	Eugenia	E.C.L.	Educación Física	
	Virginia	V.H.N.	Religión	
CEIP2	Patricia	P.G.S.	Directora	6
	Arantxa	A.C.D.	Jefa de estudios	
	M ^a José	J.P.G.	PT	
	Záfira	Z.P.C.	Primaria	
	Loli	L.C.G	Primaria	
	Loren	L.F.V.	PT	
CEIP3	Júlia	J.V.B.	Directora Infantil	2
	Llum	LL.M.G.	Primaria	
CEIP4	Mónica	M.R.B.	Directora	4
	Eva	E.R.F	PT	
	Anna	A.F.	PT	
	Juç	J.M.C.V.	Primaria	
CC5	Cristóbal	C.V.B.M.	Director	4
	Santi	S.H.	Jefe de estudios	
	Inma	I.C.S.	PT	
	Angelita	A.G.	Educación Física	

Fuente: Elaboración propia.

También, del mismo centro educativo de primaria, se ha entrevistado a la profesora de educación física, Eugenia y su nombre se ha codificado con las siglas E, y las siglas C.L de sus apellidos. Además, se ha entrevistado a la profesora de religión, Virginia, ésta se ha codificado con su nombre con la sigla V, y las siglas H.N., por sus apellidos.

Las entrevistas realizadas al centro educativo de primaria CEIP2, han sido un total de 6 entrevistas, se ha entrevistado a la directora de este centro educativo, Patricia, a la jefa de estudios Arantxa, a la profesora de Pedagogía Terapéutica María José, y al profesorado como Záfira, Loren y Loli, se han codificado su nombre junto con sus apellidos, P.G.S., A.C.D., J.P.G., Z.P.C., L.F.V y L.C.G., respectivamente.

Las entrevistas realizadas al centro educativo de primaria CEIP3 han sido un total de 2 entrevistas. Se ha entrevistado a la directora del centro educativo, Julia, y la profesora Llum. Ambas se han codificado su nombre, junto con sus apellidos con las siglas J.V.B. y LL.M.G., respectivamente. Las entrevistas realizadas en el centro educativo de primaria CEIP4 han sido un total de 4 entrevistas. Se ha entrevistado a la directora del centro educativo Mónica, a las profesoras de pedagogía terapéutica de infantil y primaria, y al profesor de primaria, Juç. Todos ellos se han codificado su nombre junto con sus apellidos con las siglas M.R.B., E.R.F, A.F., J.M.C.V., respectivamente.

Por último, en el centro educativo concertado de educación primaria se ha entrevistado al director, Cristóbal, al orientador y jefe de estudios, Santi, a la profesora de pedagogía terapéutica, Inma, y a la profesora de educación física, Geles. Al igual que todos los entrevistados anteriormente, se han codificado su nombre junto con sus apellidos, para ello se ha utilizado las siglas C.V.B.M., S.H., I.C.S., y A.G., respectivamente. En total se han realizado entrevistas a 5 personas.

A continuación se especifica de forma detalla la codificación de datos de la tabla 18:

Las entrevistas realizadas en el instituto de secundaria concertado del IES1, han sido un total de 3 profesores y profesoras. Se ha entrevistado a la profesora de secundaria, que imparte clases de Castellano y Literatura, Arancha, el profesor de Educación Física, de secundaria, Salva Tos, y a una profesora de secundaria, que imparte clases de Valenciano, María José Franqueza. Se han codificado sus nombres, junto con sus apellidos, para ello se ha utilizado las siglas A.C.D., S.T. y M.J.F., respectivamente. El centro de secundaria público, IES2 no se ha podido codificar porque no han querido participar en esta investigación.

Y para finalizar, el centro de secundaria obligatoria, el IES3, se han realizado un total de 9 entrevistas. Se ha entrevistado a la directora del centro, Mamen; a la profesora de Pedagogía Terapéutica, Lola Bertolín; a los profesores de Historia y Geografía, María José Vidal y Ricard Segura; a la profesora de Inglés, Lola Medina; a las profesoras de Biología, Manuela y Carmen Bonet, a la profesora del programa “PMAR”, Eva; y finalmente, a la profesora de Valenciano, Isabel. Se han codificado sus nombres, junto con sus apellidos, para ello se ha utilizado las siglas M.M.B., R.S.S., L.M., M.M., C.B., E.F. e I.F.M., respectivamente.

Tabla 18. Personas entrevistadas en la comunidad educativa distribuidos por centros educativos que imparten clases en el Municipio de Riba-roja de Túria. (II).

	CENTRO EDUCATIVO	NOMBRE	CÓDIGO	PROFESIÓN/ PROFESOR/A	TOTAL	
I E S	IES1	Arantxa	A.C.D.	Lengua y literatura	3	
		Salva Tos	S.T.	Educación Física		
		María José	M.J.F.	Valenciano		
	IES2	Dimas Rosa Carmen Victoria	No han participado			
	IES3	Mamen	M.M.B.	Directora	9	
		Lola	L.B.	PT		
		Vidal	M.V.	Geografía e Historia		
		Lola Medina	L.M.	Inglés		
		Manuela	M.M.	Biología		
		Ricard	R.S.S.	Geografía E Historia		
		Carmen	C.B.	Biología		
		Eva	E.F.	PMAR		
		Isabel	I.F.M.	Valenciano		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19: Entrevistas realizadas a los representantes de la Comisión de Convivencia y Absentismo de Riba-roja de Túria.

	COMISIÓN DE CONVIVENCIA Y ABSENTISMO			
R E P R E S E N T A N T E S	COLEGIO O IES/Otros	PROFESIÓN	NOMBRE	CÓDIGO
	CEIP1	Profesora de P.T. y directora	Fina	F.R.T.
	CEIP2	Profesora de primaria y jefa de estudios	Arantxa	A.C.A.
	CEIP3	Profesora de Infantil de Segundo Ciclo	Llum	D.I.L.
	CEIP4	Profesor de primaria	Juç	P.P.J.
	CC5 e IES1	Orientador	Santi	O.J.E.
	IES3	Profesora	Manuela	P.B.
	Policía Local	Policía	Sandra	S.G.
	Concejal de Educación	Presidente	Mikel Castillo	
	Técnico de Educación	Asesor	Mario Argente	
	Concejal de Bienestar Social	Copresidente	Rafa Gómez	

Fuente: Elaboración propia.

En la **tabla nº 19**, se codifican las entrevistas que se realizaron a los representantes de cada centro educativo, además de una persona representando al Cuerpo de Policía municipal, de la Comisión de Convivencia y Absentismo de Riba-roja de Túria.

Además, nos gustaría aclarar que ha sido conveniente poner otro código diferente a los diferentes representantes de cada centro escolar en la Comisión de Convivencia y Absentismo de Riba-roja de Túria. La profesora y directora del CEIP1 Fina se ha codificado con otro código: J.D.C.

La docente Arantxa, ha participado como jefa de estudios del CEIP2 y tenía un código: A.C.D., y ha sido conveniente poner otro código, las siglas A.C.A.

El representante del CEIP3 Llum, profesora de educación infantil de segundo ciclo, se ha codificado con las siglas, D.I.L. Esta entrevista se realizó el 15 de junio del año 2018.

El representante del CEIP4, Juç, se ha codificado con las siglas P.P.J. Esta entrevista se llevó a cabo el 16 de mayo del año 2018. El representante de los centros educativos del CC5 y del IES1, el jefe de estudios y orientador, se realizó el 16 de octubre de 2018, y se ha codificado con las siglas O.J.E.

La entrevista realizada a la representante del IES3, se ha codificado con las siglas P.B. Y por último, se ha entrevistado a la representante del cuerpo municipal de policía, Sandra. Se ha codificado su nombre con las siglas S.G.

En síntesis, se ha entrevistado a un total de 10 miembros de la Comisión de Convivencia y Absentismo de Riba-roja de Túria.

Tabla 20: Cargos públicos y voluntariado.

A Y U N T A M I E N T O	ENTREVISTAS			
	CARGOS PÚBLICOS			
	DEPARTAMENTO	OCUPACIÓN	NOMBRE	CÓDIGO
	Alcaldía	Alcalde en 1976	José Wifredo Casades	J.W.C
	Bienestar Social	Inclusió i Drets Socials	Rafael Gómez Muñoz	R.G.M
	Educación	Técnico de Educación	Mario Argente	M.A.
	Educación	Concejal de Educación	Miguel Castillo	Miguel
	Directora escuela adultos en funciones	Profesora Escuela de Adultos	Vicky	V.G.R.

Fuente: Elaboración propia.

Para la codificación de datos de diferentes personalidades del Ayuntamiento de Ribarroja de Túria, se ha distribuido por departamentos. La ocupación que entonces ocupaba en el momento de realizar la entrevista de esta investigación, y su nombre completo, es decir, el nombre y sus apellidos, se han codificado con siglas, con sus iniciales. Por ejemplo, el alcalde de Ribarroja de Túria, del año 1976¹¹⁴, Jose Wifredo Casades, codificado con las siglas, J.W.C. También, se entrevistó al Concejal de Bienestar Social, Rafael Gómez Muñoz, codificado con las siglas R.G.M. Además, se entrevistó al Técnico de Educación, Mario Argente, y codificado con las siglas, M.A.

Algunos/as entrevistados/as solo han aportado su nombre, por tanto, solo se ha codificado con una sigla, la inicial de su nombre. Algunos nombres, como son cargos

¹¹⁴ De Tomás, J.L. (1986). Ribarroja del Turia, a través de su historia, P.365.

públicos, por ejemplo, el Concejal de Educación, dice su nombre, es decir, no se ha codificado.

Por último, se ha entrevistado a la directora en funciones, Vicky, y se ha codificado su nombre con la sigla V, y con sus apellidos, con las siglas, G.R.

Tabla 21: Entrevistas al personal voluntariado de Riba-roja de Túria.

ENTREVISTAS PERSONAL VOLUNTARIADO			
V O L U N T A R I A D O	OCUPACIÓN	NOMBRE	CÓDIGO
	Coordinadora Cáritas Riba-roja de Túria	Lola Elvira	L.E.G.
	Voluntaria ONG Riba-roja Solidaria	Ana Lluc	A.LL.

Fuente: Elaboración propia

En Riba-roja de Túria existen centros especializados en atención a las minorías étnicas, por ejemplo, la ONG solidaria de Riba-roja de Túria. Se ha entrevistado a una voluntaria encargada de esta ONG, Ana Lluc. Esta entrevista se realizó en enero de este año, 2023. Se ha codificado con las iniciales de su nombre, A.LL. También se ha entrevistado a la coordinadora de caritas de Riba-roja de Túria, Lola Elvira, se ha codificado con las siglas de las iniciales de su nombre. La entrevista se realizó en diciembre de 2022.

Tabla 22: Mujeres con titulación en Ciudad Jardín, “El Barrio”.

HISTORIAS DE VIDA					
PERSONAS VULNERABLES Y MUJERES GITANAS	NOMBRE	TITULACIÓN	PRIMARIA	IES/ ESCUELA DE ADULTOS	CÓDIGO
	M ^a ANGELES	Graduada en ESO	CEIP SAN MIGUEL DE LLÍRIA	EA4	M.A.C.C
	JANA	Graduada en ESO y Título de Grado Medio	CEIP2	IES3	J.H.
	LOLÍN	Graduada en ESO	CEIP1	IES3	L.T.

Fuente: Elaboración propia.

Para la realización de las historias de vidas, se han codificado sus nombres, para ello se han utilizado las siglas con las iniciales de su nombre completo¹¹⁵. La primera alumna, graduada en ESO, en la Escuela de Adultos, es María Ángeles, se ha codificado su nombre con las siglas de las iniciales de su nombre de sus apellidos, es decir, M.A.C.C. Para la alumna graduado en ESO y con un título de Grado Medio en Administración, y realizó sus estudios en el centro educativo de primaria CEIP2 y después concluyó sus estudios en el instituto de Secundaria Obligatoria, el IES3. Se han codificado su nombre, con las siglas de las iniciales de su nombre J.H. La tercera alumna, graduada en ESO, y la primera gitana en obtener un título de graduado en ESO en este municipio, y que realizó sus estudios de primaria en el CEIP1, y concluyó sus estudios donde obtuvo el graduado, al igual que la alumna anterior, en el IES3.

Quiero dejar claro el por qué he elegido estos centros escolares, por una parte, los 10 centros educativos que he nombrado con anterioridad, son los centros escolares que actualmente se asientan en el municipio de Riba-roja de Túria, tanto públicos como

¹¹⁵ En realidad la mujer llamada Jana no es su nombre real porque ha preferido permanecer en el anonimato.

concertados, y por otra parte, porque como ya hemos nombrado anteriormente, es la localidad donde actualmente convivo y trabajo. Además de estos centros educativos, existen en el municipio, un centro educativo de infantil, primaria y secundaria privado¹¹⁶, y otro centro educativo también de primaria, de secundaria y de bachiller¹¹⁷, también privado, pero como este trabajo trata exclusivamente de personas de cultura gitana, en estos centros privados se me comunica que actualmente no existe ningún alumnado matriculado de minoría étnica, ni tampoco de cultura gitana.

Los datos estadísticos de cada centro escolar aportados en este trabajo, se inician en el curso 2016-17 y finalizan durante el curso 2021-2022. Además, nos gustaría explicar que durante los dos primeros cursos, 2016-17 y 2017-18, los nueve centros del municipio participaron en la muestra de este trabajo, sin embargo, a partir de la pandemia, conocida como COVID-19, las aportaciones de participación de cada uno de los centros educativos disminuyeron. Por ello, durante los cursos 2018-19 y 2019-20, los centros educativos CEIP2, CC5, IES1, y IES2, no aportaron datos. Durante el curso 2020-21, los centros educativos CC5, IES1, y IES2, no aportaron datos y finalmente durante el curso 2021-22, los centros educativos, CEIP2, IES2, no aportaron datos. Ya con la vuelta a la normalidad en las aulas, la participación de los centros escolares fue en aumento en el último curso que examiné en esta investigación.

Debemos explicar que los datos aportados de cada uno de los centros se efectuaron siempre una vez terminado el curso escolar, ya que se pedía a los centros escolares el número de personas matriculadas, el número aproximado de personas gitanas, y por último, el número de personas absentistas de ese curso, es este último dato a tener en cuenta, no se pueden obtener durante el comienzo de cada curso escolar, porque el alumnado absentista total no es posible obtenerlo hasta finalizar el curso académico, es decir, los datos obtenidos durante el curso 2016-17, se obtuvieron al finalizar ese curso escolar, aproximadamente a finales de junio y principios de julio; los datos del curso 2017-18, se obtuvieron en julio de 2018, los datos del curso 2018-19 se efectuaron al finalizar el curso académico, en 2019, los datos de los cursos 2019-20, 2020-21 y 2021-22, se obtuvieron al comienzo del curso, 2022-2023¹¹⁸.

¹¹⁶ Este centro educativo se llama María de Iciar y se encuentra cerca de la urbanización, Valencia la Vella.

¹¹⁷ Este centro educativo se llama Entrenaranjos, y se encuentra en la urbanización Masía del Conde.

¹¹⁸ Los datos estadísticos obtenidos de los cursos 2019-20, y 2020-21 no se pudieron obtener al finalizar cada curso académico debido a las restricciones por la pandemia, COVID-19. Y el curso académico 2021-2022,

4.2.2. Instrumentos utilizados

Una vez establecida la muestra sobre la que iba a realizar esta investigación, nos pusimos a seleccionar las técnicas y los instrumentos adecuados para obtener datos de este trabajo. Para la realización de este trabajo se ha utilizado la herramienta de la triangulación. En **primer lugar**, se ha utilizado la herramienta de las entrevistas, se ha entrevistado a directores y directoras, jefes y jefas de estudio, orientadores/as, profesionales de Pedagogía Terapéutica, profesores y profesoras de centros educativos de primaria y de centros educativos de Secundaria, tanto de centros públicos, como privados, de la población de Riba-roja de Túria. Además, se ha entrevistado a la Directora en funciones de la Escuela de Adultos.

Tal y como dice Johnson (2002), y nombrado por Tojar (2006), rara vez la investigación cualitativa es utilizada única y exclusivamente, lo habitual sería utilizarlas en conjunto con otras técnicas como, por ejemplo, la observación participante o también podría ser el análisis de la documentación u otras combinaciones. Además, otro autor como Hernández (2014), dice que en la actualidad la investigación se caracteriza por la combinación de diferentes disciplinas. Otros autores como Denzin y Lincoln (2012), afirman que la investigación cualitativa es un método multimetodológico focalizado sobre un objeto, es indispensable el uso de distintos métodos, es decir, se utiliza una triangulación. La investigación cualitativa es un método que busca obtener información en profundidad, aunque se considera completamente objetiva.

Según Gibbs (2007), la triangulación sirve para tener los datos claros y de esta forma evitar la repetición. Además, ayuda a entender y mejorar la comprensión, por ello, es una herramienta enriquecedora, ya que al realizar un análisis de diferentes perspectivas los datos que se obtienen deben ser semejantes, es decir, deben coincidir.

También, se han realizado entrevistas a diferentes cargos públicos del Ayuntamiento de la localidad, relacionadas con la educación, entre ellos, al Concejal de Inclusión y Derechos Sociales, al Concejal de Educación, el Técnico de Educación, también a otros cargos públicos en diferentes áreas de trabajo como el alcalde de Riba-roja en el año 1976. Para finalizar la ronda de entrevistas, también se han realizado entrevistas a personas

debido al cambio del equipo directivo de los diferentes centros educativos, se me concedieron y se obtuvieron los datos.

voluntarias que trabajan en la ONG solidaria de Riba-roja de Túria y a la coordinadora de Cáritas, del Municipio.

En **segundo lugar**, se ha utilizado un análisis comparativo del protocolo base de los centros educativos¹¹⁹, el protocolo de la Comisión de Absentismo¹²⁰, los proyectos educativos de los centros educativos (PEC), los proyectos de Atención a la Diversidad y el Proyecto de Dirección de un centro educativo de primaria.¹²¹ Y en **tercer lugar**, se ha utilizado la biografía extensiva, es decir, un análisis biográfico de personas residentes de Ciudad Jardín, más conocido como el “Barrio”, que han obtenido el Graduado en Educación Secundaria, es decir, personas residentes de este barrio, personas vulnerables, entre ellas, destacaremos a la etnia gitana, sobre todo mujer.

Una de las herramientas elegidas por mayoría ha sido la entrevista, ya que como dice Kvale (2011) describe la entrevista cualitativa como, “un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. Proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones” (p.32). Por ello, pienso que las entrevistas son una pieza importantísima en esta investigación porque necesito extraer información, y entrevistar a la comunidad educativa, es una herramienta esencial.

Igualmente, según Alonso (2003), nombrado por Redón & Angulo (2017), define la entrevista como un:

Proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona, el informante, (...) que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor, entendiendo aquí biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado... Alonso (2003, p.105)

¹¹⁹ Este documento ha sido aportado generosamente por el Técnico de Juventud de Riba-roja de Túria en el año 2019.

¹²⁰ Este documento ha sido aportado generosamente por el Técnico de Juventud de Riba-roja de Túria en el año 2019.

¹²¹ Para la obtención de cada uno de los documentos nombrados para analizar, no ha sido fácil. El proyecto educativo de CEIP1, CEIP2, CEIP3, CC5, y EIP6, fueron obtenidos en los mismos centros educativos, pero con restricciones debido a la pandemia COVID- 19, es decir, con cita previa. Los documentos aportados por el IES3, ha sido el único documento, que se ha concedido en el mismo día de visita al centro educativo sin restricciones.

4.2.2.1. Análisis de documentos de los centros educativos

Para la obtención de los diferentes documentos se ha producido a través de las diferentes visitas a los centros educativos. Para obtener el proyecto educativo del CEIP2, CEIP3, CC5, EIP6, IES1, se llevó a cabo mediante llamadas telefónicas y reuniones con los/las directores/as o jefes/as de estudio de cada centro educativo. El documento aportado por CEIP1, el PEC, lo obtuvimos gracias al cambio en la dirección de este centro escolar, ya que la actual jefa de estudios del CEIP1 anteriormente era la administrativa del CEIP4. En el centro educativo IES3 los documentos fueron proporcionados a través del correo electrónico. Finalmente, el documento de proyecto de dirección del CEIP4 fue entregado personalmente por la directora del centro educativo, de manera amable y cortés.

Para realizar el análisis de los PEC (proyecto educativo de centro), del protocolo base de los centros educativos¹²², el protocolo de la comisión de absentismo¹²³, los proyectos de atención a la diversidad¹²⁴ y el proyecto de dirección de un centro educativo de primaria¹²⁵. Se ha utilizado el modelo de protocolo de Sánchez, Abellán, de Haro & Berruezo (2008). Es una propuesta de análisis de los proyectos de centro en referencia a la atención a la diversidad. Es una propuesta metodológica diseñada para analizar los proyectos de centro en cuanto a la atención a la diversidad. Esta herramienta se utiliza para evaluar si un centro educativo promueve y respeta la inclusión de la diversidad.

Para el análisis de este instrumento hemos tenido en cuenta 3 grandes apartados; A. Datos identificativos del centro; B. características del entorno y de la población a la que atiende; C. Valoración del proyecto educativo; y se organiza en 6 subapartados como son:

1. Partir de un conocimiento exhaustivo y con profundidad de la realidad social que rodea al centro. En este apartado analizaremos el grado de actualización de la información, el grado de influencia del entorno, la diversidad social y cultural que existe en la comunidad educativa, y la identificación de situaciones como son la falta de atención, y de discriminación. En el subapartado 2, tendremos en cuenta la realidad interna del centro, como son las instalaciones y recursos, el grado de adecuación de la plantilla de profesorado, la identificación de las principales problemáticas del alumnado en el centro como la existencia

¹²² Este documento ha sido aportado generosamente por el Técnico de Juventud de Riba-roja de Túria en el año 2019.

¹²³ Este documento ha sido aportado generosamente por el Técnico de Juventud de Riba-roja de Túria en el año 2019.

¹²⁴ Los proyectos de atención a la diversidad para analizar es de IES3.

¹²⁵ El proyecto de dirección de un centro educativo para analizar es del CEIP4.

de barreras arquitectónicas, y la identificación de programas para la intervención educativa y posicionamiento hacia los valores y hacia la diversidad; En el punto 3, tendríamos la coordinación entre las diferentes instituciones y organismos, y la colaboración interinstitucional, es decir, la colaboración del centro con otras instituciones y servicios, para la mejora de atención a la diversidad. 4. Desarrollar actuaciones orientadas a la superación de los efectos que las situaciones extremas producen en el alumnado. El subapartado 5, la metodología que realizan los centros escolares para responder a la diversidad del alumnado, y por último, el subapartado 6, en el que, se examinan programas específicos de carácter transversal, en colaboración con otras instituciones.

4.2.2.2. Entrevista como recurso de investigación.

Según Taylor y Bogdan, (1986) nombrado por Márquez (2014, p.99), la entrevista es definida como “un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones”. Esta técnica de recogida de datos nos permite un acercamiento directo a la realidad, porque mientras el investigador o la investigadora realiza preguntas, tiene la oportunidad de obtener las diferentes opiniones, sensaciones, estados de ánimo, o aportaciones directas, con la información que se obtiene con las respuestas de su entrevistado o entrevistada, de manera subjetiva, por ello, hemos decidido que era una herramienta adecuada para este trabajo. En la misma línea, Tojar (2006), dice que el tipo de entrevista más común que se ha utilizado en la investigación cualitativa es la entrevista en profundidad.

Otra autora, como Vargas (2012, p.18) también señala que la entrevista “es una conversación considerada como el arte de realizar preguntas y escuchar, no es un instrumento neutral”. Esta autora nos explica como 2 personas se intercambian información basadas en la realidad. No obstante, la entrevista a diferencia de una conversación, es una reunión programada y que tiene siempre un objetivo.

4.2.2.2.1. Tipo de entrevista realizada.

Se ha utilizado una entrevista semiestructurada. Kvale (2011 pág. 34) describe la entrevista de la siguiente manera: “una entrevista semiestructurada del mundo de la vida intenta entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los sujetos”, en la entrevista semiestructurada se pretende obtener información sobre experiencia

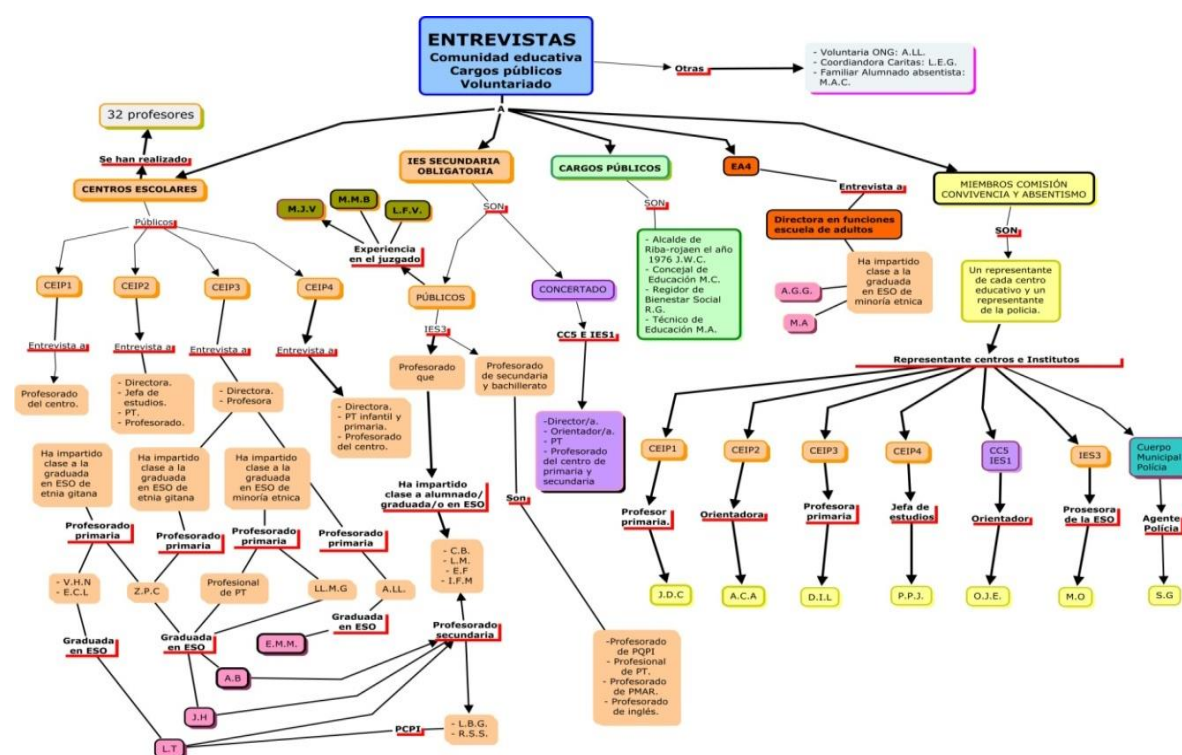
vivida de la persona. Tal y como dice Tojar (2006), la entrevista semiestructurada es abierta y flexible. La entrevista no es un interrogatorio, es algo parecido a la espontaneidad y tener confianza pero, se debe tener en cuenta en esta clase de entrevista el entrevistador debe permanecer en un segundo plano y el sujeto entrevistado es el protagonista. Es imprescindible que el ambiente sea informal, cómodo y agradable, para la persona que responde. En la misma línea, Flick (2007), explica como la entrevista debe ser diseñada de manera relativamente abierta, porque en la entrevista estandarizada los sujetos entrevistados no expresarían sus puntos de vista de forma abierta, se limitarían a responder las preguntas del entrevistador. Igualmente, Pantoja (2017), explica que en la entrevista semiestructurada, la persona que entrevista, proyecta el tipo de ámbitos sobre los que tratarán las cuestiones y las preguntas.

Es este trabajo, las entrevistas realizadas a la comunidad educativa, a personas con cargos públicos del Ayuntamiento, a personas de voluntariado, y a personas representantes de la Comisión de Convivencia y Absentismo, de la población de Riba-roja de Túria, fueron entrevistas semiestructuradas, una excepción fue la entrevista realizada al Concejal de Bienestar Social, ya que el mismo día que pregunté por él, solo podía atenderme en ese momento y no sabía cuando tendría otro momento para poder dedicarme un tiempo, porque estaba muy ocupado. Por ello, la entrevista fue improvisada.

Para la entrevista dirigida a los equipos directivos y docentes de los centros escolares, el primer paso metodológico fue una previa planificación. En un primer momento, las preguntas se realizaron de manera cerradas y directas sobre contenidos que queríamos tratar en esta investigación comunes del absentismo escolar, y también obtener información, si es posible, a través de estas entrevistas, personas que hayan obtenido el Graduado de Secundaria, en Ciudad Jardín. Se estructuró en 3 bloques, **en el primer bloque**, se realizaron cuestiones sobre la propia persona entrevistada y su experiencia profesional con personas de minoría étnica, sobre todo personas gitanas, **en el segundo bloque**, desarrollamos preguntas dirigidas al tratamiento e identificación que realizan los centros educativos al absentismo escolar y fracaso escolar, **el tercer bloque**, se realizaron cuestiones directamente sobre si conocían la Comisión de Absentismo que existe en el municipio, además de si conocen qué personas suelen asistir a esta comisión, y sobre todo si conocen a alguna persona gitana que haya obtenido el Graduado de Secundaria, al ser esta problemática un elemento de estudio esencial en esta investigación.

Para la realización de estas entrevistas, en un primer momento, se realizó una primera entrevista de prueba a una docente. El resultado no fue del agrado de ésta, ya que según la entrevistada, las preguntas que se realizaron eran muy largas y complicadas de responder en el acto. Por ello, después de terminar esta entrevista, decidí reestructurar las cuestiones dirigidas a la comunidad educativa. Al final las preguntas se redujeron, para que se emplee menos tiempo y que fueran más sencillas y directas. A continuación describiré de forma detallada el proceso a seguir que realicé y el porqué. **Ver Mapa Conceptual.**

Figura 12. Mapa conceptual. Entrevistas realizadas a la comunidad educativa, cargos públicos del Ayuntamiento de Riba-roja de Túria e historias de vida.



Fuente: Elaboración propia.

En el mapa conceptual se aprecia las entrevistas realizadas a la comunidad educativa, a cargos públicos y al voluntariado, en el municipio de Riba-roja de Túria. Se han distribuido en varios colores y a continuación se explican cada uno de ellos.

De color naranja son los centros educativos públicos, tanto de primaria como de secundaria.

En el primer centro educativo, el CEIP1, se realizaron entrevistas a la directora y que a la vez es también la PT del mismo centro, y a 2 docentes. Estas dos docentes fueron

entrevistadas particularmente porque impartieron clase a la persona gitana, L.T., Graduada en Educación Secundaria. Gracias a la entrevista realizada a la directora del centro, ella nos relató que actualmente había en el centro dos docentes que impartieron clase, una de educación física, y otra, de materias comunes de primaria a esta persona de etnia gitana.

El segundo colegio, señalado en este mapa conceptual es el CEIP2. En él, se realizaron entrevistas a la directora, a la orientadora, a la jefa de estudios, la PT del centro, y a 3 docentes de este centro educativo, con un total de 6 entrevistas, realizadas en este centro educativo. Una de las profesoras entrevistadas impartió clases de primaria a dos alumnas que han obtenido el Graduado de Secundaria. Las alumnas son A.B. y J.H. Y especial mención a una de las maestras, L.F.V., que fue entrevistada porque fue una de las docentes pioneras de este centro educativo en la distribución del alumnado gitano, es decir, todos aquellos centros que recibían una subvención del Estado, debían de tener matriculados alumnado de minorías étnicas, sobre todo la cultura gitana, sin excepción.

El tercer centro educativo de primaria, el CEIP3, se entrevistó a la directora, J.V.C. y a una maestra, LL.M.G. Esta última, se entrevistó porque impartió clase de infantil a L.T., era interesante que nos aportara su experiencia con esta alumna, en sus primeros comienzos escolares. Fueron solo 2 personas entrevistadas en este centro educativo, porque no suelen tener alumnado que residen en el “Barrio”, ya que este centro educativo se encuentra muy lejos de este barrio. La docente entrevistada no fue una casualidad, ya que una de las profesoras entrevistadas en el CEIP1, me dio a conocer que actualmente la profesora que impartió clases de infantil a L.T., impartía clases en el CEIP3, la sorpresa fue grata para mí, y por ello, pregunté especialmente por esta docente en concreto, en el CEIP3, para entrevistarla.

El siguiente centro educativo, es **el CEIP4**. En él, se entrevistó a la directora, M.R.B., a las profesionales docentes de pedagogía Terapéutica, E.R.F., y A.F., tanto de infantil como de primaria, y a un docente, éste fue entrevistado especialmente, porque tenía una larga trayectoria y experiencia en impartir clases con personas gitanas. Fueron un total de cuatro entrevistas.

Después de entrevistas a los centros de primaria, los siguientes fueron los institutos de Educación Secundaria Obligatoria. *De color violeta* podemos apreciar las entrevistas que se realizaron tanto a profesionales de primaria como a profesionales de Secundaria, el CC5 y el IES1, respectivamente. En este centro educativo se realizaron entrevistas al director,

C.V.B.M.; al orientador, quien también es el Jefe de Estudios, S.H.; a la docente profesional de Pedagogía Terapéutica, I.C.S., a la docente de primaria, A.G., y también a 3 docentes de secundaria, A.C.C., S.T., Y M.J.F., en este centro. Todos/as los/as docentes que se han entrevistado en este centro educativo fueron porque todos y todas tienen experiencia con alumnado procedente de Ciudad Jardín, sobre todo de personas gitanas, porque este centro educativo es el más cercano de este barrio.

Realizaremos una especial atención a una de las docentes de secundaria, A.C.C., ya que nos insistieron en que le realizara una entrevista, porque en su clase, en el momento de la entrevista, esta docente impartía clase en tercero de la ESO, tenía como alumno, a una persona gitana que podría ser el primero de su cultura en conseguir el título de Secundaria. Este alumno, había obtenido buenas notas tanto en primero de la ESO, como en segundo de la ESO y en este curso, tercero de ESO, también estaba obteniendo buenas calificaciones. Un total de 7 entrevistas se realizaron en este centro educativo concertado.

El último centro educativo que realizamos entrevista fue al IES3, *de color naranja*, porque es un centro educativo público. Se realizaron entrevistas a la directora, M.M.B., a la docente profesional de Pedagogía Terapéutica, L.B., a una profesora de Valenciano de secundaria, I.F.M., a una profesora de inglés de secundaria, L.M., a un profesor de Historia y Geografía, R.S.S., a una profesora de Historia y Geografía, M.J.V., y a dos docentes de Biología, C.B., y M.M. Se realizaron un total de nueve entrevistas. Es el centro educativo donde más entrevistas se han realizado, porque tres personas que residen en el “Barrio” han obtenido el graduado en secundaria en este centro educativo. Especial mención a una de las profesoras, M.J.V., porque es la única entrevista que he realizado en esta investigación que tiene experiencia profesional en impartir clases a minorías étnicas, sobre todo a personas gitanas, pero sobre todo su experiencia en ser testigo de declarar ante un juicio, en un juzgado, en caso de que se detecte un caso de absentismo grave.

Las entrevistas realizadas en *color naranja oscuro*, ha sido para la directora en funciones de la Escuela de Adultos del municipio de Riba-roja. Esta entrevista se realizó porque el concejal de Bienestar Social, de esta población, nos contó que conocía además de L.T., a otra mujer gitana graduada en ESO, aunque la mujer gitana había obtenido el Graduado de Secundaria y fue, en esta escuela, la Escuela de Adultos. Las entrevistas realizadas a profesionales docentes de colegio escolares y de secundaria, tanto públicos,

como concertados, fueron un total de 31 entrevistas, y con la entrevista de la directora en funciones de la Escuela de Adultos, fueron un total de 32 entrevistas realizadas.

Las entrevistas realizadas a cargos públicos del Ayuntamiento de Riba-roja de Túria, podemos encontrarlo con el *color verde*. Las entrevistas realizadas fueron al Alcalde de Riba-roja del año 1976, J.W.C., el Concejal de Educación, Miguel, en el momento de esta entrevista, el Regidor de Bienestar Social, R.G.M., en el momento de la entrevista, y el Técnico de Educación, M.A. en el momento de escribir esta página. Se realizaron estas entrevistas, porque, todos ellos son muy importantes en esta muestra.

El Alcalde de 1976, fue uno de los primeros alcaldes en el municipio en el asentamiento de personas de Ciudad Jardín¹²⁶, además, fue el primer alcalde en el que al centro educativo CEIP2, asisten por primera vez alumnado de cultura gitana, además de conocer y presentarnos el patriarca de esta cultura; el Concejal de Bienestar Social, porque es la persona de contacto directo con este “Barrio”, se relaciona con la mayoría de personas gitanas, ya que está en contacto constante con esta cultura; el Concejal de Educación, y el Técnico de Educación, para que nos cuenten de primera mano, el protocolo que se imparte en los centros escolares ante la problemática del absentismo y fracaso escolar y qué herramienta se están llevando a cabo en esta localidad.

Otro grupo de personas entrevistadas en esta muestra, en *color amarillo*, son algunos de los miembros de la Comisión de Convivencia y Absentismo de este municipio. Según las normas de esta comisión debe asistir como representante un miembro de cada centro educativo, además, de una persona representante del Cuerpo de Policía del municipio, un representante del centro de salud, y un representante del Ayuntamiento de este municipio.

A esta comisión, pude asistir como observante, gracias a la aportación de una docente del CEIP4. Esta docente me proporcionó la información del día y la hora que tenía lugar la reunión, además de presentarme a la mayoría de docentes. Sólo pude asistir a dos reuniones de esta comisión, ya que según el Técnico de Educación, no podía asistir, alegando que no era representante de ninguno de los grupos que he nombrado con anterioridad, de un centro educativo, personal del Ayuntamiento, personal del centro de salud del municipio o personal de la policía municipal. La entrevista del representante de CEIP1 no se pudo realizar, ya que estuvo de baja por un periodo largo. La entrevista realizada al CEIP2, se realizó a la jefa de

¹²⁶ Ver y leer esta entrevista. Ver anexo, entrevista nº 33. En ella, nos cuenta su experiencia de cómo las personas gitanas, vivían en cuevas y se asentaron en Ciudad Jardín.

estudios, A.C.A. La entrevista realizada al CEIP3, se realizó a la docente, D.I.L., que impartió clases de educación infantil de segundo ciclo a la persona graduada de cultura gitana.

La entrevista realizada al representante del CEIP4, fue al profesor P.P.J., con experiencia en impartir clases al alumnado de cultura gitana, en otros centros educativos, de otras localidades. La entrevista realizada al representante del CC5 y a la vez del IES1, es el orientador y jefe de estudios del concertado, O.J.E, nombrado con anterioridad. La entrevista realizada al representante del IES3, es M.M, docente de Biología en secundaria y bachiller. Y por último, la entrevista realizada a una representante del Cuerpo de Policía municipal fue a S.G., esta policía es conocida por su implicación en impartir clases de defensa a menores del municipio, en los centros de secundaria, esta última, como no pertenece a un centro educativo, se señala con color azul oscuro.

Otro grupo, en *color rosa*, son las personas de minorías étnicas que residen en el “Barrio”, y que son las únicas actualmente, hasta la fecha de hoy¹²⁷, han obtenido un título de graduado en secundaria, las flechas del profesorado de primaria y secundaria son las personas que han coincidido en impartir clases de educación a estas mujeres. Por ejemplo, la profesora V.G.R., de la escuela EA4, ha impartido clases a M.A.C.C. La maestra, LL.M.G., del CEIP3, fue profesora de educación infantil de segundo ciclo, en el CEIP1 de L.T., y ésta fue alumna de las profesoras V.H.N., y E.C.L., del colegio CEIP1. Su transición de primaria a secundaria fue a IES3. La alumna recibió clases de los profesores y profesoras: C.B., L.M., E.F., L.B. y R.S. Otra profesora, Z.P.C, profesora del CEIP2, fue docente de primaria de 2 alumnas de esta investigación, A.B y J.H, éstas después, el plan de transición de primaria a secundaria, fueron al mismo instituto de secundaria, el IES3. Sus profesores han sido: C.B, L.M, E.F, I.F.M, L.B., y R.S.

Por último, el grupo marcado de color *azul claro*, pertenece, a personas de voluntario, del municipio, que trabajan, sin ánimo de lucro, para ayudar al municipio, concretamente a personas con pocos recursos, personas vulnerables, pero sobre todo a personas que residen en el “Barrio” a personas gitanas. Una mujer de la ONG, Riba-roja solidaria, A.LL., y a la coordinadora de Cáritas. L.E.G. En definitiva, para la obtención de información en este

¹²⁷ Marzo de 2023.

trabajo, se ha realizado un total de 32 entrevistas a la comunidad educativa,¹²⁸ 7 de ellas a representantes de la Comisión de Convivencia y Absentismo, a 4 personas del Ayuntamiento, 2 de voluntariado,¹²⁹ 1 policía municipal y 1 familiar alumnado absentista. Total, 40 entrevistas realizadas.

4.2.2.3. Historias de vida

La muestra de este trabajo se ha desarrollado principalmente en los relatos de vida de 3 mujeres que han obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria. 2 de ellas son personas de etnia gitana: L.T. y M.A.C.C. y la tercera persona es de nacionalidad africana: J.H. Además, 2 de ellas viven en Ciudad Jardín, el “Barrio”, son L.T. y J.H. Las edades de estas mujeres están comprendidas entre 22 a 43 años¹³⁰ de edad. Se ha elegido esta herramienta cualitativa ya que uno de los objetivos de esta investigación es obtener el número de graduados en ESO de personas vulnerables que viven en Ciudad Jardín, con especial enfoque en personas de cultura gitana en el municipio de Riba-roja de Túria.

Se busca determinar si ha habido un aumento en estos graduados o si la cifra sigue estancada. Otro objetivo es identificar personas de Riba-roja de Túria que viven en Ciudad Jardín y han obtenido el título de ESO en los centros educativos de este municipio. La investigación se centra en personas vulnerables, especialmente mujeres gitanas, para explorar sus historias personales, experiencias cotidianas y relatos educativos exitosos que contribuyen a derribar barreras y establecer nuevos modelos culturales.

Según Cordero (2012), nombrado por Gimeno, (2016, p.26) “las historias de vida es un método cualitativo, dividido en tres tipos de historias de vida como es la biográfica, autobiográfica y relatos de vida”. La historia de vida biográfica son utilizadas para transmitir destreza de vida de una descendencia a otra; la historia de vida autobiográfica, han servido para dar vida a través de narraciones de la propia persona, es decir, narraciones autobiográficas, y finalmente, los relatos de vida son narraciones de vida realizadas con profundidad por la propia persona a otra. En las historias de vida se recogen la historia de una vida tal y como la ha relatado una persona que la ha vivido.

¹²⁸ Se incluye a la directora de la escuela de adultos, V.G.R.

¹²⁹ Fueron profesoras en el CEIP1 y CEIP2, actualmente jubiladas. Son A.L.L y L.E, respectivamente.

¹³⁰ Edades a partir de la fecha en que se realizó su biografía.

Otra autor, Valles (1997), nombrado por Sandín (2003) describe las historias de vida como un documento en tercera persona y son escritos de otras personas, son relatos de vida, es decir, son como biografías escritas de otras personas. Igualmente, Tojar (2006), describe los relatos de vida como reconstrucciones narradas de la vida de un sujeto realizadas por investigadores, además, este autor, añade que los investigadores se suelen apoyar en otras técnicas, por ejemplo, documentos, entrevistas, etc.

Dicho barrio se presenta como un problema, porque la gran mayoría de adolescentes abandonan sus estudios a temprana edad, y por ello, suelen dejar sus estudios y sin obtener el título de secundaria, sin embargo, en los últimos años, se ha podido confirmar a través de las entrevistas realizadas a la comunidad educativa de los diferentes centros escolares, directores o directoras, profesorado tanto de primaria como de secundaria, a jefes de estudios, profesorado que asiste a las reuniones de la Comisión de Convivencia y Absentismo, entre otros, tanto públicos como concertados, de si están obteniendo el graduado o no.

Tras realizar las entrevistas a los diferentes profesionales de comunidad educativa, y a algunas personalidades del Ayuntamiento de Riba-roja, se ha obtenido la información de que actualmente en el “Barrio” personas que residen y que han obtenido el título de secundaria son 6 personas, 5 de ellas son mujeres y uno es hombre.

Se ha establecido un contacto directo con parte de las mujeres del barrio gitano y se ha comprobado como la gran mayoría de las adolescentes abandonan sus estudios al cumplir los 16 años de edad. La mayoría no terminan secundaria, muchos de ellos y ellas, llegan hasta 2º de ESO, que marca el final de la enseñanza obligatoria, o bien antes de cumplirlos. Muchas de ellas abandonan la educación para contraer matrimonio, como es el caso de personas gitanas, lo cual supone un abandono temprano de la enseñanza y todas las consecuencias que ello puede acarrear.

Para llevar a cabo los relatos de vida de estas 3 mujeres y un hombre, se ha podido constatar que han obtenido el título de Graduado en Secundaria a través de las entrevistas realizadas, nos pusimos a trabajar en buscar a estas mujeres¹³¹ y este hombre¹³². La primera mujer, A.B., pude contactar con ella a través de un familiar, este familiar me explicó cómo

¹³¹ De estas 4 mujeres, pude contactar y tener contacto directo con 3 de ellas. La cuarta mujer, contacte con su familia pero, me dijeron que se encontraba fuera estudiando en la universidad de Alicante.

¹³² De todas las entrevistas realizadas el hombre de cultura gitana que ha obtenido el graduado en el centro educativo EA4 no se ha podido contactar con él.

podía contactar con ella, es decir, me dio información de cómo podía encontrarla. Cuando pude contactar con ella, le expliqué el motivo de mi investigación. Tal como recomiendan autores como Taylor y Bogdan (1984), Viruet (1997) y Atkinson (1998), nombrado por Cordero (2012), señalan algunas recomendaciones que deben tener en cuenta el investigador o investigadora a la hora de recogida, interpretación o extracción en los relatos de vida. Algunas de las recomendaciones son las que se citan a continuación:

Llevar a cabo una reunión individual con el participante para explicarle el propósito del y el alcance de la información que va a ofrecer; garantizar el anonimato de participante; establecer el horario de las sesiones a conveniencia del participante como permitir el tiempo necesario para recoger la información fin de limitar la duración aproximada de las sesiones; explicar al participante que se tomarán notas mientras se llevan a cabo las sesiones, y se grabarán únicamente con el consentimiento del participante; permitir del participante puede retirarse de la investigación en cualquier momento, y garantizan qué de así hacerlo, la información ofrecida no va a utilizarse para propósito alguno(...); y finalmente, para cumplir con los requisitos éticos, el participante debe firmar una hoja de consentimiento informado para la participación, grabación, transcripción, y publicación de la historia de vida. Cordero (2012, p. 8)

Cuando contacté con **la primera mujer**, con las siglas M.A.C.C., no fue tan directa como dice esta autora, en primer lugar, le dije que me gustaría hablar con ella para realizar una entrevista, y qué día y qué hora tenía algo de tiempo para realizarle esta entrevista. La entrevista primera que realicé, tuvo lugar en mi casa, durante varias sesiones. En la primera sesión, le expliqué algunas de las recomendaciones nombradas anteriormente, pero poco a poco. Comencé diciéndole que me gustaría que dentro de lo posible me contara, un poco las distintas etapas de su vida.

Me apoyé en la tabla de **Cordero, (2012)**. Esta autora, divide en varias dimensiones el relato de vida de una persona como son: el nacimiento y familia de origen; el escenario cultural y tradicional, los factores sociales, la educación, el amor libre, los eventos y periodos históricos y finalmente, la visión de futuro. La mujer me dijo que lo intentaría pero que tenía

que ayudarla porque le parecía muy extenso, para ser una entrevista. Más tarde le expliqué paso a paso cosas que podría ir contando, le puse algunos ejemplos. Tuvimos que realizar 2 sesiones. Ambas sesiones se realizaron en mi casa.

La segunda mujer, con las siglas L.T, fue el mismo procedimiento, que para M.A.C.C., pero el relato de vida se realizó en el IES3, porque se sentía más segura en este centro educativo, ya que se sentía cercana y arropada por el profesorado, por ello, también explicar que la profesional de Pedagogía Terapéutica estuvo ayudando a L.T., en el momento de su historia de vida. Fueron 2 sesiones muy intensas en el IES3, durante 2 mañanas, en la clase de Pedagogía Terapéutica.

La tercera mujer, J.H., fue más difícil contactar con ella, tardé casi 2 años. Primero, tuve que localizar a sus familiares y más tarde contactar con ella a través de unos antiguos amigos de secundaria, es decir, encontrarla fue un camino largo. Una vez que contacté con ella, no fue fácil encontrar un día concreto y una hora, ya que nuestros horarios no coincidieron. Una vez pudimos ponernos de acuerdo, las sesiones fueron una vez en su casa y otra sesión en mi casa. Las 2 sesiones fueron durante la tarde-noche.

Las diferentes sesiones de los 3 relatos de vida, fueron grabadas con un reproductor de audio móvil. Con todas, hubo descansos. En las 2 grabaciones, la mujer M.A.C.C. es la que más le costó contar su vida. La mujer J.H., es la que menos interrupciones tuvimos. En definitiva, al final las 3 pudieron aportar sus relatos de vida.

Para que estas mujeres contaran todas las etapas de su vida, tal como dice Ruiz, nombrado por Cordero (2012), se ha utilizado como apoyo la tabla 3 de Cordero (2012). **Ver tabla 23.** En ella, explica las diferentes dimensiones. Estas dimensiones han sido nombradas con anterioridad, son 8, la primera, el nacimiento y la familia de origen. Esta primera dimensión es la que más dificultad ha resultado para las mujeres de esta investigación, porque algunas de ellas no querían describir de donde procedían, sobre todo es el caso de J.H., que no quería narrar su lugar de origen, y tampoco, describir a su familia. La segunda dimensión, el escenario cultural y tradiciones.

Es esta dimensión las 2 mujeres de cultura gitanas han querido contar los rituales de su familia, como la boda gitana; la tercera, factores sociales. Las 3 mujeres coinciden en tener amigos y amigas; la cuarta, educación, es esta dimensión en la que más han querido describir las 3 mujeres de esta investigación por unanimidad. La quinta, Amor y trabajo sobre todo la

mujer gitana con descendencia nos ha narrado orgullosa su matrimonio; la sexta, eventos y periodos históricos; vida interior, en la que las dos mujeres gitanas cuentan su bautizo y la última dimensión, la visión de futuro. En cada dimensión se aportan unas preguntas aconsejables para seguir y poder contar poco a poco sus relatos de vida.

Tabla 23. Dimensiones y preguntas para la orientación de historias de vida.

Dimensión	Pregunta
Nacimiento y familia de origen	¿Qué recuerdas de tus primeros años de vida? ¿Cómo describes la personalidad de tu padre y madre? ¿Cómo era tu padre y tu madre emocionalmente?
Escenario cultural y tradicional	¿Qué recuerdas sobre influencias culturales en tu vida? ¿Qué celebraciones familiares o culturales, tradiciones y rituales son importantes en tu vida? ¿Qué ideas o creencias piensas que tu padre y tu madre quisieron enseñarte?
Factores sociales	¿Cómo juzgarías que fue tu crianza? ¿Tu padre y tu madre compartieron mucho contigo? ¿Cómo era tu relación con tus amigos y amigas? ¿Cuál fue el evento más significativo en tu adolescencia?
Educación	¿Cuáles son tus mejores recuerdos de la escuela? ¿Cuáles han sido tus maestros y maestras favoritos? ¿Cuáles son tus peores recuerdos de la escuela?
Amor y trabajo	¿Tuviste novio o novia en la escuela? ¿Tuviste algún sueño o ambición durante la niñez y/o durante la adolescencia? ¿En qué trabajas, te gusta tu trabajo?
Eventos y períodos históricos	¿Cuál ha sido el evento histórico más importante en el cual has participado? ¿Qué es lo más importante que has recibido de tu familia? ¿Cuál es la cosa más importante que tú has dado a tu familia?
Vida interior y espiritualidad	¿Cómo te describes como niño o niña? ¿Consideras que tuviste una niñez feliz? ¿Qué rol juega la espiritualidad en tu vida? ¿Qué principios guían tu vida? ¿Qué es lo más importante para ti sobre tu vida espiritual? ¿Has buscado ayuda profesional? ¿Cómo fue la experiencia?
Visión de futuro	¿Cuando piensas en el futuro? ¿Cómo te visualizas el futuro en 5, 15, 25 años? ¿Hay algo más que quieras contar de tu vida? ¿Sientes que has dado una imagen justa de tu persona?

Fuente: Cordero (2012).

CAPÍTULO V. CONTEXTO: EL ENTORNO DEL MUNICIPIO

Esta investigación se realiza en el municipio de Riba-roja de Túria, es una localidad de la Comunidad Valenciana. La población está asentada sobre la ladera del río Túria, en la comarca del Camp de Túria. Según De Tomás (1986) a unos 21 km de la provincia de Valencia. Con una extensión de 69 kilómetros cuadrados y encuadrada a 39° 33' de latitud y 0° 34' de longitud del meridiano de Greenwich (De Tomás, 1986). Su altitud aproximada es de 125 metros sobre el nivel del mar. Riba-roja de Túria limita con las siguientes poblaciones: en el norte, La Eliana, la Poble de Vallbona y Benaguacil; en el sur, con Loriguilla, Cheste y Chiva; en el este, Quart de Poblet, Manises y Paterna; y por último, en el Oeste, la población de Villamarchante.

5.1. Nombre del municipio

En un primer momento el topónimo de Riba-roja empezó con el nombre de Ripa Rubea. Tal como nos explica De Tomás, (1986), “esta grafía deriva del latín y su significado sería Ribera Roja”. (p.47). Es decir, Ripa significa Ribera y el significado de Rubea es Roja. A lo largo de los años, se ha escrito Riba-roja de muchas maneras, entre ellas nombraremos: Riparubea, Ribaraja, Ribaroya, Ribaroga, Ribarrocha y Ribarroja.

El origen de Rubea tal como nos cuenta De Tomás, (1986), procede de varias versiones diferentes, la primera, podría proceder de sus tierras color pardo-rojo debido al peróxido de hierro. La segunda, Beuter (1604, como se citó en De Tomás, 1986) puede ser debido a las continuas batallas que tuvieron lugar cerca del municipio, concretamente en Valencia la Vella. En estas tierras se derramaron numerosos baños de sangre, lo que podría haber dado origen al término Ribera roja. La tercera, hipótesis plantea que originalmente el nombre podría haber sido escrito con CH como Ribarrocha, lo que podría tener un significado distinto. Rocha significa Pendiente o Cuesta. Por lo tanto, Ribarroja sería ribera como pendiente o ribera en cuesta, debido al terrero en la zona.

No es hasta el año 1563, cuando aparece por primera vez el nombre de Ribarroja con dos erres. Siglos después, y con motivo del Centenario de la celebración de su fiesta, el 14 de septiembre, del Cristo de los Afligidos, en el año 1932, aparece su nexa, Del Túria. Con ello, por primera se nombra este municipio como Ribarroja del Túria. Años después, en 1943,

existían 2 Ribarrojas, Ribarroja ubicada en Tarragona y Ribarroja en la comarca del Camp de Túria, por lo que pasó a llamarse para diferenciarlas, Ribarroja del Ebro y Ribarroja con el topónimo del río, Del Túria.

Por último, el nombre de Ribarroja del Túria, en el año 1985, teniendo de alcalde a Don Juan Antonio Toledo, pasó a cambiarse y por el que actualmente se emplea, al de Ribarroja de Túria. El nombre es escrito en valenciano, se añadió un guión, y roja se escribe con una sola r.

5.2. Accesos y Transportes del municipio.

Las principales vías de acceso de la población desde Manises, son a través de la carretera CV-370 hasta Villamarchante. Desde Loriguilla, la autovía del mediterráneo A-3/E-901 y la carretera CV-374. Desde L'Elia a través de la carretera CV-336 y hasta la Poblada de Vallbona a través de la Carretera CV-372. Además, el municipio dispone de los siguientes medios de transporte para unir la localidad de Ribarroja de Túria con otras poblaciones, podemos encontrar la línea 9 de MetroValencia (Alboraya- Peris Aragó – Ribarroja de Túria) y también cuenta con un servicio de autobuses municipales que conecta esta localidad y sus pedanías con la estación de Metro Valencia. Los principales accidentes del terreno son los siguientes: La Rodana, El Rodeno, La Mallá, Montaña del Flare, Montaña de Colom, Potrós, Serretilla, Seminar, Punta de la Creu, Els Carasols, El Cavall de Posa, y La Cova del Moreno. El término municipal consta de una superficie de 6.542 hectáreas (De Tomás, 1986).

5.3. La Economía del municipio/Contexto económico.

Hace años, la principal actividad económica en esta localidad era la agricultura, sobre todo destaca los cultivos de secano, como el algarrobo, y en regadío, el naranjo. Pero ahora, ha pasado a un segundo plano. En la actualidad, en la economía predominan las actividades de la industria y las de Servicios. Posee diversos polígonos industriales como son: Entrevies, la Reva, y el Oliveral. Algunas empresas existentes de gran importancia son Mercadona, y El Corte Inglés.

5.4. Escudo e himno.

También destacar que esta población tiene un **escudo**¹³³ (**ver figura 13**). Este escudo adopta la forma de un rectángulo en la posición vertical y que en su parte central inferior termina en semicírculo. Está dividido en dos partes verticales, el de la parte izquierda, crea un campo de oro sobre el que van situados 4 barras de color rojo. Según De Tomás (1986), éste podría tener origen en el escudo del Reino de Aragón, como acuerdo de manera gratuita confirmada por el Rey Jaume I de Aragón.

El del lado derecho representa un campo de azur, de color azul, según De Tomás (1986), éste podría tener origen en el monarca Pedro el Ceremonioso. Sobre el fondo azul, en su parte superior destaca una cruz blanca, por el cual sus brazos se amplían en los extremos, esta cruz es perteneciente a los Caballeros Hospitalarios de San Juan en el año 1240, en este año, se produjeron los acontecimientos triunfantes dentro de las murallas en València, después de vencer a los árabes. En la parte inferior, hay una media luna de plata, como recuerdo del periodo de convivencia con los moriscos, hasta su expulsión de las posesiones del territorio español. En la parte superior del escudo preside, una corona de oro con adornos de piedras preciosas. El uso de esta corona debe tener su origen en el s.XIV y regentada por los marqueses de Guadalest, señores de Riba-roja, durante esta época (De Tomás, 1986).

Figura 13: Escudo de Riba-roja de Túria



Fuente: De Tomás (1986).

¹³³ Este es el escudo actual de este municipio. En siglos anteriores hubieron otros diferentes, con nombre distinto, Ribarupea, posteriormente Ribarroja, y ahora en la actualidad, Riba-roja de Túria.

Además, esta localidad posee su propio himno. A continuación el fragmento del himno¹³⁴ de Riba-roja de Túria:

Ribarroja la del Turia:
hoy te ofrezco, gentil huertana,
himnos tejidos con flores
de la huerta valenciana.

Yunques, rejas y cantares
mecen con dulce melopea,
de arrullos de mies y azahares
la morisca Riparrubea.

El Turia besos te ofrenda;
cuando tus campos besa,
oro en tus frutos engendra,
logrando tengan firmeza
mis sueños, que abren la senda
de tu grandeza.

Ribarrojenses: todos
en lid de amor, luchemos
hasta poder llevar
nuestra pequeña Patria
a la luz que alcancemos
de un feliz despertar.

¹³⁴ La letra fue escrita por: José Mullor March, y su composición musical por: José Facundo Vázquez. (De Tomás, 1986).

Ribarroja, la del Turia,
artesanos y labradores,
hoy te ofrecen, gentil huertana,
himnos tejidos con flores
de la huerta valenciana.

Sean tus esplendores,
Villa de noble Historia,
gloria de mis amores...
¡¡Gloria!!

5.5. Barrios y demografía

La población tiene urbanizaciones y un casco urbano, donde son diferenciadas la zona centro, las zonas de expansión y la zona residencial, en esta última es donde residen las minorías étnicas, es decir, la población de desventaja social, económica y cultural. La mayoría de los que residen en este barrio¹³⁵ son de etnia gitana, seguido de personas de países del Este de Europa, también de origen hispanoamericano y, por último, marroquí.¹³⁶

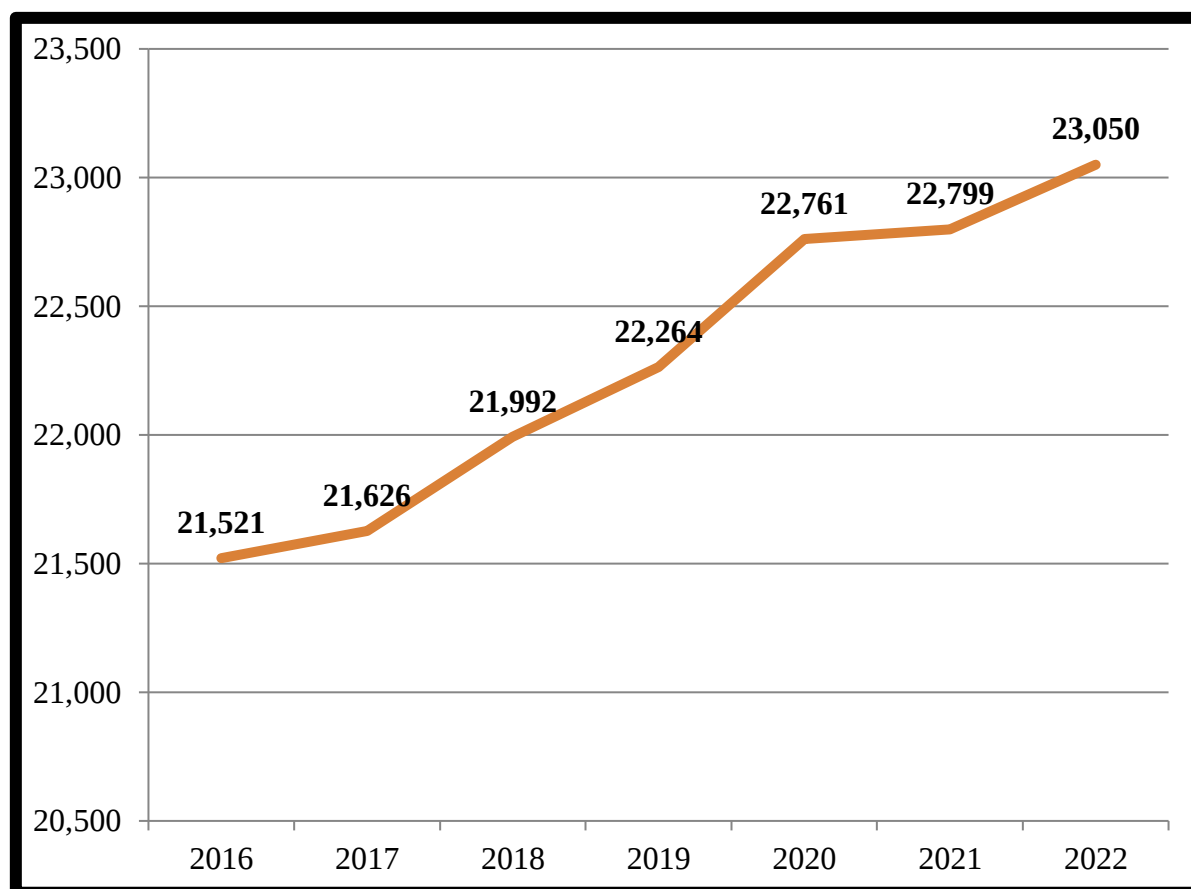
Este municipio, durante los últimos años, ha tenido un incremento de población, cuenta aproximadamente con una población de más de 23.000 habitantes. (**Ver Figuras 14 y 15**). Puede ser debido a sus diversas urbanizaciones como son: en la zona norte, encontramos el Parque Montealcedo, Montealcedo, Entrenaranjos, Santa Rosa, el Clot de Navarrete, Santa Mónica y El Molinet; y en la zona Sur, las urbanizaciones de Masía de Traver, La Llobatera, Els Pous, la Reva y Valencia la Vella.

A continuación mostraré en varios Figuras la población de Riba-roja de Túria, además del número de habitantes de la Comunidad Valenciana (**Ver Figuras 16 y 17**), también de València (**Ver Figuras 18 y 19**), y, por último, el número de habitantes de España (**Ver Figuras 20 y 21**).

¹³⁵ Se refiere a Ciudad Jardín

¹³⁶ Esta zona residencial se llama Ciudad Jardín, y es más conocida en el municipio como “El Barrio”.

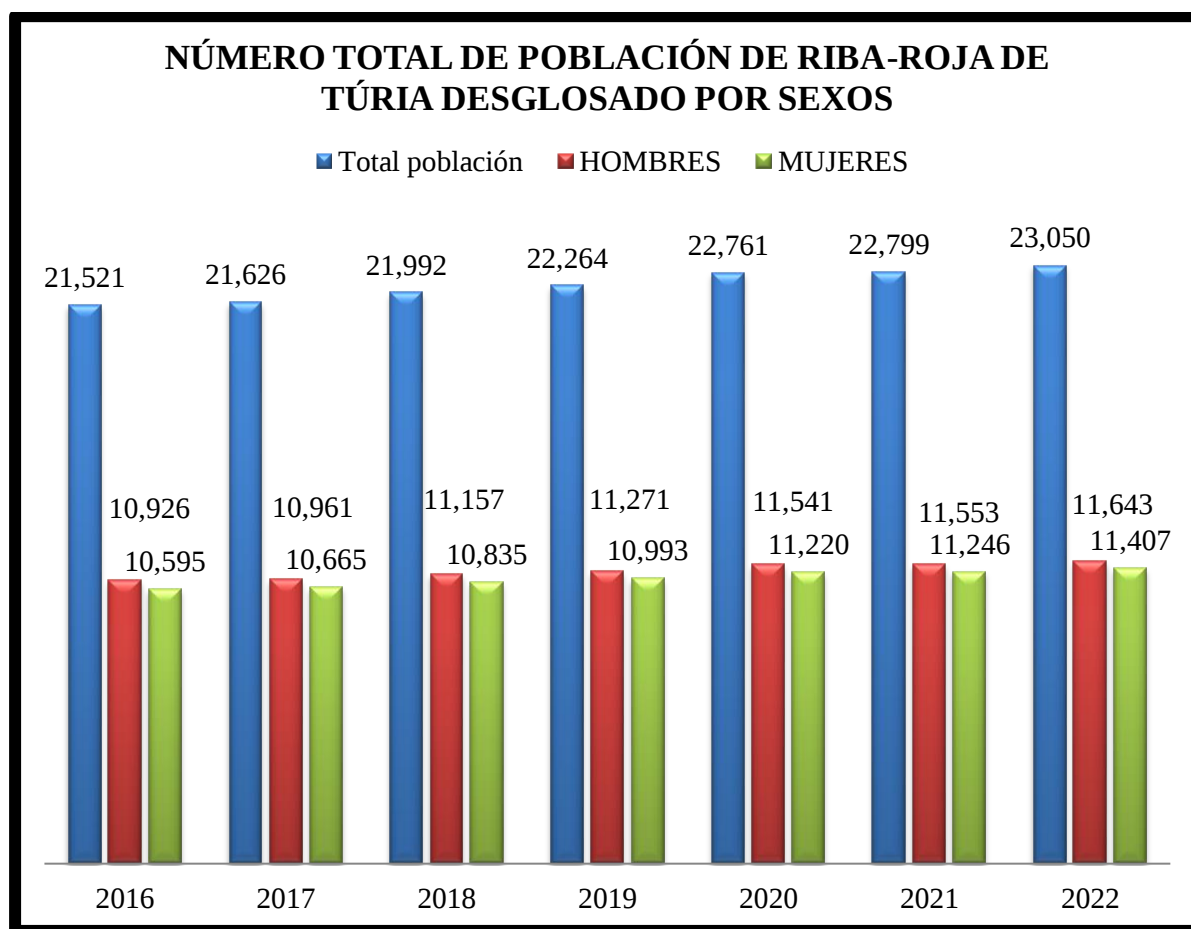
Figura 14. Población total de Riba-roja de Túria en los últimos siete años.



Fuente: Elaboración propia a partir del INE (Instituto Nacional de Estadística).

En la figura nº 14 se aprecia como en el municipio de Riba-roja del Túria desde el año 2016 hasta el año 2022, la población aumenta, año tras año. En siete años, la población del municipio ha aumentado significativamente. En el año 2016, tenía 21.521 habitantes, y para el año 2022, esta cifra ha crecido hasta alcanzar los 23.050 habitantes, lo que representa un aumento de más de 1.500 personas durante este período. Con este aumento, la población del municipio ahora supera los 23.000 habitantes según el último registro estadístico. El año con el mayor número de aumento de población es el 2019, en este año la población constaba de 22.264 y al año siguiente, 2020, aumentó hasta 22.761 habitantes, con un aumento al alza de casi 500 habitantes. Este aumento podría haberse debido a la pandemia de COVID-19 a nivel mundial, ya que muchas personas estuvieron en confinamiento en sus casas, lo que posiblemente llevó a un aumento en el número de nacimientos durante este período.

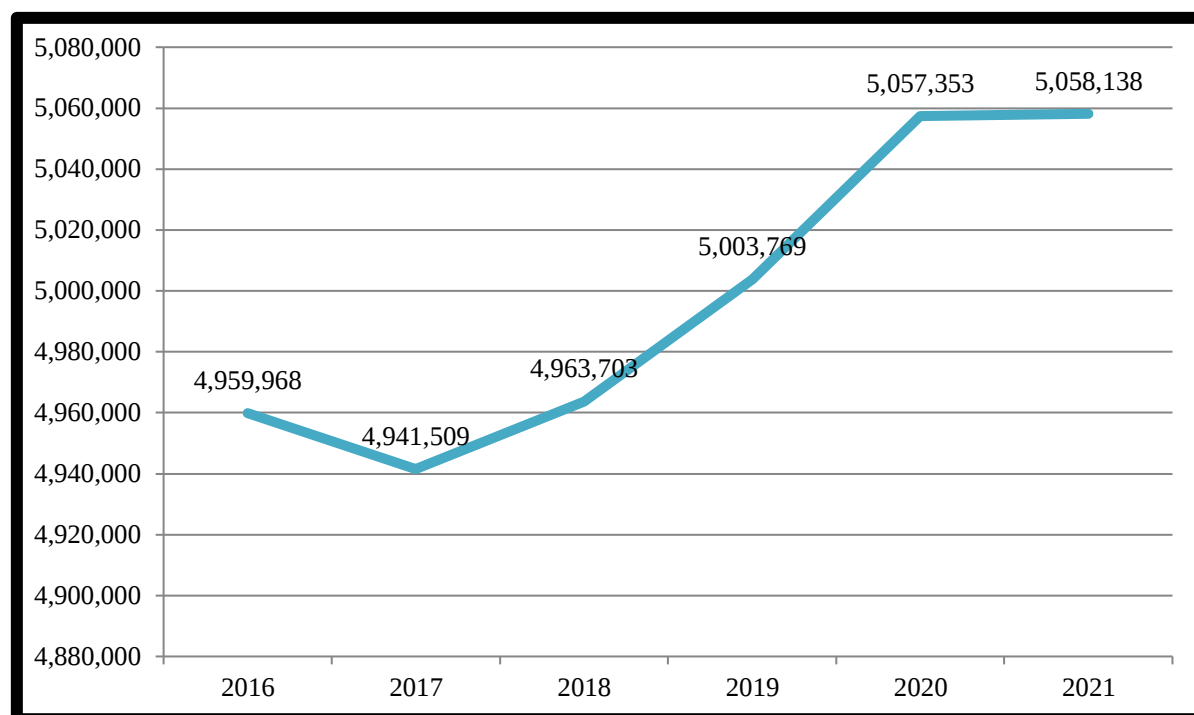
Figura 15. Población total de Riba-roja de Túria desglosado por sexos en los últimos siete años.



Fuente: Elaboración propia a partir de INE (Instituto Nacional de Estadística).

En la figura N° 15 podemos valorar además de un aumento de la población en los últimos 7 años computables, también se aprecia que en todos los años, las personas de sexo masculino, es mayor al número de mujeres, en el municipio de Riba-roja de Túria. Las mujeres también aumentan en este municipio, pero siempre el número es inferior al número de hombres. En definitiva, la población masculina desde el año 2016, hasta el año 2022, aumenta en más de 700 personas, es decir, en 7 años, aumenta en 712 individuos. Y con respecto a las mujeres, en el año 2016 había 10.595 mujeres, y hasta en el año 2.022, 11.220 damas, es decir, las señoras tienen un aumento de 625 mujeres, las damas aumentan, sin embargo, la población en hombres, tiene un mayor aumento en la población.

Figura 16. Población total en la Comunidad Valenciana desde 2016- 2021.

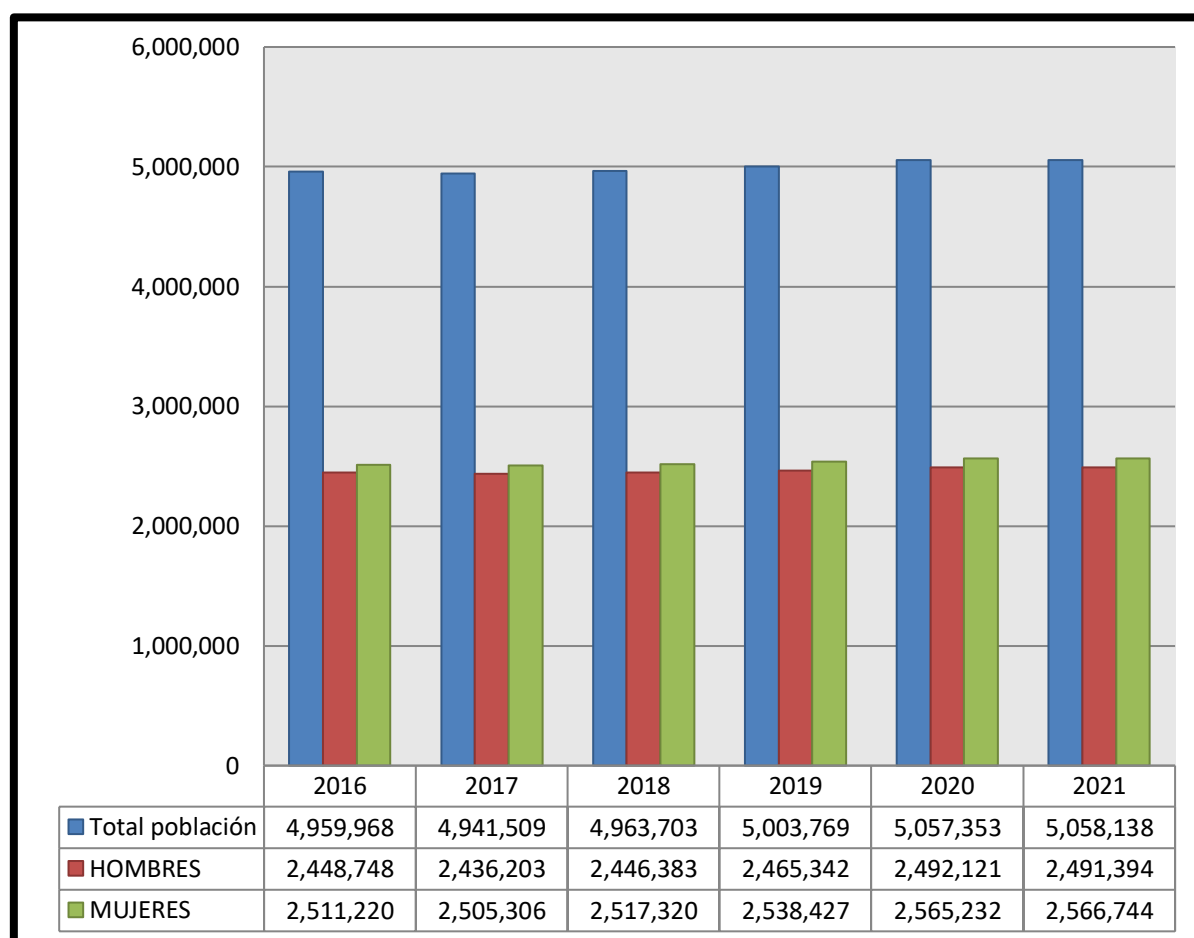


Fuente: Elaboración propia a partir de INE (Instituto Nacional de Estadística).

En la figura N° 16, vemos el número total de población que existe en la Comunidad Valenciana desde el año 2016, hasta el año 2021, último registro que consta sobre la Comunidad Valenciana¹³⁷. En el año 2016, la población constaba de 4.959.968, y en el año siguiente, 2017, la población tiene un ligero descenso, único año que desciende entre los años 2016 y 2021, un total de 8.459 individuos menos en nuestra Comunidad. El año posterior, 2018, tiene una ligera crecida de población, son 3.735 individuos más. La población permanece en aumento en el año 2019, y en el año 2020, en este último año, se produce el mayor aumento de individuos en la CV, en 53.584 personas más. En el año 2021, último registro que consta en el INE, nuestra Comunidad prácticamente queda estancada, es decir, en el año 2020 tenía una población de 5.057.353, no llega a aumentar en 1.000 individuos. En definitiva, la CV, en los últimos años su población tiene una progresión en aumento, desde el año 2016 hasta el año 2021 tuvo un aumento de aproximadamente 100.000 personas en 6 años.

¹³⁷ En adelante CV.

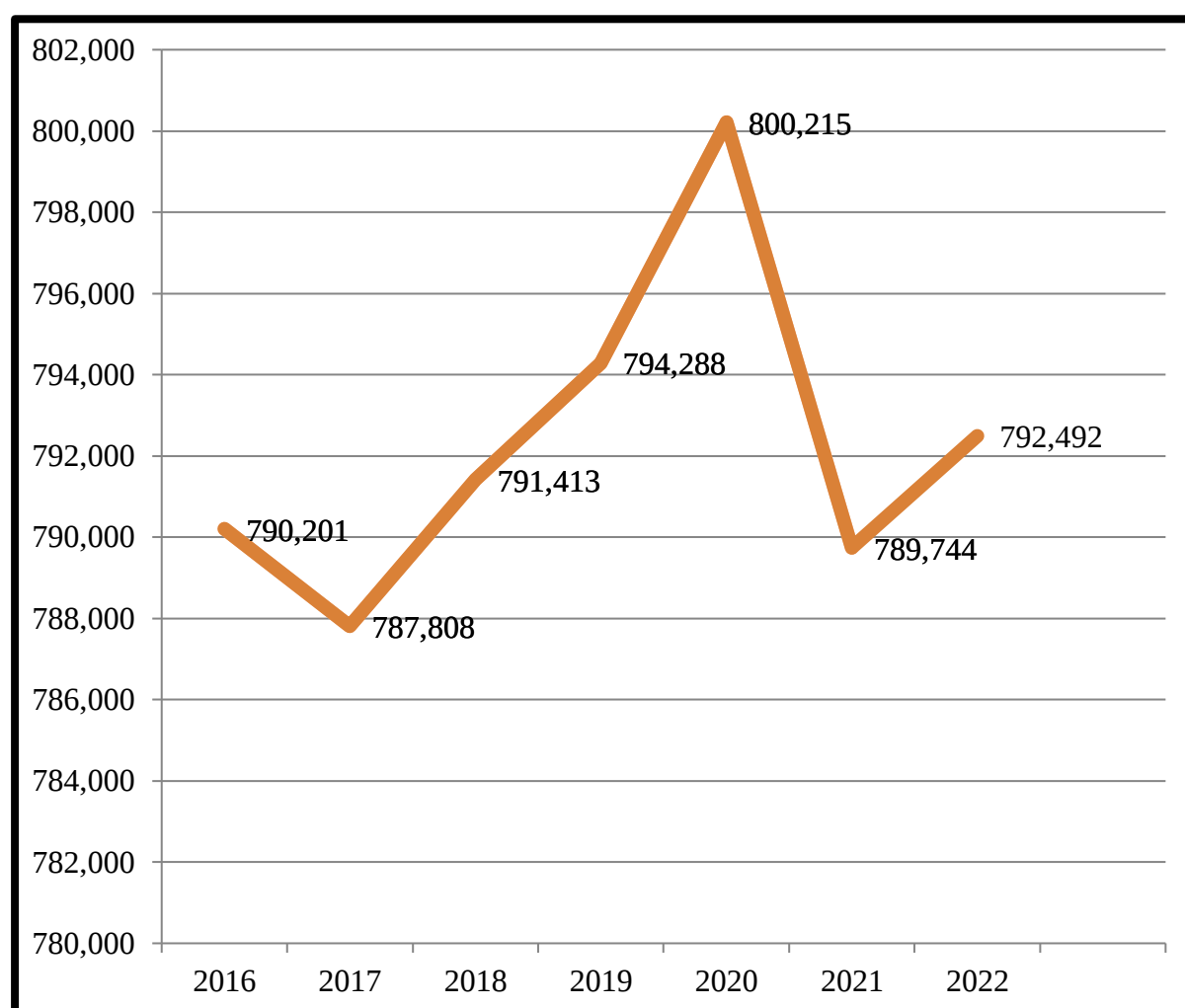
Figura 17. Población total en la Comunidad Valenciana desglosada por sexos en los últimos seis años.



Fuente: Elaboración propia a partir de INE (Instituto Nacional de Estadística).

En la figura N° 17 observamos que desde el año 2016, hasta el año 2021, la población femenina es siempre mayor que la población masculina, incluso en el año 2017, año en que la población de la CV disminuye. Además, la población masculina disminuye en 2 ocasiones, en los años 2017 y 2021, un descenso de 18.450 individuos y 727 individuos, respectivamente, sin embargo, la población femenina solo disminuye en el año 2017. El año 2021, la población no disminuye, pero sí tiene un ligero aumento, una crecida de 1.512 mujeres. El mayor aumento de población femenina es en el año 2020, con casi 27.000 mujeres mas, concretamente 26.805, y la población masculina con mayor aumento de población es en el mismo año que tienen las mujeres, en el año 2020, con una crecida en el número de hombres de 26.779.

Figura 18. Población total en València, desde 2016 hasta 2022.

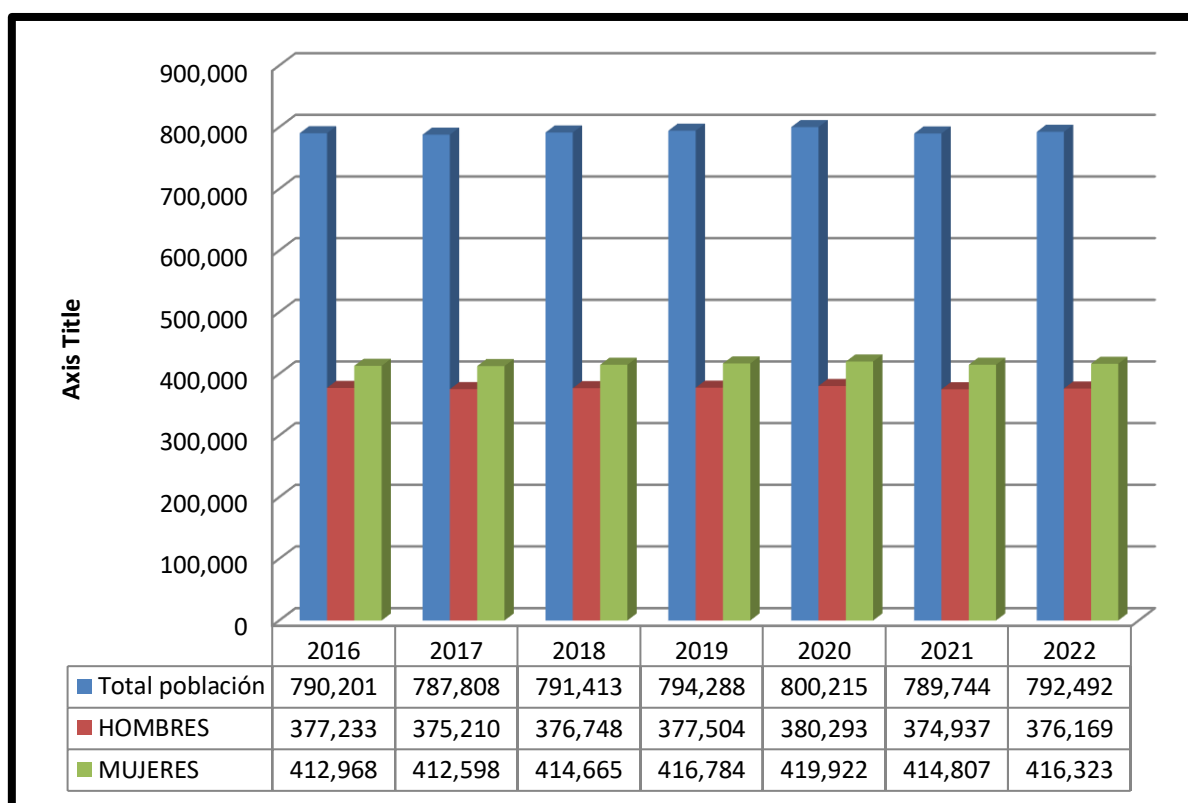


Fuente: Elaboración propia a partir de INE (Instituto Nacional de Estadística).

En la figura N° 18, vemos el número total de población que existe en la ciudad de València, desde el año 2016, hasta el año 2022, último registro que consta sobre la ciudad de València en el INE. En el año 2016, la población constaba de 790.201, y entre el año 2016 y el siguiente, 2017, la población tiene un ligero descenso, al igual que entre en los años 2020 y 2021.

Los años entre 2017 a 2020, la población valenciana tiene una crecida de más de 12.000 habitantes. El mayor aumento de población transcurre entre los años 2020 y 2021, con una crecida de 5.927 habitantes. En el último año que tenemos registro del número de habitantes en València, año 2022, la población aumenta, con 2.748 individuos más.

Figura 19. Población total en València desglosada por sexos, desde 2016 hasta 2022.

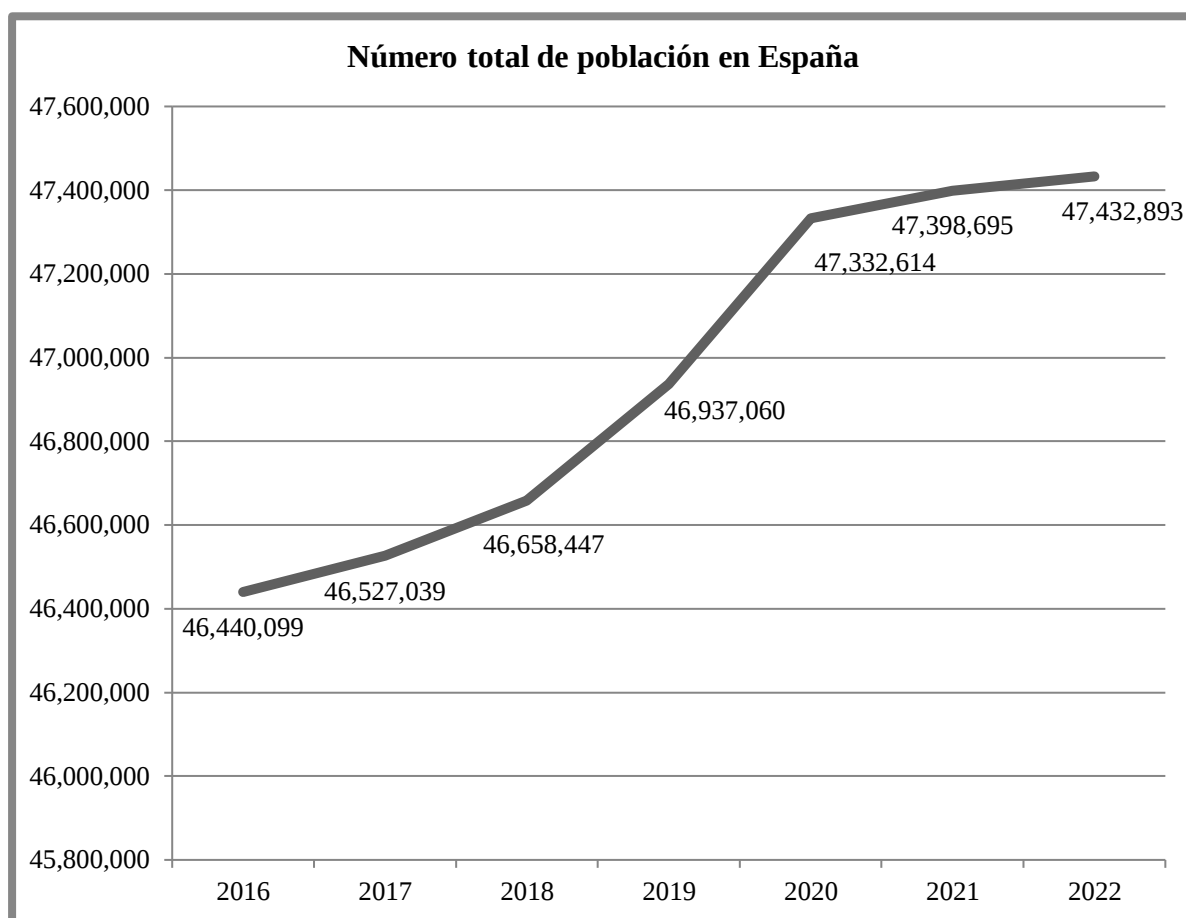


Fuente: Elaboración propia a partir de INE (Instituto Nacional de Estadística).

En la figura N° 19 prestamos atención que en valència el número de individuos en el año 2016 son más de 790.000 habitantes, y en el último registro, en el año 2022, la población ha aumentado, su crecida es de 2.291 personas en valència, pese a que tiene un ligero descenso entre los años 2016 y 2017, y entre los años 2020 y 2021. Además, vemos que desde el año 2016, hasta el año 2021, la población femenina es siempre mayor que la población masculina, incluso en el período de años transcurridos entre 2016 y 2017 en que la población tiene un ligero descenso, y también el descenso de población entre los años 2020 y 2021.

El mayor aumento de población femenina es en el año 2020, con un aumento de población femenina de 3.138 personas. Y la población masculina con mayor aumento es en el mismo año que población femenina, en el año 2020, con una crecida en el número de hombres de 2.789 personas.

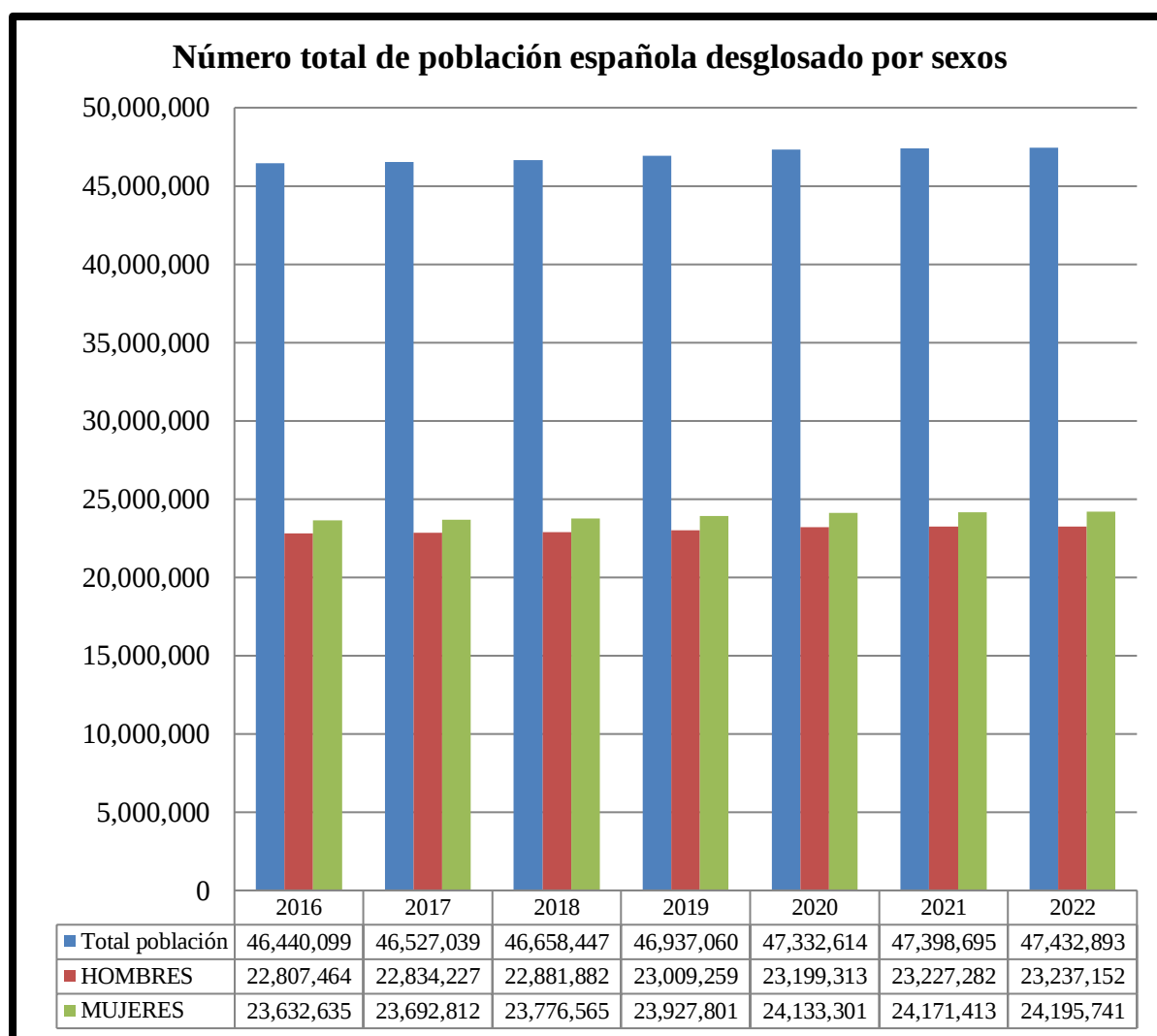
Figura 20. Población total en España en los últimos siete años.



Fuente: Elaboración propia a partir de INE (Instituto Nacional de Estadística).

En esta figura N° 20 observamos cómo la población española va en aumento desde el año 2016 hasta el año 2022, último año que se tiene datos hasta la fecha de hoy, septiembre de 2023. Es la única figura, en este capítulo, (exceptuando las figuras número 13 y 14), que el número de habitantes siempre va en aumento. Prácticamente en 7 años el número de habitantes en nuestro país aumenta casi en 1.000.000 de personas más, en 958.596 personas. Entre los años 2019 y 2020 se da la mayor crecida en el número de habitantes en España, sobre todo puede ser debido a la pandemia de COVID-19 que hubo a nivel mundial, con un aumento 395.554 personas. Este incremento podría ser atribuido al hecho de que muchas personas estuvieron confinadas en sus casas durante unos tres meses, lo que podría haber llevado a un aumento en el número de nacimientos.

Figura 21. Población total en España desglosada por sexos, en los últimos siete años.



Fuente: Elaboración propia a partir de INE (Instituto Nacional de Estadística).

En la figura N° 21 observamos que la población española en los años 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 y 2022, el número de individuos es mayor en la población femenina con respecto a la población masculina. Del año 2016 a 2017, la población masculina aumenta en 26.763 hombres, mientras que la población femenina en el mismo período aumenta en 60.177 mujeres. Del año 2017 a 2018, la población masculina crece en 47.655 hombres, mientras que la población femenina casi dobla su crecida, en 83.753 mujeres. Del año 2018 a 2019, la población masculina obtiene una mayor subida de individuos con 127.377 hombres, mientras que las mujeres aumentan en 151.236 damas. Del año 2019 a 2020, año en que hay una mayor subida de individuos, tanto de hombres como de mujeres, con 190.054 hombres y 205.500 mujeres respectivamente. Del año 2020 a 2021, la población masculina aumenta en 28.151 hombres, y la población femenina aumenta en 38.112 personas. Y, por último, del año

2021 a 2022, se observó el año con menor crecimiento en el número de habitantes en España. Durante este período, la población masculina solo aumentó en 9.870 hombres y la población femenina solo aumentó en 24.328 mujeres, pese a su crecida inferior, siempre la población femenina es mayor en todos los años.

5.6. La Cultura en el municipio

La oferta de **centros culturales** en esta localidad es amplia. Cuenta con el Conservatorio Profesional de música y Danza, la casa de la Cultura, el Auditorio Municipal, con oferta renovada durante todo el año en audiciones, en teatro, en ópera, en zarzuela, en danza, y en cine; la Escuela de Adultos; el Taller Ocupacional; el Centro Social, con oferta de servicios (peluquería, bar, centro de amas de casa, ayuda social, etc); la Botaia¹³⁸ y 2 Bibliotecas como son: I Trinquet y II Centro social. Y en el aspecto deportivo, este municipio destaca por el pabellón deportivo municipal, que cuenta con 2 piscinas cubiertas, una de las cuales incluye un gimnasio; un polideportivo, 2 campos de fútbol municipales y un trinquete municipal.

5.7. Patrimonio.

También, recalcaré en este municipio un amplio patrimonio, entre ellos destacaré la **iglesia parroquial**, del año 1772¹³⁹; el asilo **Convento Sagrada-Familia**, en la actualidad se utiliza como centro de día, 2 **castillos**, uno es público y actualmente museo, y se puede visitar, y otro está en funcionamiento, en él se celebran bodas, bautizos, comuniones y otros eventos, y es de carácter privado; **acueductos romanos**; una **cisterna**; un **lavadero**; un **molino**; varios **pozos**; y los monumentos arqueológicos encontrados como el **palacio visigodo del “Pla de Nadal”** ; **yacimiento de València la Vella**; y también cuenta con restos bélicos encontrados de la segunda guerra mundial, como **trincheras**, **túneles**, y

¹³⁸ Es un edificio público municipal del Ayuntamiento de Riba-roja de Túria. Esta distribuido en 4 plantas, y en ellas se ofrecen varios servicios, por ejemplo, la sala de estudio, Bienestar Social y la Escuela de Adultos.

¹³⁹ En el siglo XVI, en el año 1556, según De Tomás, (1986), existen constancia del primer templo que existió en el municipio de Riba-roja de Túria. Tras la época visigoda, toda la Península quedó bajo el dominio musulmán. En Riba-roja estuvo poblada de gran cantidad de gente marroquí, por la que aún hay restos arqueólogos de la antigua mezquita y por el cual, en el mismo lugar se construyó el primer templo.

fortificaciones defensivas. A continuación describiré más ampliamente el patrimonio de esta población:

Como en casi todos los lugares, la actual iglesia parroquial está situada en el corazón del municipio. Según De Tomás, (1986) la iglesia que actualmente alberga este municipio, fue levantada por el párroco, Julián Tressi Catalá, junto con sus vecinos, unos 68, que entonces vivían en la población, entre los años 1793 y 1808. El primer párroco fue el mismo párroco que la levantó, estuvo de párroco durante 37 años, fue nombrado párroco en noviembre de 1772.

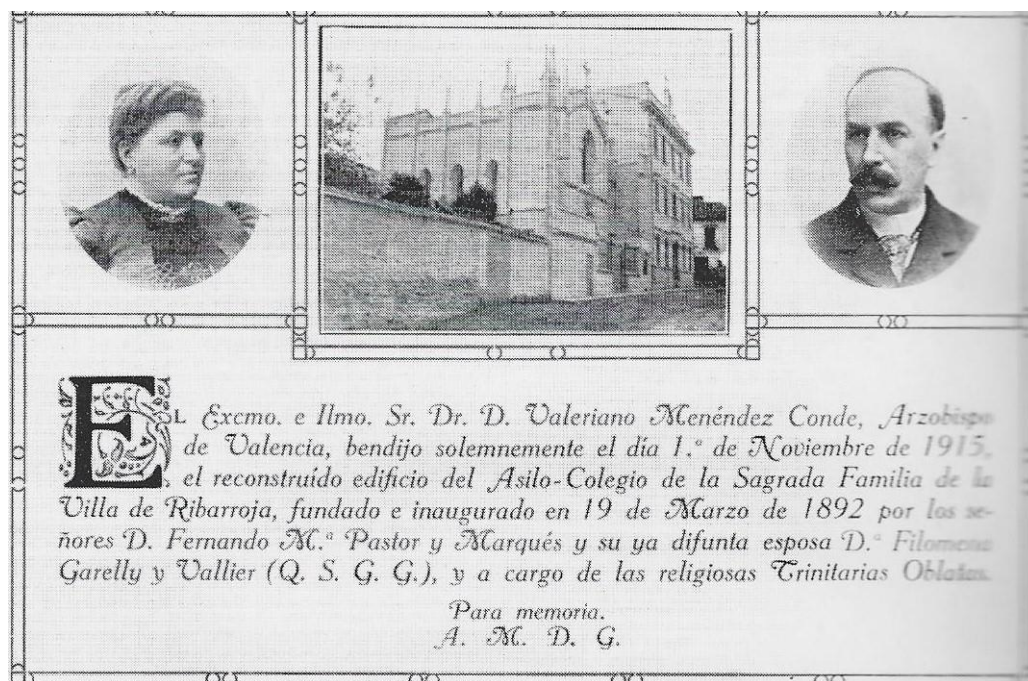
De la iglesia destacaré su estilo neoclásico, en ella alberga 2 campanarios en sus dos torres, tal como describe De Tomás, (1986) afirma que el día 22 de marzo de 1897, bajo la presidencia del señor cura ecónomo se reunieron los miembros del Ayuntamiento. (...) durante esta reunión, el cura expuso la necesidad de construir la segunda torre de la iglesia, reparar la fachada principal y restaurar la torre existente. Como podemos apreciar entre las dos torres hay una diferencia de más de un siglo. También hay otra iglesia, pero en menor proporción, conocida como la “iglesia de la colonia”, ubicada al final del municipio.

El asilo **Convento Sagrada-Familia**, según De Tomás (1986) fue instaurado y abierto el 19 de marzo de 1892. El asilo prestaba hospedaje y enseñanza, manutención y educación, a 16 niñas huérfanas de padre y madre. Bajo el templo está instalado el panteón, de estilo gótico, con 6 lápidas funerarias a cada lado. Se desconoce el arquitecto y el constructor, pero sí se conoce el arquitecto de su remodelación en 1915, el señor Ferreres (De Tomás, 1986).

En la localidad de Riba-roja, el asilo es más conocido como la escuela-convento ya que la enseñanza y el cuidado de niñas era impartida por religiosas hospedadas en el Convento. Este asilo, con anterioridad fue un palacio habitado por el matrimonio Don Fernando María Pastor y Marques y Doña Filomena Gallery y Vallier, éstos al no tener descendencia, donaron a la población este palacio y con la condición de ser convertido en asilo-colegio¹⁴⁰. **Ver figura 22.**

¹⁴⁰ Fue una de las primeras escuelas que impartían educación en la localidad a gente con extrema pobreza.

Figura 22. Documento de la donación del matrimonio Don Fernando María Pastor y Marqués y Doña Filomena Gallery y Vallier, del Asilo Colegio de la Sagrada Familia.



Fuente: De Tomás (1986, p. 328).

En la figura nº 21 podemos ver al matrimonio, a la izquierda Doña Filomena y a la derecha de la imagen, Don Fernando. En la parte central, asilo **Convento Sagrada-Familia**. En la actualidad, ha sido reformado, y es utilizado como centro de día.

Castillo público. Es el edificio más antiguo e importante del municipio. Construido en diferentes épocas, entre los siglos XI al XIX. Está declarado bien de interés cultural, inscrito en el registro General del patrimonio histórico español con la categoría de monumento. Se encuentra ubicado junto al centro de día (antiguo convento- escuela).

Acueductos romanos. En el municipio se conocen hasta la actualidad 3 acueductos de construcciones romanas. Las aguas eran transportadas y tomada del río Túria y recorría por los municipios de Villamarchante, Manises, Pedralba, y hasta llegar a la huerta de la capital valenciana. Estos canales y acueductos eran utilizados para abastecer los campos del municipio. En la actualidad existen restos que se pueden apreciar desde varias partes de la población. No se sabe con seguridad cuando dejaron de utilizarse estos acueductos romanos, pero lo que sí se conoce es que en la época de la conquista del monarca, Jaime I de Aragón, estaban es desuso, en el siglo XIII (De Tomás, 1986).

Cisterna. Aproximadamente en el año 1762, el conde de Revillagigedo mandó construir la cisterna, situada próxima al castillo. En la actualidad se puede visitar. Esta cisterna era suministrada por las aguas de la acequia “el Quint”¹⁴¹, su colmado tenía lugar durante el invierno, y perduraba hasta el verano. Se disponía de agua filtrada y sobre todo fresca. Dejó de utilizarse en el año 1960, por prohibición, ya que había peligro de Tifus¹⁴².

Lavadero. En la actualidad es el único que se conserva en el municipio, pese a que hubo 3 en la localidad. Está ubicado en la parte posterior del castillo, junto al barranco de los moros. Este lavadero recibe el agua de la acequia del Quint. Debido a la aparición de nuevas tecnologías, este lavadero dejó de utilizarse aproximadamente a finales de 1960. A principios del S. XXI, sobre el año 2010, fue rehabilitado¹⁴³. Actualmente es un reclamo turístico para el municipio.

Molinos. El municipio ha tenido varios molinos a lo largo de su historia. En total han sido 5, 1 de ellos de arroz, y 4 han sido de harina. Actualmente, existe todavía un molino en el municipio, ubicado en el casco antiguo de la población, cerca del castillo. Este molino ha sufrido varias reformas. Perteneció al Conde de Revillagigedo, sobre finales del s.XVIII. En el s. XX, un vecino de la localidad construyó al lado del Molino, la vivienda del molinero. A finales del siglo XX, el ayuntamiento adquirió la propiedad. Y a principios del siglo XXI, fue rehabilitada la vivienda¹⁴⁴. En la actualidad es un museo.

Pozos y aljibes. En el municipio para abastecerse de agua tanto para el regadío, como para uso potable, ya que en el río sus aguas eran turbias, se decidió excavar un pozo, el “pou de Baix”, junto al río. En la actualidad, todavía puede verse. Con el paso del tiempo, la población iba en aumento, y vivían más lejos, por ello, se decidió realizar un segundo pozo, el “pou de Dalt”, con él se pretendía abastecer a la población más lejana, porque el río se encontraba demasiado lejos, y también para el riego de los campos (De Tomás, 1986). Con el paso del tiempo, el municipio siguió expandiéndose, por ello, se siguieron construyendo pozos, en el casco antiguo, en los campos, y también los llamados, aljibes, “agua en la

¹⁴¹ Zona conocida en el municipio donde en la actualidad alberga varios centros educativos.

¹⁴²Ribarroja del Turia (12 de septiembre de 2023). En *Wikipedia*

https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Ribarroja_del_Turia&oldid=153088314

¹⁴³Ribarroja del Turia (12 de septiembre de 2023). En *Wikipedia*

https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Ribarroja_del_Turia&oldid=153088314

¹⁴⁴ La vivienda del molinero fue rehabilita por alumnos del Taller el de Empleo, de la misma localidad. Aproximadamente en el año 2010.

montaña”. Hoy en día podemos encontrar y verlos, contando con unos 20, repartidos por todo el término municipal. El único aljibe que se conoce su fecha de construcción está fechado en el año 1896.¹⁴⁵

Palacio visigodo del “Pla de Nadal”. Según De Tomás (1986), en el año 1970, varios tractores intentaban nivelar unas tierras para posteriormente utilizarlas para el cultivo, en el término del Pla de Nadal. Aproximadamente a unos 3 metros de profundidad hallaron un yacimiento perteneciente a los visigodos. Entre los materiales encontrados son: columnas y estelas visigodas, fragmentos de cerámica, varios tipos de ladrillo de pavimento, clavos y pasadores de puertas. Tal como nos cuenta De Tomás (1986), El Pla de Nadal se encuentra emplazado a unos 5 km del municipio de Riba-roja de Túria. Tras cinco campañas de excavaciones, se ha podido delimitar esta zona y reconstruir el edificio, hoy en día se sabe con garantía que los restos encontrados son de una basílica visigoda.

Yacimiento de València la Vella. Son unas ruinas romanas descubiertas en una terraza sobre el río Túria, aproximadamente a unos 3 kilómetros del sureste del municipio de Riba-roja. Este yacimiento arqueológico, según sus investigaciones, han determinado que es de origen visigodo. Su función era militar. Con una extensión de 4 ha, en ella se aprecia una muralla de 1,80 m de espesor, y que se adapta con facilidad a la configuración del terreno. Se puede determinar que estas ruinas pueden ser una basílica de la época paleo-cristiana (De Tomás, 1986). En la actualidad es un reclamo turístico para el municipio.

Patrimonio Bélico: Trincheras, Túneles y fortificaciones defensivas.

La población de Riba-roja de Túria tiene en diferentes zonas de su término municipal varios kilómetros de trincheras, túneles y fortificaciones defensivas. Éstos fueron construidos durante la Guerra Civil Española. Las zonas donde se pueden encontrar son: en València la Vella, en la zona de la Vallesa de Mandor, en los carasoles, los alrededores, cerca del cementerio municipal y en el colegio Cervantes, este último, es un reclamo turístico en el municipio, aunque solo se puede visitar durante fechas importantes. Todo este patrimonio Bélico se dice que fue construido como defensa durante la Guerra Civil Española, pero nunca llegó a ser utilizado¹⁴⁶.

¹⁴⁵ El Aljibe más antiguo de Riba-roja de Túria, conocido como La Pimentera. Se sabe su fecha porque tiene grabada en la piedra la fecha de construcción. (De Tomás, 1986).

¹⁴⁶ Ribarroja del Turia (12 de septiembre de 2023).

5.8.Las fiestas locales.

Y, por último, destacaré las **fiestas locales**. A principios de año, en enero, se celebra la cabalgata de Reyes Magos, y en el mismo mes, la fiesta de San Antonio Abad, popular por realizar una gran hoguera, al mismo tiempo que se realiza la bendición de los animales. En febrero, se celebra la media maratón, aunque en los últimos años, se ha tenido que cambiar de fecha debido a la pandemia, covid-19. En marzo, las fallas en honor de San José, en el municipio existen actualmente 6 fallas, Pau, Amistat, Harmonía, Túria, Unió, y Constitució, y una Junta Central Fallera del ayuntamiento, donde la fallera mayor e infantil, representan a la población.

En el mes de abril, se celebra la fiesta de San Antonio Abad, representando los milagros de éste. En mayo, se celebra las fiestas en Honor a la Virgen de los Desamparados; también la feria del comercio, donde todos los comercios de la localidad pueden participar. En agosto, y coincidiendo con el verano, hay varias fiestas, las del ayuntamiento, las entradas de Moros y Cristianos, y finalmente las fiestas de los “fadrins”, donde jóvenes del municipio realizan actividades con actuaciones musicales, concursos, como de paellas, de barbacoa, entre otros, campeonatos de parchís, de pelota, en este último, destacar un joven “pelotari¹⁴⁷” de la localidad, ya que actualmente es uno de los mejores de la Comunidad Valenciana, contando en su haber, con varios campeonatos ganados, y junto con otras promesas de jóvenes pelotaris, con ello, se ha decidido ampliar el “trinquet”, ya que no cumplía con la normativa necesaria para realizar campeonatos grupales profesionales en el municipio.

En septiembre, el 14 del mismo mes, se celebra la fiesta patronal de este municipio, después de la eucaristía se realiza la procesión y su adoración al Santísimo Cristo de los Afligidos, esta fiesta, antes de la pandemia, tenía muchos y muchas feligreses donde realizaban sus sacrificios al Santísimo Cristo, en los últimos años, y después de la pandemia, covid-19, se ha perdido el apogeo de estos feligreses. En octubre, se realiza la celebración del 9 de octubre, día de la Comunidad Valenciana. En ella se rinde homenaje a nuestra señora. En noviembre, se realiza la festividad de todos los santos, el 1 de noviembre. El ayuntamiento pone a disposición del municipio un servicio continuado de autobuses para llegar al cementerio. Y, por último, en el mes de diciembre, durante las fiestas navideñas se realizan

https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Ribarroja_del_Turia&oldid=153088314

¹⁴⁷ Nieto del alcalde de 1976, Jose Wifredo Casades. Este alcalde realizó el emplazamiento de Ciudad Jardín. Este joven cuenta con varios campeonatos en su palmarés, entre ellos, individual sub-2016 y sub-18 campeón autonòmic de escala i corda, 2018 i 2020, campió autonòmic de galotxa, anys 2021 i 2022, entre otros.

actividades navideñas. alguna de ellas: la exposición del Belén en la antigua estación de ferrocarril, en el que se recrea el nacimiento de nuestro señor Jesucristo. Tiene una gran cantidad de figuras, muchas de ellas en movimiento, como los caballos, el agua, el molino, las gallinas, etc.

5.9. La Política del municipio.

En el municipio de Riba-roja de Túria a lo largo de su historia muchas han sido las personas que han pasado por las corporaciones municipales, entre ellos nombraré principalmente a los alcaldes que han dejado huella, sobre todo en la construcción de Ciudad Jardín, y su equipo de gobierno en su mandato como son: José Wifredo Casades Campos, Vicente Guzmán Pedrós, y Juan Antonio Toledo Gómez, y que son tal como consta en el expediente de obras con número 53 y data del año 1980. A continuación los alcaldes que han habido en el municipio de Riba-roja desde 1976 hasta julio de 2023, últimas elecciones municipales.

Tabla 24: Alcaldes que han habido en el municipio de Riba-roja de Túria desde el año 1976 hasta la actualidad, año 2023.

Periodo	Nombre	Partido
1976-1979	José Wifredo Casades Campos	UCD
1979-1983	1979 - Vicente Guzmán Pedrós 1980-83 Joan Antoni Toledo Gómez	PSPV-PSOE
1983-1995	Joan Antoni Toledo	PSPV-PSOE
1995-2015	Francisco Tarazona Zaragoza	PP
2015-2023	Roberto Pascual Raga Gadea	PSPV-PSOE

Fuente: Elaboración propia a partir de De Tomás (1986).

En la tabla N° 24 podemos ver detalladamente por fechas y legislaturas, los mandatos de los diferentes alcaldes que han transcurrido por el ayuntamiento de Riba-roja de Túria, entre los años de 1976 a 2023. Los años de 1976, de 1979, y de 1980 lo desarrollaré con más profundidad a continuación:¹⁴⁸

La corporación municipal a 1 de febrero del año 1976 del ayuntamiento de Riba-roja de Túria estaba compuesto por el siguiente equipo político: Alcalde, D. José Casades Campos; Tenientes de alcalde: Salvador Silvestre Larrea, D. Alfredo Guardiola March, D. Francisco Soriano Ferrandis, y los concejales son: D. Ramón Ruiz y Tomás, D. Benjamín Zorrilla Guardiola, D. Julio Tomás Ribera, D. José Folgado Vázquez y D. Federico Ibáñez Paredes.

La corporación municipal a 19 de abril del año 1979 del ayuntamiento de Riba-roja de Túria estaba compuesto por el siguiente equipo político: Alcalde, D. Vicente Guzmán Pedrós; los Teniente de alcalde son: D. José Wifredo Casades Campos, D. Vicente Gil Esteve, D. Juan Antonio Toledo, y D. Ramón Oltra Lanáquera, y los concejales son: D. Francisco Tarazona Zaragoza, D. Salvador Silvestre Larrea, D. Salvador Ruiz Farinós, D. Vicente Navarro Esteve, D. Francisco Soriano Raga, D. Rafael Folgado Arnau, D. Juan Benito Llácer Tomás, y D. Celedonio Correa Pedrós.

La corporación municipal a 8 de abril del año 1980 del ayuntamiento de Riba-roja de Túria estaba compuesto por el siguiente equipo político: D. Juan Antonio Toledo Gómez; los Tenientes de alcalde fueron: D. José Brisa, D. Francisco García Pedrós, D. Vicente Gil Esteve, y D. José Wifredo Casades Campos. Y los concejales fueron: D. Antonio Hernández Castillo, D. ^a María Dolores Fuster Fuertes¹⁴⁹, D. Salvador Ruiz Farinós, D. Vicente Navarro Esteve, D. Salvador Silvestre Larrea, D. Francisco Tarazona Zaragoza y Elías Guzmán Folgado.

Desde el 1980 hasta el año 1995, D. Juan Antonio Toledo Gómez fue alcalde. Entre sus construcciones destacaré las viviendas sociales de Ciudad Jardín, el pabellón de deportes del municipio, entre otros. Desde el año 1995, fecha en que deja la alcaldía, D. Juan Antonio Toledo Gómez, y toma su nombramiento D. Francisco Tarazona Zaragoza, hasta el año 2015.

¹⁴⁸ Descrito por De Tomás, (1986), en el apartado del ayuntamiento, y corporaciones municipales.

¹⁴⁹ Primera mujer que formó parte en una corporación municipal en el ayuntamiento de Riba-roja de Túria, según consta en el libro (De Tomás, 1986).

Entre sus construcciones destacaré la piscina cubierta “la Mallá”, la escuela infantil de primer ciclo, la escuela Camp de Túria y el Nuevo ayuntamiento.

Por último, desde que dejó la alcaldía D. Francisco Tarazona Zaragoza y por el que toma posesión su sucesor en la alcaldía es D. Roberto Pascual Raga Gadea en el año 2015, con mayoría absoluta, y en la actualidad, año 2023, vuelve a la alcaldía otra vez con mayoría absoluta de votos.

Durante el mandato de este alcalde, destacaré en el año 2021, el ayuntamiento de Riba-roja de Túria fue premiado por su transparencia e innovación en la mejora de los contratos públicos¹⁵⁰. Recibió un reconocimiento oficial de la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). Y dos años después, vuelve a ganar este premio, en el año 2023¹⁵¹.

5.10. Ciudad jardín “El Barrio”.

El 6 de marzo de 1980, en el ayuntamiento de Riba-roja, se aprobó la construcción de 104 viviendas residenciales sociales¹⁵². Éstas fueron realizadas por MOPU (Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo).¹⁵³El nombre que adoptó estas viviendas residenciales fueron el siguiente nombre: Ciudad Jardín.

Ciudad jardín, es el barrio donde conviven minorías étnicas, más conocido en la población como “EL Barrio”. Como he nombrado con anterioridad en este capítulo, en el apartado de contexto social, en él residen personas de diferentes culturas, sobre todo inmigrantes marroquíes y de cultura gitana.

¹⁵⁰ Diario levante, Camp de Túria. 12/08/2021.

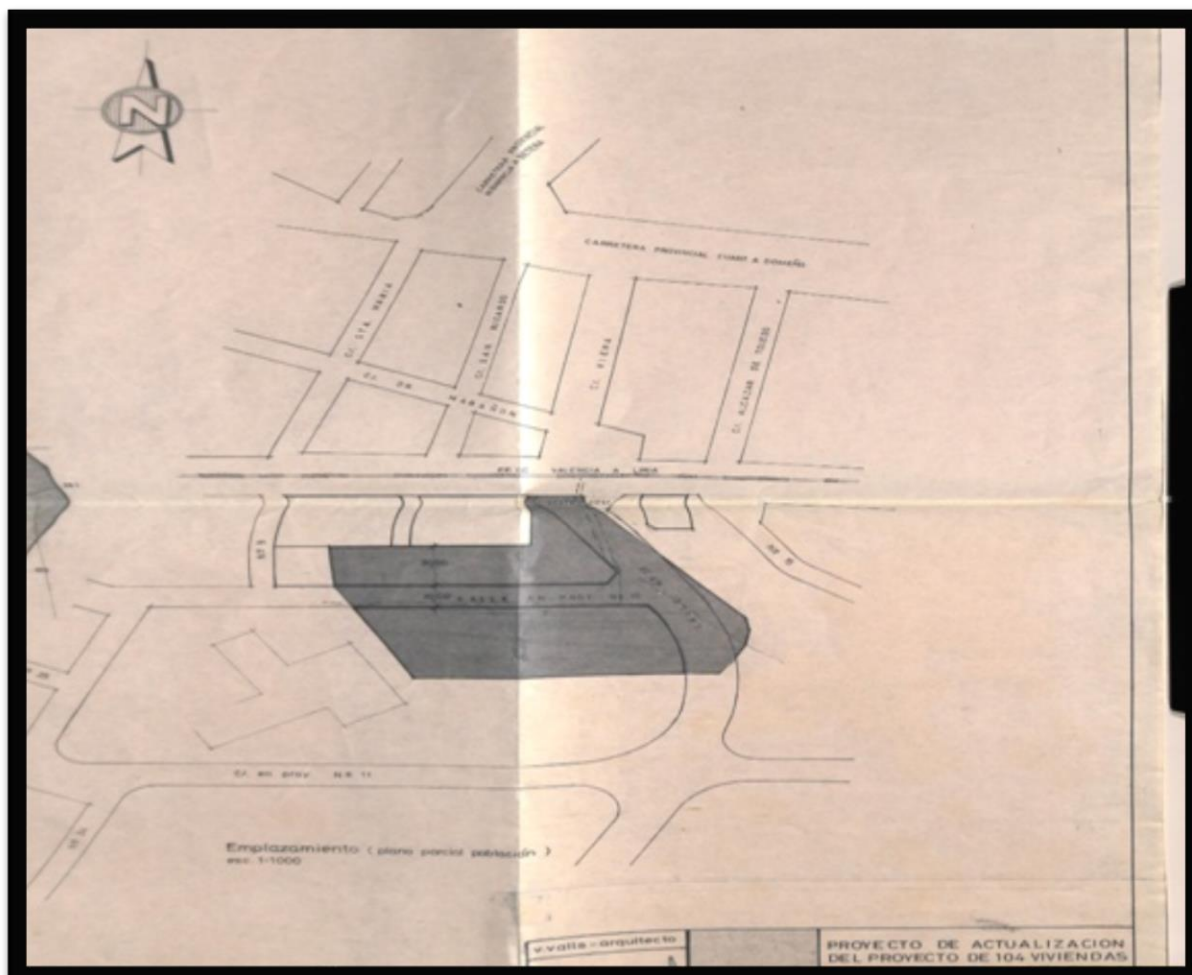
¹⁵¹ Mi ayuntamiento, El Ministerio de Hacienda concede el premio a la Innovación en la Gestión Pública en el programa llamado “Ribalicita”. En el destaca la labor de transparencia y participación en la contratación pública.

¹⁵² Ver expediente número 53, de obras públicas del año 1980, del archivo municipal de Riba-roja de Túria.

¹⁵³ Fue un departamento ministerial en España. Se encargaba de regular las obras civiles en el territorio español. Se fundó el 4 de julio de 1977 y se disolvió el 13 de marzo de 1991.

5.10.1. Planos

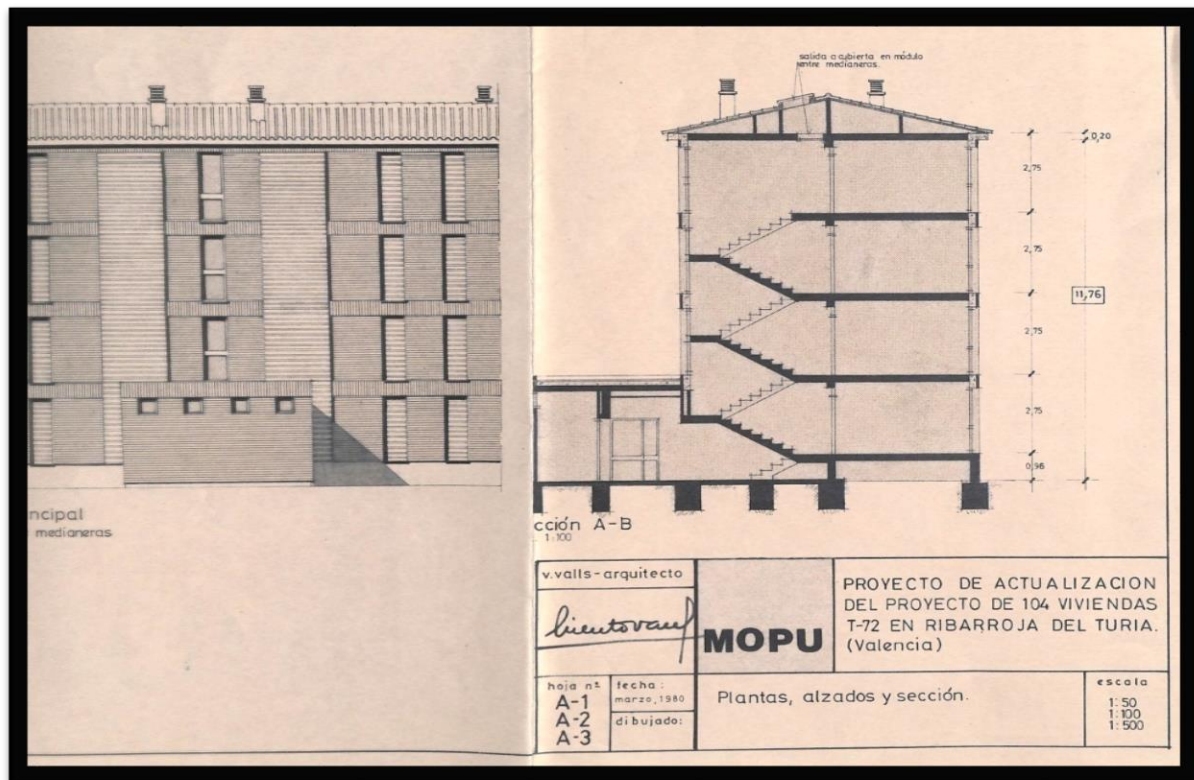
Figura 23. Plano de las diferentes calles de la zona residencial, Ciudad Jardín.



Fuente: Archivo Municipal de Riba-roja de Túria

En la imagen de la figura N° 23, las viviendas residenciales sociales están ubicadas en la zona Este, y su ensanche más próximo a la entrada por la carretera desde València desde la partida conocida en el municipio como “Barranc dels Moros”.

Figura 24. Plano de la fachada de Ciudad Jardín.



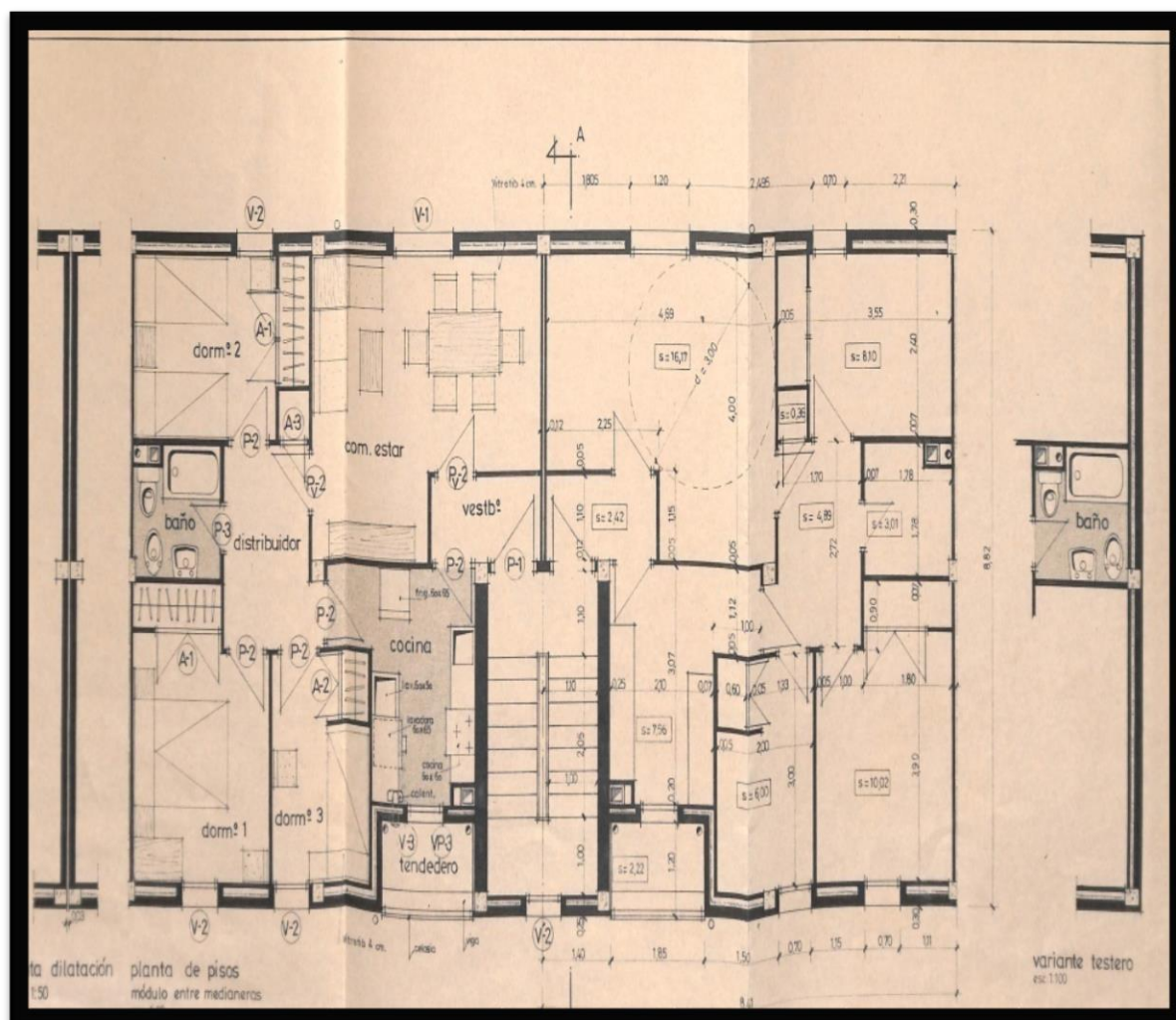
Fuente: Archivo Municipal de Riba-roja de Túria

En la imagen de la Figura N° 24, la situación de las edificaciones se disponen en tres bloques en hilera y se encuentran paralelos entre sí. Sus fachadas principales orientadas a Norte y Sur. Hay 3 bloques en hilera con 4 plantas de altura, en todas. Los bloques en hilera constan de 4 escaleras, dos de ellos y 5 al restante. Lo que suma en total 13 escaleras. En cada planta hay 2 viviendas por escalera. En definitiva, serán 13 escaleras por 2 viviendas por planta, es decir, 104 viviendas en total.

En la planta baja se proyectó un portal que sirve de acceso a la escalera y a los cuartos de contadores de agua y luz. También, en la planta baja hay 1 cuarto de almacenamiento para los cubos de la basura, este cuarto se accede a él desde el exterior.

Igualmente, se construyó una zona ajardinada con árboles y arbustos en las zonas espaciosas entre bloque y bloque. Del mismo modo, se implantó una zona de juegos para los niños y niñas, como por ejemplo, un foso con arena, con toboganes y columpios. Además, se proyectó la construcción de 15 farolas para el alumbrado público.

Figura 25. Plano de las diferentes viviendas de Ciudad Jardín.



Fuente: Archivo Municipal de Riba-roja de Túria

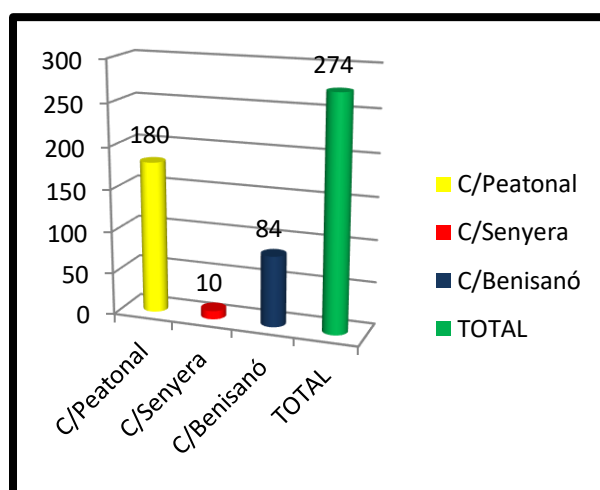
Tal como consta en el programa del proyecto¹⁵⁴, el número de viviendas son un total de 104, con una superficie construida de aproximadamente 74 metros cuadrados, de los cuales unos 59 metros cuadrados son útiles y por el que solo existe un tipo de vivienda en el que consta de 1 vestíbulo, 1 comedor sala de estar en el que éste se comunica con el vestíbulo y distribuidor; 1 cocina; 3 dormitorios y de ellos, 2 dormitorios son doble; y 1 dormitorio individual con baño. La superficie útil de la vivienda queda repartida de la siguiente forma: el vestíbulo: 2,42 m², el comedor sala de estar 16,17 m², la cocina 7,56 m²., los 3 dormitorios en total 24 m², el baño 3 m² y el distribuidor y el armario 5,25 m².

¹⁵⁴ Ver anexo 5. Hoja del proyecto vivienda de “Ciudad Jardín”, cedido por MI Ayuntamiento de Riba-roja de Túria.

5.10.2. Datos demográficos del “Barrio”

En la actualidad, en la localidad de Riba-roja de Túria el “Barrio gitano” de las 104 viviendas que se proyectaron para su construcción residen un total de 274 personas (**Figura 26**). De los 13 bloques de viviendas del proyecto, existen 3 calles donde conviven aproximadamente de la siguiente forma: en la calle peatonal existen unas 180 personas, en la calle Senyera 10 personas, y en la calle Benisanó unas 84 personas. Las viviendas pertenecen al EIGE (Entidad de Infraestructuras de la Generalitat¹⁵⁵). La mayoría de las viviendas son de alquiler y no existen ningún piso en venta. El alquiler, oscila aproximadamente en 6 €, es el más económico y el alquiler más alto, se encuentra en 130 € al mes.

Figura 26: Número de personas que viven en Ciudad Jardín, “El Barrio”.



Fuente: Datos facilitados por los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Riba-roja de Túria, y Gimeno (2016 p. 33).

En la figura Nº 26 se aprecia el total de personas que residen en “El Barrio” de Riba-roja de Túria, aproximadamente, 274 personas. La calle más poblada, es decir, la calle con más residentes es la c/Peatonal, con 180 personas. La calle menos habitada es la calle Senyera, debe ser porque es la calle donde menos viviendas hay en este barrio. Finalmente, según nos cuentan, Ciudad Jardín fue construida originalmente para albergar un bloque de viviendas residenciales, pero al final resultó siendo destinada para ofrecer viviendas dignas a personas que anteriormente residían en cuevas.

¹⁵⁵ Antiguamente se conocía como Instituto Valenciano de la Vivienda, S.A. Información facilitada por los Servicios Sociales de Riba-roja de Túria.

CAPÍTULO VI. LA REALIDAD EDUCATIVA EN LA LOCALIDAD DE RIBA-ROJA DE TÚRIA

Tal como hemos nombrado con anterioridad esta investigación se realiza en el municipio de Riba-roja de Túria, es una localidad de la Comunidad Valenciana. La población está asentada sobre la ladera del río Túria, en la comarca del Camp de Túria. Según De Tomás (1986) a unos 21 km de la provincia de Valencia. Con una extensión de 69 kilómetros cuadrados y encuadrada a 39° 33' de latitud y 0° 34' de longitud del meridiano de Greenwich (De Tomás, 1986).

Su altitud aproximada es de 125 metros sobre el nivel del mar. Riba-roja de Túria limita con las siguientes poblaciones: en el norte, la Eliana, la Pobla de Vallbona y Benaguacil; en el sur, con Loriguilla, Cheste y Chiva; en el este, Quart de Poblet, Manises y Paterna; y por último, en el Oeste, la población de Villamarchante.

Actualmente, año 2024, en Riba-roja de Túria hay 1 escuela infantil pública (de primer ciclo); 4 centros públicos de infantil y primaria, 2 institutos de secundaria obligatoria, 1 colegio de infantil y primaria e instituto concertado, 2 colegios privados de infantil y primaria y una Escuela de Adultos.

6.1.Los distintos centros educativos en la localidad

6.1.1. CEIP1

El centro está ubicado en el municipio de Riba-roja de Túria y pertenece a la comarca Camp de Túria, València. El colegio está ubicado en el centro de la localidad, al lado del pabellón municipal deportivo y muy cerca del auditorio municipal. Las casas del barrio son bloques de viviendas, algunas de ellas unifamiliares y en la parte posterior, un gran solar donde se encontraba una antigua fábrica de vigas.

A continuación en la tabla nº 25 se realiza un pequeño resumen del centro educativo CEIP1:

Tabla 25. Datos identificativos y programas del CEIP1.

Nº CENTRO	TITULARIDAD			
	PÚBLICO	CONCERTADO	PRIVADO	
46007281	x			
Nº PROFESORES	30	Nº PROFESORES DE APOYO	1	PT
			1	Audición y lenguaje
			1	Compensatoria
ETAPAS Y PROGRAMAS IMPARTIDOS				
INFANTIL (2º ciclo)		PRIMARIA		
OTROS PROGRAMAS				
PLAN DE FOMENTO A LA LECTURA		PPEV ¹⁵⁶		
PADIE ¹⁵⁷		PLAN DE ACTUACION DEL ALUMNADO QUE SE INCORPORA POR 1ª VEZ		
PLAN DE TRANSICIÓN DE 2º CICLO DE EI A PRIMARIA		PLAN DE TRANSICIÓN DE PRIMARIA A SECUNDARIA		
PLAN DE COORDINACIÓN DE TIC		PLAN DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO		
PPEC ¹⁵⁸		“«ORTOGRAFIA S'ESCRIU SENSE H»		
«ESCOLA PROMOTORA DE SALUD»		«MÚSICA PER A TOTS/ES: COR PIZZICATO»		
“ TUTORS LECTORS”		“ ESCACS A L'ESCOLA”		
“ EXPERIÈNCIES QUE DESENVOLUPEN LA RESPONSABILITAT”		PROGRAMA DE REUTILIZACIÓN DE LIBROS Y MATERIALES “XARXALLIBRES”		
SERVICIOS COMPLEMENTARIOS				
COMEDOR		TRANSPORTE		
ASCENSOR, SIN BARRERAS ARQUITECTÓNICAS		BIBLIOTECA		
OTROS				
Comisiones de actividades del centro		Comisiones de educación en valores		
OBSERVACIONES				
El horario lectivo del centro educativo es de 9h a 14h. El horario del comedor está dividido por 2 turnos, el primer turno, de 14h a 14.50h y el segundo turno de 14.50h a 15.30h. Para los alumnos con actividades extraescolares será de 15.30 a 17h				

Fuente: Datos aportados por el CEIP1 (PEC) y elaboración propia.

A continuación se explica más detalladamente:

El centro educativo es público y consta de **tres dependencias** separadas por una calle cerrada al tránsito de vehículos. Este centro educativo cuenta con las siguientes infraestructuras:

¹⁵⁶ Programa de inmersión lingüística

¹⁵⁷ Plan de atención a la diversidad e inclusión educativa

¹⁵⁸ Programa de incorporación Progresiva

En la **parte central** se encuentra la planta baja, formada por ocho aulas, un despacho, el aula de música, la sala de profesores y profesoras, y los servicios de alumnos y alumnas. En la 1.ª planta seis aulas, algunas dedicadas al refuerzo, y otras son clases de actividades alternativas, la biblioteca, el laboratorio de idiomas, el laboratorio de ciencias naturales, el aula informática, el despacho del gabinete psicopedagógico, la sala de máquinas y del material y servicios para el alumnado.

El **edificio o pabellón de educación infantil** cuenta con diez aulas, un aula de usos múltiples, dos aulas con espacios destinados para refuerzos, dos aulas de material, una sala de máquinas (ordenadores, fotocopidora, etc.), y un gran parque de infantil con juegos. También encontramos el comedor, por el que se accede a él a través de una puerta desde el pabellón de educación infantil, en el mismo pabellón del comedor se encuentra el aula de psicomotricidad, y el aula de necesidades educativas especiales y soporte (NEE). Y por último, encontramos el **edificio** donde se encuentran las aulas de **1º y 2º de primaria**, se comunica directamente por la calle Luis Vives. El centro cuenta también con un patio de pinada, con dos pistas deportivas y con servicios en los exteriores. También es importante destacar las aulas del alumnado del llamado: “colegio nº5”, debido a un aumento en la matrícula se han habilitado espacios reducidos.

El alumnado que asiste a este centro, además de los propios de la localidad y de urbanizaciones de alrededores, a destacar familias desfavorables de la población. La mayoría de familias son los dos, padre y madre, los que trabajan fuera de casa, sin embargo, debido a las circunstancias económicas actuales hay un número bastante considerable de desempleados. Para la realización de la matrícula el centro dispone del programa plurilingüista con dos programas de enseñanza, el PPEV (programa de inmersión lingüística) y PPEC (programa de incorporación progresiva). La distribución del alumnado se realiza según la elección de uno u otro programa por parte de las familias, con excepción del nivel de 3 años de infantil, que dentro del programa plurilingüe, está en el nivel avanzado 1 (línea única 4 horas de castellano y 1 hora de inglés, lo mismo que en valenciano).

Los servicios disponibles en el centro incluyen un comedor con cocina y una amplia sala de comedor. El funcionamiento del comedor responde a la necesidad social de este servicio, marcada por la Conselleria d'Educació Cultura i Esport, mediante contratos con una empresa de alimentación y gestión directa con el centro educativo, que serían la directora o el encargado o la encargada.

También dispone de una amplia biblioteca, de aproximadamente 5.000 ejemplares distribuidas en varias secciones, en lengua valenciana y castellano, con libros para el alumnado y para el profesorado. La biblioteca es utilizada tanto para consulta, como para servicio de préstamo, y también para la realización de actividades de animación lectora. Además, consta de transporte, con dos rutas, cubiertas por tres autobuses, y estas rutas están compartidas con el CEIP2. Algunos de los alumnos y alumnas, están dotados con becas de transporte.

El equipo docente está formado aproximadamente por un total de 34 profesores y profesoras, con jornada completa. Está compuesto por: 8 especialistas en educación infantil, 15 maestros y maestras de educación primaria, 2 especialistas en educación musical, 2 profesoras o profesores en educación física, 2 profesores o profesoras en pedagogía terapéutica (1 PT y 1 NESE y compensatoria), 3 maestros o maestras en filología inglesa, y 1 Profesor o Profesora en audición y lenguaje.

La mayoría del profesorado está habilitado en otras especialidades como por ejemplo, una titulación del nivel medio o superior de lengua en valenciano. Además, el centro cuenta con una educadora de EE (educación especial), compartida a veces con otros centros. Por último, el centro cuenta con una 1 psicóloga del SPE V-7 de Lliria. También dentro de este servicio el centro cuenta con una maestra de audición y lenguaje, a jornada completa, y 2 maestras de pedagogía terapéutica a tiempo completo.

El equipo no docente está formado por 2 conserjes, 1 para el edificio de infantil y otro para el edificio de primaria. Los 2 son trabajadores del Ayuntamiento, éste es el que dicta sus horarios y sus funciones. Y también cuenta con el personal de limpieza, depende del Ayuntamiento, pero con una subcontratación.

6.1.2. CEIP2

Está situado en la localidad de Riba-roja de Túria, en la provincia de València.

El colegio es un centro educativo público que cuenta con 1 línea del segundo ciclo de Educación infantil y Educación primaria, con desdoblamientos puntuales en determinados cursos que normalmente se toman por un elevado número de matrícula.

Tabla 26. Datos identificativos y programas del CEIP2.

Nº CENTRO	TITULARIDAD			
	PÚBLICO	CONCERTADO	PRIVADO	
46014984	X			
Nº PROFESORES	15	Nº PROFESORES DE APOYO	1	PT
			1	Audición y lenguaje
			1	Compensatoria
ETAPAS Y PROGRAMAS IMPARTIDOS				
2º CICLO DE INFANTIL		PRIMARIA		
OTROS PROGRAMAS				
Proyecto PEAFS ¹⁵⁹		Biblioteca tutorizada		
SERVICIOS COMPLEMENTARIOS				
COMEDOR ESCOLAR		TRANSPORTE ESCOLAR		
OTROS				
Actividades extraescolares a mediodía (14h a 15h).		Escola matineria (7.30 a 9.15 h).		
OBSERVACIONES				
Ofrece actividades extraescolares de inglés, de ajedrez y de robótica.				

Fuente: Datos aportados por el CEIP3 (PEC) y elaboración propia.

A continuación se explica más detalladamente la tabla nº 26:

La plantilla está formada por personal docente: 4 maestras de infantil, 7 maestras de primaria, 1 profesor de Educación Física, 1 maestro de lengua inglesa, 1 maestro de Educación musical, 1 maestro de religión¹⁶⁰, 1 maestra de Pedagogía Terapéutica, 1 maestra de audición y lenguaje, y por último, el centro cuenta con la atención del gabinete psicopedagógico municipal, y personal no docente: 1 conserje, varias limpiadoras, éstas dependen del Ayuntamiento del municipio, 8 monitores y/o monitoras de comedor.

Los recursos materiales y su infraestructura están formados por varias zonas, el pabellón principal consta de una **planta inferior**, en ella, 1 aula de informática, 2 aulas de primaria, al lado la sala de profesores, avanzamos y está el despacho de dirección junto con el despacho de la jefa de estudios, delante están los servicios de alumnos y profesores, al lado el despacho de consejería, antes de llegar al despacho de conserjería hay un pasillo para acceder

¹⁵⁹ Actividades deportivas: fútbol sala, con la participación en la liga escolar comarcal.

¹⁶⁰ El profesorado de religión varía en función de las consideraciones de la Conselleria de Educació. (PEC Eres Altes, p.9).

al patio para alumnos de primaria, y por último, al lado derecho de conserjería nos encontramos con un amplio comedor y la cocina. En el patio podemos encontrar también una habitación con material para alumnos. El patio está equipado con columpios.

En la **planta superior** encontramos 2 aulas de primaria, aseos de alumnos y maestras, al lado de los aseos, al fondo, encontramos el despacho del gabinete psicopedagógico, y en ella, 1 aula pequeña por desdoblamiento para el profesor de religión o la maestra de PT. El pabellón de infantil consta de 2 plantas, la planta inferior, y consta de 3 clases de primaria, una de ellas con acceso directo a los aseos de alumnos y alumnas, y un patio con césped artificial y columpios. En la planta inferior podemos encontrar bajando las escaleras primero con el aula de música, seguimos bajando y llegamos al gimnasio, con vestuario, aseos y duchas y en el mismo gimnasio, un almacén de material infantil.

El alumnado que asiste a este centro la gran mayoría es de procedencia española. Además, a este centro educativo asiste alumnado extranjero entre los que destacan son las nacionalidades Venezolana, Búlgara, Marroquí, Colombiana, Pakistaní y Nicaragüense. La lengua predominante de este alumnado es el castellano-hablado.

Los servicios que ofrece este centro educativo son: el transporte escolar, facilitado por la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, el comedor escolar, las actividades deportivas, como el fútbol sala, la “escola matinerà”, y las extraescolares de inglés, de ajedrez y de robótica.

6.1.3. CEIP3

El CEIP3 está situado en Riba-roja de Túria, pueblo valenciano de habla valenciana en la comarca Camp de Túria. Se encuentra ubicado en el extremo noroeste, donde antes eran las tierras de la partida del Más del mismo nombre. El barrio donde pertenecen los alumnos y las alumnas popularmente se les llama cariñosamente “Les Casetes”, este nombre hace referencia, una pequeña parte, a unas viviendas unifamiliares construidas y subvencionadas en los años 60, y otra parte, hace referencia a un grupo de chalets utilizados para veranear. En la actualidad estos chalets son habitados durante todo el año. También nombrar la zona de la Avenida, destaca por sus edificios altos. Todas estas zonas, los alumnos y alumnas, asisten al centro educativo mediante un puente, por el que se cruza, y llamado el “Barranc dels

porxinos”. Los alrededores del centro están rodeados por arboles cítricos (naranjos), y al fondo, se pueden apreciar las montañas del Fraire, y el “Pico del Águila”.

Tabla 27. Datos identificativos y programas del CEIP3.

Nº CENTRO	TITULARIDAD			
	PÚBLICO	CONCERTADO	PRIVADO	
46016804	x			
Nº PROFESORES	15	Nº PROFESORES DE APOYO	1	PT
			1	Audición y lenguaje
			1	Compensatoria
ETAPAS Y PROGRAMAS IMPARTIDOS				
2º CICLO INFANTIL		PRIMARIA		
OTROS PROGRAMAS (especificar).				
Aula de educación especial		Programa de refuerzo educativo		
Gabinete psicopedagógico		Proyecto de inmersión		
Taller de competencia social y de coeducación		Plan fomento de la lectura		
Proyecto de consumo				
SERVICIOS COMPLEMENTARIOS				
COMEDOR		TRANSPORTE		
BIBLIOTECA		AULAS DE TALLER		
REPOGRAFÍA		Medios audiovisuales		
OTROS				
Taller de jardinería		Excursión al poblado Visigodo		
Talleres de escuela		Taller de cuentos		
Taller el uso del transporte público		Taller solidario		
Taller de cerámica		Taller de electricidad		

Fuente: Datos aportados por el CEIP3 y elaboración propia.

A continuación se explica más detalladamente la tabla nº 27:

Es un centro público. El equipo educativo está formado por un total de 15 maestros y maestras, 3 de ellos/as son de educación infantil, 7 de educación primaria, 1 de apoyo en infantil, 1 de pedagogía terapéutica, 1 de educación Física, 1 de Inglés y 1 de música.

En lo que se refiere a su infraestructura cuenta con un total de 13 aulas (12 grandes y 1 que funciona como aula de apoyo). Éstas se clasifican en 3 aulas de infantil, 6 aulas de primaria, 1 aula de música, 1 aula de usos múltiples, 1 aula para la/el orientador/a.

También cuenta con 1 aula de taller de cerámica, 1 aula de electricidad y 1 aula de pintura. El centro cuenta con varios campos deportivos, en ellos, hay servicios para primaria y profesorado. El centro cuenta con 1 despacho de consejería, 1 de administración, con reprografía, 1 cuarto de almacén de material deportivo y educativo, 1 aula de ordenadores equipada con 24 ordenadores, 1 proyector de diapositivas.

Los servicios con los que cuenta el centro educativo son: la biblioteca del centro y el comedor. El equipo no docente, está formado por 1 conserje, varios operarios municipales, que se encargan del mantenimiento y reparación del centro y del personal de limpieza, 2 personas. Todo el personal no docente está a cargo del Ayuntamiento del municipio.

Algunos de los programas que cuenta destacamos el taller de competencia social y de coeducación; el proyecto de consumo en el que se trabaja temas como el consumo de agua, el consumo energético, los residuos, el etiquetaje, etc.

6.1.4. CEIP4

Esta escuela se encuentra en Riba-roja de Túria, es una localidad de la comarca Camp de Túria, situada aproximadamente a unos 20 km al oeste de València, al lado del río Túria.

Es un centro público, y está organizado como una comunidad de aprendizaje¹⁶¹, donde familias, alumnado, maestros y maestras, voluntariado, organizaciones del barrio, e instituciones municipales, participan todas ellas en el centro educativo.

¹⁶¹ Tal como se describe el propio centro educativo en su PEC, la Comunidad de Aprendizaje en donde se desarrollan las actuaciones educativas de éxito, (AEE): en ello se tiene en cuenta tertulias literaria dialógicas; se emplea más espacio más personas; se toma un modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos; se realiza una formación dialógica del profesorado, y por último, la participación de familiares y la formación de familiares del alumnado del centro.

Tabla 28. Datos identificativos y programas del CEIP4.

Nº CENTRO	TITULARIDAD			
	PÚBLICO	CONCERTADO	PRIVADO	
46024515	x			
Nº PROFESORES	35	Nº PROFESORES DE APOYO	1	PT
			1	Audición y lenguaje
			1	Compensatoria
ETAPAS Y PROGRAMAS IMPARTIDOS				
2º CICLO DE INFANTIL		PRIMARIA		
OTROS PROGRAMAS (especificar).				
PPEC		PEV		
PPEV		PIP		
Programas lingüísticos				
SERVICIOS COMPLEMENTARIOS				
COMEDOR		TRANSPORTE		
OTROS				
Biblioteca tutorizada				
OBSERVACIONES				
Comunidad de aprendizaje				

Fuente: Datos aportados por el CEIP4 y elaboración propia.

A continuación se explica más detalladamente la tabla nº 28:

Este centro está distribuido en varias plantas:

En la **planta baja**, en la entrada principal, se encuentra conserjería, despachos tanto de secretaría, como del gabinete pedagógico, de consejería y del despacho de dirección. El acceso principal a este centro se realiza desde el aparcamiento. También hay 4 clases de primaria, la cocina, el comedor y una sala de usos múltiples. En la misma planta encontramos otra entrada con acceso al gimnasio, éste consta de varios vestuarios, con un almacén para el material deportivo y servicios para niños y niñas. Enfrente, se encuentra 6 clases de infantil, todos ellos/as con acceso directo trasero al patio de infantil. También consta de un patio amplio para el tiempo libre para primaria y. por último, una sala de reuniones para los docentes.

En la **planta superior** hay servicios para adultos, niños y niñas. Además de varias clases de primaria, un aula de usos múltiples para reuniones con el alumnado, una sala de reuniones para los docentes, una clase de música, y un aula de audición y lenguaje.

El patio de primaria consta de 4 pistas, 2 de fútbol, y dos de baloncesto, y una zona con bancos, estas instalaciones están disponibles para el uso del alumnado. Junto a las pistas se encuentran 2 trinquetes, una de “galotxa” y otra de pilota valenciana. El patio de infantil dispone de una zona común con parques exteriores, además de zonas individuales.

Finalmente, este centro dispone de 2 huertas, 1 en el patio de infantil y otro en la zona de aparcamientos, los 2, con puerta de acceso.

El equipo educativo está formado por una plantilla de 35 profesores y profesoras, 1 psicopedagogo, este último, asiste al centro 3 días de jornada completa al centro escolar, 1 logopeda y 1 educadora de Educación Especial. Y el equipo no docente está formado por 1 conserje, 4 limpiadoras que pertenecen a un subcontrato del Ayuntamiento, 1 cocinera y 3 ayudantes, y por último, el equipo no docente está formado por 16 monitores y monitoras de comedor.

Además, el centro cuenta con todas las medidas para personas con movilidad reducida, porque cuenta con servicios para personas con discapacidad y con ascensor. El acceso al edificio principal a diferentes espacios como las aulas, el comedor, el gimnasio, etc., no existen barreras arquitectónicas.

El alumnado de este centro se define por una variedad sociocultural y lingüística, determinada por su procedencia. El centro cuenta con aproximadamente 20 nacionalidades distintas, inclusive la nacionalidad española, entre ellas destaca la nacionalidad marroquí. También el centro cuenta con personas de minorías étnicas o de residencia en zonas desfavorecidas.

Por último, el centro educativo cuenta con (4 programas lingüísticos: PPEC, PPEV y PIP). Pese a que tiene 4 programas lingüísticos la gran mayoría del alumnado es castellano-parlant.

6.1.5. CC5¹⁶² e IES1

El CC5 e IES1 está ubicado en la Calle 1 de Mayo, en el municipio de Riba-roja de Túria. La zona esta urbanizada con viviendas unifamiliares y de bloques donde viven familias de situación económica media-baja. En ella habitan una gran mayoría personas de cultura gitana, y entre ellos niños y niñas, que asisten a este centro educativo.

Tabla 29. Datos identificativos y programas del CEIP2.

Nº CENTRO	TITULARIDAD			
	PÚBLICO	CONCERTADO	PRIVADO	
		X		
Nº PROFESORES	22	Nº PROFESORES DE APOYO	2	PT
			1	Audición y lenguaje
			1	Compensatoria
ETAPAS Y PROGRAMAS IMPARTIDOS				
EDUCACION INFANTIL 2do CICLO (2 líneas)		PRIMARIA (2 líneas)		
ESO (2 líneas)		BACHILLER (2 líneas)		
FP Grado Medio de administración		FP Grado superior de administración		
OTROS PROGRAMAS (especificar).				
EXTRAESCOLARES; inglés, Taller de guitarra y canto, informática, animación musical, etc.		Gabinete psicopedagógico		
Escuela de padres		Preparación prueba acceso ciclos formativos		
Aula de integración		Departamento de Orientación		
Profesorado de apoyo				
SERVICIOS COMPLEMENTARIOS				
Comedor		Transporte		
Ascensor		Departamento de pastoral		
Biblioteca				
OTROS				
Actividades de medio ambiente		La feria medioambiental		
La semana cultural		La semana de la ciencia		
Concurso de interpretación		Convivencias		
Actividades pastorales		Excursiones y visitas a museos		
Las actividades falleras escolares				
OBSERVACIONES				
L Los recursos humanos de este centro educativo solo nombran de pasada los tutores, de cada etapa, no especifica el número de profesores de cada materia, por tanto no se ha podido cuantificar el número exacto de profesorado.				

Fuente: Datos aportados por el CC5 e IES1 (PEC) y elaboración propia.

¹⁶² Los datos facilitados de este centro educativo han sido aportado por familiares del alumnado que asisten a este centro educativo.

A continuación se explica más detalladamente la tabla nº 29:

El equipo educativo está formado aproximadamente por 22 profesores y profesoras, y el personal no docente consta de un/a administrador/a, 1 conserje y varios monitores de comedor.

El Colegio tiene una estructura arquitectónica amplia con fachadas acristaladas. En los últimos tres años el centro ha aumentado y mejorado sus infraestructuras e instalaciones, incluyendo nuevas aulas y despachos, ascensor, generador, etc.

Consta de tres plantas y un semi-sótano. Las clases tienen buena iluminación natural y los pasillos y escaleras son espaciosas. Las instalaciones se encuentran en buenas condiciones. El patio es extenso y tiene acceso directo a un parque público, que limita con la cerca del centro. Las instalaciones de la escuela infantil, son independientes de las generales y, además de las clases, tienen un parque exclusivo para los niños y las niñas.

El centro cuenta con las siguientes infraestructuras:

En la **planta semi-sótano** podemos encontrar el comedor y las cocinas, así como lavabos, vestuarios masculino y femenino, dos almacenes y el aula de Tecnología. Todas ellas tienen acceso desde el patio principal y por medio de la escalera y el ascensor desde la planta principal.

En la **planta baja** encontramos; Conserjería; Dirección y Secretaría. Un patio cubierto con dos accesos a la calle y otros dos al patio principal y al de Infantil, respectivamente. Ambos tienen acceso directo al exterior.

Desde este patio se accede a la Capilla, la Biblioteca, el laboratorio y el aula de Música de Primaria. También a las dos escaleras principales, el ascensor, el Salón de Actos, el aula de informática, y al pasillo que conduce a la sala de profesores, departamentos didácticos, Dirección de Infantil y el gabinete psicopedagógico. Al final del pasillo tenemos la salida y escalera de emergencia.

El patio de Infantil ordena las aulas en dos niveles a los que se accede por escaleras y un elevador. Cuenta con tres en el primer nivel y dos en el segundo. Todas ellas tienen servicios y lavabos comunicados directamente sin necesidad de salir a los pasillos.

En la **planta primera** localizamos aulas de Primaria, de Secundaria, aula de Plástica, aula de Informática, de Música de Secundaria, Dirección de Primaria, despacho de Pastoral, aula de Logopedia; lavabos y los accesos al ascensor y a las escaleras principales y de emergencia.

En la **planta segunda** se encuentran aulas de Primaria, Secundaria y Bachillerato. Aula de informática, Dirección de Secundaria, aula multiusos y para desdobles. También, lavabos y accesos a ascensor y escaleras.

En la **tercera planta** encontramos aulas de Primaria, Secundaria y Ciclos, así como coordinación de Ciclos, aulas de desdoble, multiusos. También lavabos y los accesos al ascensor y las escaleras.

Además este centro cuenta con los siguientes servicios a las familias: servicios de comedor, de transporte, extraescolares, gabinete psicopedagógico, escuela de padres, una preparación para la prueba de acceso a ciclos formativos de grado superior. Todos estos servicios son de carácter voluntario.

El alumnado de procedencia del centro la gran mayoría proceden del propio municipio, y también de urbanizaciones del propio municipio o de los alrededores y que buscan una educación con normas cristianas.

El centro cuenta con las siguientes actividades complementarias: Actividades de Medioambiente (Campañas de concienciación, proyectos, salidas a parques naturales, etc), La feria Medioambiental, la Semana Cultural, la Semana de la Ciencia, el concurso de Interpretación “Salvador Silvestre”, las Convivencias, las actividades organizadas por entidades locales, las Actividades pastorales, los concursos y convocatorias escolares no locales, excursiones y visitas a museos, monumentos, espectáculos diversos, etc.

Actividades culturales: como las Jornadas musicales, charlas, recitales, debates y teatro y por último, las actividades falleras escolares (“**Les Falletes de l’Institut**”). En esta última actividad, el centro escolar se convierte en una jornada de puertas abiertas en la que actividades y responsabilidades se comparten entre familiares y profesorado. El objetivo de esta actividad es conocer las costumbres y tradiciones en la fiesta fallera.

6.1.6. EIP6

Esta escuela se encuentra situada en Masia de Plater s/n. a unos 18 kilómetros de la capital, València. Rodeado como su nombre indica, del Río Túria. Además, este centro educativo se encuentra cerca del parque Fluvial del Túria, declarado de protección del parque Natural del Túria.

Tabla 30. Datos identificativos y programas del CEIP2.

Nº CENTRO	TITULARIDAD			
	PÚBLICO	CONCERTADO	PRIVADO	
46025404	x			
Nº PROFESORES ¹⁶³	27	Nº PROFESORES DE APOYO	1	PT
			-	Audición y lenguaje
			-	Compensatoria
ETAPAS Y PROGRAMAS IMPARTIDOS				
INFANTIL DE PRIMER CICLO (0-3 AÑOS DE EDAD)				
OTROS PROGRAMAS (especificar).				
PEPLI (PROGRAMA DE EDUCACIÓN PLURILINGÜE E INTERCULTURAL)				
PLAN DE TRANSICIÓN A PRIMER CICLO DE INFANTIL				
SERVICIOS COMPLEMENTARIOS				
COMEDOR		TRANSPORTE		
OTROS				
ASCENSOR, sin barreras arquitectónicas				
OBSERVACIONES				
Al ser una escuela infantil no hay ninguna profesora de apoyo de necesidades especiales, pero sí una persona del gabinete psicopedagogo, depende del ayuntamiento				

Fuente: Datos aportados por el EIP6 (PEC) y elaboración propia.

A continuación se explica más detalladamente la tabla nº 30:

En cuanto a su organización y a su funcionamiento, el centro es de uso educativo y es público. Distribuida en dos plantas, ambas de acceso independiente desde el exterior y comunicados entre sí. Cuenta con 24 clases, 19 de ellas en funcionamiento.

En la planta superior consta de: 4 clases, se utilizan para lactantes, todas ellas cuentan con luz y son amplias. Otras 7 clases de 1-2 años, todas constan de 2 W.C y dos

¹⁶³ 22 educadoras y 5 maestras.

lavabos para niños y niñas. En esta planta, se encuentra también secretaría, 1 despacho de la directora, 1 despacho de la psicóloga, 1 sala de profesores, 1 cocina, ésta no es utilizada como tal, porque esta escuela consta de un servicio de catering, 2 salas de comedor, utilizados para niños y niñas de 1-2 años, 3 patios, cada patio es utilizado por diferentes edades, 2 W.C independientes para adultos, ambos unisex, un ascensor y una habitación utilizada para guardar y almacenar material escolar.

En la planta inferior hay 8 clases de 2-3 años, todas ellas constan de 2 W.C y dos lavabos para los niños y niñas, cada clase consta de perchas, donde cada niño y niña cuelga sus pertenencias. En la planta también hay una sala de reuniones y un despacho. Y, por último, 1 comedor, para niños y niñas de edades comprendidos de 2-3 años. Esta escuela infantil es pública y depende del Ayuntamiento de Riba-roja de Túria. El equipo educativo está formado por 22 educadores y 5 maestras de educación infantil, una de éstas es la directora. Y el equipo no docente está formado, por una conserje, 3 limpiadoras, y aproximadamente 20 monitores y monitoras de comedor.

El alumnado que asiste a este centro educativo son del propio municipio. La gran mayoría de padres y madres utilizan el valenciano como lengua vehicular. Por ello, tal como se indica en la Ley 4/2018 de 21 de febrero de la Generalitat, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano, queda establecido en el centro el programa de educación plurilingüe, el PEPLI (Programa de educación plurilingüe e intercultural).

El centro cuenta con los servicios de comedor, servicio de catering, transporte, y ascensor.

6.1.7. IES2

El instituto de educación de secundaria Pla de Nadal se encuentra ubicado en el barrio de la Malla, en la localidad de Riba-roja de Túria. Es un instituto público. El centro está compuesto por 2 plantas. En la **primera planta** se encuentra conserjería, biblioteca, comedor, aulas de: física y química, música y tecnología, a la izquierda de conserjería encontramos secretaría, Aula Covid-19, aula de bachillerato, despacho de dirección, despacho del departamento de orientador/a y gabinete psicopedagógico, despacho del jefe/a de estudios y la sala de profesores. Subiendo las escaleras accedemos a la **segunda planta**, en ella

podemos encontrar la sala de guardia, los departamentos de inglés, de francés, de matemáticas y las aulas del alumnado.

Además, el centro consta de un gimnasio (situado en el patio exterior). Cuenta con un servicio de transporte, compartido con el instituto de secundaria, el Quint. El claustro de profesores está formado aproximadamente por 30 profesores.¹⁶⁴

6.1.8. IES3

Este centro educativo se denomina “IES Núm. 2 de Riba-roja de Túria”. El centro educativo fue entregado para su apertura el día 14 de septiembre del año 2007, ésta es la fecha de la fiesta de este municipio. Se encuentra situado, en C/Camí de les Ànimes, s/n, en la orilla del Río Túria, en las afueras de esta localidad.

El centro cuenta con las siguientes infraestructuras:

Formado por tres grandes bloques de edificios, dos de ellos unidos mediante un gran vestíbulo y un tercer bloque unido mediante un acceso al exterior. **El primer bloque** está compuesto por la planta baja, en el que se encuentran situados los despachos de directora o director, del jefe o jefa de estudios, del gabinete psicopedagógico, secretaría, biblioteca, sala de profesores, el salón de actos, la cafetería, el local del AMPA, el local de alumnos y alumnas y los lavabos.

El segundo bloque, está unido al primer bloque mediante el vestíbulo, consta de planta baja y una planta alta, en él se encuentran las aulas de las diferentes materias de los alumnos y alumnas y el laboratorio de física, las plantas están unidas por dos escaleras, una en cada extremo; **en el tercer bloque** está compuesto de una planta baja y de dos plantas altas, en ella se encuentran las aulas de diferentes materias de los alumnos y alumnas como el aula de informática, el aula de música, el aula de plástica, el aula de tecnología, y los laboratorios.

¹⁶⁴ Se ha ido a este instituto en varias ocasiones, año tras año, desde el curso 2016-17, incluso en el curso 2021-22, ya que era el cambio de dirección, pero en esta ocasión tampoco han querido colaborar. Los datos obtenidos durante el curso 2016-17 y 2017-18, han sido aportados gracias a la colaboración de maestras del centro escolar, Camp de Túria, además del gabinete psicopedagógico del mismo centro. Y la información de la descripción del centro, ha sido aportada por alumnas del centro educativo.

También consta de los aseos del alumnado, estas plantas están unidas por tres escaleras, una central y una entrada en cada extremo. La sala de calderas se encuentra situada en la parte del local de la cafetería, junto a la casa residencia de conserje del centro escolar. Además, está compuesto por un gimnasio con vestuarios, de un trinquete y de un frontón, para acceder a estos dos edificios se puede realizar a través del patio.

Tabla 31. Datos identificativos y programas del IES3.

Nº CENTRO	TITULARIDAD			
	PÚBLICO	CONCERTADO	PRIVADO	
46024990	x			
Nº PROFESORES	70	Nº PROFESORES DE APOYO	1	PT
			1	Audición y lenguaje
			1	Compensatoria
ETAPAS Y PROGRAMAS IMPARTIDOS				
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA		BACHILLERATO		
FP AGRARIA		FP ADMINISTRATIVO		
PMAR ¹⁶⁵				
OTROS PROGRAMAS (especificar).				
PEV ¹⁶⁶		PIP ¹⁶⁷		
ACIS ¹⁶⁸		PQPI ¹⁶⁹		
PROGRAMA INTEGRA		PROYECTO DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA		
SERVICIOS COMPLEMENTARIOS				
TRANSPORTE				
OTROS				
Comisión de convivencia		Comisión de tutoría y orientación		
Comisión económica		Comisión permanente y de coordinación pedagógica		
Comisión de comedor y cantina.				

Fuente: Datos aportados por el IES3 y elaboración propia.

A continuación se explica más detalladamente la tabla nº 31:

¹⁶⁵ Con anterioridad PQPI

¹⁶⁶ Programa de enseñanza en lengua valenciana.

¹⁶⁷ Programa de incorporación progresiva.

¹⁶⁸ Adaptación curricular individual significativa.

¹⁶⁹ Programa de cualificación profesional inicial.

El centro educativo cuando se puso en funcionamiento solo contaba con seis grupos, tres grupos de primero de ESO, uno de PEV¹⁷⁰ (programa de enseñanza en valenciano), con un total de 31 alumnos y alumnas y dos PIP¹⁷¹ (programa de incorporación progresiva), con 24 alumnos en un grupo y en el otro, 28 alumnos y alumnas. Dos grupos de segundo de ESO, uno de PEV, con 16 alumnos y alumnas, y uno de PIP, con 27 alumnos y alumnas.

Un grupo de tercero de ESO de PEV, compuesto por 23 alumnos y alumnas. En total fueron 148 alumnos y alumnas aproximadamente.¹⁷² En la actualidad el centro además de la educación en la ESO, cuenta también con bachiller humanístico y científico, con acciones formativas de formación profesional básica (FPB)¹⁷³, con formación profesional de Grado Medio, y también cuenta con el apoyo en educación de la ESO y de Bachillerato.

En la actualidad el centro educativo está compuesto por tres grupos de primero de ESO, dos de PEV, y uno de PIP. Tres grupos de segundo de ESO, dos de PEV, y dos grupos de PIP. Dos grupos del programa integra (programa de absentismo). Dos grupos PQPI de laboratorio de química, uno del primero y otro segundo. Tres grupos de tercero de ESO, dos de PEV, y otro de PIP. Dos grupos de cuarto de ESO, uno de PEV, y también uno de PIP. Por último, dos grupos de bachillerato de PEV¹⁷⁴.

El alumnado que asiste a este centro educativo podríamos clasificarlo, por una parte, los procedentes del mismo municipio y, por otra parte, los alumnos y las alumnas procedentes de urbanizaciones cercanas. La gran mayoría del alumnado de la misma localidad su lengua vehicular es el valenciano, sin embargo, el alumnado de las diferentes urbanizaciones cercanas no suelen hablar el valenciano.

Con un nivel socioeconómico medio, y su nivel cultural también es medio, pero se aprecia una ligera diferencia dependiendo del alumnado. El número de alumnos y alumnas extranjeros y extranjeras, es de aproximadamente un 6% de la matrícula, siendo su procedencia de lugares como: Colombia, Rumanía, Cuba, y Uruguay.¹⁷⁵

¹⁷⁰ En adelante, PEV.

¹⁷¹ En adelante, PIP.

¹⁷² Datos facilitados por el IES3. Curso 2007-2008.

¹⁷³ Ciclo formativo en Producción agroecológica.

¹⁷⁴ Datos facilitados por el IES3, curso 2010-11.

¹⁷⁵ Datos facilitados por el IES3, curso 2010-11.

El equipo docente está compuesto por unos 70 profesores y profesoras aproximadamente, distribuidos en varios departamentos¹⁷⁶ como son: el departamento de Valenciano, con 6 profesores y profesoras, entre ellos y ellas compuesto por una tutora de 2º de ESO E, el vicedirector del centro, y una tutora de 3º de ESO E, y el jefe del departamento y a la vez, encargado de la biblioteca; el departamento de Inglés, con 6 profesores y profesoras, el jefe del departamento y también tutor de 1º de Bachillerato Científico, la tutora de 2º de Bachillerato Humanístico, y la tutora de 4º de ESO B y también el coordinador de ESO.

El departamento de Plástica, formado por 3 profesoras, siendo una de ellas tutora de 3º de ESO A, y otra la tutora de 2º de ESO B, y a la vez la jefa de departamento; el departamento de Castellano, formado por 6 profesores y profesoras, compuesto por el tutor de 4º de ESO E, y también jefe de departamento y encargado de “xarxa de llibres”, el tutor de 1º de ESO B y las tutoras de 1º de ESO C y D.

El departamento de Ciencias Naturales, formado 4 profesores y profesoras, siendo uno de ellos, el jefe de departamento y una tutora de 3º de ESO C; el departamento de Cultura clásica, formado por 1 profesora, siendo la jefa de departamento; el departamento de Economía, formado por 1 profesora y 1 Profesor, siendo uno de ellos el jefe de departamento.

El departamento de Educación Física, entre los cuales destacaré el tutor de 2º de ESO D, la jefa de estudios, y el tutor de 4º de ESO D; el departamento de Filosofía, formado por 2 profesores, siendo uno de ellos el jefe de departamento, y otro el tutor de 1º de Bachillerato Humanístico; el departamento de Física y Química formado por 3 profesores, en ellos se encontraría el Coordinador de Proyectos Europeos, y un jefe de departamento; el departamento de Francés, compuesto por un profesor y que a la vez es la jefa del departamento.

El departamento de Geografía e Historia, compuesto por 5 profesores y profesoras, en ellos estaría la tutora de 2º de ESO F, y a la vez coordinadora de Igualdad y Convivencia, el tutor de 3º de ESO D, la tutora de 4º de ESO C, y el jefe del departamento y al mismo tiempo tutor de 2º de Bachillerato científico; el departamento de informática, formado por 3

¹⁷⁶ Datos obtenidos en <https://portal.edu.gva.es/ieselquint/elcentre/departaments/>

profesores y profesoras, de ellos se encontraría el tutor de 2º de FPB de informática y a la vez es el coordinador de TIC y aulas informática.

El departamento de Matemáticas, formado por 6 profesores y profesoras, entre ellos se encontraría la tutora de 3º de ESO B, el jefe de departamento, las tutoras de 2º de ESO A y C, y la tutora de 4º de ESO A.; el departamento de música, formado por 2 profesoras, una de ellas es la jefa del departamento y otra es tutora de 1º de ESO A; el departamento de Orientación, compuesto por 3 personas, una de ellas sería la jefa del departamento y 2 son profesoras de PT.

El departamento de Religión, formado por un profesor y este es el jefe del departamento; el departamento de Tecnología, compuesto por 4 profesores y profesoras, uno de ellos es el jefe del departamento, una persona es profesora y secretaria, y también se encuentra la directora del centro educativo; y por último, el departamento de Agraria, compuesto por 5 profesores y profesoras, uno de ellos sería la jefa del departamento, un/a tutor/a de 1º y 2º de Agroecológico.

6.1.9. EA4

Este centro está ubicado en una zona conocida como la Botaia. El edificio se encuentra situado en la calle Santander número 1, y éste recibe el mismo nombre: La Botaia. La escuela se encuentra en el 2.º piso del edificio, la Botaia. Esta escuela es de titularidad pública, y depende del Ayuntamiento de Riba-roja de Túria. Su código de centro está registrado con el número: 46030679.

Las actividades que se celebra en este centro son: la Fira del Llibre, se celebra durante la semana cultural; el día de la Dona, etc. Además, el centro colabora con actividades organizadas por el Ayuntamiento, como por ejemplo, la Semana de Cine, la semana contra la Violencia de Género, las jornadas de transexualidad, homofobia, entre otras.

También, la escuela participa en las actividades realizadas por las Bibliotecas Municipales, las realizadas por el Conservatorio de Música y Danza, por la Regidora de Igualdad, las de Educación, Bienestar Social, y también colabora con asociaciones de la localidad como Riba-roja Solidaria, el Taller Ocupacional, entre otros. El horario de la escuela es de lunes a jueves de 15h a 21.30h, y los viernes de 9h a 14h.

En la segunda planta podemos encontrar como elemento físico: un despacho de dirección, de secretaría, y de conserje. Además, tienen una sala de reuniones para el profesorado. Cuenta con seis aulas, una de ellas es utilizada como aula de informática. En la misma planta, consta de dos lavabos, ambos adaptados para personas con discapacidad. En la 3.ª planta, también utilizada por el alumnado consta de una unidad de laboratorio y de una biblioteca.

El personal docente de los que dispone la escuela está formado por seis profesores o profesoras del cuerpo A2 y 3 del cuerpo A1, es decir, uno de ámbito científico y técnico, uno de ámbito de la comunicación y uno de ámbito de ciencias sociales. Cinco de ellos son personal laboral con una plaza fija, y uno es funcionaria de la diputación.

Además, esta escuela cuenta con tres profesores o profesoras con contrato eventual para los diferentes talleres que se realizan, como son el taller de informática, el taller de inglés, el taller de fotografía y el taller de lectura. Y el personal no docente es un conserje.

El alumnado que asiste a esta escuela es diverso, por una parte están las personas adultas, es decir, personas mayores, sin graduado en la enseñanza obligatoria de secundaria, también jóvenes que no han concluido sus estudios de secundaria obligatoria, además de personas que desean aprender a leer y a escribir; personas que desean mejorar en su oficio; personas extranjeras o inmigrantes que desean aprender la lengua del lugar; personas con la necesidad de obtener la titulación de idiomas oficiales, niveles de valencià y niveles de inglés. Por ello, la escuela ofrece la siguiente oferta formativa: en primer lugar, los **programas formativos A** (formación básica).

Esta formación se divide en dos ciclos, el primer ciclo, dividido en tres subgrupos, 1.ALFA: que sería el grupo de iniciación a la lectura y a la cultura. Es decir, en este grupo se trata de adquirir unas competencias básicas en la lectura, en la escritura y en el cálculo que permita a una persona adulta interpretar bien y elaborar mensajes escritos, fomentar la comprensión y la comunicación con el entorno.

El subgrupo 2, llamado Neoelectores, en este ciclo formativo se pretende conseguir el dominio y la perfección de la lectura y la escritura potenciando la comprensión y la expresión, tanto a nivel oral como a nivel escrito. Y el tercer subgrupo llamado educación de base, en él se trata de profundizar los conocimientos elementales que permiten iniciar en la etapa de secundaria.

El segundo ciclo, se dividen en dos subgrupos, el GES I y el GES II. En el GES I, es el primer curso que conduce a la obtención del título de Secundaria, y en el GES II, es el segundo curso que conducen a la obtención del título de secundaria. En cada curso se facilita la adquisición de competencias básicas, es decir, adquirir capacidades que alumnado profundice en el conocimiento de la realidad, procurando una formación integral introduciendo nuevas metodologías. Los ámbitos de conocimiento son: Comunicación, Matemáticas, Ciencia y Tecnología y Ciencias Sociales.

El Programa formativo C (son cursos de conocimiento de la realidad valenciana y de preparación para los exámenes de la xunta qualificadora de Valencià (JQCV). En estos cursos se preparan a personas que quieren obtener el título de A1, A2, B1, B2 y C1.

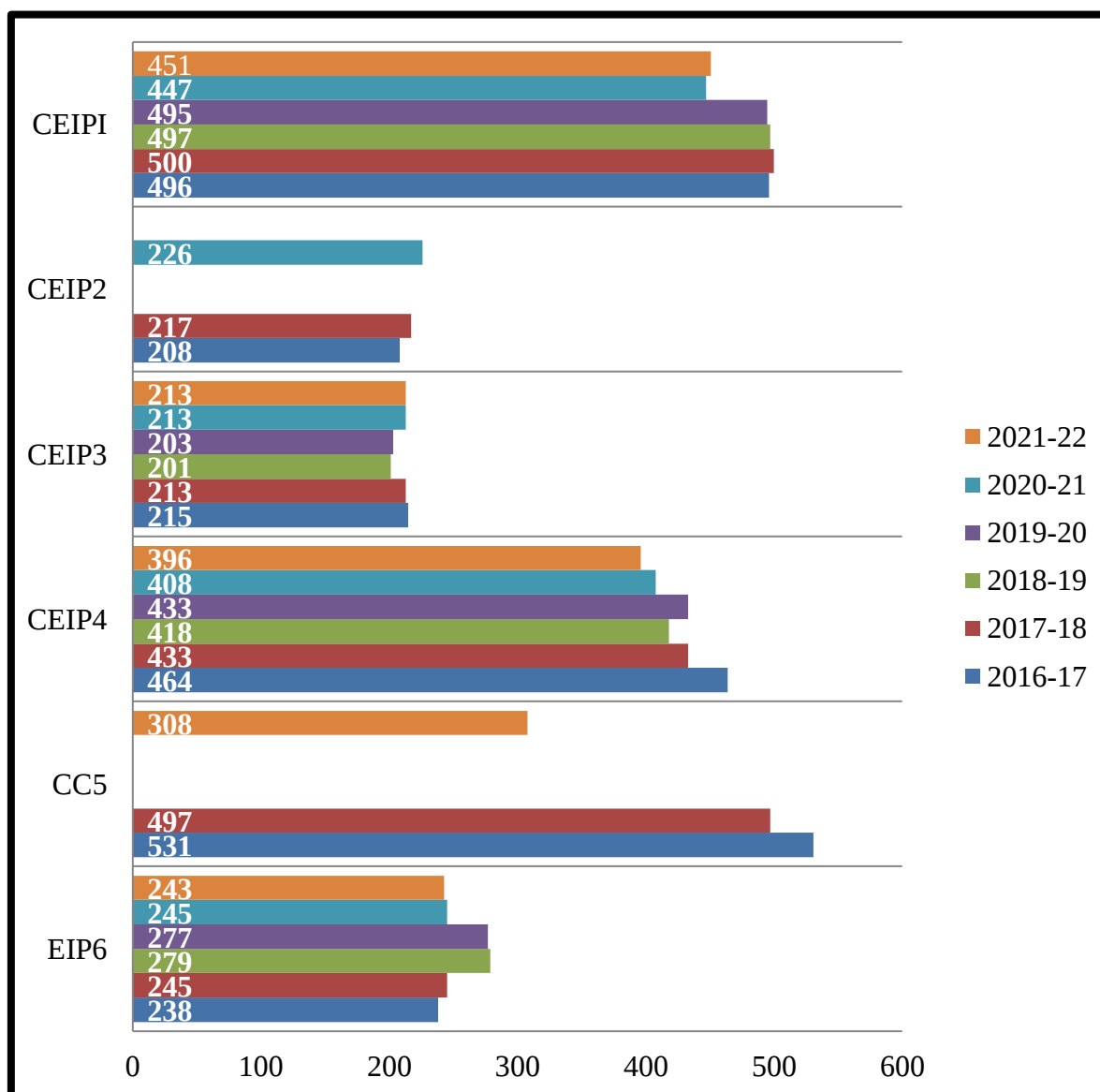
El Programa formativo E (son unos programas de desarrollo de la igualdad de oportunidades y la participación sociocultural y laboral). En este programa se realizan cursos dirigidos para personas extranjeras y que no conocen el español.

Y, por último, el Programa formativo J (son programas para el desarrollo personal y la preparación para vivir en tiempo de una forma creativa). En este programa se realizan talleres de salud y lectura, de fotografía, entre otros.

6.2. Alumnado en centros públicos y concertados de Riba-roja de Túria.

6.2.1. Alumnado en centros escolares de infantil (de primer ciclo) y de primaria

- **Figura 27.** Número total de alumnado en centros públicos y concertados de infantil (de primer ciclo) y de primaria en los cursos 2016-17, 2017-2018, 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22.



Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

En esta figura N° 27 se observa el número de personas matriculadas en los diferentes centros educativos de la localidad de Riba-roja de Túria, durante los cursos escolares: 2016-17, 2017-2018, 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22.

Los centros educativos que han aportado todos los datos a esta investigación son CEIP1, CEIP3, CEIP4, y EIP6. Los demás centros contribuyeron con datos de años aleatorios, especialmente durante los años de la pandemia. Los centros educativos el CEIP2 y el CC5 no colaboraron debido a las normas de seguridad por el COVID-19. Al finalizar la pandemia, el CEIP2 continuó sin aportar información, sin embargo, el CC5 sí colaboró en darnos información estadística sobre el número de alumnado matriculado.

Los centros educativos CEIP1, CEIP4, CC5 y EIP6 son los centros educativos con alumnado matriculado por su desdoble de línea en castellano y en valenciano, y los centros educativos CEIP2 Y CEIP3, son centros educativos con solo línea en valenciano.

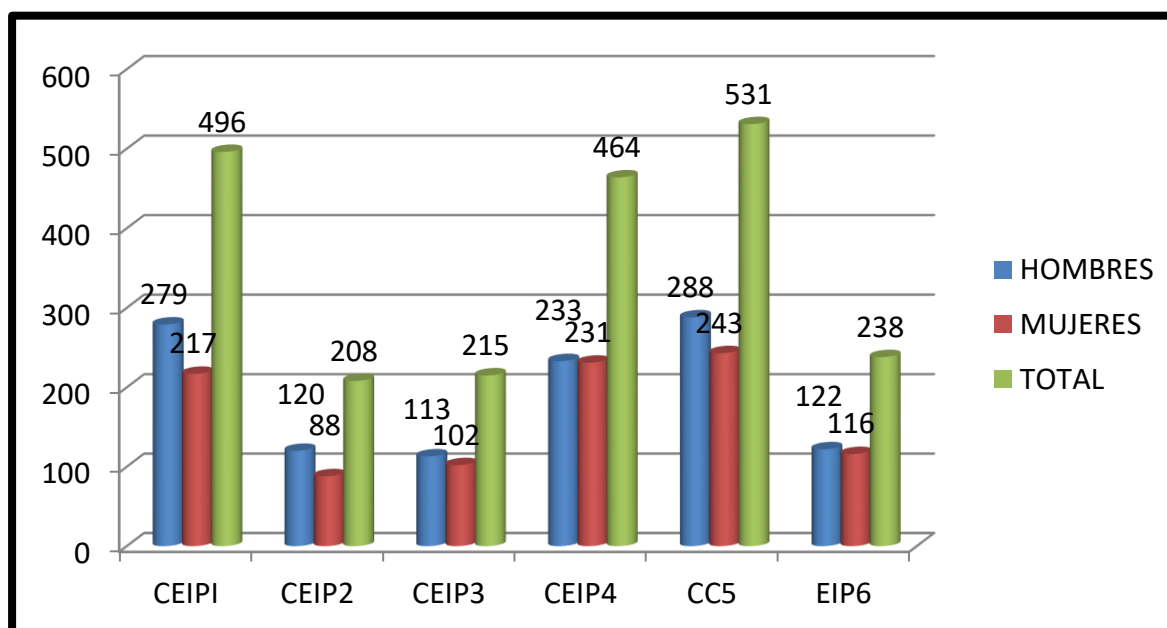
Durante los cursos 2016-17 y 2017-18, se observa en esta figura que en el CC5 tiene el mayor número de alumnado matriculado, le sigue el CEIP1, después el CEIP4, y, por último, el EIP6. En el curso 2018-19, el CEIP1, tiene un ligero descenso en el número de personas matriculadas con respecto al curso anterior, 2017-18, y en la misma línea el CEIP4, sin embargo, el EIP6, aumenta en alumnado.

Durante los cursos siguientes, 2019-20, 2020-21 y 2021-22 el CEIP1 y EIP6, continuó descendiendo el número de alumnado en su centro educativo. En el CEIP4 el curso 2019-20, tiene un ligero aumento en su matrícula, pero los cursos siguientes 2020-21 y 2021-22, el número de alumnado matriculado desciende, sobre todo el último curso, porque las personas matriculadas de este centro educativo no llegan a 400 personas, aun teniendo el desdoble de línea en valenciano y castellano. En la misma línea, el CC5 también disminuye su matrícula considerablemente.

Los centros educativos sin doble línea, el CEIP2, durante el curso 2020-21 aumenta el número de personas matriculadas, también el CEIP3 aumenta el número de alumnado matriculado en el centro educativo.

6.2.1.1. Alumnado en centros de infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2016-2017.

- **Figura 28.** Alumnado desglosado por sexo, en el curso 2016-2017.



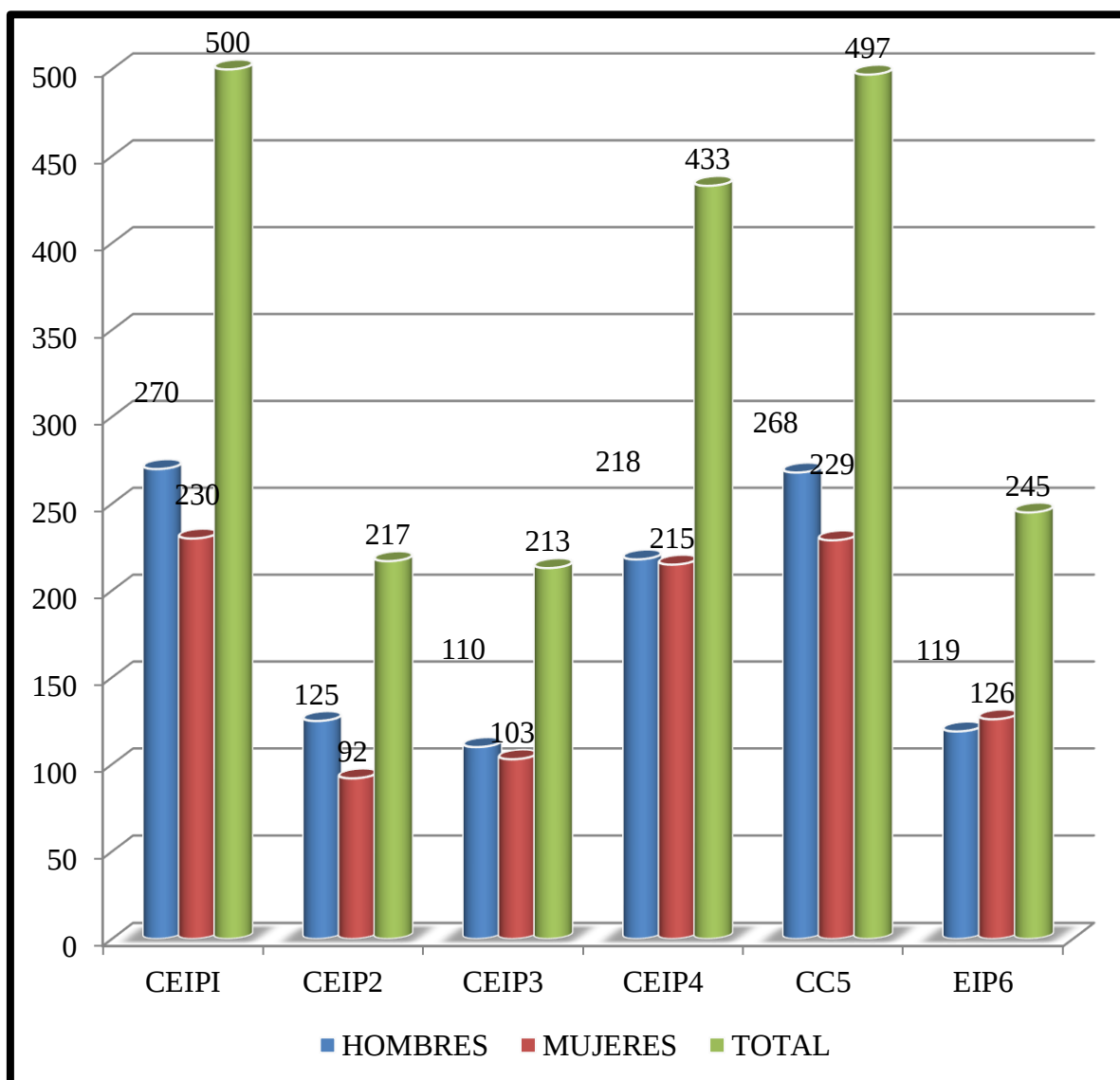
Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

En la figura Nº 28, durante el curso 2016-17, se aprecia que en los centros educativos CEIP1, CEIP4 y CC5 son los centros con el número de alumnado más alto, es debido a su doble línea, en castellano y en valenciano. Los centros educativos, CEIP2, y CEIP3, su número de matrícula es inferior, es debido a que solo imparten línea en valenciano, pero se mantienen datos similares en ambos centros educativos. Y en el centro educativo EIP6, imparte línea en valenciano y en castellano, pero al no ser un centro educativo de enseñanza obligatoria, el número de personas matriculadas es inferior a los CEIP1, CEIP4 y CC5, sin embargo, el alumnado matriculado en el EIP6 supera en el número de personas matriculados en los centros educativos, CEIP2, y CEIP3.

Un dato curioso de la Figura Nº 28 es que, los hombres matriculados en todos los centros educativos, tanto públicos como concertados, son mayoría, a las matriculaciones de las mujeres.

6.2.1.2. Alumnado en centros de infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2017-2018.

- **Figura 29.** Alumnado desglosado por género durante el curso 2017-2018.

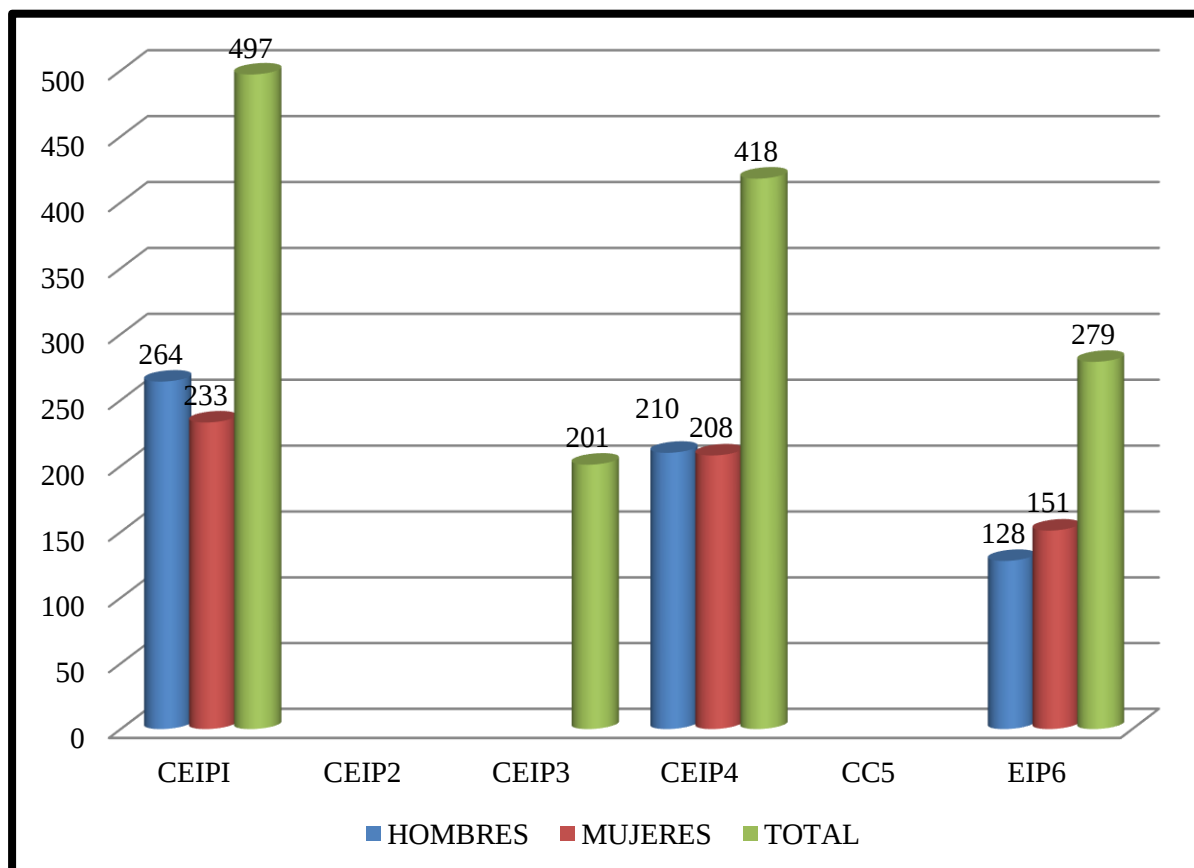


Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Durante el curso 2017-18, el número de matriculación del alumnado con respecto al curso anterior aumenta en los centros educativos CEIP2 y EIP6, sin embargo, los centros educativos CEIP3, CEIP4 y CC5 tienen un ligero descenso en la matrícula, y el EIP6, por primera vez la matriculación femenina en este centro es superior a la matriculación de alumnado masculino.

6.2.1.3. Alumnado en centros de infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2018-2019.

- **Figura 30.** Alumnado desglosado por género durante el curso 2018-19.



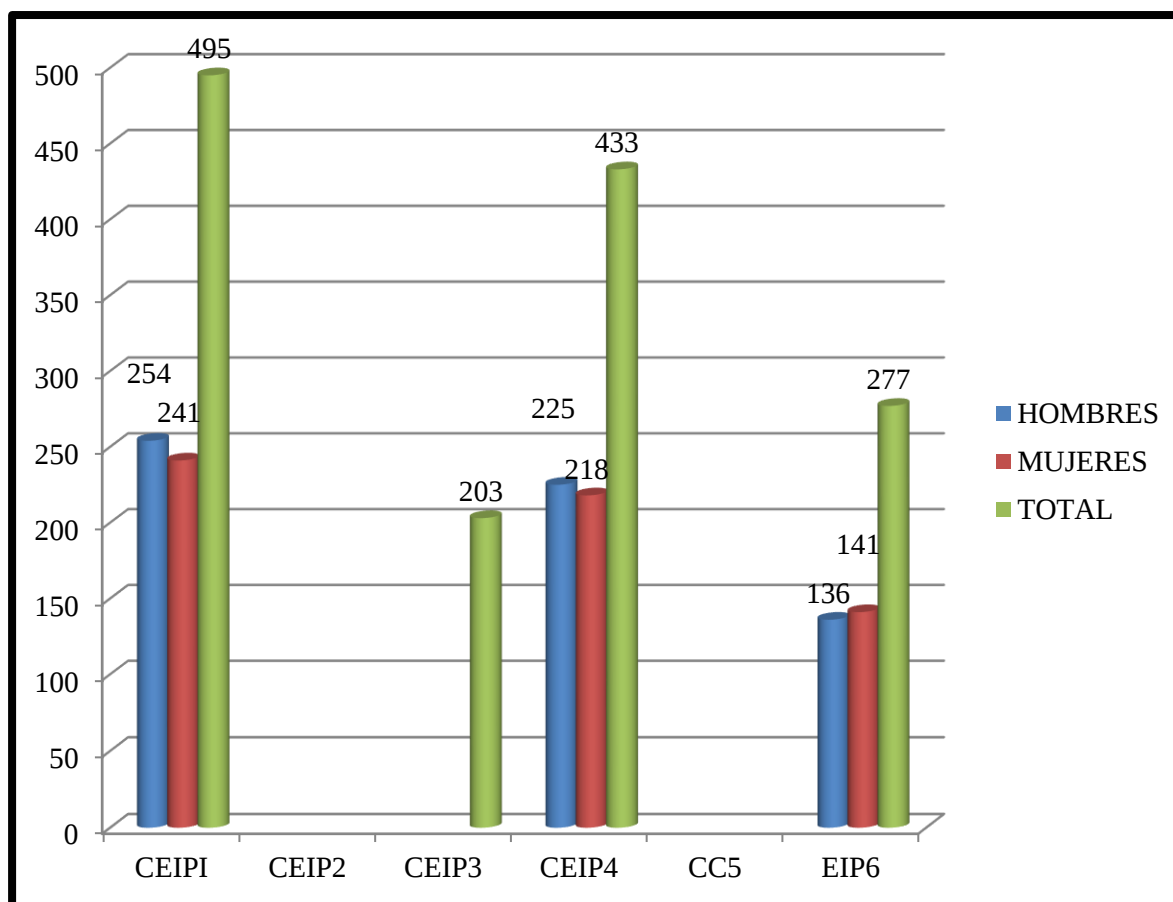
Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Durante el curso 2018-19, los centros educativos que nos aportaron información en el número de personas matriculadas de diferentes sexos fueron CEIP1, CEIP3, CEIP4 y EIP6.

Durante el curso 2018-19, en el centro educativo EIP6 su número de matrícula sigue en aumento, mientras que el CEIP4, continúa bajando su número de matrícula. El centro educativo CEIP1, tiene una ligera bajada de alumnado en su matrícula. Y el CEIP3 tiene un ligero descenso en su matrícula con respecto al curso anterior. También, se puede apreciar que el número de matriculados hombres, ya no prevalece con respecto a las mujeres, en los centros educativos.

6.2.1.4. Alumnado en centros de infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2019-2020.

- **Figura 31.** Alumnado desglosado por género durante el curso 2019-20.



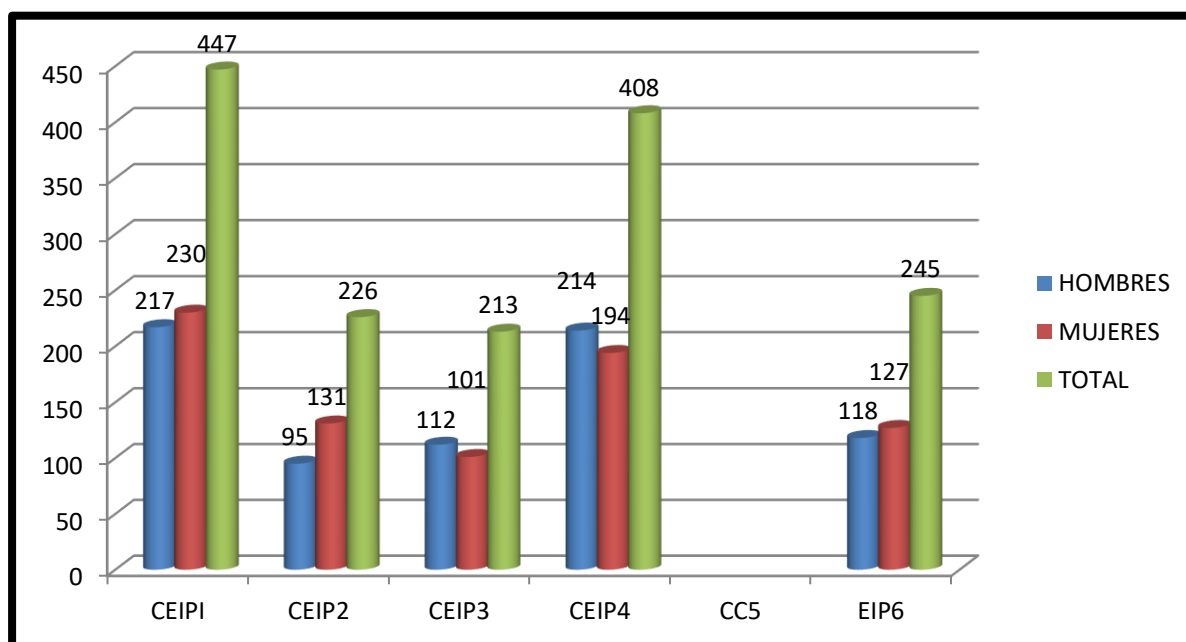
Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de primaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Durante el curso 2019-2020, los centros educativos que nos aportaron información en el número de personas matriculadas de diferentes sexos siguen siendo CEIP1, CEIP3, CEIP4 y EIP6.

Durante el curso 2019-20, el CEIP1, tiene un ligero descenso en el número de alumnado matriculado respecto al curso anterior, 2018-19. Sin embargo, el CEIP4, por primera vez, tiene un aumento en su número de personas matriculadas con respecto a los cursos anteriores. Y el EIP6, tiene apenas un ligero descenso en su matrícula, solo 2 personas, con respecto al curso anterior, 2018-19.

6.2.1.5. Alumnado en centros de infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2020-2021.

• **Figura 32.** Alumnado desglosado por género durante el curso 2020-21.



Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de infantil (de primer ciclo), de primaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

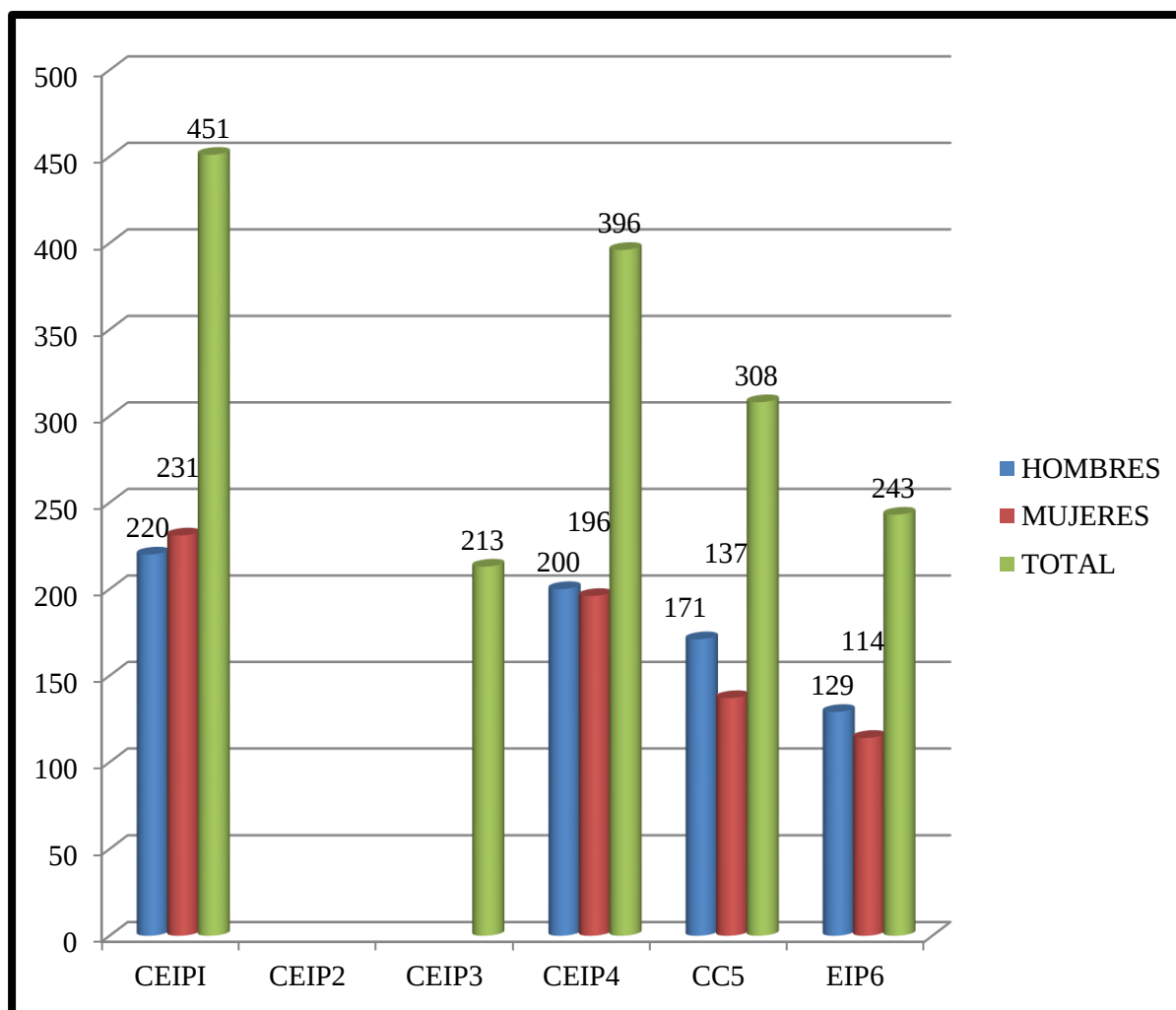
Durante el curso 2020-21 los centros educativos CEIP1, CEIP2, CEIP3, CEIP4, y EIP6 además de aportar sus datos de matrícula, también contribuyeron a dar información de los datos desglosados por sexos, y sin embargo el CC5, durante este curso escolar no participó.

En esta figura Nº 32, se aprecia en el centro educativo, el CEIP1, tiene el mayor número de alumnado matriculado, sin embargo, su número de matrícula disminuye, con respecto al curso anterior, puede ser debido a la pandemia, Covid-19, por miedo a asistir a las aulas. En el mismo centro educativo, el número de matriculaciones en mujeres predomina con la matriculación de los hombres, durante 4 cursos anteriores ha predominado las matriculaciones en hombres.

En la misma línea, el CEIP4 disminuye su número de matriculación, pese a que el curso anterior, 2019-20, había aumentado. Así mismo, el EIP6 disminuye considerablemente, puede ser también como el CEIP1, debido al Covid-19. Sin embargo, en los centros educativos, CEIP2, y CEIP3, tiene un aumento.

6.2.1.6. Alumnado en centros de infantil (de primer ciclo) y de primaria. Curso 2021-2022.

- **Figura 33.** Alumnado desglosado por género durante el curso 2021-22.



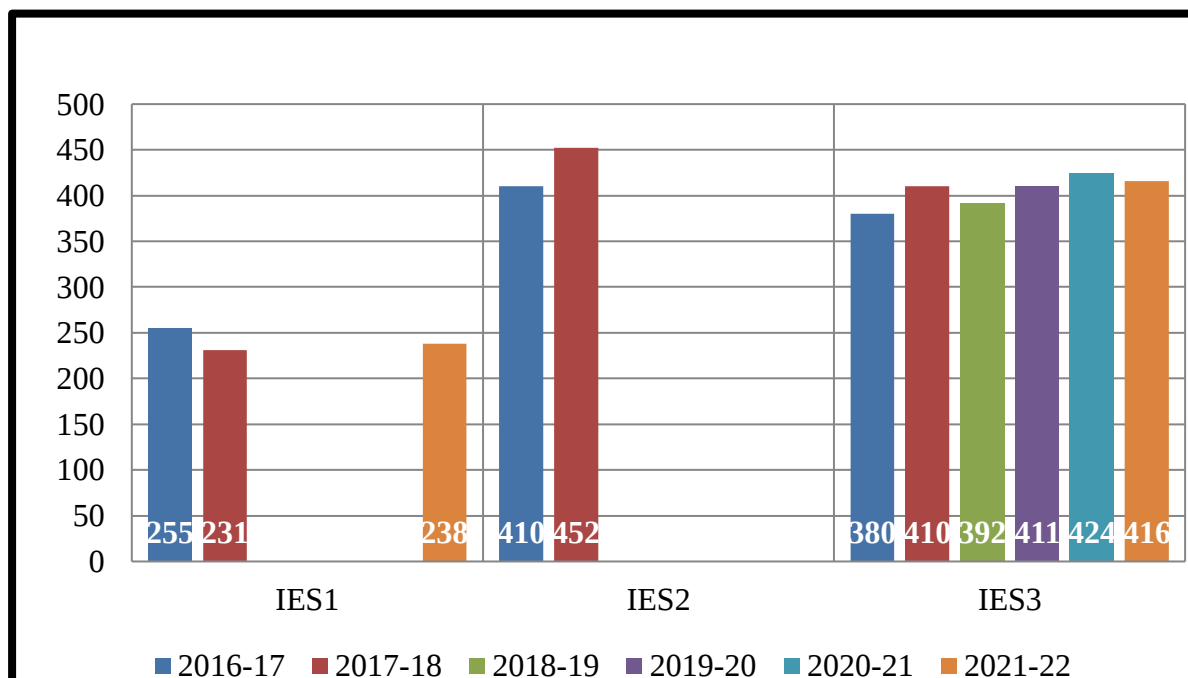
Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de primaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Durante el curso 2021-22, curso posterior a la pandemia, el CEIP1, aumenta su matrícula, sobre todo en mujeres, pero, los centros educativos CEIP4, CC5 y el EIP6, continúan disminuyendo sus matrículas.

El centro educativo, CEIP3, tiene el mismo número de alumnado matriculado que el curso anterior, 2020-21. Y el número de alumnado matriculado hombres, vuelven a ser superiores con respecto al número de personas matriculadas femeninas, excepto en el centro CEIP1.

6.2.2. Alumnado en centros de Educación Secundaria Obligatoria.

- **Figura 34.** Alumnado desglosado por género. Cursos 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20, 2020- 21 y 2021-22.



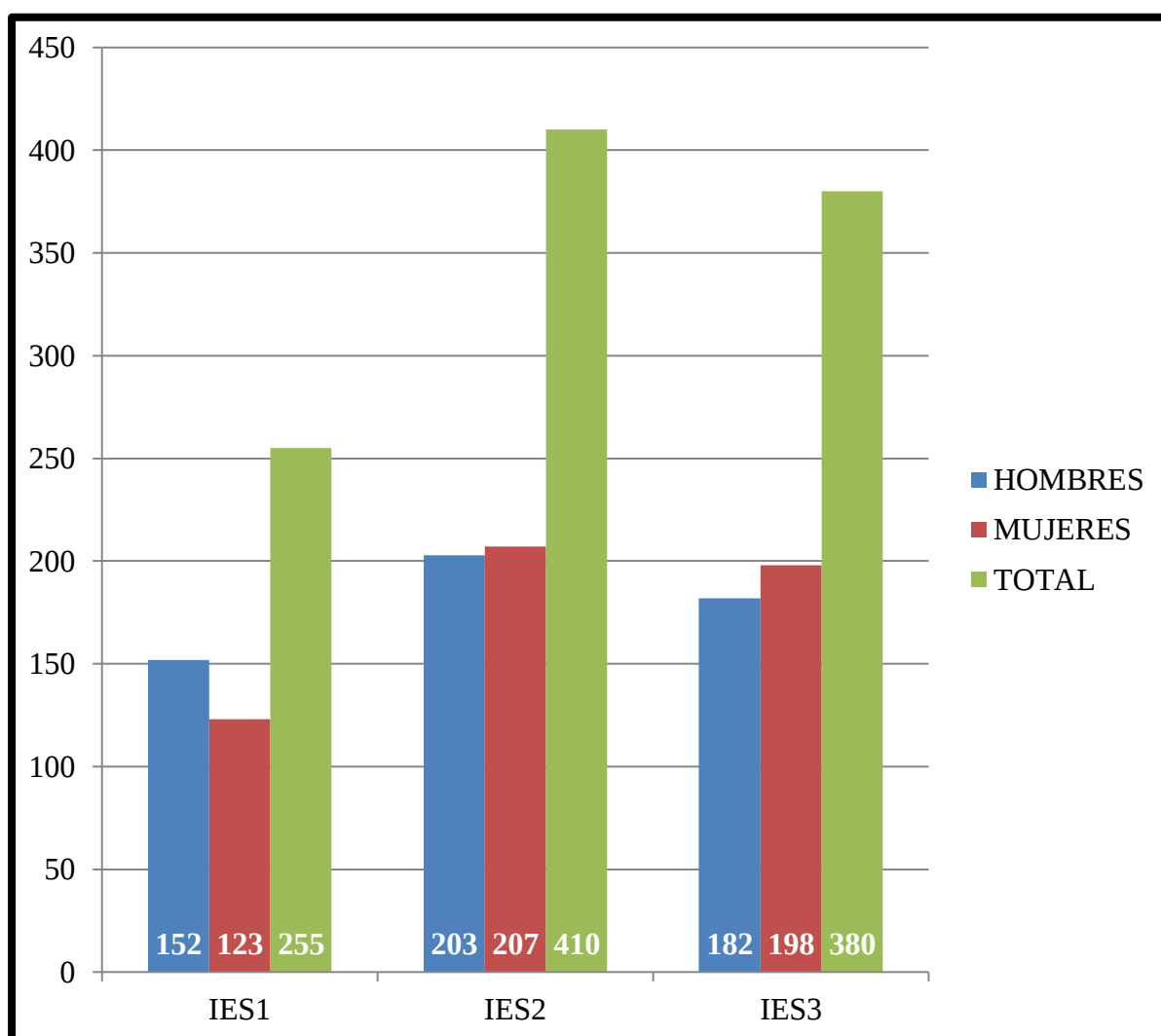
Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de secundaria de Riba-roja de Túria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Los centros educativos de secundaria que han colaborado desde los cursos 2016-17 hasta 2021-22, solo ha sido el IES3. El IES2, ha colaborado durante los cursos 2016-17 y 2017-18, mientras que el IES1 ha colaborado durante los cursos 2016-17, 2017-18 y 2021-22.

En la figura Nº 34 se aprecia en el IES1 una disminución de matrícula durante el curso 2017-18, y durante el curso posterior a la pandemia, Covid-19, curso 2021-22, tiene un ligero aumento de matrícula de alumnado. Sin embargo, en el IES2 y en el IES3, se aprecia en los cursos 2017-18, un aumento. Asimismo, el IES3, además de ser el único instituto de secundaria de la localidad que ha colaborado durante todos los cursos con nosotros, incluso el año de la pandemia, durante el curso 2018-19, tiene un leve descenso de matrícula, y los cursos 2019-20, y 2020-21, vuelve a aumentar el alumnado en su matrícula, y por último, el curso posterior a la pandemia, curso 2021-22, vuelve a tener un ligero repunte a la baja, puede ser debido todavía al miedo en las aulas, al contagio, de COVID-19.

6.2.2.1. Alumnado en centros de Educación Secundaria Obligatoria, curso 2016-17.

▪ **Figura 35.** Alumnado desglosado por género durante el curso 2016-17.



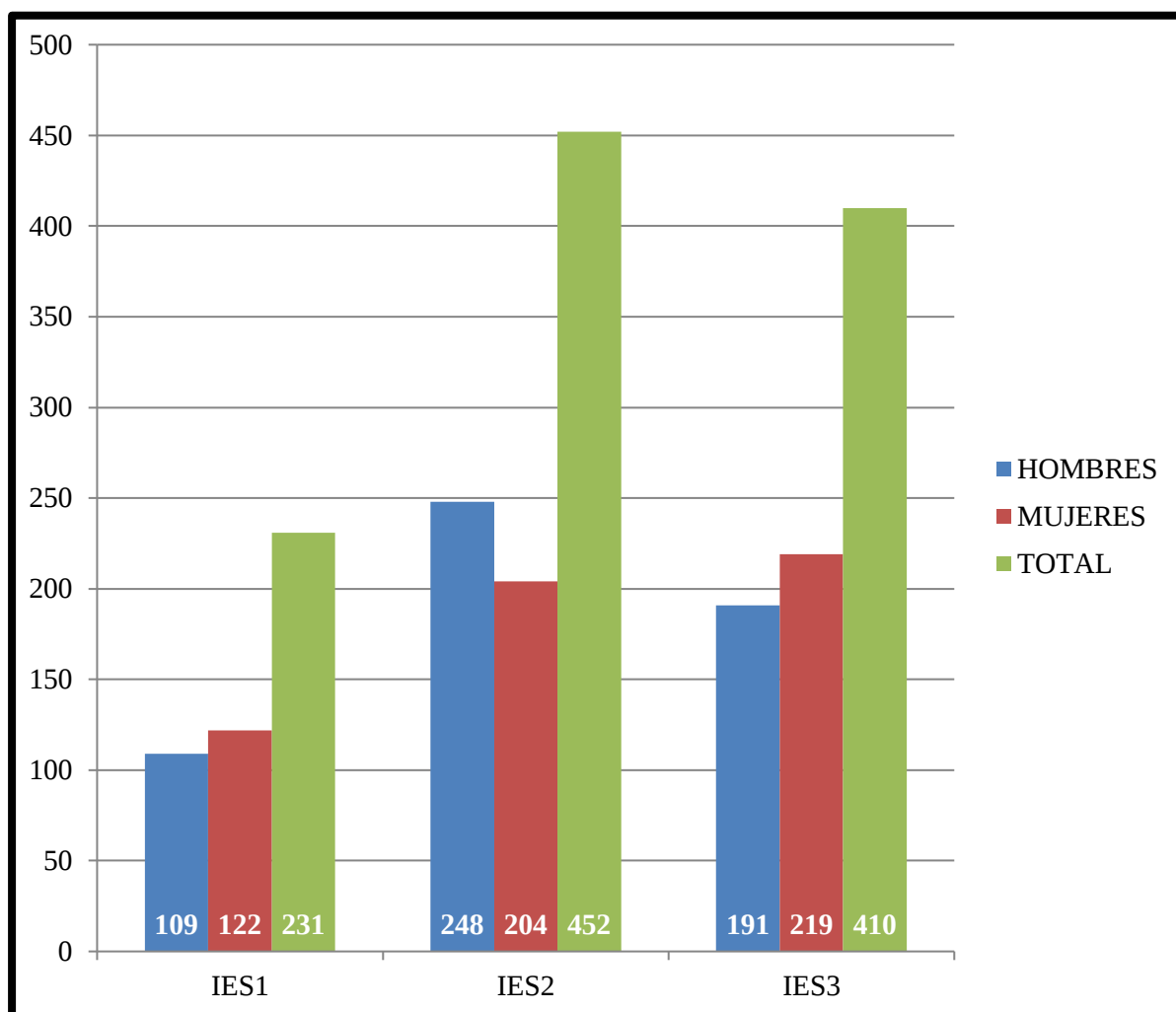
Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de secundaria de Riba-roja de Túria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Durante el curso 2016-17, los centros educativos de secundaria participaron unánimemente en esta investigación.

En la figura N° 35 podemos estimar el número de matriculados entre mujeres y hombres está bastante igualado. Además, en los institutos de secundaria, el número de hombres no predomina con respecto al número de mujeres matriculadas.

6.2.2.2. Alumnado en centros de Educación Secundaria Obligatoria, curso 2017-2018.

▪ **Figura 36.** Alumnado desglosado por género durante el curso 2017-2018.



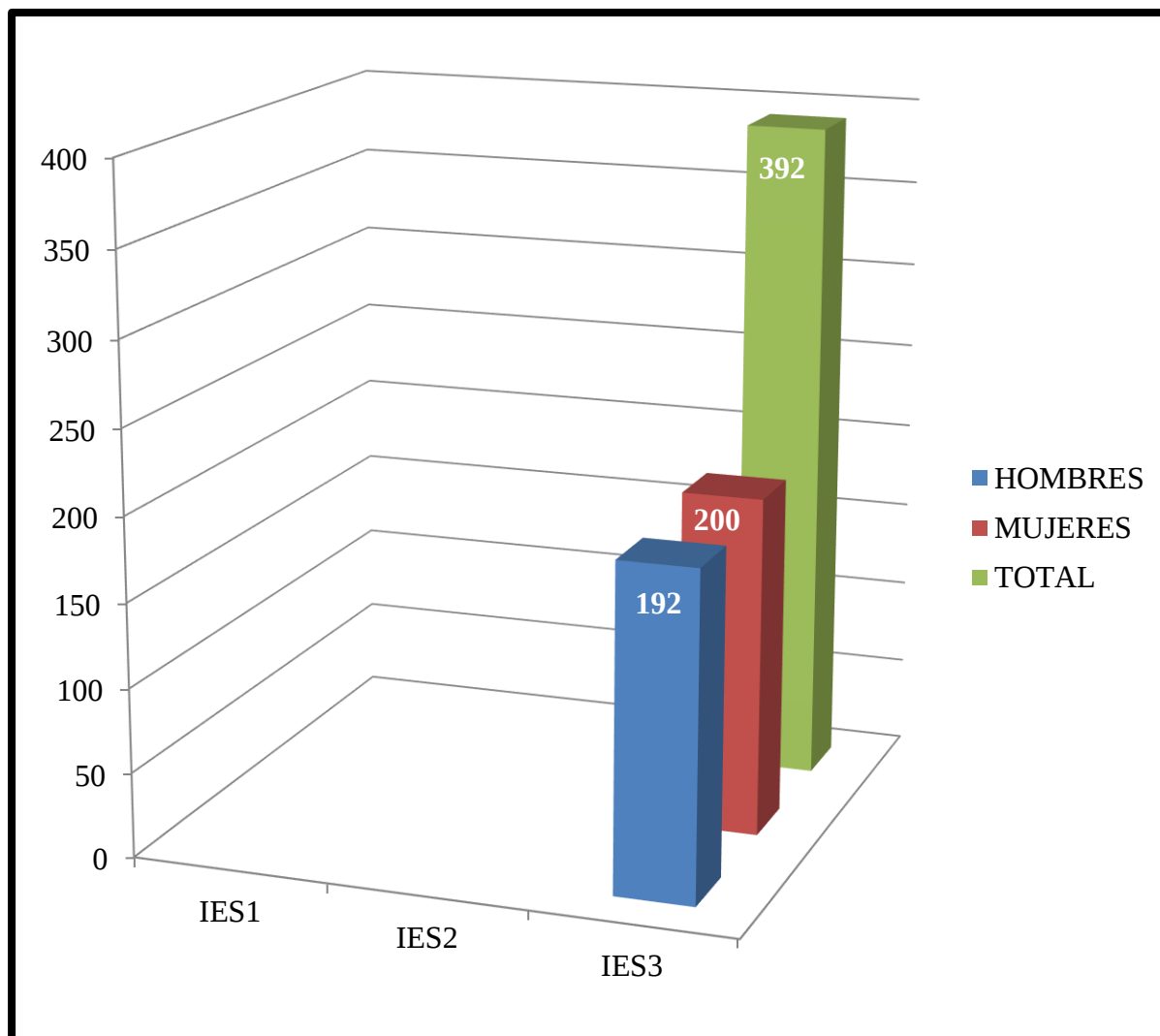
Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de secundaria de Riba-roja de Túria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Durante el curso 2017-18, los centros educativos de secundaria participaron de forma cooperativa en esta investigación.

En esta figura N° 36, se comprueba que el número de alumnado matriculado en los centros educativos IES2 e IES3 es mayor al alumnado de IES1, prácticamente dobla el número de personas matriculadas. Por otra parte, el alumnado masculino solo es superior en el centro educativo IES2, los centros educativos IES1 e IES3, prevalece el alumnado femenino.

6.2.2.3. Alumnado en centros de Educación Secundaria Obligatoria, curso 2018-19.

- **Figura 37.** Alumnado en IES públicos y concertados desglosado por género durante el curso 2018-19.

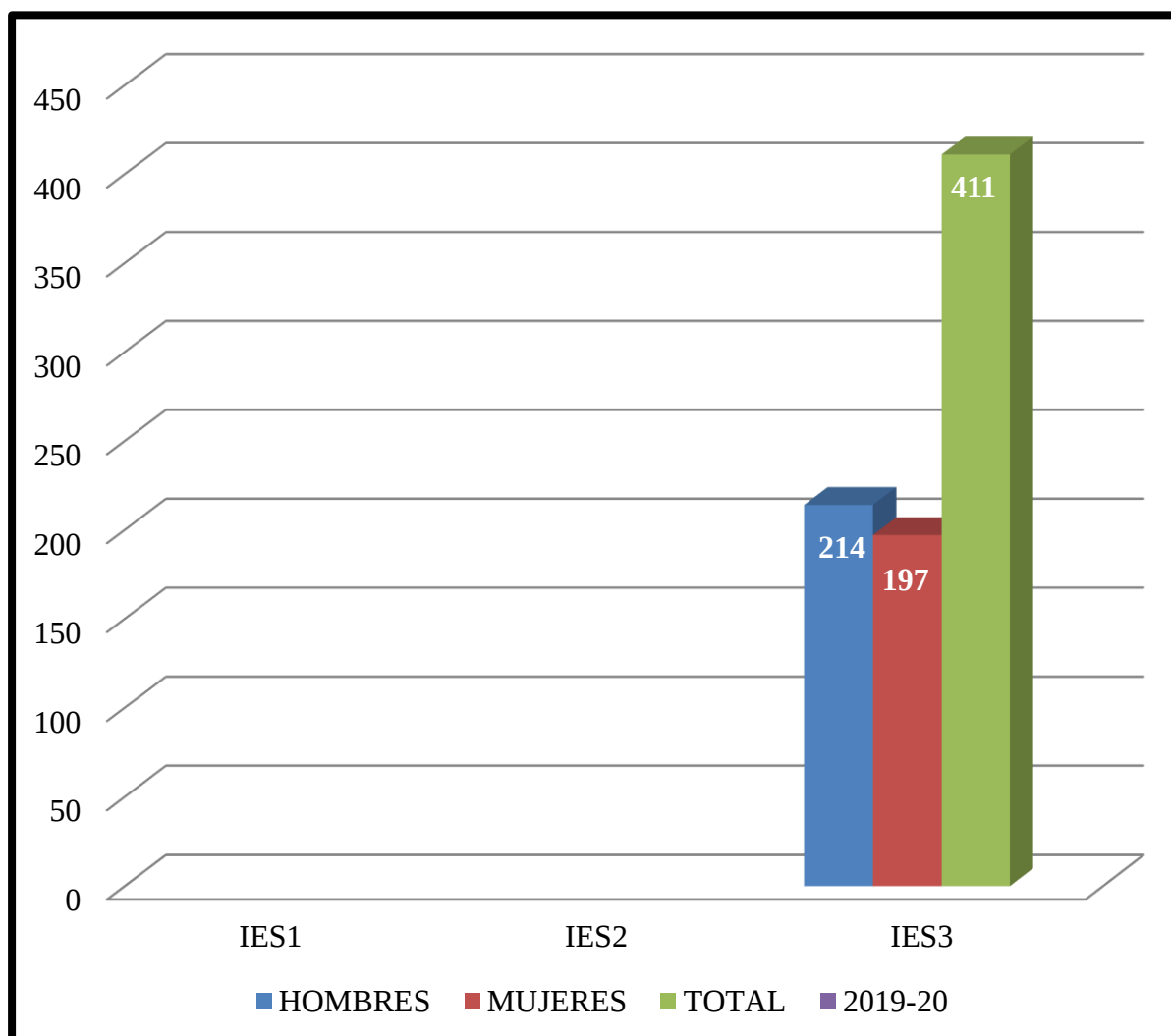


Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de secundaria de Riba-roja de Túria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Durante el curso 2018-19, el único centro de secundaria que colabora estadísticamente con nosotros, se aprecia un número aproximado igualado entre hombres y mujeres, matriculados. Y en el número de mujeres, pese a tener más número de alumnado matriculado, disminuye con respecto al curso anterior, 2017-18, puede ser debido al número de personas matriculadas en este curso, ya que disminuye con respecto al curso anterior.

6.2.2.4. Alumnado en centros de Educación Secundaria Obligatoria, curso 2019-20.

▪ **Figura 38.** Alumnado desglosado por género durante el curso 2019-20.

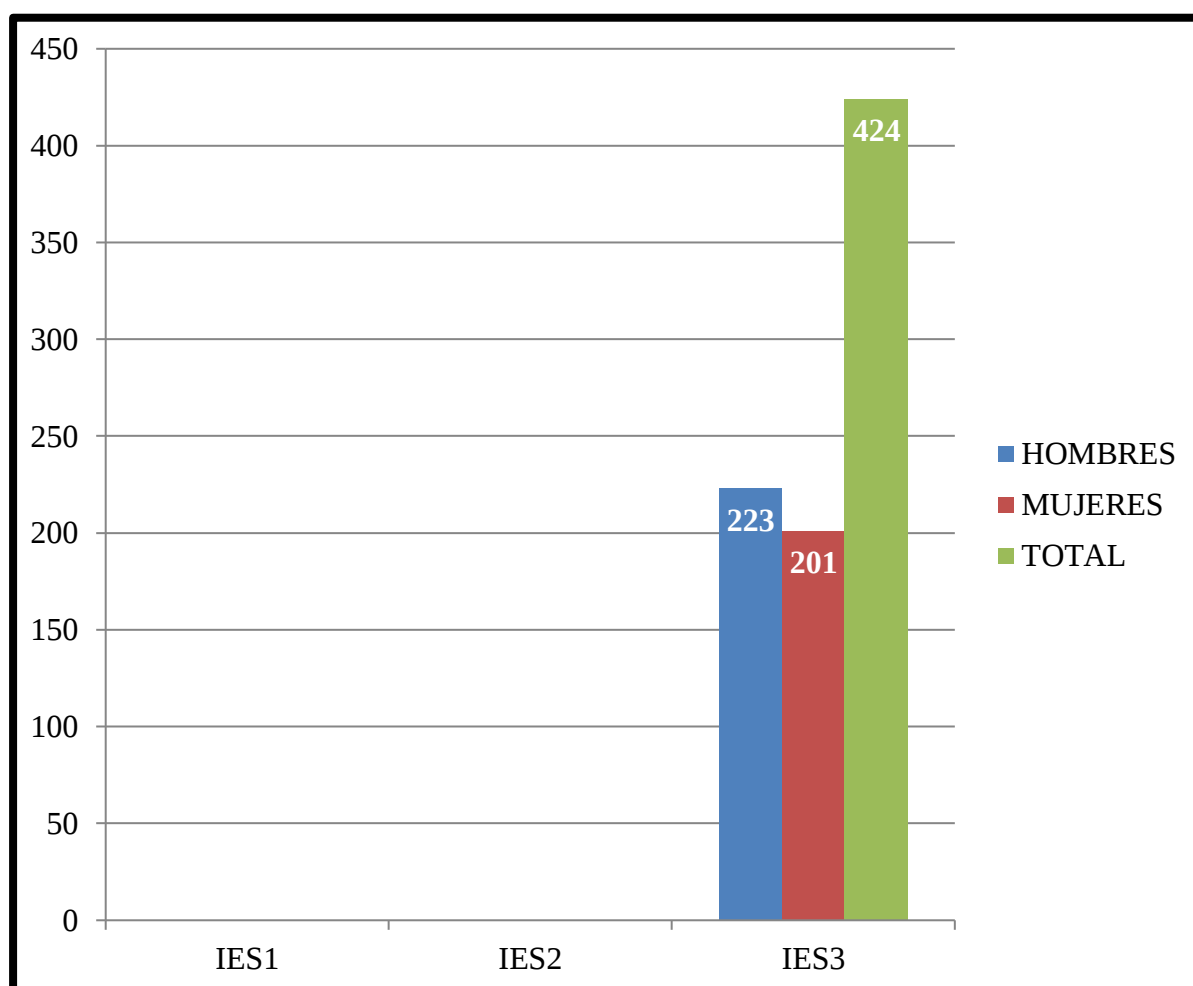


Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de secundaria de Riba-roja de Túria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Es esta figura, al igual que el curso anterior, 2018-19, el IES3, es el único centro educativo de secundaria que colabora con esta investigación durante todos los cursos escolares. En este curso, el número de matriculados de alumnado hombres aumenta, con respecto al alumnado mujeres, por tanto, por primera vez, el número de alumnado matriculado predomina en los hombres. También aumenta en el número de matriculaciones totales con respecto al curso anterior, curso 2018-19.

6.2.2.5. Alumnado en centros de Educación Secundaria Obligatoria, curso 2020-21.

▪ **Figura 39.** Alumnado desglosado por género durante el curso 2020-21.



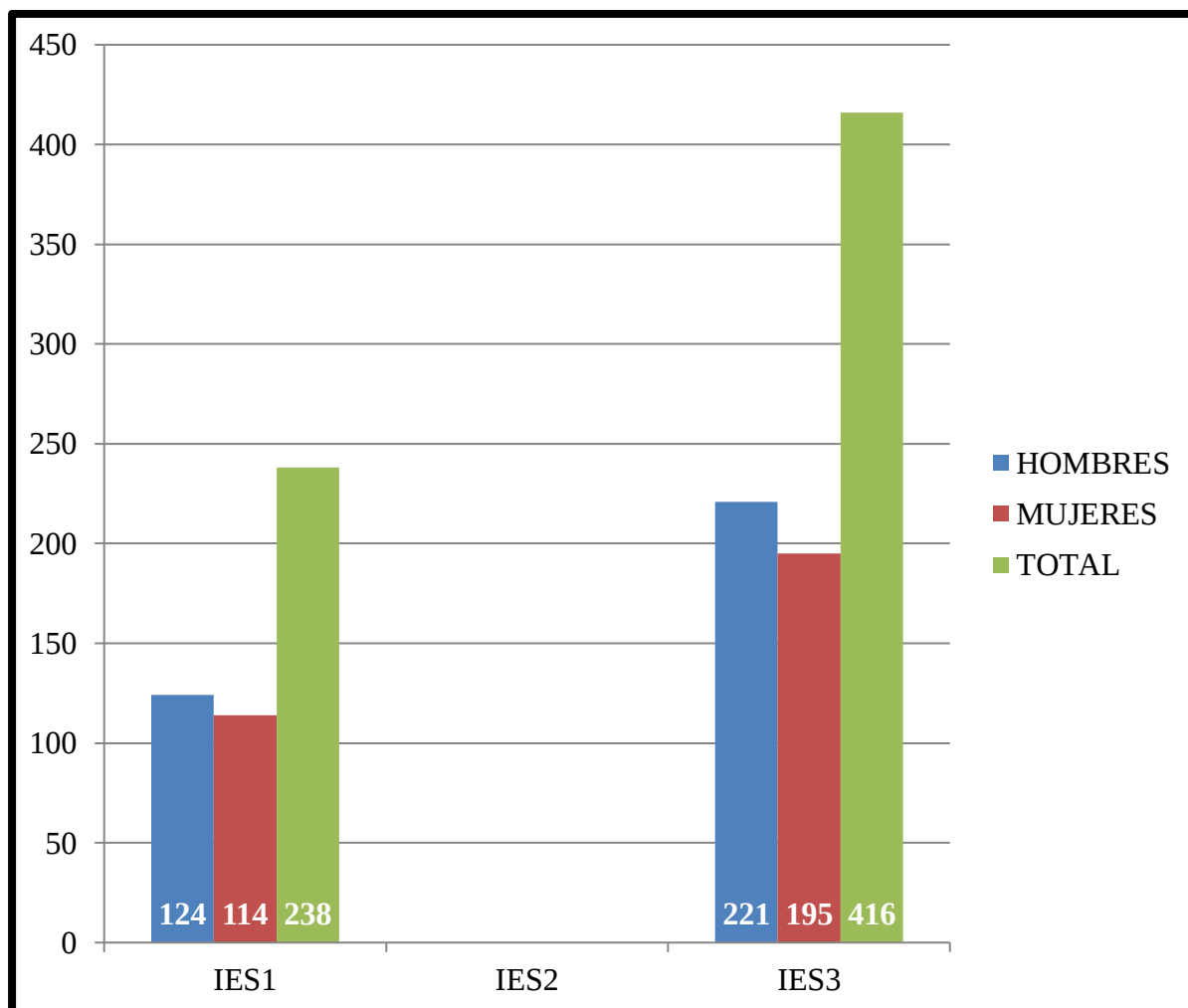
Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de secundaria tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Durante el curso 2020-21 como ya he dicho anteriormente, el IES3, es el único centro de secundaria que ha querido colaborar durante este curso escolar.

Durante este curso, este centro educativo aumenta el número de alumnado matriculado tanto hombres como mujeres. Desde el curso 2016-17 hasta este curso, 2020-21, es el mayor número de matriculados en este centro de secundaria, pese a la epidemia, el COVID-19, que había a nivel global, este centro aumenta el número de personas matriculadas.

6.2.2.6. Alumnado en centros de Educación Secundaria Obligatoria, curso 2021-22.

- **Figura 40.** Alumnado en IES públicos y concertados desglosado por sexos en Riba-roja de Túria 2021-22.



Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de secundaria de Riba-roja de Túria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

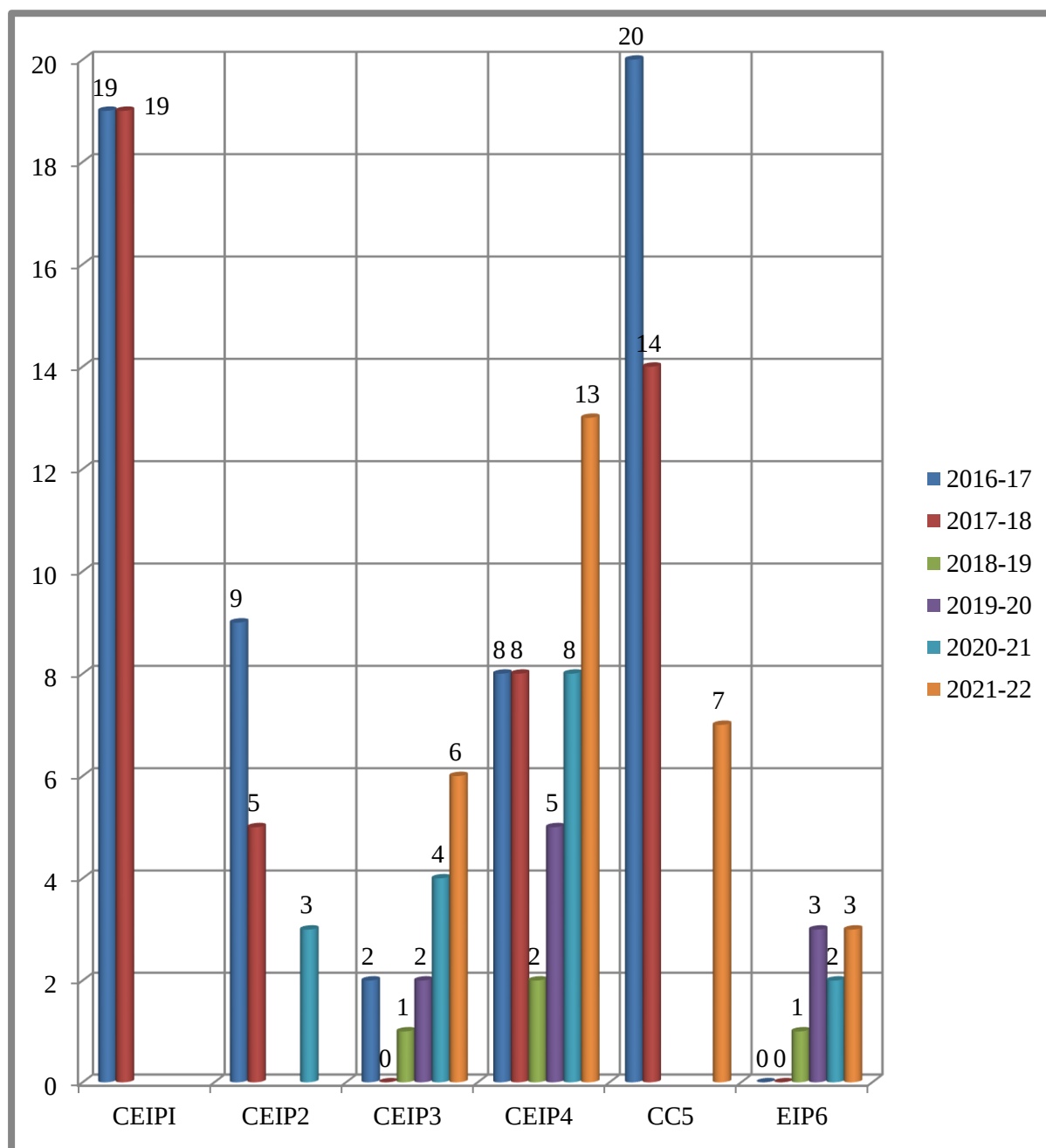
Durante el curso 2021-22, además de colaborar el centro educativo IES3, también el IES1 amablemente ha participado en aportarnos información en este último curso que tomamos como muestra en nuestra investigación.

En este curso, hay más alumnos matriculados que alumnas matriculadas en Riba-roja de Túria. Además, el centro de secundaria IES3, casi dobla en el número total de alumnado matriculado en centros educativos de secundaria.

6.3. Alumnado de etnia gitana en centros públicos y concertados en Riba-roja de Túria.

6.3.1. Alumnado de etnia gitana en centros de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria..

- **Figura 41.** Alumnado de etnia gitana en los cursos 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22.



Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de infantil (de primer ciclo) y de primaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Para la realización del número total del alumnado de etnia gitana se ha contado con la participación de los centros educativos de infantil (de primer ciclo) y de primaria del CEIP1, CEIP2, CEIP3, CEIP4, CC5 y EIP6.

Los datos obtenidos de cada centro escolar han sido durante los siguientes cursos escolares: el centro educativo CEIP1, cursos 2016-17 y 2017-18; el centro educativo CEIP2, cursos 2016-17 y 2017-18; CEIP3, cursos 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22; el centro educativo CEIP4, cursos 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22; centro educativo CC5, cursos escolares 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22; y por último, el centro educativo EIP6, cursos 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22.

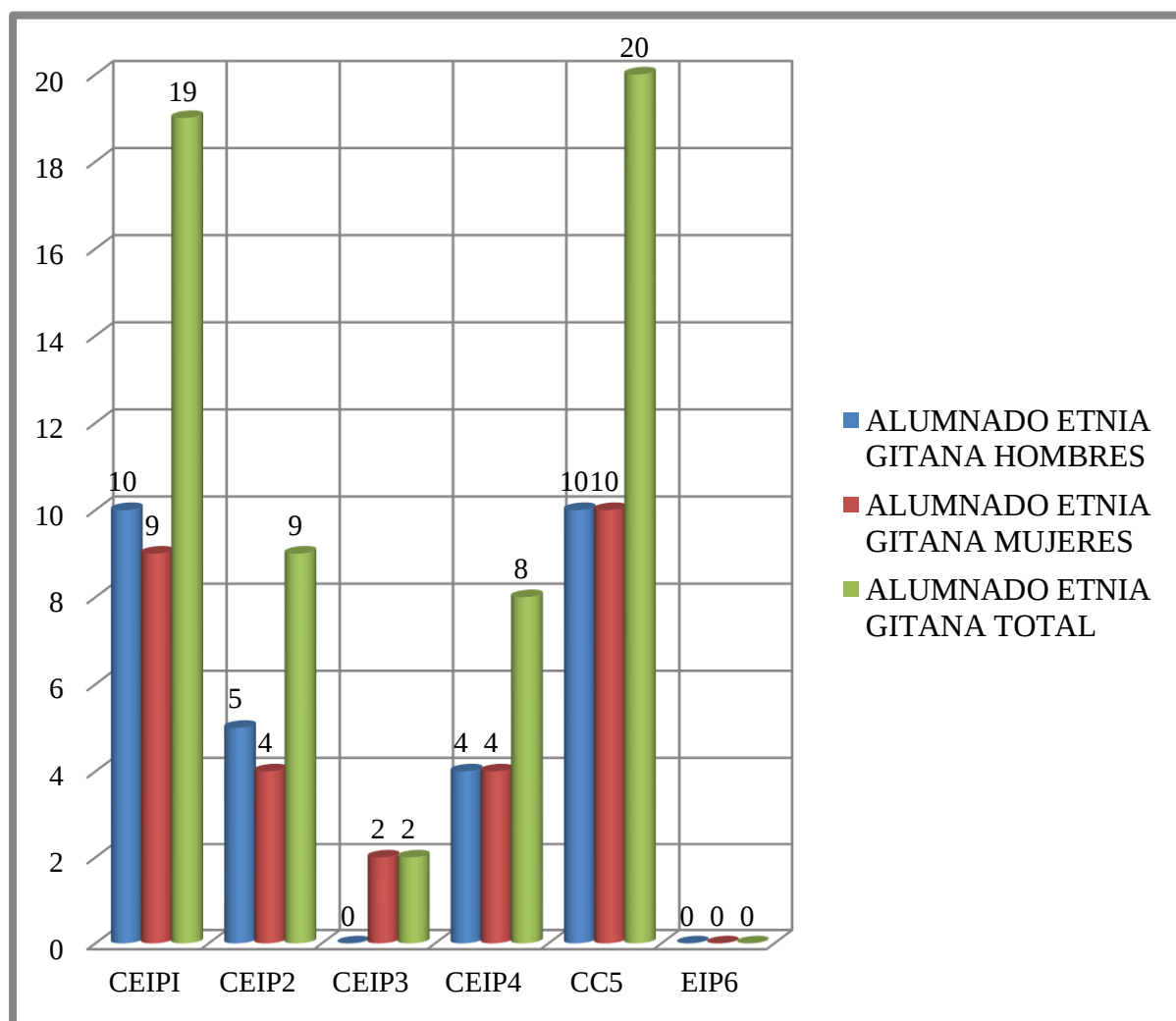
En la figura N° 41 se aprecia que el centro educativo CC5 y el centro educativo CEIP1, tienen el mayor número de alumnado de cultura gitana, sin embargo, en el centro educativo CEIP2 y el centro educativo CEIP4, el número de alumnado matriculado de personas de cultura gitana es inferior. A destacar el curso 2017-18, el centro educativo CEIP3 y EIP6, no hay alumnado de cultura gitana, posiblemente por su lejanía, del “Barrio” y porque no es un centro educativo de enseñanza obligatoria, respectivamente.

En el CC5, en el curso 2016-17, se observó que tenía la mayor representación de estudiantes de cultura gitana. Posiblemente puede ser por su cercanía al centro educativo, y en el último curso contabilizado, curso 2021-22, el número de personas matriculados de etnia gitana tiene un descenso brusco. Puede ser debido al curso posterior de la pandemia, Covid-19, o también al descenso en el número de alumnado matriculados de cultura gitana.

Además, el EIP6 durante los cursos 2016-17 y 2017-18 no hay alumnado de cultura gitana, sin embargo, en los cursos posteriores comienza a asistir el alumnado gitano. También el centro educativo CEIP3, pese a que no tiene alumnado de cultura gitana durante el curso 2017-18, en los cursos posteriores, 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22, el alumnado de etnia gitana aumenta progresivamente poco a poco cada curso escolar.

6.3.1.1. Alumnado de etnia gitana en centros de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2016-17.

- **Figura 42.** Alumnado de etnia gitana desglosado por género curso 2016-2017.

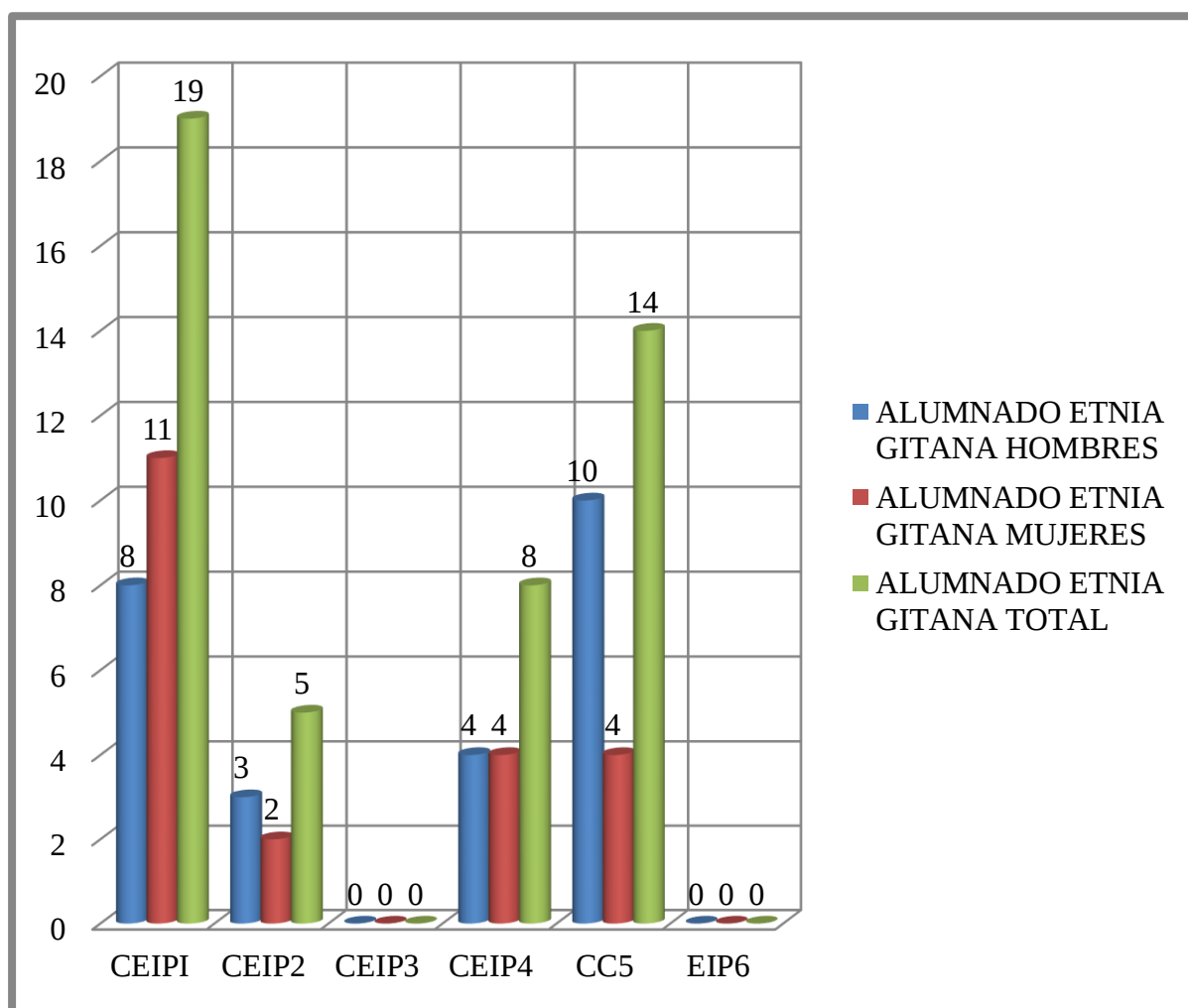


Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de infantil (de primer ciclo) y de primaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

En la figura N° 42 se aprecia que los centros educativos con mayor número de alumnado de etnia gitana son el CEIP1 y el CC5 y también destacar la semejanza de matriculaciones entre ambos sexos en los centros educativos CEIP1 y CEIP2 y también CEIP2 y CEIP4. En el centro educativo EIP6, no hay alumnado de cultura gitana. Además, el CEIP3 tiene alumnado de cultura gitana pero solamente masculina.

6.3.1.2. Alumnado de etnia gitana de etnia gitana en centros de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2017-18.

- **Figura 43.** Alumnado de etnia gitana desglosado por género, curso 2017-2018.

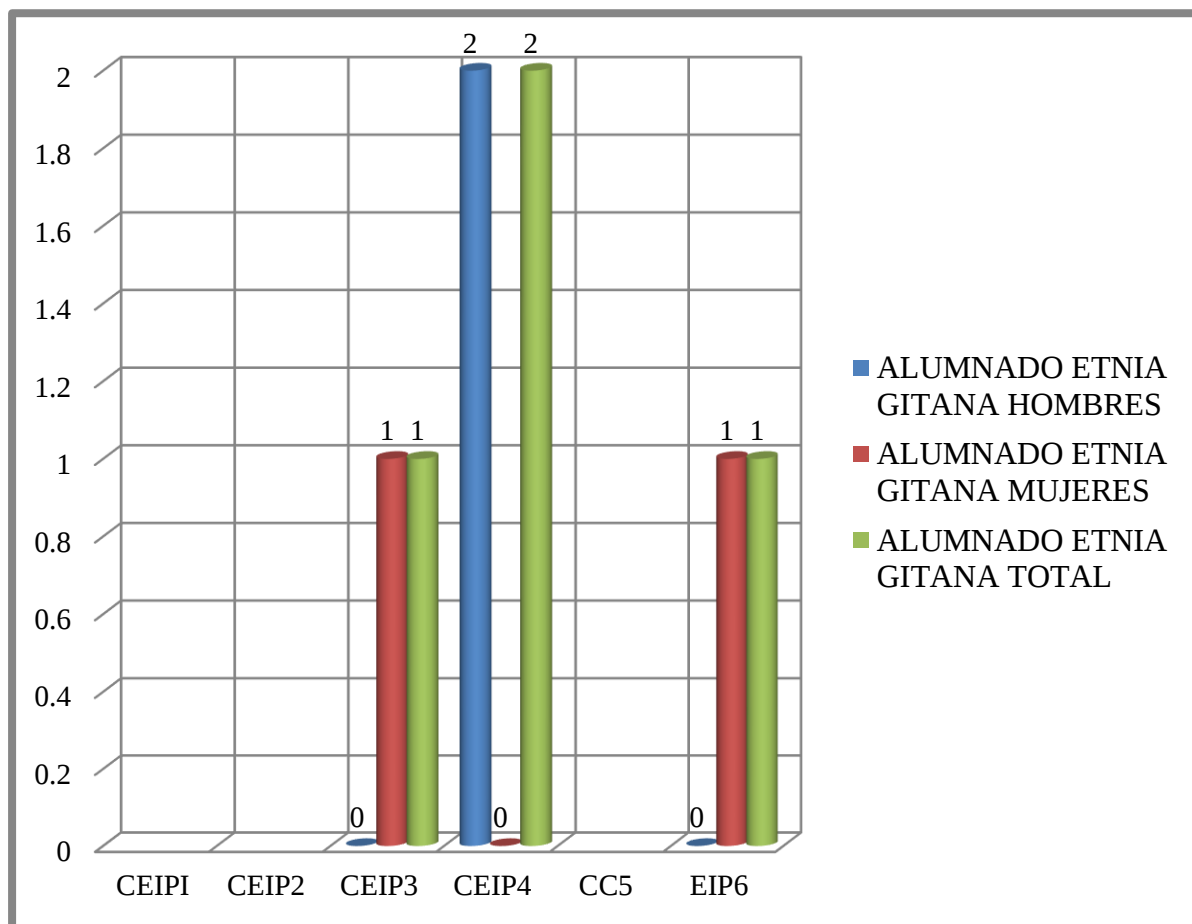


Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de infantil (de primer ciclo) y de primaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

En la figura N° 43 observamos que en el CEIP1, el número de etnia gitana matriculados en los centros educativos es mayor con respecto al CEIP2, CEIP4, y CC5. Los centros CEIP3, y EIP6, en este curso no hay alumnado de cultura gitana. El CEIP4, sigue teniendo el mismo número de alumnado de ambos sexos, seguramente sean los mismos alumnos del curso anterior, 2016-17. El CC5 disminuye el número de alumnado de personas de cultura gitana, respecto al curso anterior, pese a que era el mayor número de alumnado matriculado.

6.3.1.3. Alumnado etnia gitana de etnia gitana en centros de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2018-19.

- **Figura 44.** Alumnado de etnia gitana desglosado por género, curso 2018-19.



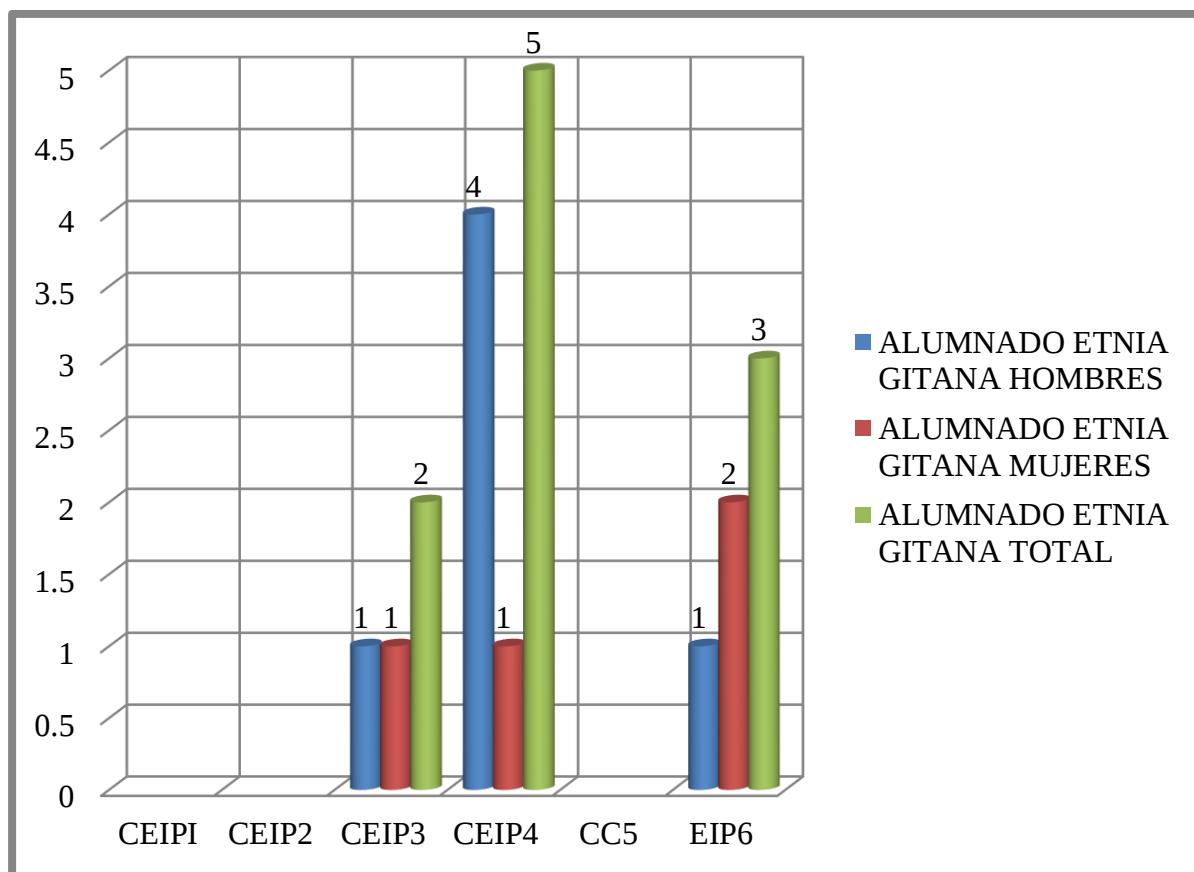
Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de infantil (de primer ciclo) y de primaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Durante este curso escolar, 2018-19, los centro educativos que han contribuido en aportar información sobre el alumnado desglosado por sexos, son los centros educativos CEIP3, CEIP4 y EIP6.

En esta Figura N° 44, el curso 2018-19, se considera que el número de alumnado de cultura gitana ha descendido ampliamente. El CEIP3 vuelve a tener alumnado gitano, solo una persona, y es mujer. El CEIP4, deja de tener alumnado de cultura gitana femenina y en el EIP6, por primera vez, se contabiliza alumnado de etnia gitana y es mujer.

6.3.1.4. Alumnado de etnia en centros educativos de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2019-20.

- **Figura 45.** Alumnado de etnia gitana desglosado por género, curso 2019-20.



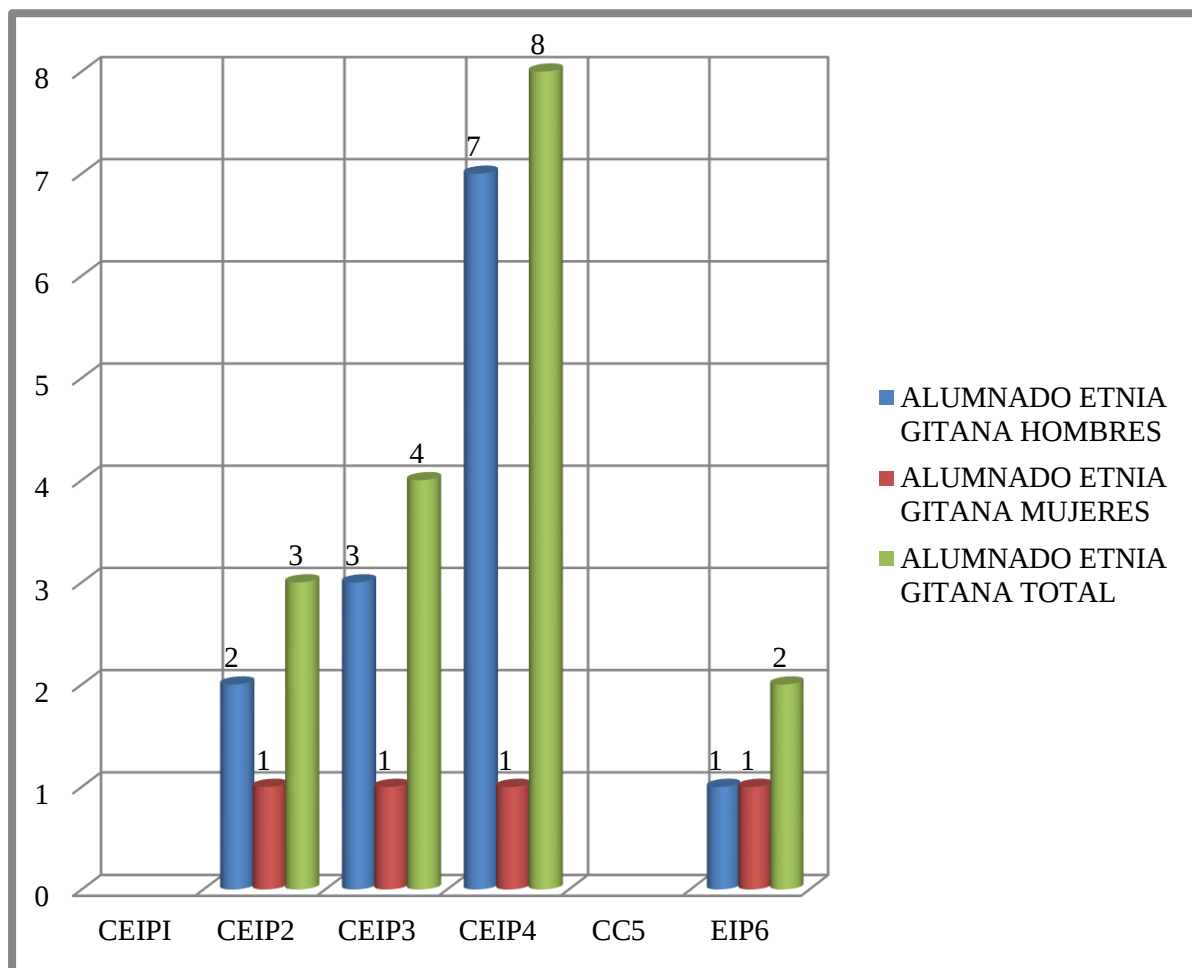
Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de infantil (de primer ciclo) y de primaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Durante este curso escolar, 2019-20, los centros educativos que han contribuido en aportar información sobre el alumnado desglosado por sexos de cultura gitana, son los centros educativos CEIP3, CEIP4 y EIP6.

En esta figura Nº 45, se contempla el aumento de alumnado matriculado de etnia gitana tanto en el centro CEIP4, como en el EIP6, con respecto al curso anterior, 2018-19. A destacar que el número de cultura gitana en este curso, 2019-20, es bajo, en el CEIP3, en el CEIP4 y en el EIP6. Todos los centros educativos que han colaborado durante este curso escolar tienen alumnado de cultura gitana en Riba-roja de Túria.

6.3.1.5. Alumnado de etnia gitana en centros de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2020-21.

- **Figura 46.** Alumnado de etnia gitana desglosado por género, curso 2020-21.



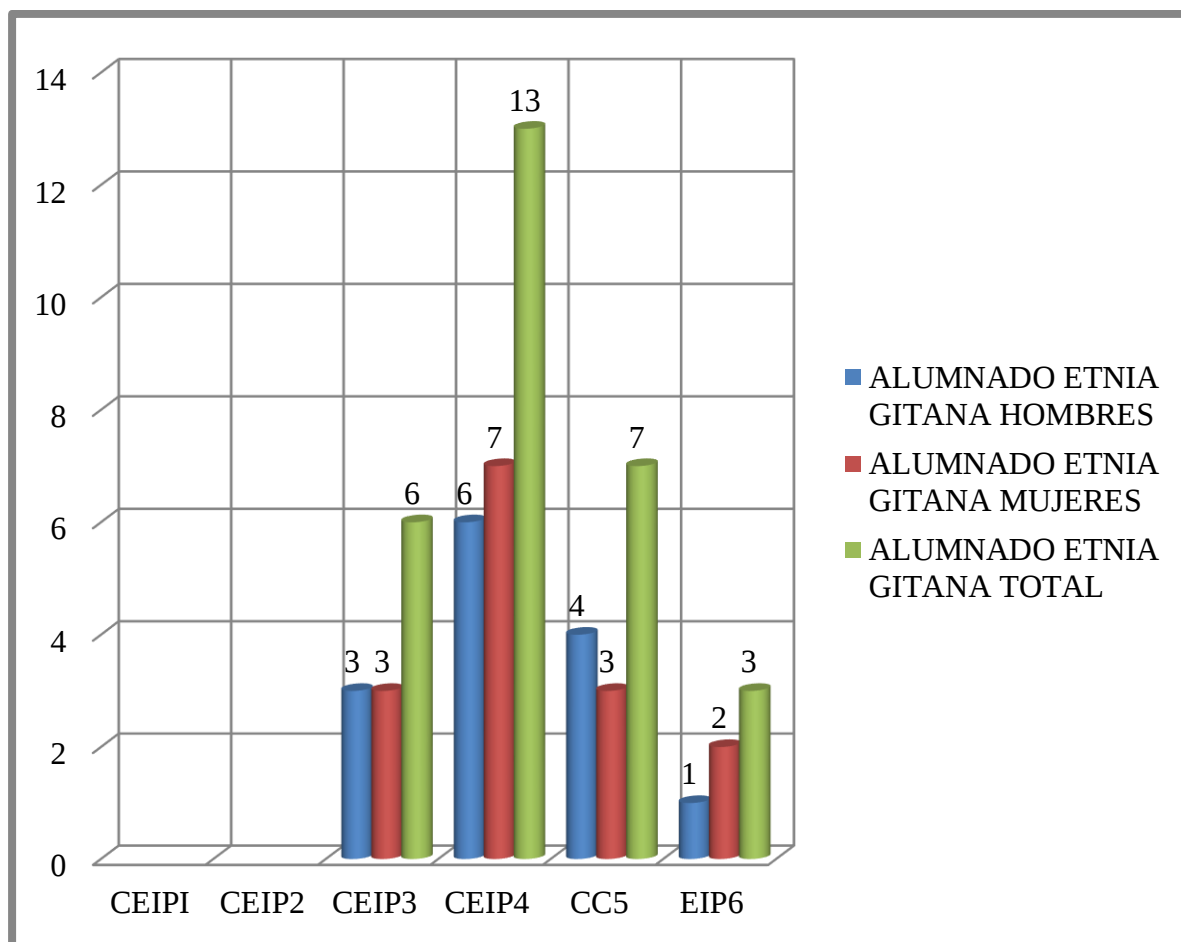
Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de infantil (de primer ciclo) y de primaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Durante este curso escolar, 2020-21, los centros educativos que han contribuido en aportar información sobre el alumnado desglosado por sexos, de cultura gitana, son los centros educativos CEIP2, CEIP3, CEIP4 y EIP6.

Como se muestra en la figura, en los centros educativos CEIP2, CEIP3, CEIP4 y EIP6 hay alumnado de etnia gitana, y por primera vez en ambos sexos. En la mayoría de centros, el alumnado masculino tiene mayor número de matriculados con respecto al alumnado femenino.

6.3.1.6. Alumnado de etnia gitana de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2021-22

• **Figura 47.** Alumnado de etnia gitana desglosado por género, curso 2021-22.



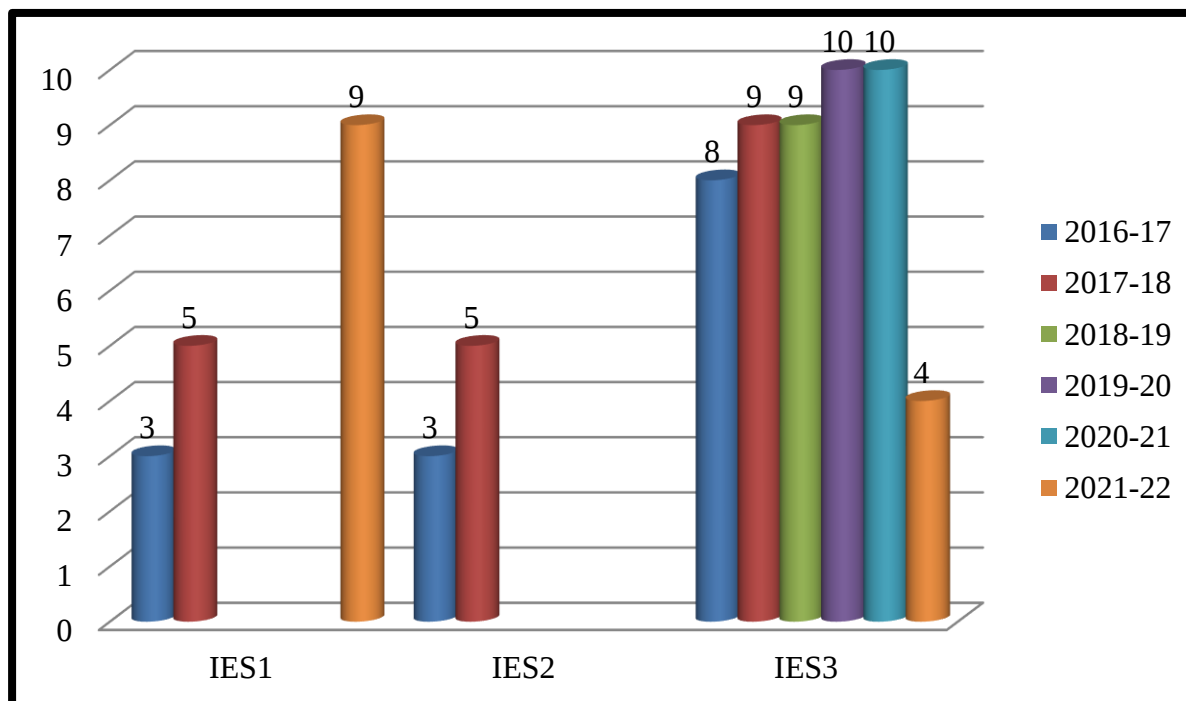
Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de primaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Durante este curso escolar, 2021-22, los centros educativos que han contribuido en ayudar y extraer información sobre el alumnado desglosado por sexos de cultura gitana, son los centros educativos CEIP3, CEIP4, CC5 y EIP6.

El curso 2021-22, los centros educativos CEIP4, y CC5, tienen el mayor número de alumnado matriculado en sus centros. También, el número de ambos sexos, varía, no predomina ni hombres, ni mujeres. Y el CEIP3, se estrena en ambos sexos el número de alumnado matriculado de cultura gitana.

6.3.2. Alumnado de etnia gitana en los centros educativos de Educación Secundaria.

- **Figura 48.** Alumnado de etnia gitana desglosado por género, cursos 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22.



Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de y secundaria, tanto públicos como concertados, y elaboración propia.

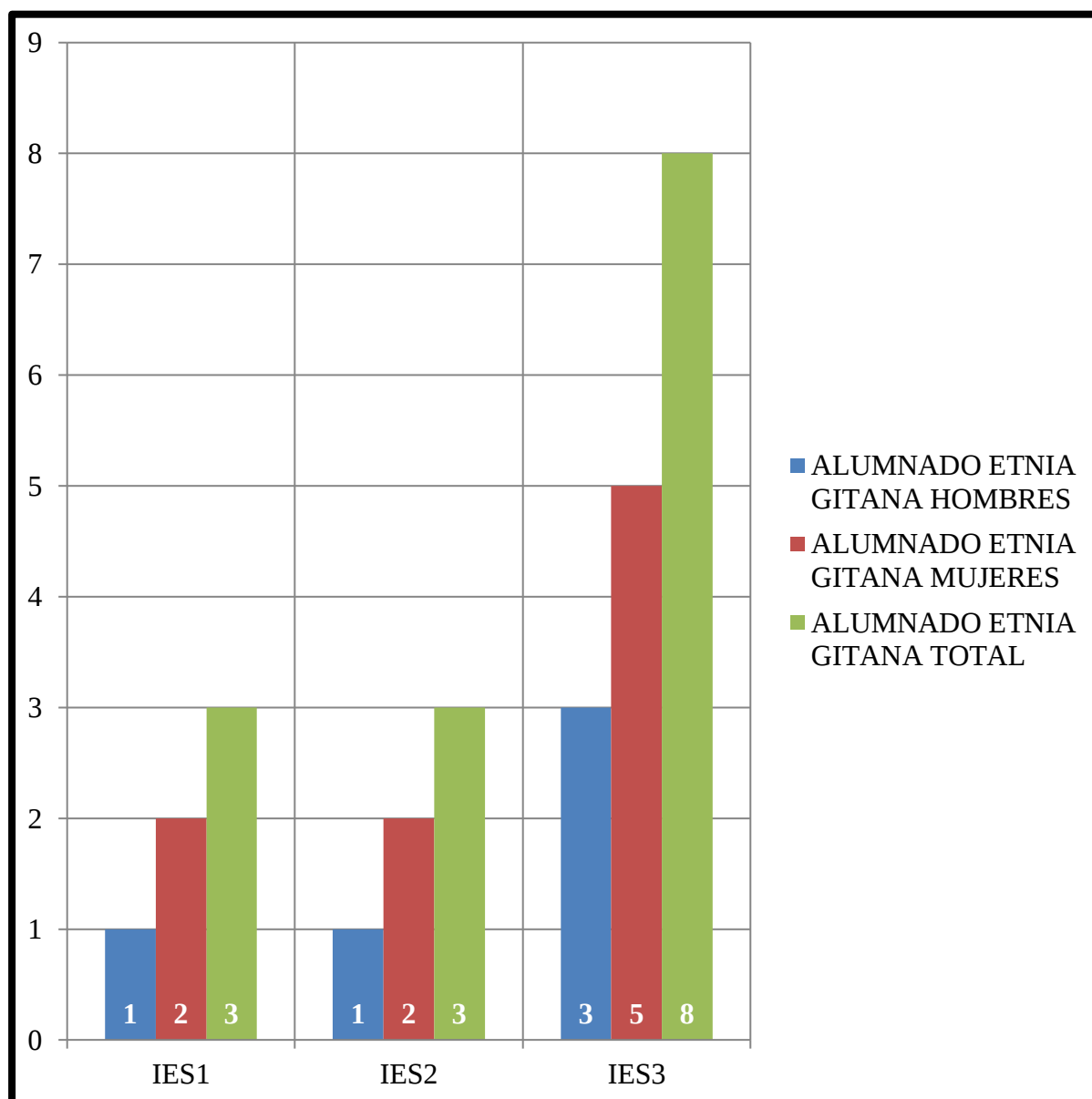
Los centros de secundaria que han participado en esta investigación han sido el IES1, cursos 2016-17, 2017-18 y 2021-22; el IES2, cursos 2016-17 y 2017-18 y el IES3, cursos 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22.

En la figura N° 48 se aprecia que en todos los centros educativos de secundaria existe alumnado matriculado de cultura gitana. El IES3, es el centro con el mayor número de alumnado matriculado en centros educativos de Riba-roja de Túria durante los últimos 6 cursos contables, seguido de IES2 y, por último, el IES1.

A destacar en el IES3, como he dicho anteriormente, único centro de secundaria que ha colaborado durante los 6 cursos, consta de un ligero aumento de alumnado de etnia gitana desde el curso 2016-17 hasta el curso 2020-21, año tras año. Después, en el curso 2021-22, desciende el número de alumnado de cultura gitana.

6.3.2.1. Alumnado de etnia gitana en Educación Secundaria, curso 2016-17.

- **Figura 49.** Alumnado de etnia gitana desglosado por género, curso 2016-17.

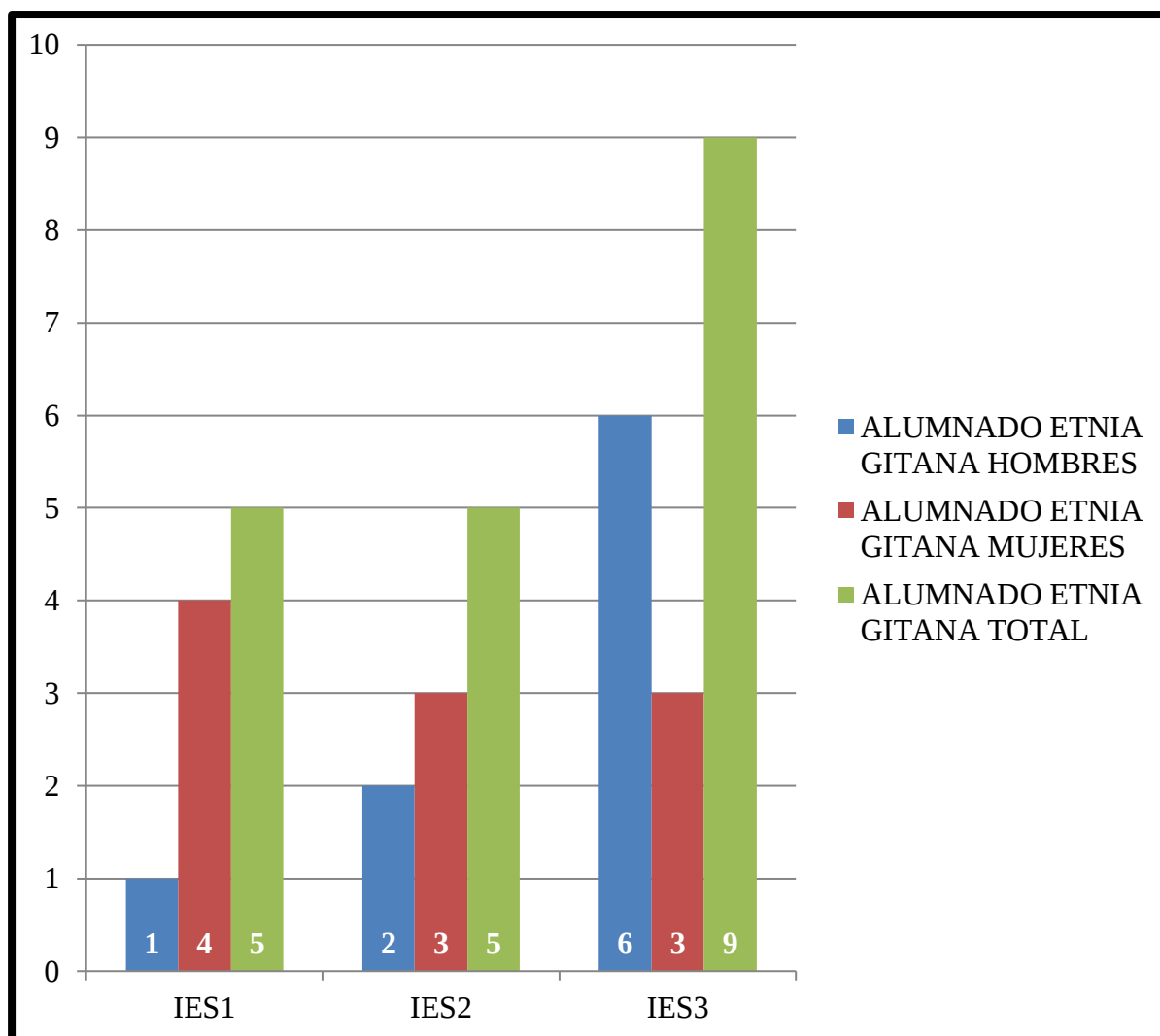


Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de secundaria, tanto públicos como concertados, y elaboración propia.

Durante el curso 2016-17, el centro de secundaria IES3 tiene el mayor número de alumnado de etnia gitana. Los centros IES1 e IES2, tienen el mismo número de alumnado matriculado. En este curso el número de alumnado de personas mujeres es mayor al número de matriculado hombres de etnia gitana en todos los centros de secundaria del municipio.

6.3.2.2.. Alumnado de etnia gitana en Educación Secundaria, curso 2017-18.

- **Figura 50.** Alumnado de etnia gitana desglosado por género, curso 2017-18.

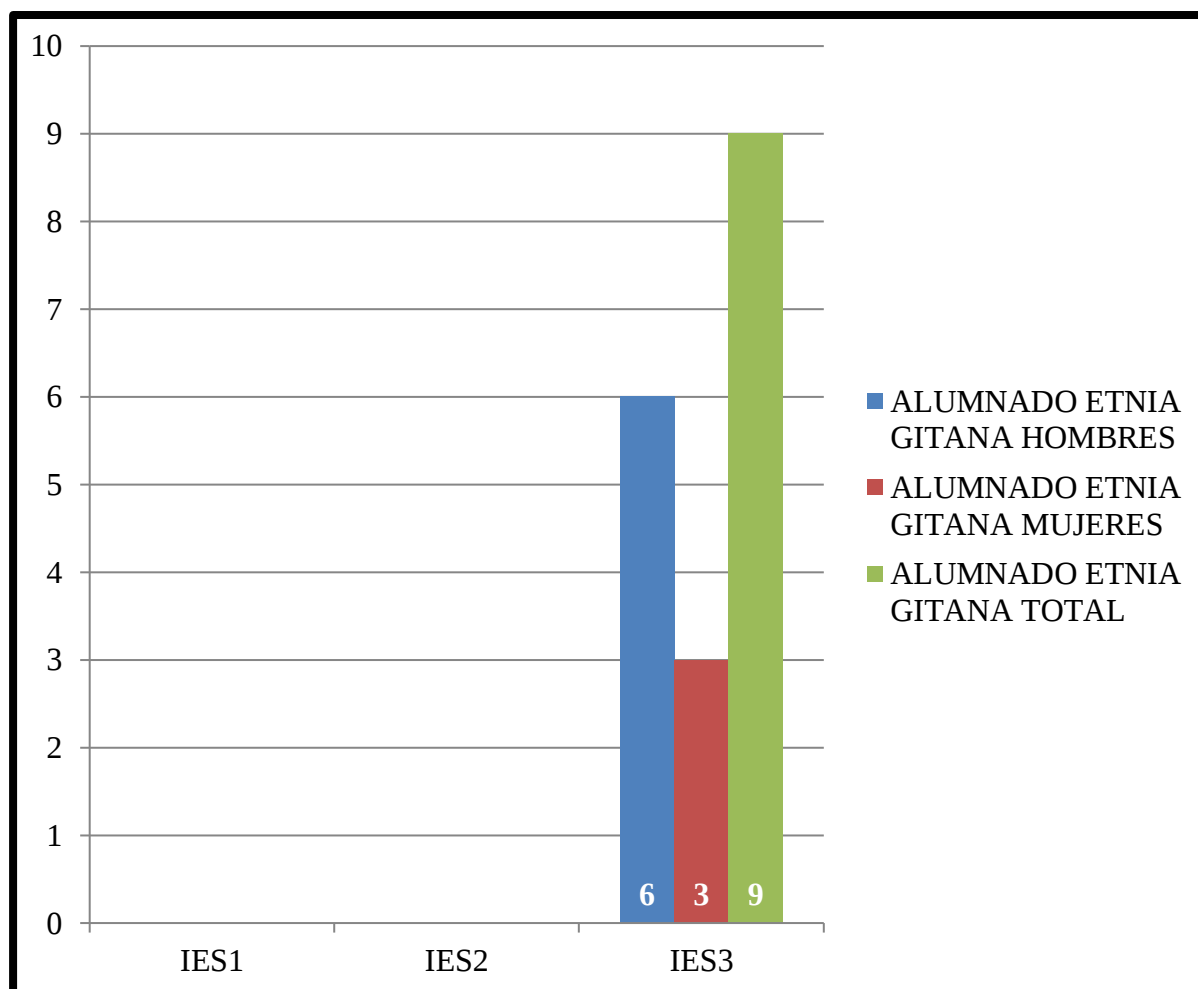


Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de secundaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

En la figura N° 50 se contempla que el centro educativo, el IES3, sigue teniendo el mayor número de matriculado de etnia gitana. Los centros de secundaria IES1 e IES2 tienen el mismo número de alumnado matriculado, al igual que en el curso anterior, 2016-17, pero este curso aumenta el alumnado matriculado de cultura gitana, en los 3 centros de secundaria. Además, en este curso, el número de alumnado matriculado, no predomina la mujer.

6.3.2.3. Alumnado de etnia gitana en Educación Secundaria, curso 2018-19.

- **Figura 51.** Alumnado de etnia gitana desglosado por género, curso 2018-19.



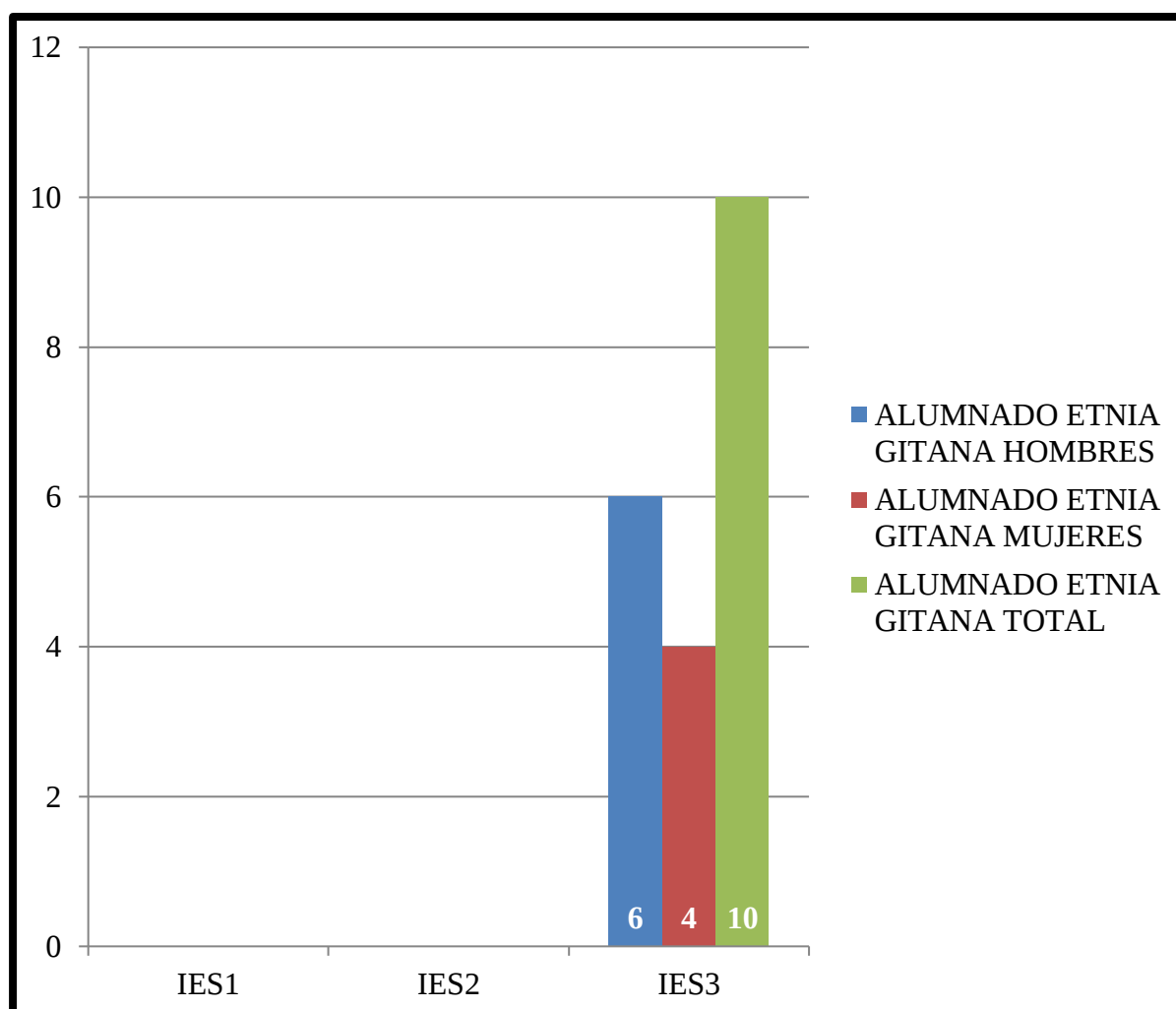
Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de secundaria, tanto públicos como concertados, y elaboración propia.

Durante los cursos 2018-19, 2019-20 y 2020-21, solo ha colaborado el centro de secundaria IES3.

Durante este curso, 2018-19, el número de personas matriculadas de cultura gitana, es el mismo, seguramente porque pueden ser los mismos alumnos del curso anterior, 2017-18. Prevalece el alumnado masculino, al igual que el curso anterior, 2017-18.

6.3.2.4. Alumnado de etnia gitana en Educación Secundaria, curso 2019-20.

- **Figura 52.** Alumnado de etnia gitana desglosado por género, curso 2019-20.

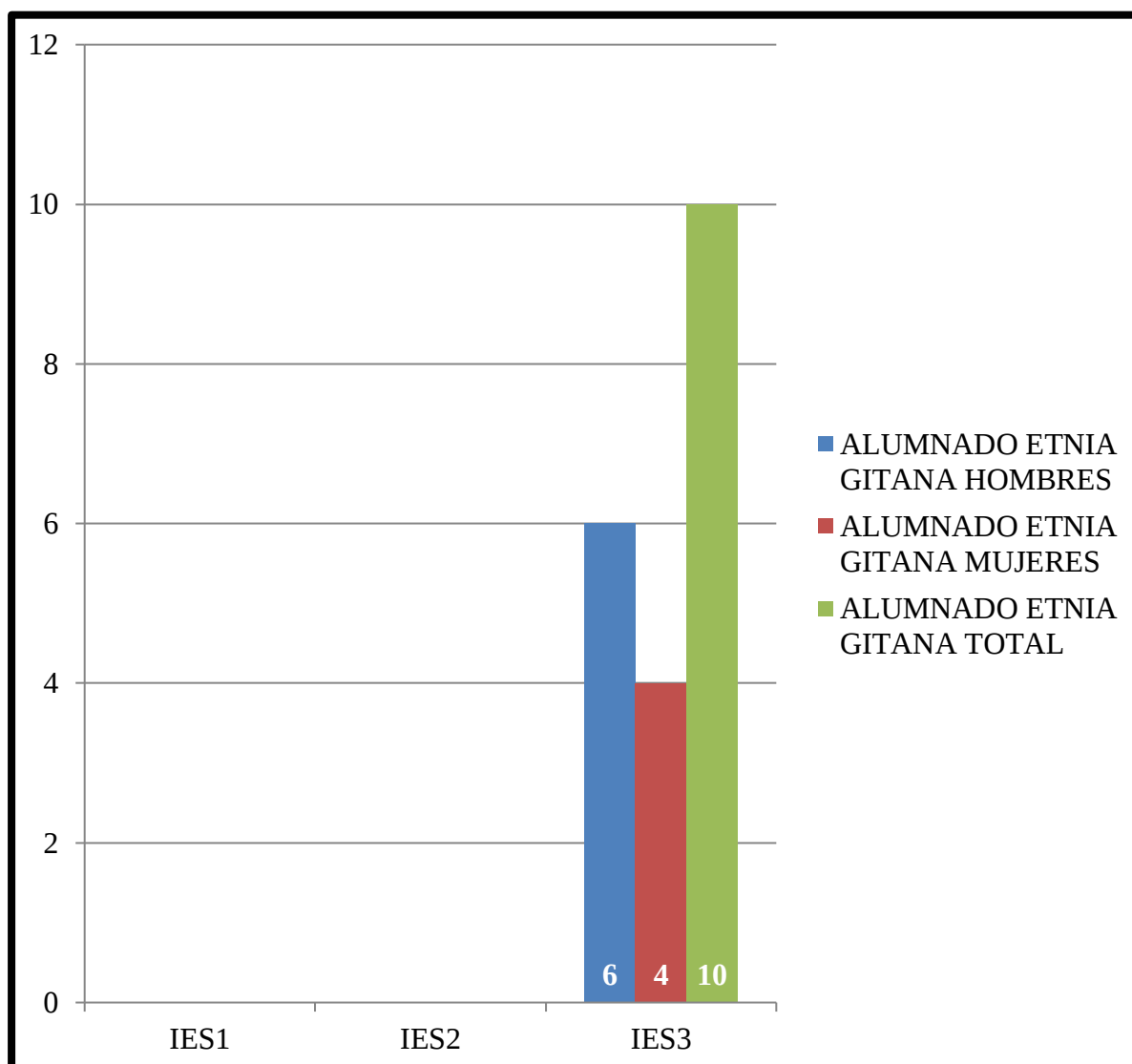


Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de secundaria, tanto públicos como concertados, y elaboración propia.

Durante este curso, 2019-20, hay un ligero cambio, un pequeño aumento en el número de personas matriculadas de cultura gitana en este centro educativo de secundaria. El aumento solo es mínimo, una alumna nueva de cultura gitana en la matrícula, es decir, de 3 alumnas, pasa a ser 4. Los hombres continúan siendo 6 alumnos de etnia gitana.

6.3.2.5. Alumnado de etnia gitana en Educación Secundaria, curso 2020-21.

- **Figura 52.** Alumnado de etnia gitana desglosado por género, curso 2020-21.

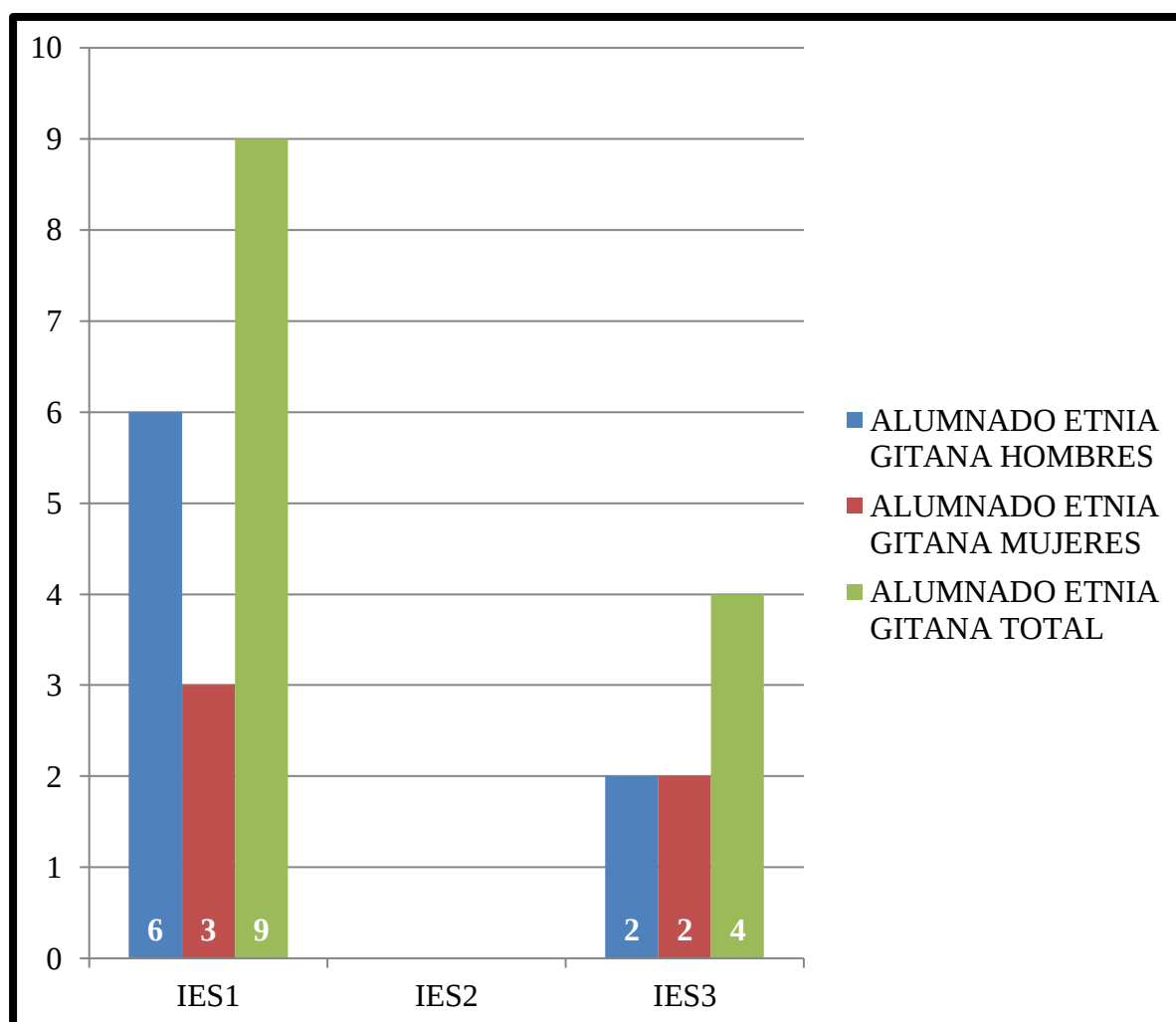


Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de secundaria, tanto públicos como concertados, y elaboración propia.

Durante este curso, 2020-21, el alumnado matriculado de etnia gitana en este centro de secundaria es el mismo número que el curso anterior, curso 2019-20. Puede ser debido a que son el mismo alumnado de etnia gitana del curso anterior.

6.3.2.6. Alumnado de etnia gitana en Educación Secundaria, curso 2021-22.

- **Figura 54.** Alumnado de etnia gitana desglosado por género, curso 2021-22.



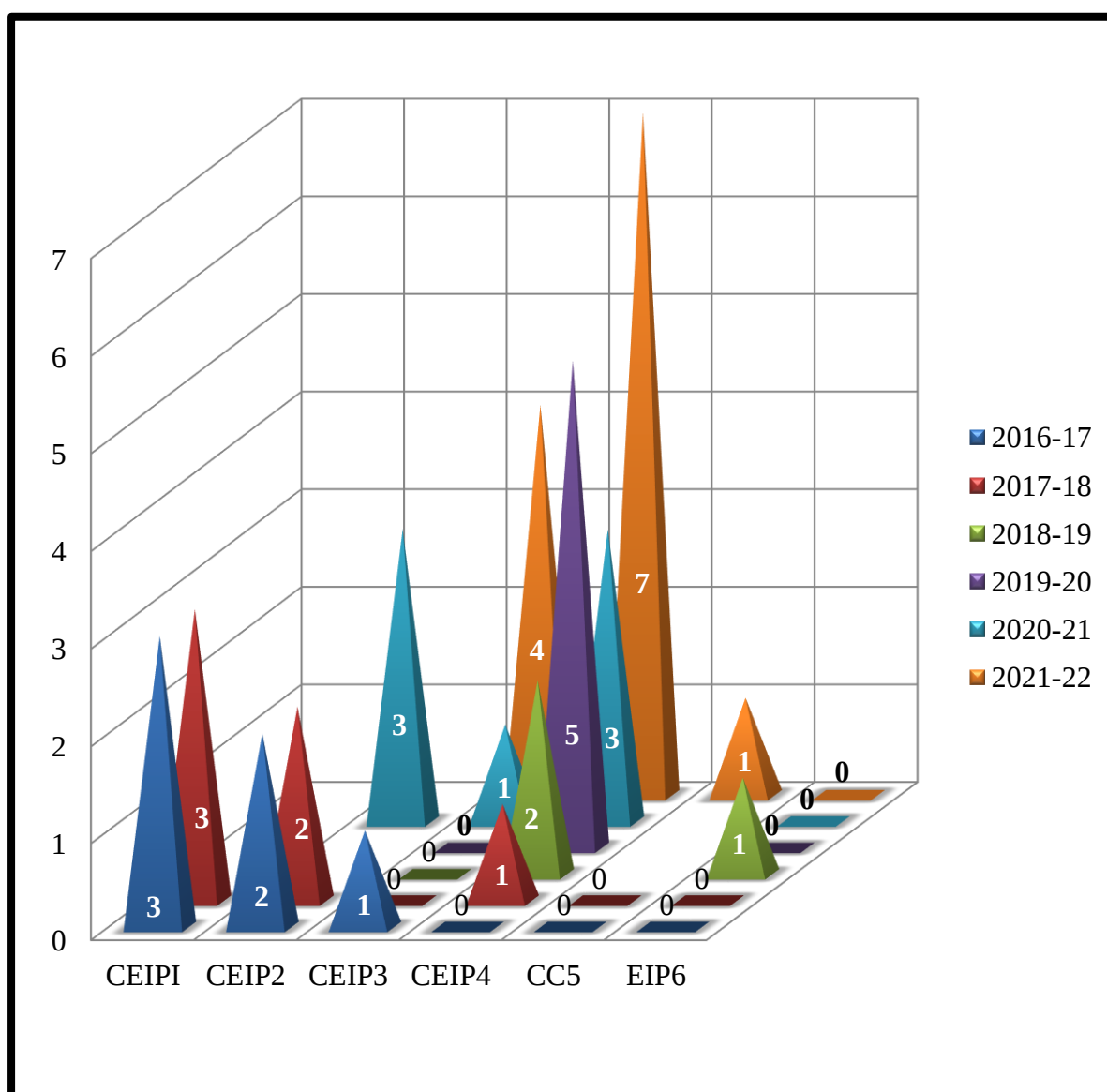
Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de secundaria, tanto públicos como concertados, y elaboración propia.

En esta figura N° 54, durante el curso 2021-22, el centro educativo de secundaria, el IES1, aumenta el alumnado de cultura gitana respecto al IES3, lo dobla. Curioso el número de matriculados en el IES3, mismo número de hombres que de mujeres, matriculados de cultura gitana. Sin embargo, en el IES1, el alumnado masculino duplica el alumnado de mujeres matriculadas de etnia gitana.

6.4. Alumnado absentista en centros educativos públicos y concertados de Riba-roja de Túria.

6.4.1. Alumnado absentista en centros de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria.

- **Figura 55.** Alumnado absentista en centros educativos de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria. Cursos: 2016-2017, 2017-2018, 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22.



Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de infantil (de primer ciclo) y de primaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Para realizar un pequeño recuento del absentismo que existe en los centros educativos de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, tanto públicos como concertados, se ha contado con la cooperación de los siguientes centros: el centro educativo CEIP1, cursos 2016-17 y 2017-18; el centro educativo CEIP2, cursos 2016-17, 2017-18 y 2020-21; el centro educativo CEIP3, cursos 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22; el centro educativo CEIP4, cursos 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22; el centro educativo CC5, cursos escolares 2016-17, 2017-18, y 2021-22; y por último, el centro educativo EIP6, cursos 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22.

En la figura N° 55 se observa que en todos los centros educativos ha existido absentismo. En el CEIP1, durante los cursos 2016-17 y 2017-18. En el CEIP2, durante los cursos 2016-17, 2017-18 y 2020-21. En el CEIP3, durante los cursos 2016-17, 2020-21 y 2021-22. En el CEIP4, durante los cursos 2017-18, 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22. En el CC5 durante el curso 2021-22, y en el EIP6, durante el curso 2018-19.

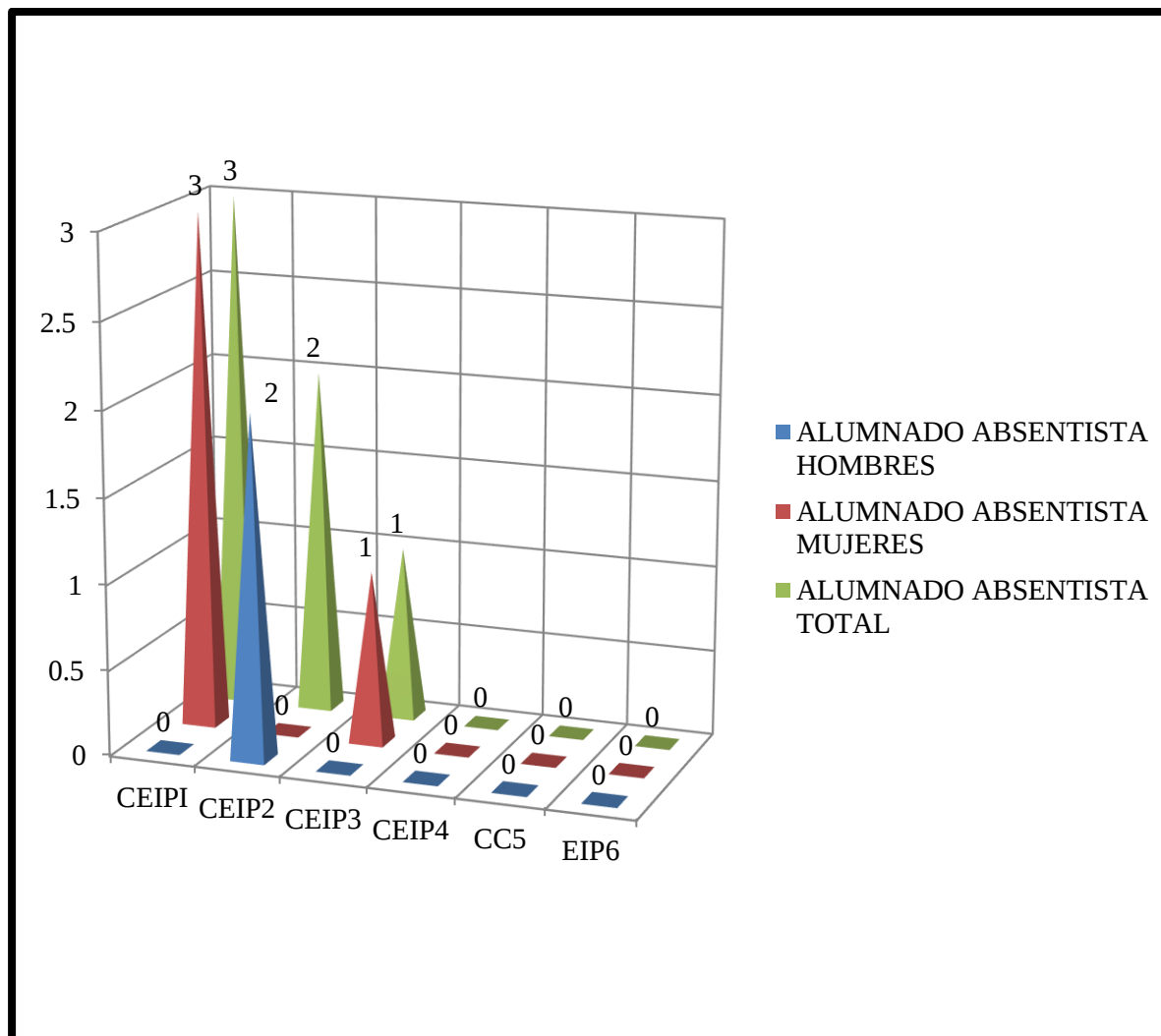
En la misma figura podemos apreciar que durante el curso 2016-17 solo existe absentismo en tres centros educativos, el CEIP1, el CEIP2 y el CEIP3, el resto de centros, el CEIP4, el CC5 y el EIP6 no tienen alumnado absentista. El curso siguiente, curso 2017-18, el CEIP1 y el CEIP2 continúan teniendo alumnado absentista,, además, el CEIP3 por primera vez tiene una alumna que falta con regularidad a la escuela, y el resto de centros educativos siguen sin tener alumnado absentista.

Durante el curso 2018-19, el centro educativo, el EIP6, por primera vez tiene alumnado absentista, el curso siguiente, 2019-20, el centro educativo, el CEIP3, continúa sin tener alumnado absentista y en la misma línea, el centro educativo el CC5, en cambio, el CEIP4 sigue teniendo alumnado absentista. Durante los cursos posteriores, cursos 2020-21 y 2021-22, el centro educativo el CEIP3, vuelve a tener alumnado absentista, en la misma línea, el centro educativo el CC5, durante el último curso tiene alumnado absentista.

En definitiva, el centro educativo con mayor número de alumnado absentista es el CEIP4, con 7 alumnos y alumnas durante el curso 2021-22 y el menor número de alumnado absentista es el EIP6, seguido del CC5, este último, a pesar de que en los cursos anteriores no tenía absentismo, cursos 2016-17 y 2017-18, en el último año, curso 2021-22, si tiene alumnado absentista.

6.4.1.1. Alumnado absentista en centros educativos de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2016-17.

- **Figura 56.** Alumnado absentista desglosado por género. Curso 2016-17.

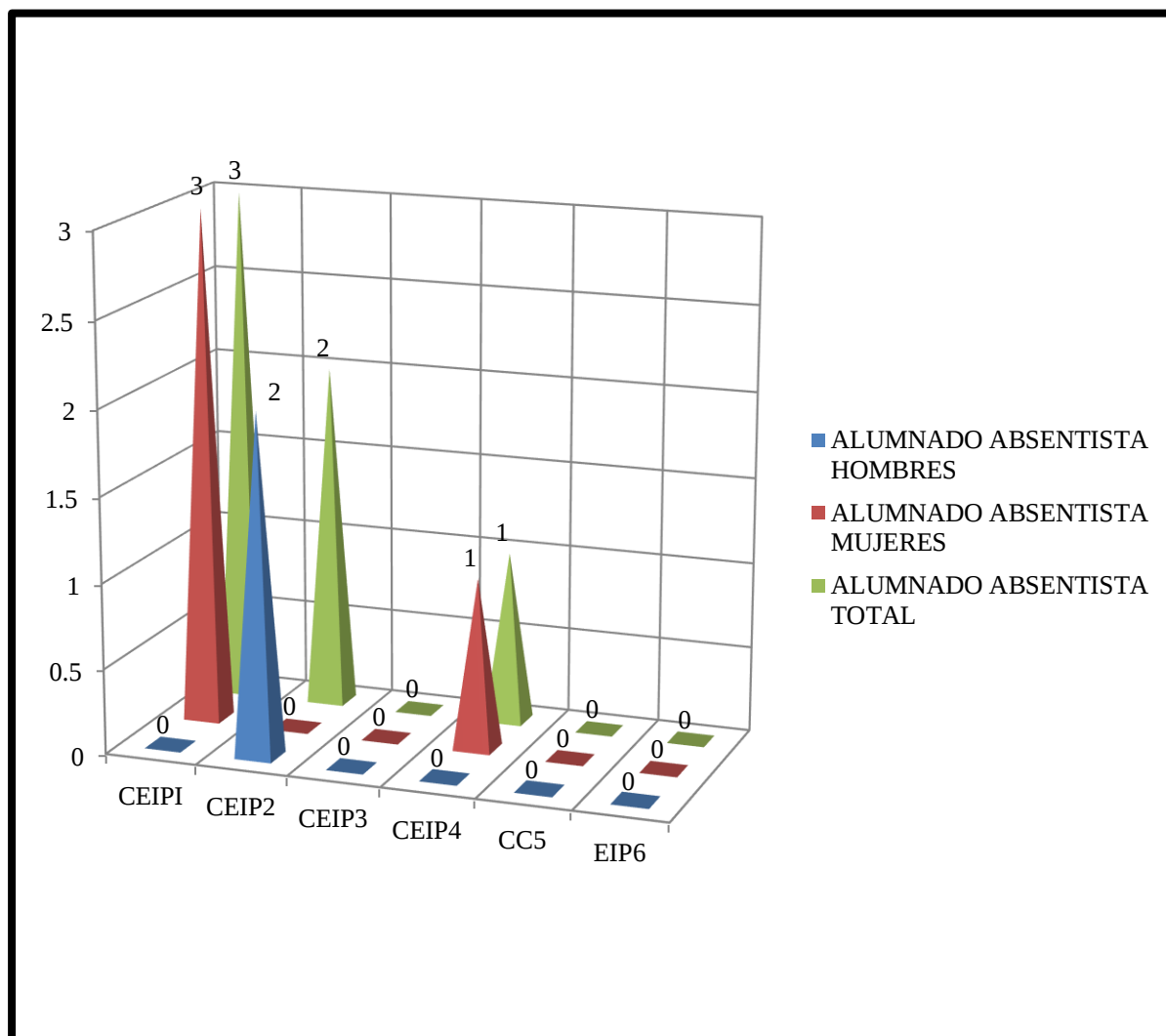


Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de infantil (de primer ciclo) y de primaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

En esta figura N° 56 se aprecia que la mayoría de centros educativos el alumnado matriculado tanto en centros de educación infantil de 1er ciclo, como en primaria, prácticamente no existe absentismo, es decir, en los centros educativos, el CEIP4, el CC5 y el EIP6 no existe alumnado absentista, sin embargo, en los centros el CEIP1, el CEIP2 y el EIP6 sí que se aprecia alumnado absentista, pero muy poco, con 3, 2 y 1, respectivamente.

6.4.1.2. Alumnado absentista en centros educativos de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2017-18.

- **Figura 57.** Alumnado absentista desglosado por género. Curso 2017-18.

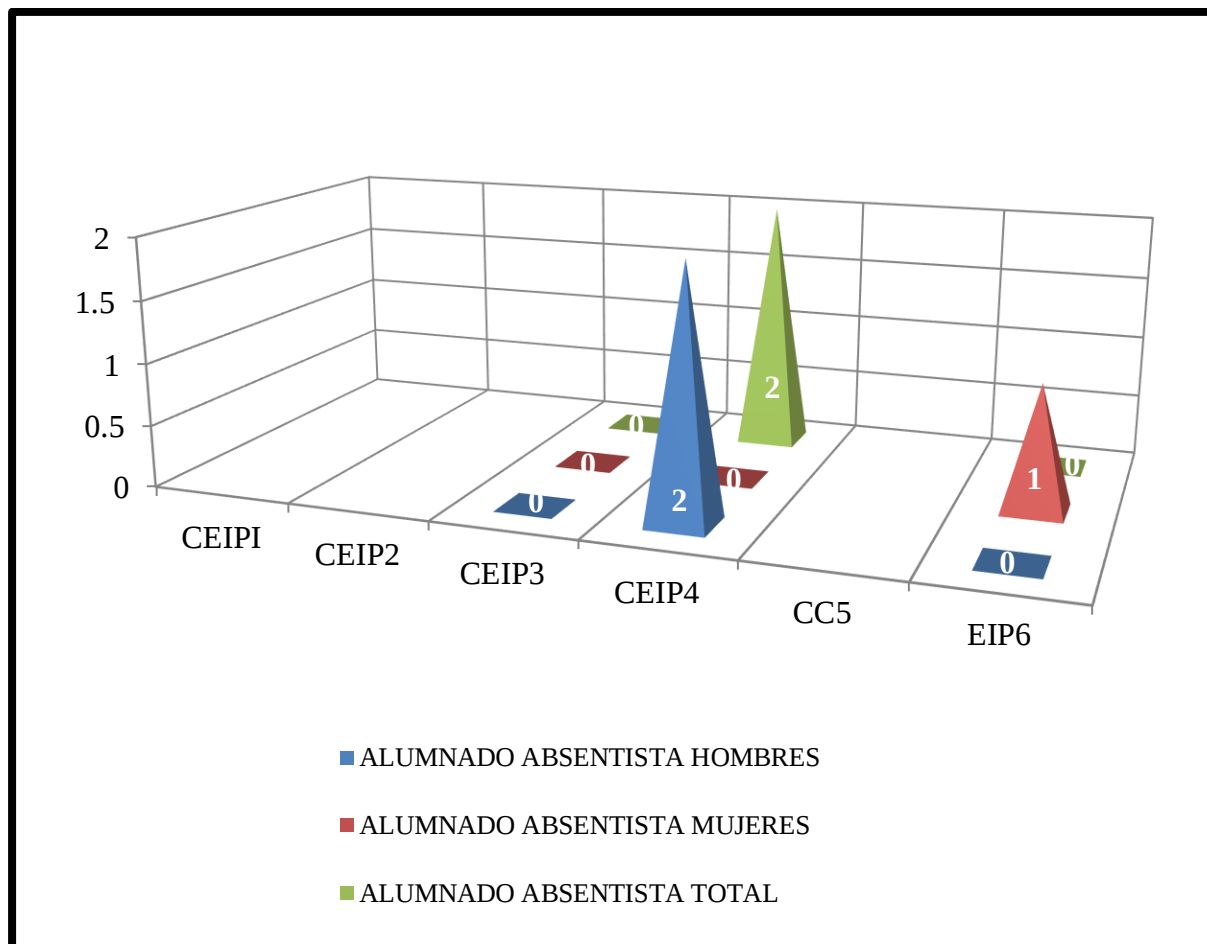


Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de infantil (de primer ciclo) y de primaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

En esta figura N° 57 los centros educativos, el CEIP3, el CC5 y el EIP6, no tienen alumnado absentista. Por el contrario, los centros, el CEIP1, el CEIP2 y el CEIP4, sí tienen alumnado absentista, pero de manera muy baja, con 3, 2 y 1, respectivamente. En este curso con respecto al curso anterior, 2017-18 es muy similar, es decir, de 6 centros educativos, existe absentismo, pero solo en 3 centros educativos, y es muy bajo.

6.4.1.3. Alumnado absentista en centros educativos de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2018-19.

- **Figura 58.** Alumnado absentista desglosado por género. Curso 2018-19.



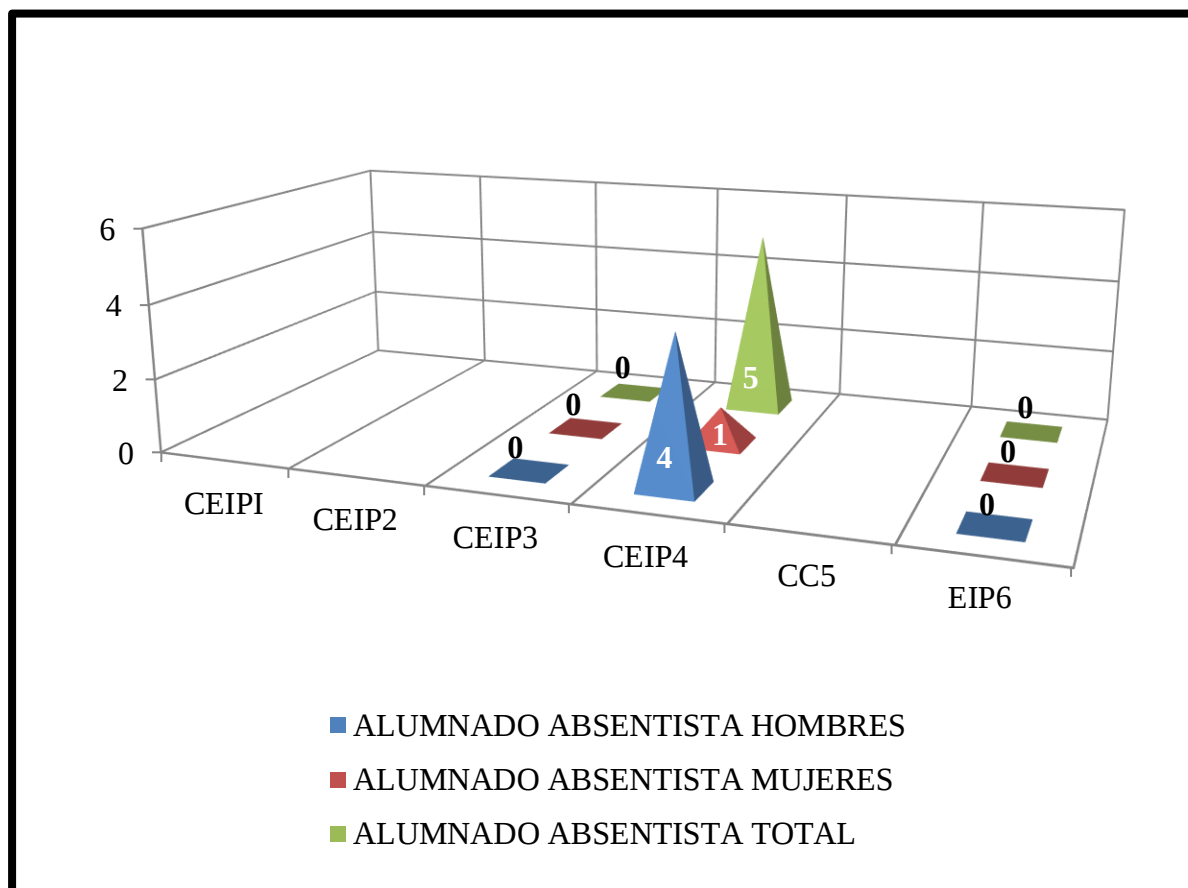
Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de infantil (de primer ciclo) y de primaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Durante el curso, 2018-19, los centros educativos que han participado en este trabajo han sido el CEIP3, el CEIP4 y el EIP6. El resto de centros educativos, el CEIP1, el CEIP2 y el CC5 no han podido participar, ya que no han podido realizar el recuento de alumnado absentista en ese momento.

Durante el curso 2018-19, se estima que hubo muy poco alumnado absentista. El EIP6 no hay absentista, al igual que el CEIP3, sin embargo, el CEIP4 se calcula que si hay alumnado absentista en este curso, pero muy poco, apenas 2 hombres, y se aprecia que no existe mujeres absentistas en este curso.

6.4.1.4. Alumnado absentista en centros educativos de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2019-20.

- **Figura 59.** Alumnado absentista desglosado por género. Curso 2019-20.



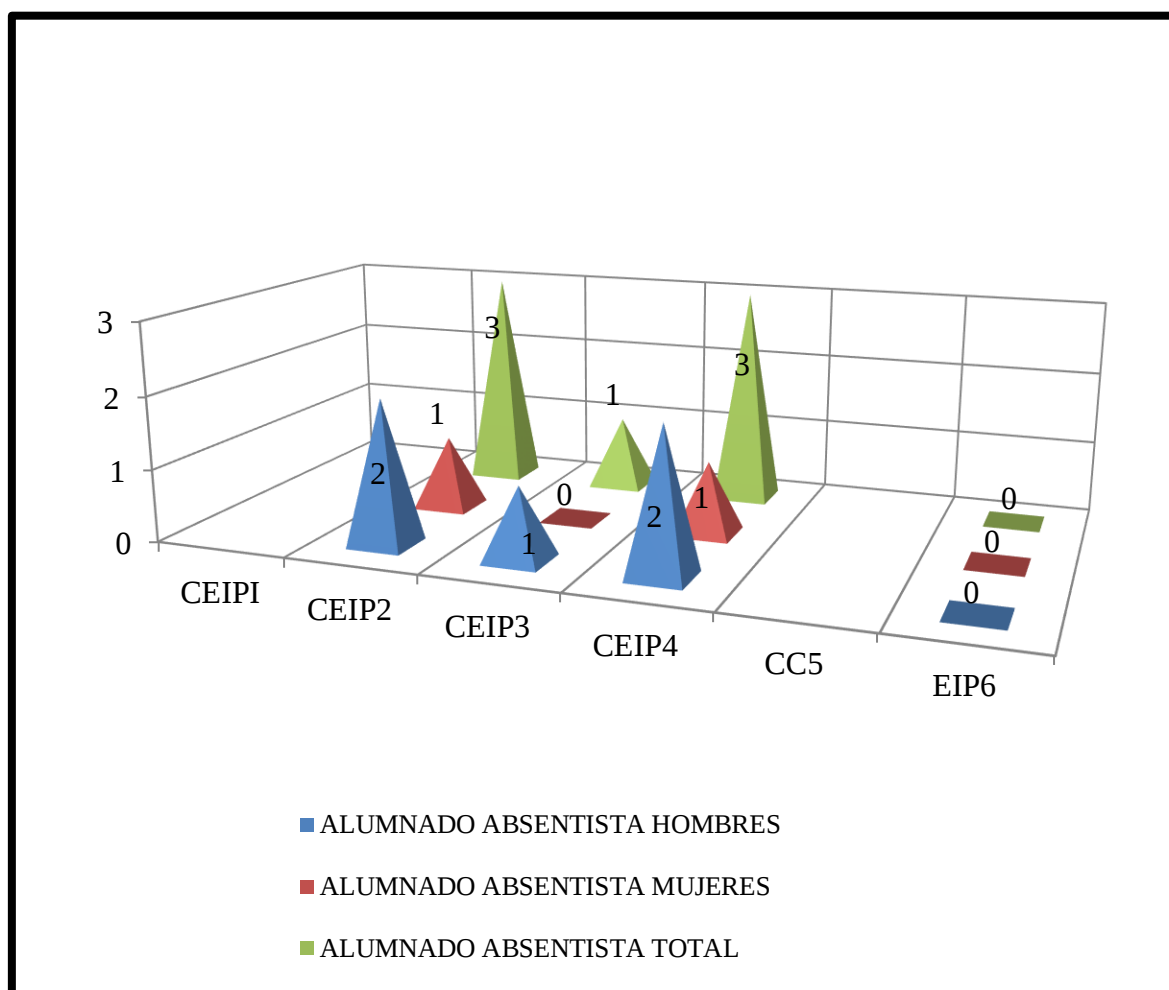
Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de infantil (de primer ciclo) y de primaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Durante el curso 2019-20, los centros educativos que han participado en este trabajo, al igual que el curso anterior, 2018-19, han sido el CEIP3, el CEIP4 y el EIP6. El resto de centros educativos, el CEIP1, el CEIP2 y el CC5 no han podido participar, ya que no han podido realizar el recuento de alumnado absentista en ese momento.

En esta figura N° 59 se aprecia que el centro educativo el CEIP4 sigue teniendo alumnado absentista, y en aumento. Sin embargo, el centro educativo EIP6, durante el curso anterior, 2018-19 tuvo una niña absentista, este curso, no tiene alumnado absentista, además, el centro educativo CEIP3 tampoco tiene alumnado absentista.

6.4.1.5. Alumnado absentista en centros educativos de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2020-21.

- **Figura 60.** Alumnado absentista desglosado por género. Curso 2020-21.



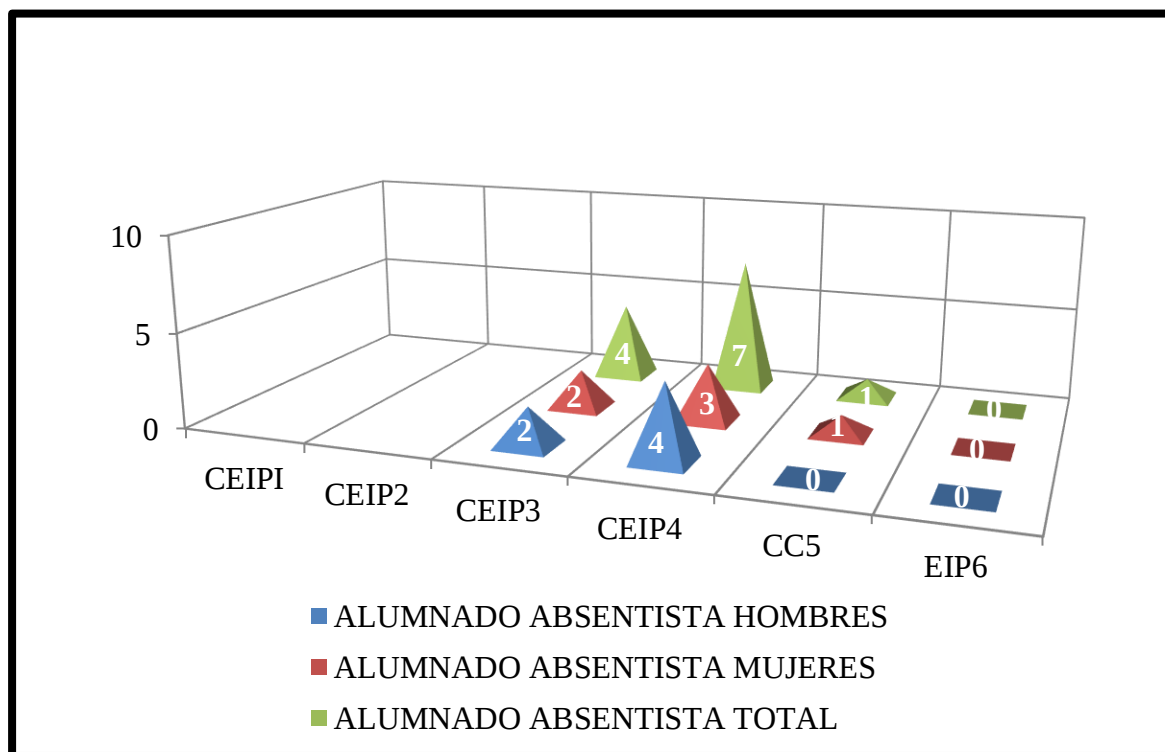
Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de infantil (de primer ciclo) y de primaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Durante el curso 2020-21, los centros educativos que han participado en este trabajo, han sido el CEIP2, el CEIP3, el CEIP4 y el EIP6. El resto de centros educativos, el CEIP1, el CEIP2 y el CC5 no han podido participar, ya que no han podido realizar el recuento de alumnado absentista en ese momento.

En esta figura N° 60 se aprecia el aumento de alumnado que falta a clase, en todos los centros de primaria existe alumnado absentista, es el llamado año de la pandemia, debido a esta epidemia puede producirse este aumento. También se aprecia que el número de hombres absentistas es mayor frente a las mujeres, es el caso en el CEIP2, el CEIP3 y el CEIP4, este último con solo 1 mujer absentista.

6.4.1.6. Alumnado absentista de educación infantil (de primer ciclo) y de primaria, curso 2021-22.

- **Figura 61.** Alumnado absentista desglosado por género. Curso 2021-22.



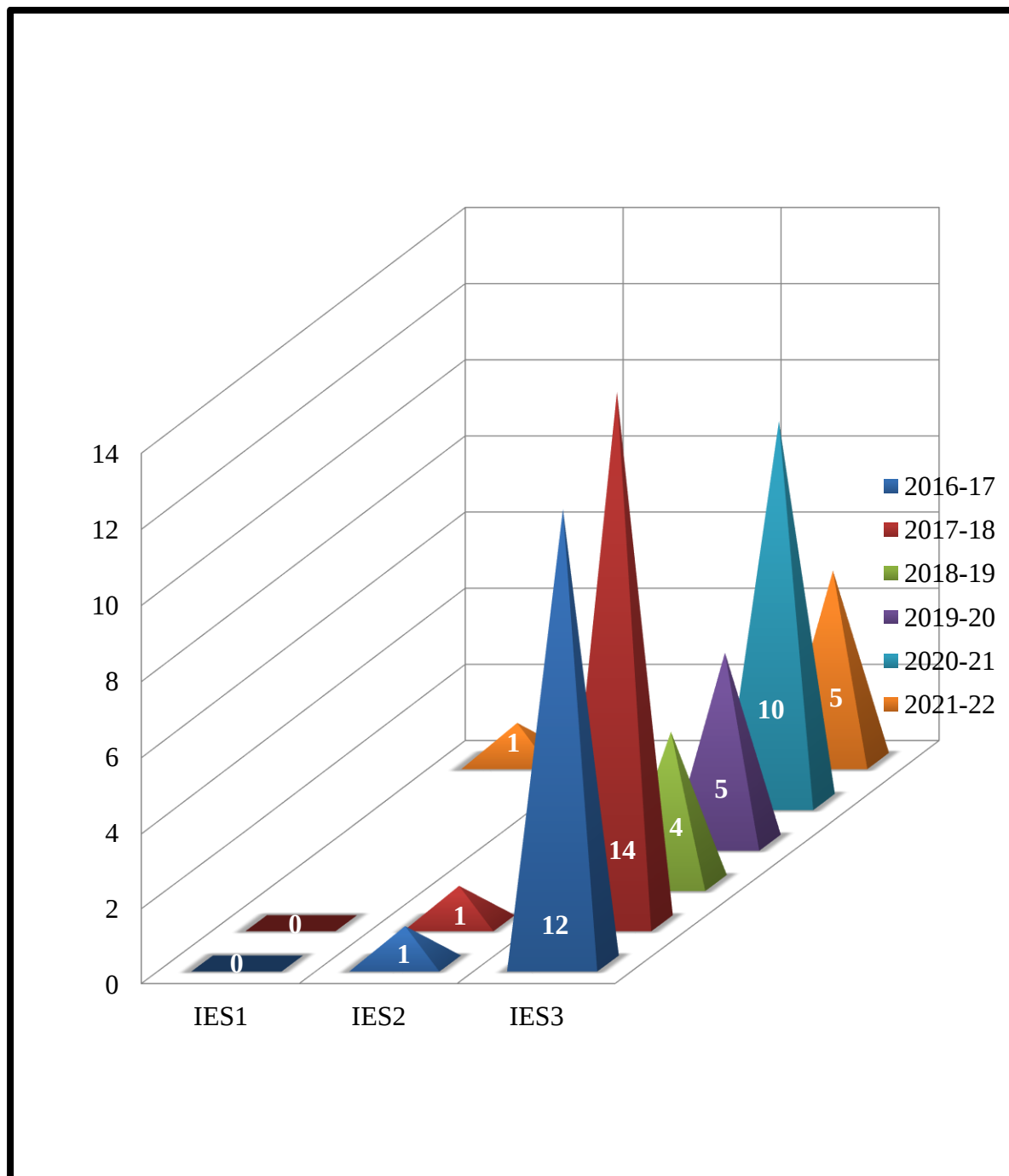
Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de infantil (de primer ciclo) y de primaria, tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Durante el curso 2021-22, los centros educativos que han participado en este trabajo, fueron, el CEIP3, el CEIP4, el CC5 y el EIP6. El resto de centros educativos, el CEIP1, y el CEIP2, no han podido participar, ya que no han podido realizar el cálculo de alumnado absentista en ese momento.

Durante el curso 2021-22, el año posterior a la pandemia, Covid-19, el alumnado absentista en los centros de primaria va en aumento, incluso el CC5 que en cursos anteriores nunca ha tenido alumnado absentista, este curso por primera vez se contabiliza, siendo solo una mujer. El CEIP4, es el centro educativo con más alumnado absentista en este curso, y el CEIP3 también existe alumnado absentista. Y por último, el EIP6, no tiene alumnado absentista.

6.4.2 Alumnado absentista, en centros educativos de Educación Secundaria.

- **Figura 62.** Alumnado absentista en Educación Secundaria. Cursos: 2016-17, 2017-2018, 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22.



Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de secundaria tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Los centros de secundaria que han participado en esta investigación han sido el IES1, cursos 2016-17, 2017-18 y 2021-22; el IES2, cursos 2016-17 y 2017-18 y el IES3, cursos 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22.

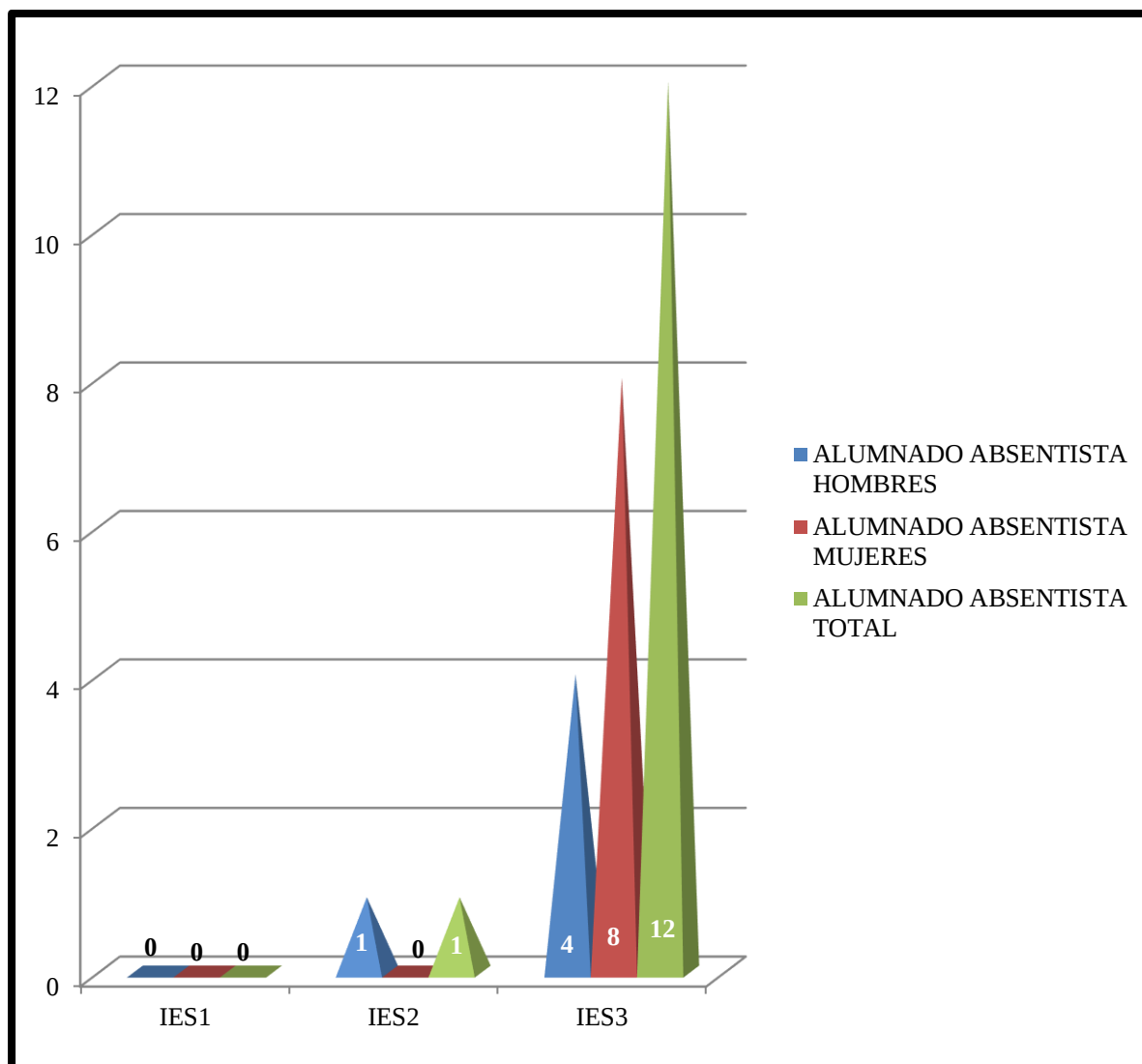
En esta figura N° 62 se aprecia que en los centros educativos de secundaria todos tienen alumnado absentista. En el IES1, solo hay alumnado absentista en el curso 2021-22, durante los cursos anteriores no ha tenido alumnado absentista.

En el IES2, solo tiene el mínimo, 2 personas absentistas, 1 alumno y 1 alumna absentista, ordenadamente en los cursos 2016-17 y 2017-18. Sin embargo, el IES3 se aprecia un elevado número de alumnado absentista en el curso 2016-17, y en el curso posterior, 2017-18, existe un aumento del absentismo, pero en los cursos siguientes, cursos 2018-19 y 2019-20, el alumnado disminuye considerablemente a más del 50%, es decir, en los cursos 2016-17 y 2017-18 tenían 12 y 14 alumnos y alumnas respectivamente, y en los cursos 2018-19 y 2019-20 disminuye a 4 y 5 a alumnos y alumnas absentistas, respectivamente.

Después, en el curso 2020-21, año de la pandemia, su aumento de alumnado probablemente se debe al miedo de contagiarse en las aulas de Covid-19. Y para terminar en el curso 2021-22, año posterior a la pandemia, la estadística de alumnado que falta a clase, es decir, absentista, vuelve a disminuir con respecto al curso anterior, con un 50% inferior de alumnado absentista, pasa de tener 10 a 5 alumnos y alumnas absentistas. En definitiva, en los centros educativos de secundaria del municipio de Riba-roja sigue existiendo alumnado absentista, sobre todo en el centro educativo IES3.

6.4.2.1. Alumnado absentista en centros educativos de Educación Secundaria, curso 2016-17.

- **Figura 63.** Alumnado absentista en Secundaria, desglosado por géneros. Curso 2016-17.

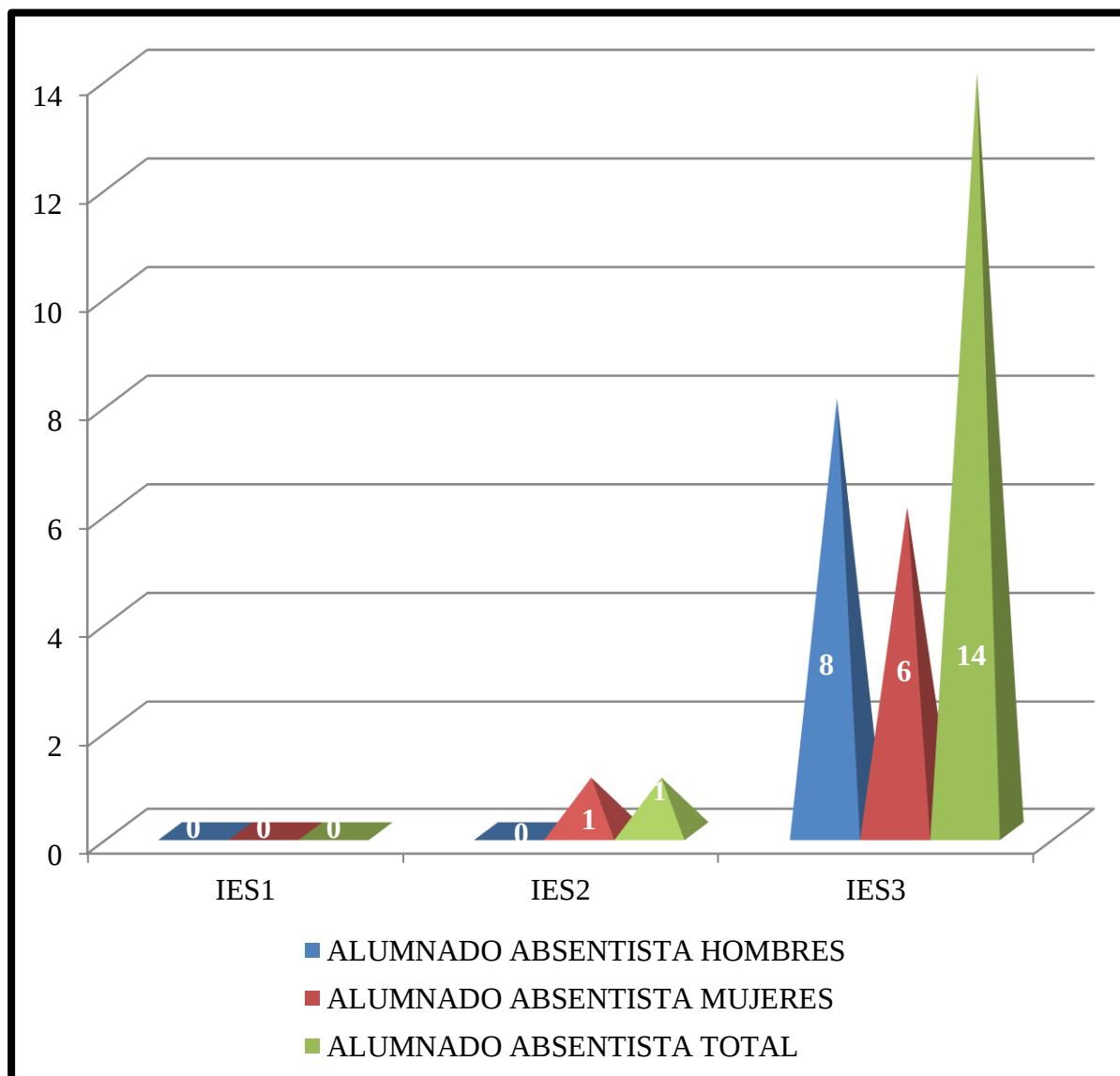


Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de secundaria tanto públicos como concertados y elaboración propia.

En el figura Nº 63 podemos constatar que el IES1 no tiene alumnado absentista durante el curso 2016-17, los otros dos centros de secundaria, el IES2, y el IES3, sin embargo, sí tienen alumnado absentista. El IES2, solamente tiene un alumno absentista, en cambio, el IES3, supera al resto de centros de secundaria, con 4 hombres, y 8 mujeres, absentistas. Las mujeres superan a los hombres en un 50%, de alumnado absentista.

6.4.2.2. Alumnado absentista en centros educativos de Educación Secundaria, curso 2017-18.

- **Figura 64.** Alumnado absentista en Secundaria, desglosado por géneros. Curso 2017-18.

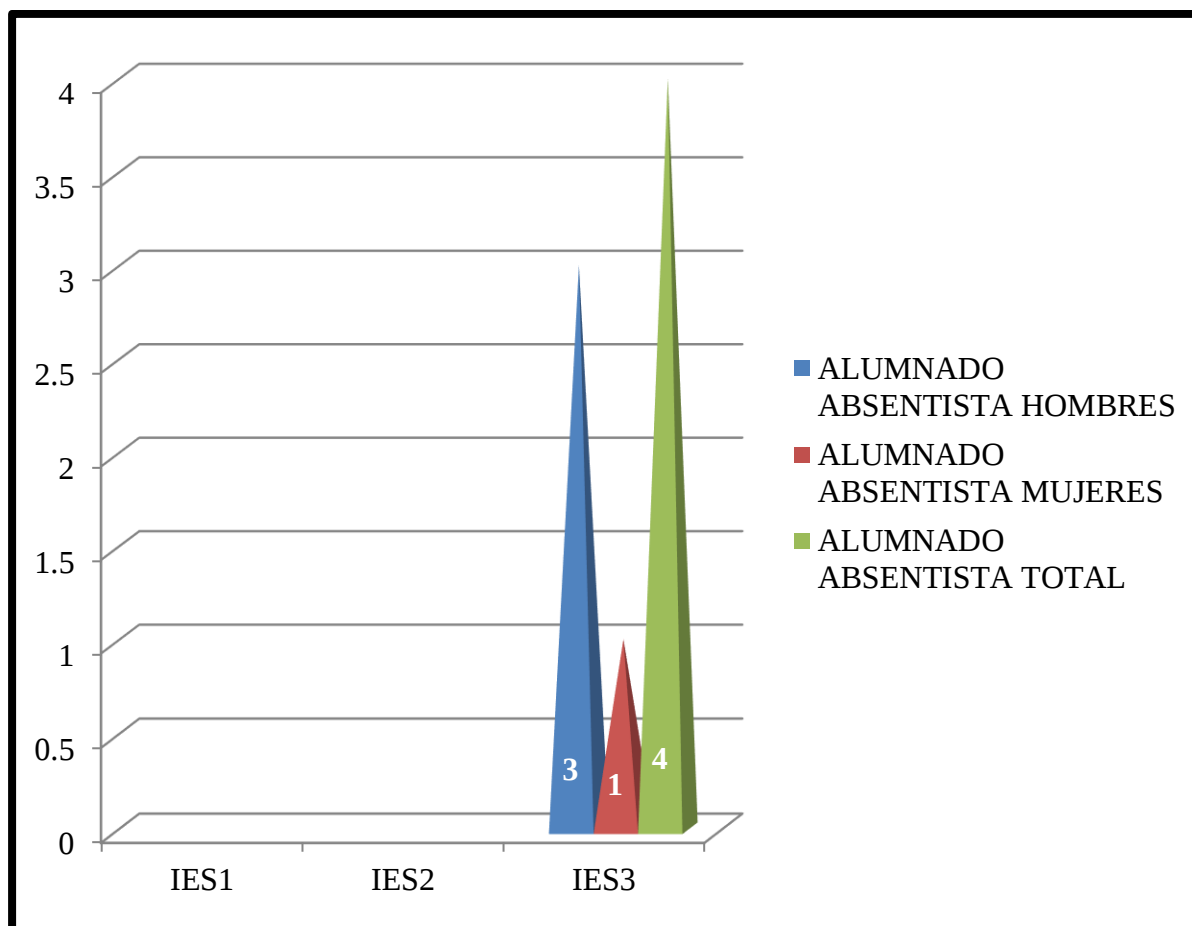


Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de secundaria tanto públicos como concertados y elaboración propia.

En la Figura N° 64 se verifica que el IES1 continúa sin tener absentismo, por el contrario, el IES2, y el IES3, sí tienen alumnado absentista, pero solo una mujer en el IES2, y en el IES3, el alumnado absentista aumenta, los hombres que suelen faltar con regularidad a clase son 8, y las mujeres disminuye con respecto al curso anterior, 2016-17, con 6 alumnas.

6.4.2.3. Alumnado absentista en centros educativos de Educación Secundaria, curso 2018-19

- **Figura 65.** Alumnado absentista en Secundaria, desglosado por género. Curso 2018-19.



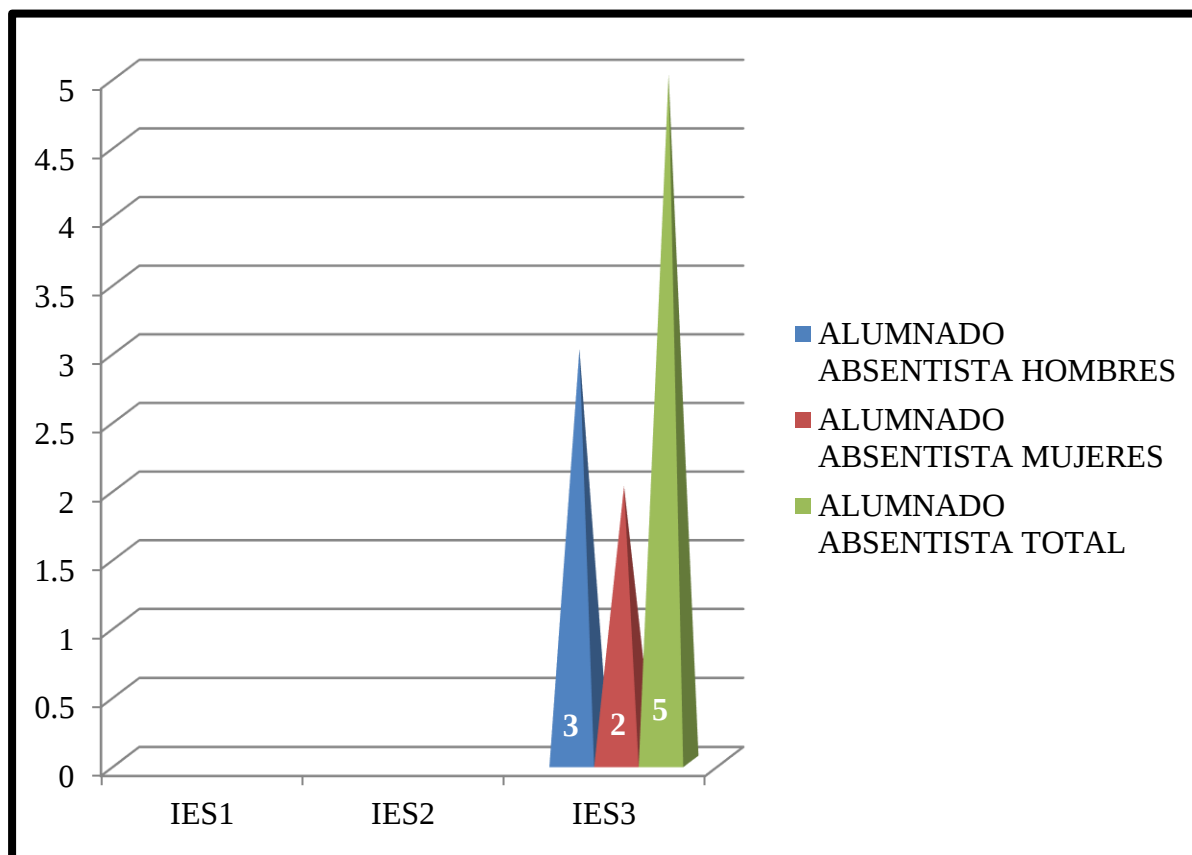
Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de secundaria tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Durante el curso 2018-19, el centro educativo de secundaria que participó en esta investigación solo pudo ser realizado por el centro educativo el IES3. El resto de centros educativos, el IES1 y el IES2, no han podido colaborar por motivos de protección de datos.

En la figura N° 65 podemos observar que en el centro educativo, el IES3, tiene alumnado absentista, pero muy poco, en total 4, 3 de ellos son hombres y solamente una mujer no asiste con regularidad a clase, es el año escolar, con el menor alumnado absentista de este centro educativo.

6.4.2.4. Alumnado absentista en centros educativos de Educación Secundaria, curso 2019-20.

- **Figura 66.** Alumnado absentista en Secundaria, desglosado por género. Curso 2019-20.



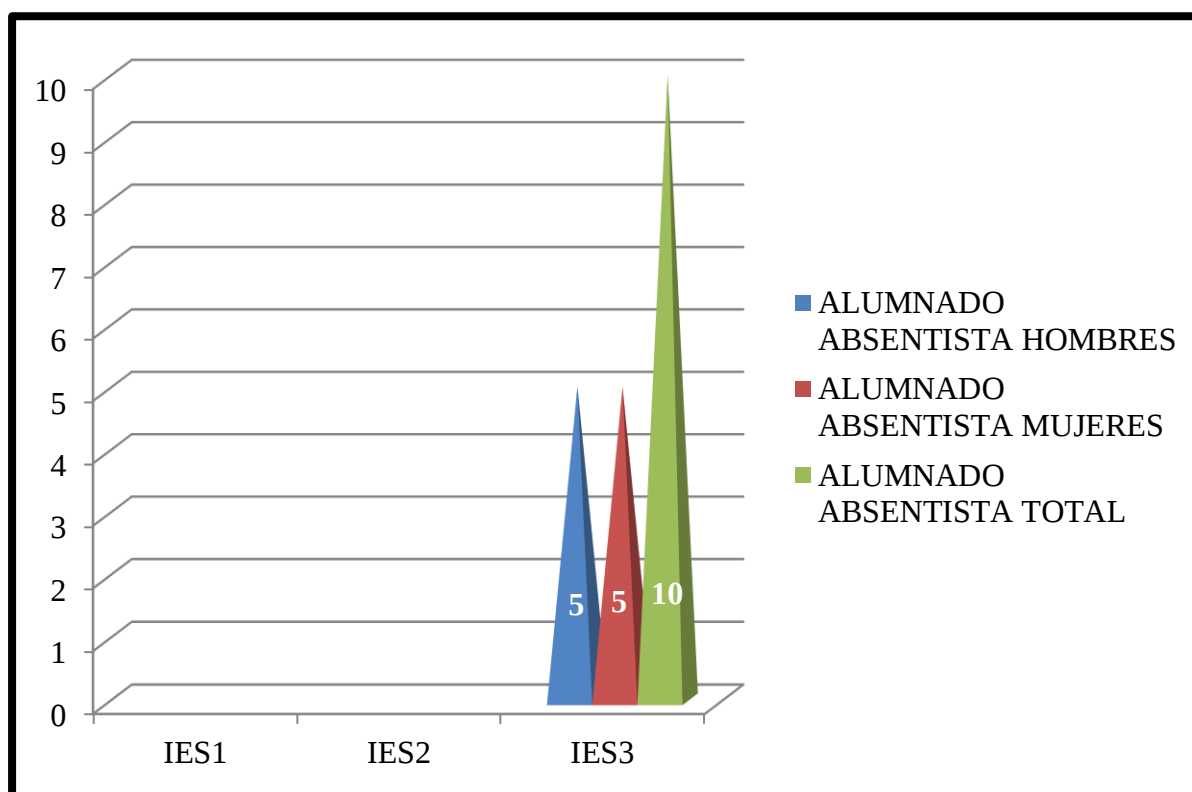
Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de secundaria tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Durante el curso 2019-20, el centro educativo de secundaria que aportó información estadística en esta investigación solo pudo ser realizado por el centro educativo el IES3. El resto de centros educativos de secundaria, el IES1 y el IES2, no han podido colaborar por motivos de protección de datos.

En la figura N° 66 podemos observar que en el centro educativo, el IES3, tiene alumnado absentista, pero muy poco, en total 5, 3 de ellos son hombres y 2 personas son mujeres, seguramente deben ser el mismo alumnado que no asistió a clase con regularidad durante el curso anterior, curso 2018-19. Solamente aumenta una alumna absentista.

6.4.2.5. Alumnado absentista en centros educativos de Educación Secundaria, curso 2020-21.

- **Figura 67.** Alumnado absentista en Secundaria, desglosado por género. Curso 2020-21.



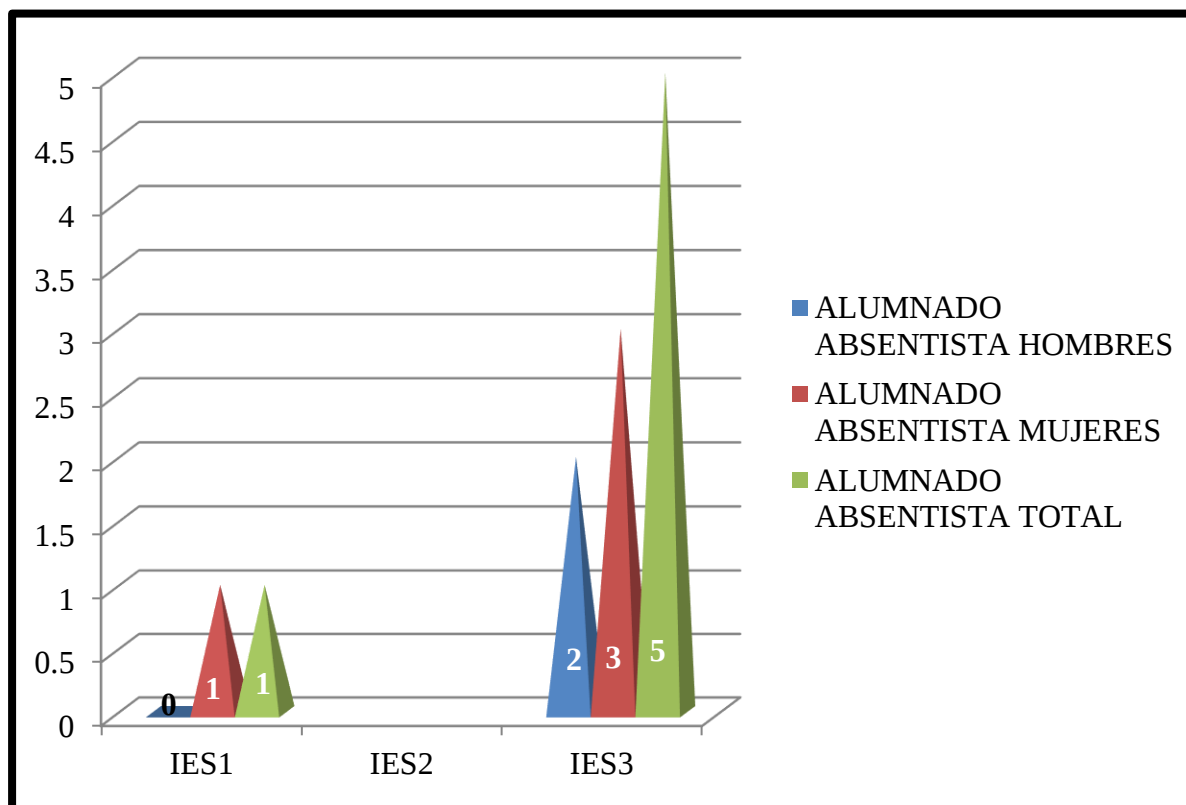
Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de secundaria tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Durante el curso 2020-21, el centro educativo de secundaria que nos dió información estadística en esta investigación solo pudo ser realizado por el centro educativo el IES3. Los centros educativos de secundaria, el IES1 y el IES2, no han podido colaborar por motivos de protección de datos.

En la figura N° 67 observamos que en el centro educativo, el IES3, tiene alumnado absentista. En este curso escolar, el alumnado absentista aumenta considerablemente con respecto al curso anterior, 2019-20, seguramente por el miedo a contagiarse en el aula, ya que es el año de la pandemia, covid-19. De los 5 hombres absentistas, 1 de ellos es gitano, y de las 5 mujeres absentistas, 2 de ellas son de cultura gitana.

6.4.2.6. Alumnado absentista en centros educativos de Educación Secundaria, curso 2021-22

- **Figura 68.** Alumnado absentista en secundaria, desglosado por sexos. Curso 2021-22.



Fuente: Datos facilitados por los diferentes centros educativos de secundaria tanto públicos como concertados y elaboración propia.

Durante este curso escolar, el centro educativo de secundaria, el IES2, no ha podido participar, por motivos de seguridad, ya que es el año posterior a la pandemia.

Finalmente, para terminar los datos estadísticos en el alumnado absentista, se aprecia que durante el curso 2021-22, ambos centros de secundaria tienen alumnado absentista, aunque el IES1 con el mínimo, solo con una mujer absentista. En el IES3, pese a tener más alumnado absentista, 5 en total, este disminuye el alumnado absentista, con respecto al año anterior, curso 2020-21, el curso de la pandemia, con 10 en total, seguramente este curso disminuye debido a que el alumnado y sus familias ya no tienen tanto miedo del regreso a las aulas. El alumnado femenino tiene más personas absentistas.

CAPÍTULO VII. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA ENTREVISTA E HISTORIAS DE VIDA

7.1. Resultados de las entrevistas realizadas a la comunidad educativa

7.1.1. La experiencia con la etnia gitana y el absentismo

Después de realizar 32 entrevistas al profesorado de los centros educativos, tanto de primaria como de secundaria, públicos y concertados como CEIP1, CEIP2, CEIP3, CEIP4, CC5, IES1, IES3 y EA4, todos y todas han tenido experiencia con alumnado de cultura gitana, excepto una profesora del CEIP3, que ha tenido casos con la etnia gitana, pero no ha trabajado directamente con esta cultura. El resto de profesorado, como mencioné, todos y todas han tenido experiencia con la etnia gitana.

En cuanto al alumnado absentista, la mayoría de las entrevistas coinciden en que existe este problema, e incluso especifican los días que suelen faltar con frecuencia. Por ejemplo, una profesora A.F., del centro educativo de primaria en el CEIP4, menciona que las personas gitanas suelen faltar a clase con regularidad, especialmente los lunes, debido a que en la localidad de Riba-roja hay un mercado ambulante ese día. En el mismo centro educativo, la profesora de primaria M.R.B. nos cuenta la experiencia de una niña de etnia gitana que suele llegar tarde porque vive lejos del centro educativo y también porque a menudo se queda dormida. Igualmente, en el centro CEIP3, la maestra de educación infantil LL.M.G. comenta que hubo una alumna que tuvo que hablar varias veces con su familia porque la niña se iba a ayudar a su familia en la venta ambulante, lo que provocaba que faltara más a menudo.

Del mismo modo, otra profesora A.G. del centro educativo CC5 nos cuenta que las personas gitanas suelen faltar mucho a clase, especialmente en días de mucho frío o lluvia. Asimismo, otra profesora M.J.F. del centro IES1 nos cuenta otro motivo por el cual suelen faltar al centro las personas de cultura gitana, que es porque suelen cuidar de sus hermanos/as pequeños/as.

En el centro educativo el IES3, la directora del centro M.M.B. también nos confirma los principales motivos por los cuales el alumnado de etnia gitana suele faltar con regularidad a las aulas: los padres y las madres trabajan en el mercado ambulante y les ayudan, o también en época de recolección, los niños o las niñas de etnia gitana van a ayudar a sus padres y madres. A continuación, tal como nos lo cuenta la propia directora del centro educativo:

¿Nos puede contar algún caso en concreto de alumno o alumna que haya tenido con la cultura gitana? Pues los alumnos de etnia gitana considero que no son niños conflictivos y que es verdad que son niños bastante absentistas, porque desde pequeños tienen como que si los padres van al mercado pues el día que van al mercado se van con ellos a ayudar o si se van al campo pues según la época de recolección también se van con ellos a ayudar, entonces son bastante absentistas y sí que te puedo comentar que estamos muy contentos porque ha habido dos personas del “Barrio” que obtuvieron el graduado en ESO, una que obtuvo el Graduado en Secundaria y otra incluso que terminó el bachillerato y sabemos que está haciendo una carrera en la universidad. (M.M.B.)

Además, varias profesoras nos cuentan que existen familias que tienen un periodo de ausencia bastante prolongado. Por ello, algunas de las profesoras deciden tomar la iniciativa y ponerse en contacto, no solo con la familia, sino también con el profesorado del centro donde la alumna se ha escolarizado debido al trabajo temporal de su padre y su madre. A continuación, tal como nos lo relata la profesora Z.P.C. del centro educativo CEIP2:

¿Recuerda si esos niños/as de etnia gitana solían faltar a clase? Faltaba recuerdo una niña en concreto, por el trabajo temporal de sus padres y había durante el curso, unos meses durante el curso que se desplazaron a trabajar fuera, porque se iban todos los años y faltó a clase, pero luego volvió y estaba la ausencia justificada y me puse en contacto con la maestra del pueblo donde iban para asegurarnos que estaba escolarizada y demás.

Pero no todo el profesorado está de acuerdo en que la cultura gitana falte regularmente a clase. Un profesor de primaria del centro educativo CC5 nos cuenta que, en su caso y especialmente en el centro donde imparte clases, no hay absentismo. Sin embargo, en el mismo centro, la profesora de PT nos dice que hay estudiantes de cultura gitana que pueden estar una semana sin venir al centro y no saber absolutamente nada de ellos/as. Así nos lo relata la profesora de PT del centro, I.C.S.

¿Este curso ha tenido algún/a alumno/a de etnia gitana? Sí.

Nos puede contar un poco si ha tenido faltas de asistencia. Sí, nosotros realizamos un registro de asistencia y claro sí que tienen. Hay casos y casos. Hay casos que vienen y, si no vienen, te lo justifican. Pero hay otros casos que pueden estar una semana entera sin venir y no sabes absolutamente nada. Los llamas por teléfono y no te contestan. Envías notitas en la

agenda y tampoco hay contestación, es decir, hay de todo. **¿Lo que nos estas contando es de este curso?** Sí, de este curso.

7.1.1.1. Cómo trabaja el alumnado de cultura gitana según su sexo

Muchos alumnos y alumnas de cultura gitana suelen tener retrasos, faltar a clase e incluso ausencias prolongadas, tal como nos lo cuenta el profesorado entrevistado. Por ello, a muchos/as de ellos y ellas les cuesta seguir el ritmo de trabajo en el aula. Algunos/as de los profesores y de las profesoras han intentado identificar diferencias en la forma de trabajar entre chicos y chicas gitanos, con respuestas diversas que se detallan en las tablas siguientes (32, 33, 34 y 35).

En la tabla nº 32, el profesorado del centro educativo CEIP1 nos informa que no hay distinción entre chicas y chicos a la hora de trabajar en el aula. La directora y profesora de PT menciona que, aunque prácticamente no hay absentismo, la mayoría de los casos se trata de retrasos en primaria. Sin embargo, destaca la necesidad de adaptaciones curriculares para el alumnado gitano, especialmente en 5º o 6º de primaria, ya que muchos/as de ellos/as han repetido y carecen de los hábitos de trabajo necesarios para seguir el ritmo de clase, algo que también subraya la profesora F.R.T. A continuación tal como nos lo relata la profesora (F.R.T.).

¿Y alumnos que haya tenido el curso pasado, en quinto o sexto de primaria, recuerda sí trabajaban bien, es decir, al ritmo de sus compañeros? No, la mayoría en quinto y en sexto... Mientras son más pequeños debido a la dificultad de los contenidos, suelen ser alumnado que pueden llevar el ritmo de la clase, pero, en un quinto y en sexto, la mayoría han repetido y necesitan adaptaciones curriculares, porque, ese refuerzo que se necesita desde casa, y muchas veces ya no refuerzos curriculares, sino refuerzo educativo de tener unos hábitos, un horario, simplemente con eso, sí eso se consiguiera mejorar, yo estoy segura que su rendimiento, también.

Además, la profesora del mismo centro, CEIP1, nos cuenta que en su asignatura de religión no hay absentismo, el alumnado no tiene problemas de asistencia y están totalmente integrados. Sin embargo, recuerda a una nena que llegaba tarde todos los días.

Por otra parte, el centro educativo el CEIP4, tanto la profesora de PT de infantil, A.F., como la directora del centro, M.R.B., observan diferencias en la forma de trabajar, coincidiendo en que las chicas de cultura gitana trabajan más que los chicos. La profesora, A.F. nos cuenta que sigue habiendo un alto grado de absentismo debido al poco interés en la educación por parte de las familias gitanas. Señala que este alumnado suele tener dificultades para completar los deberes y traer el material necesario al aula. La directora, M.R.B., informa que las niñas muestran más interés, algunas incluso están interesadas en continuar su educación en el instituto. También destaca que los chicos suelen faltar más a las aulas. Igualmente, la profesora E.R.F. del mismo centro coincide en que los chicos faltan más a clase.

Tabla 32. Ritmo de trabajo de la etnia gitana pese a ser absentistas de los centros CEIP1 y CEIP4.

CENTRO EDUCATIVO Y PERSONA ENTREVISTADA		TRABAJAN MÁS			MÁS ABSENTISMO		
		CHICAS	CHICOS	AMBOS	CHICAS	CHICOS	AMBOS
CEIP1	F.R.T.			x			x
CEIP1	E.C.L.			x			x
CEIP1	V.H.N.						x
CEIP4	A.F.	x					x
CEIP4	M.R.B.	x				x	
CEIP4	E.R.F.					x	
CEIP4	J.M.C.V.			x			x

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla nº 32 se aprecia que 2 profesores/as del CEIP4 dicen que trabajan más el alumnado mujer, a excepción del profesor J.M.C.V., sin embargo, el CEIP1 dice que no existe distinción a la hora de trabajar entre chicos y chicas. Además, la gran mayoría del profesorado coincide en que todos los hombres y todas las mujeres de etnia gitana tienen absentismo.

Por otro lado, se destaca que todo el profesorado entrevistado del CEIP1 y CEIP4 mencionan que las personas de etnia gitana reciben refuerzo o compensación, ya que no suelen mantener el mismo ritmo de trabajo que sus compañeros o compañeras en el aula.

Tabla 33. Ritmo de trabajo de la etnia gitana pese a ser absentistas de los centros CEIP2 y CEIP3.

CENTRO EDUCATIVO Y PERSONA ENTREVISTADA		TRABAJAN MÁS			MÁS ABSENTISMO		
		CHICAS	CHICOS	AMBOS	CHICAS	CHICOS	AMBOS
CEIP2	Z.P.C.			x			x
CEIP2	J.P.G.					x	
CEIP2	L.F.V.	x					x
CEIP2	A.C.D.			x			x
CEIP2	P.G.S.			x			
CEIP2	L.C.G.			x			
CEIP3	LL.M.G.			x			x

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla nº 33 se aprecia tanto el profesorado del CEIP2 como del CEIP3, no existe distinción a la hora de trabajar entre chicos y chicas. Solamente la profesora L.F.V. del centro CEIP2, nos cuenta que las niñas de cultura gitana en primaria suelen ser más espabiladas; en cuanto a la presentación de trabajos, los chicos trabajan menos.

Por otro lado, la profesora de PT, J.P.G. del CEIP2 comenta que los chicos en primaria tienden a tener más faltas de asistencia en el aula. Finalmente, se destaca que todo el profesorado entrevistado del CEIP2 y CEIP3 menciona que las personas de etnia gitana reciben refuerzo o compensación, ya que no suelen mantener el mismo ritmo de trabajo que sus compañeros o compañeras en el aula.

Tabla 34. Ritmo de trabajo de la etnia gitana pese a ser absentistas de los centros CC5 e IES1.

CENTRO EDUCATIVO Y PERSONA ENTREVISTADA		TRABAJAN MÁS			MÁS ABSENTISMO		
		CHICAS	CHICOS	AMBOS	CHICAS	CHICOS	AMBOS
CC5	I.C.S.		x				x
CC5	A.G.		x		x		
CC5	C.V.B.M.	x			No tiene absentismo		
IES1	A.C.C.		x				x
IES1	S.T.	x					x
IES1	M.J.F.	x					x
IES1	S.H.			x	x		

Fuente: Elaboración propia.

En el Figura nº 34, percibimos que tanto en el centro CC5 como en el IES1, el profesorado entrevistado percibe diferencias a la hora de trabajar con personas de etnia gitana, tanto chicas como chicos. Por ejemplo, la profesora de PT, I.C.S. y también la profesora de Educación Física, A.G., coinciden en que los chicos gitanos suelen trabajar mejor que las chicas gitanas, mientras que el director del mismo centro opina que las chicas de cultura gitana trabajan mejor.

En el IES1, existe también diversidad de opiniones. Por ejemplo, el profesor de Educación Física, S.T. y la profesora de valenciano, M.J.F., coinciden en que trabajan mejor las chicas. En cuanto al absentismo, la mayoría del profesorado de los centros educativos CC5 e IES1 coincide en que tanto chicos como chicas de cultura gitana suelen ser alumnado absentista. Sin embargo, la profesora A.G. del centro CC5 señala que suele haber más niñas absentistas según su experiencia, mientras que el director del mismo centro insiste en que no hay alumnado absentista, a pesar de que el resto del profesorado relata lo contrario. Finalmente, todo el profesorado entrevistado del CC5 e IES1 nos comenta que las personas

de cultura gitana suelen recibir refuerzo o clases de compensatoria, ya que no suelen seguir el mismo ritmo de trabajo que sus compañeros o compañeras en el aula.

Tabla 35. Ritmo de trabajo de la etnia gitana pese a ser absentistas en el centro educativo IES3.

CENTRO EDUCATIVO Y PERSONA ENTREVISTADA		TRABAJAN MÁS			MÁS ABSENTISMO		
		CHICAS	CHICOS	AMBOS	CHICAS	CHICOS	AMBOS
IES3	I.F.M.	x					x
IES3	M.J.V.	x					x
IES3	R.S.S.						x
IES3	C.B.	x					x
IES3	L.B.G.				x		
IES3	M.M.B.	x			x		
IES3	M.M.	x					
IES3	E.F.F.						x

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla nº 35, observamos que en el centro educativo IES3, la gran mayoría del profesorado, como I.F.M., M.J.V., C.B, M.M.B. y M.M. coinciden en que trabajan más las mujeres de cultura gitana. Sobre todo, puede ser debido a la experiencia de haber trabajado con mujeres vulnerables del “Barrio” y también con estudiantes de etnia gitana que han obtenido el Graduado en Secundaria.

Además, la gran mayoría del profesorado: I.F.M., M.J.V., R.S.S., C.B. y E.F.F. del IES3, coincide en que ambos sexos suelen tener absentismo. Solamente la profesora de PT y la directora, L.B.G. y M.M.B. respectivamente, comentan que suelen ser las chicas las que tienen más absentismo, debido a que a menudo ayudan en las labores del hogar.

En cuanto al abandono educativo, solamente dos profesoras comentan sobre el alumnado que suele abandonar antes la educación, y entre las dos, existe división de opiniones. La profesora I.F.M. nos explica que suelen abandonar antes las mujeres y el profesor de Geografía e Historia nos explica que suelen abandonar la educación mucho antes los chicos, ya que suelen empezar a trabajar una vez cumplen la edad obligatoria para estudiar.

Además, todos los centros educativos CEIP1, CEIP2, CEIP3, CEIP4, CC5, IES1, IES2 y EA4 coinciden unánimemente en que esta cultura tiene un retraso académico. Destacaré la entrevista del profesor del centro IES3 sobre su insistencia en que hay que reforzar el trabajo de esta cultura.

La profesora C.B. del centro educativo IES3 en un primer momento comienza contándonos que no quiere generalizar como trabaja el alumnado de etnia gitana, pero termina admitiendo que suelen trabajar mejor las chicas de esta cultura.

7.1.2. Graduados de etnia gitana o de exclusión social y personas vulnerables que viven en el “Barrio”.

Tras haber realizado 32 entrevistas al profesorado de los centros educativos, tanto de primaria como de secundaria, públicos y concertados, como el CEIP1, CEIP2, CEIP3, CEIP4, CC5, IES1, IES3 y EA4, como mencione anteriormente, vamos a intentar obtener a través de ellas cuantas personas graduadas hay en secundaria y de qué centros educativos proceden. A continuación en la tabla nº 34 se detalla las entrevistas realizadas.

Tabla 36. Personas entrevistadas del CEIP1, CEIP2, CEIP3 y CEIP4 que conocen a personas graduadas de etnia gitana o que residen en el “Barrio”.

Nº	CENTRO EDUCATIVO	PERSONA ENTREVISTADA	TRABAJO/ PROFESORADO	GITANO/A O RESIDE EN EL “BARRIO”	FUE PROFESOR/A ALUMNADO GRADUADO
1	CEIP1	F.R.T.	Directora y P.T.	SÍ, L.T.	NO
2	CEIP1	E.C.L.	Religión	SÍ, L.T.	L.T.
3	CEIP1	V.H.N.	Educación Física	SÍ, L.T.	L.T.
4	CEIP2	Z.P.C.	Primaria	SÍ, J.H. y A.B.	J.H. y A.B.
5	CEIP2	J.P.G.	PT	SÍ, A.B.	NO
6	CEIP2	L.F.V.	Primaria	SÍ, A.B.	A.B.
7	CEIP2	L.E.	Jubilada	SÍ, J.H.	J.H.
8	CEIP3	LL.M.G.	Educación Infantil	SÍ, L.T.	L.T.
9	CEIP4	M.R.B.	Directora	SÍ, L.T. y A.B.	NO

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla nº 36 vemos con atención que en el CEIP1, las tres personas entrevistadas, F.R.T., E.C.L. y V.H.N., conocen a una persona de etnia gitana graduada en educación secundaria obligatoria. Además, E.C.L. y V.H.N. han impartido clases a la alumna graduada que conocen en el mismo centro educativo, en el CEIP1. E.C.L. enseñó Educación Física y V.H.N. dio clases de religión, ambas a L.T., una persona de etnia gitana.

En el centro educativo el CEIP2, también conocen alumnado de cultura gitana que han obtenido el graduado en Riba-roja del Túria, además de una alumna que vive en el “Barrio” pero no es una persona de etnia gitana. Las personas entrevistadas de este centro educativo que conocen a personas graduadas en el “Barrio” son Z.P.C., quien también conoce a dos personas graduadas que viven en el “Barrio”, J.H. y A.B. Igualmente, la profesora de PT, J.P.G. del centro educativo CEIP2, conoce a una alumna que vive en el “Barrio” A.B., quien se graduó y actualmente está estudiando en la universidad. Finalmente, en este centro, la profesora de primaria, L.F.V. también conoce a una persona que fue alumna en el mismo centro y además impartió clases en cuarto o quinto curso de primaria y es A.B.

En el centro educativo CEIP3, solo existe una profesora LL.M.G., que conoce a una persona de cultura gitana graduada en secundaria. Aparte, nos cuenta que ésta era maestra en el centro educativo CEIP1, con lo cual impartió clases de educación primaria en este centro educativo a la alumna L.T.

En el centro educativo CEIP4, son dos profesores y profesoras que conocen a personas de cultura gitana que han obtenido el Graduado en Secundaria. M.R.B. conoce a una

mujer llamada L.T., de etnia gitana, residente en Riba-roja de Túria. J.M.C.V. conoce a personas de etnia gitana que han obtenido el Graduado en Secundaria y, además, tienen una licenciatura, pero no conoce a ninguna persona graduada de cultura gitana en el municipio.

También, M.R.B. nos cuenta que el centro educativo en el que trabaja, CEIP4, todavía no se ha graduado ninguna persona que ha sido alumnado de este centro y que haya obtenido un título en secundaria, pero sí que conoce a L.T., persona gitana que se graduó en el IES3. La conoce porque el Ayuntamiento de Riba-roja le concedió un premio¹⁷⁷. Además, menciona que esta persona de cultura gitana estudia el módulo de peluquería. A continuación se resume en la tabla número 34 el profesorado de primaria que conoce a alguna persona graduada en secundaria de etnia gitana o que reside en el “Barrio”.

En los centros educativos CC5 e IES1, ninguno/a de los profesores y profesoras conoce a alguna persona que haya obtenido el graduado de educación secundaria obligatoria de cultura gitana o que viva en el “Barrio”. A continuación y en la tabla nº 35, se presenta el profesorado de este centro educativo que se ha entrevistado y aún no conoce a ningún/a alumno/a Graduado en Secundaria de cultura gitana o que resida en el “Barrio”:

¹⁷⁷ El Ayuntamiento de Riba-roja reconoce el esfuerzo de la estudiante Ana Bel y también a Lolin Torres. Ambas residen en Ciudad Jardín.

https://www.ribarroja.es/noticias/bienestar_social/el_Ayuntamiento_reconoce_el_esfuerzo_educativo_de_anabel_diaz_vecina_de_ciudad_jardin_de_riba_roja_de_turia/contenidos/2104562/4530891#:~:text=El%20Ayuntamiento%20reconoce%20el%20esfuerzo,Dolores%20Torres%20del%20mismo%20barrio.

Tabla 37. Personas entrevistadas del CC5 e IES1 y que todavía no conocen a personas graduadas en el “Barrio”.

CENTRO EDUCATIVO	PERSONA ENTREVISTADA	PROFESIÓN	GRADUADO/A PERSONA GITANA O RESIDE EN EL “BARRIO”
CC5	I.C.S.	Pedagoga	NO
CC5	C.V.B.M.	Profesor educación general básica	NO
CC5	A.G.	Maestra de primaria y especialista en Educación Física	NO
IES1	S.T.	Profesor Educación Física	NO
IES1	A.C.C.	Graduada en Traducción e Interpretación Cultural	NO
IES1	M.J.F.	Psicóloga	NO
IES1	S.H.	Pedagogo	NO

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla nº 37, se observa que el centro educativo de primaria CC5 y en el centro de secundaria IES1, se entrevistaron 3 y 4 profesores respectivamente. Ninguno/a de ellos y ellas, conoce a una persona graduada de cultura gitana o residente en el “Barrio” con un título académico. Esto podría deberse a que aún no hay ninguna persona de etnia gitana o residentes en el “Barrio” que haya obtenido un título académico en ninguno de estos centros educativos. Sin embargo, la profesora A.C.C. del centro educativo IES1 menciona en la entrevista que tiene un alumno en segundo de la ESO que podría obtener el graduado próximamente. A continuación tal como nos lo cuenta la profesora de secundaria A.C.C.:

¿Conoce a algún alumno o alumna que haya obtenido el título en graduado en ESO aquí en Riba-roja de Túria? No, la verdad es que no, lo desconozco. Pero sí que te puedo decir que uno de los dos alumnos que yo tengo en la tutoría, puede que sea uno de ellos, que lo pueda tener en un futuro, porque tiene mucha capacidad, ganas y si todo va bien, lo podrá hacer ¡seguro!

En cambio, en el centro educativo IES3, todo el personal entrevistado como I.F.M., L.M., M.V., R.S.S., C.B., E.F.F., L.B.G., M.M. y M.M.B. conoce a alguna persona de etnia gitana o que reside en el “Barrio” que ha obtenido un título académico. I.F.M. es profesora de

valenciano en el centro educativo IES3, tiene una experiencia profesional en educación de más de 20 años. Tal como nos cuenta conoce a una persona graduada de etnia gitana que impartió clases a L.T. en este centro educativo, describiéndola como educada y respetuosa.

La profesora L.M., y el profesor R.S.S. también conocen a L.T. porque se graduó en el centro educativo, el IES3. Además, C.B., L.B.G. y E.F.F. conocen a L.T. y le dieron clases en el programa PQPI. La profesora C.B. bióloga con más de 28 años de experiencia como profesional en educación, tanto en primaria como en secundaria, menciona que L.T. solía faltar a clase. Del mismo modo, L.B.T., profesora de PT, nos explica que L.T. era una alumna que pasó por el aula de PT porque necesitaba refuerzo de la asignatura de matemáticas. Además, recuerda que trabajaba muy bien, trabajaba muy motivada y ayudaba a su madre con las labores de casa; siempre intentaba ir al instituto. Era una alumna con mucho carácter y se graduó a través de un programa alternativo de secundaria, PQPI.

Asimismo, la profesora E.F.F. licenciada como arquitecta técnica y con más 20 años de experiencia en educación, impartió clases a L.T. De ella nos cuenta que tenía dificultades de aprendizaje, la asistencia a clase solía ser muy regular y, al final del curso escolar, era un segundo curso, poco a poco fue abandonando el sistema escolar. Este centro educativo insistió a L.T. en hacer un pequeño esfuerzo para obtener el título.

Al final del curso, como vía extraordinaria, L.T. hizo el examen, al igual que el resto de las promociones extraordinarias y con mucha ayuda del profesorado de este centro educativo consiguió recuperar las asignaturas pendientes. Por ello, fue la primera mujer de etnia gitana que se graduó vía extraordinaria en el IES3.

Igualmente, las profesoras M.M y M.J.V. conocen a L.T. Además, tienen conocimiento de otra persona que vive en el “Barrio” y que también se graduó en el IES3, pero que no es una persona de cultura gitana y se llama A.B. Del mismo modo, la profesora M.J.V. nos relata un poco lo que recuerda de estas alumnas. A continuación tal como nos lo explica la propia profesora en la entrevista:

¿Nos puede contar un poco su experiencia con estas alumnas? Su manera de trabajar, actuar, etc.

(...)Pues recuerdo que eran muy aseadas, correctas, mostraban interés y también recuerdo en que una alumna de ellas, la madre tuvo mellizos y de problemas de salud y como esta alumna era la hermana mayor, aunque ella era todavía una niña de 12 años, tuvo que ayudar a la madre, y era al final del curso y prácticamente perdió el curso, tenía 12 años y cursaba 1º de ESO. Hablé con su madre cuando vino a por sus notas al final del curso y le dije a su madre que su actitud y responsabilidad estaba perjudicando muy seriamente la vida de su hija y de su futuro. Recuerdo que era una niña muy valiosa y que tuvo que repetir el curso. Pero al final llegó a su camino y se graduó.

Es decir, ¿Sí que había absentismo? Sí, sí, sí. Durante un curso (1º de la ESO va faltar, prácticamente todo), porque tuvo que ayudar y hacer el papel de madre. Y a pesar de todo ello, esta alumna se esforzó y llegó al final del camino que fue graduarse.

De la misma manera, V.G.R., profesora del centro educativo EA4, conoce a dos personas de etnia gitana que han obtenido el graduado en ESO en el mismo centro educativo y son M.A.C.C. y A.G.C. A continuación tal como nos lo cuenta la propia profesora en la entrevista:

¿Conoce alguna persona del “Barrio” que haya obtenido el graduado en ESO? Sí. No lo ha obtenido aquí, una chica, no sé los apellidos pero su inicial es L. y que se le hizo, por parte del Ayuntamiento, a ella y a otra chica que no recuerdo su nombre, creo que A.B y el Ayuntamiento les hizo un homenaje, un reconocimiento, entonces la escuela participó en ese reconocimiento. Y aquí del centro, que recuerde, tenemos una chica que sus iniciales son M.A.C.C. y un chico con las iniciales A.G.G.(...). **De estas personas que nos ha contado y que han obtenido el graduado de Secundaria en esta escuela ¿les ha impartido clase a alguno de los dos?** Sí, a los dos que te he dicho las iniciales.

Nos puede contar un poco ¿cómo trabajaban en clase, su trabajo diario, cómo se relacionaban con el resto de compañeros, si se llevaban bien con el profesorado, etc.? En el caso de la primera persona, que es una chica, M.A.C.C, que es la primera que recuerdo yo que obtenga el graduado, **¿en qué año fue?** En el 2008-2009. **¿Y el otro?** En el 2017-2018, **¿en el curso pasado?** Sí, Sí. **Cuéntenos un poco qué recuerda de ellos.** De la chica recuerdo, creo recordar que estaba casada y que tenía un poco de inconveniente de venir a clase, porque la etnia gitana las mujeres tienen un rol un poco diferente. Creo que había algún problema con la relación, algo pasaba con la relación, no sé exactamente el que. Entonces, la chica tenía interés en sacarse el graduado y la verdad es que fue una excelente alumna. No era

la típica alumna que solía... Yo creo que tenía algo de bagaje, creo que estuvo antes escolarizada, tampoco estoy segura de que fuera de aquí de la población, igual venía de otra población, porque nunca la había visto. Yo soy de la población y nunca la había visto. Era una persona educada, muy trabajadora y la relación con el profesorado era muy buena, todo excelente y las notas que solía sacar eran de notable.

Y, ¿recuerda si obtuvo el graduado en un año o en dos? En un año. Cuando la inscribimos ya fue al último año. **Y, ¿qué recuerda del chico A.G.G.?** Supimos que era de etnia gitana por azar, porque nosotros no detectábamos ningún tipo de... Nada diferente. También entró en el nivel dos y por la prueba, porque en la prueba, que delimita si estás en el nivel uno o dos, lo cual quiere decir hubo había trabajado en algo o ya tenía bagaje y muy bien también, excelente.

Y para terminar, la profesora M.M.B. que imparte clases de Tecnología en el centro educativo, el IES3. Conoce a tres personas que residen en el “Barrio” y que han obtenido el título de secundaria en el centro en el que trabaja. Además, añade que las tres alumnas han obtenido el título de secundaria por diferentes caminos. Son L.T., A.B. y J.H. La chica A.B. cursó la ESO normal, se graduó y continuó con bachillerato. La chica J.H. hizo 1º, 2º, 3º por vía ordinaria, y promocionó a 4º de PR4. A continuación tal como nos relata la propia profesora en la entrevista realizada:

Y, ¿Conoce a algún alumno o alumna de etnia gitana que haya obtenido el título de graduado en ESO en Riba-roja de Túria? ¿Y fuera del centro? Sí, aquí en este centro hemos tenido tres alumnas, las tres son chicas.

¿Nos puede decir su nombre (iniciales)? Sí, una es L.T., otra es A.B. y otra que terminó el curso pasado es J.H. **¿Nos puede decir si ha impartido clase a alguna de estas tres alumnas?** Pues a ninguna de las tres, pero sí que puedo comentar porque quizás es importante y es que de las tres alumnas, las tres han obtenido el Graduado de Secundaria y cada una de las tres de un programa distinto: la chica de A.B. cursó la ESO normal, grupo ordinario normal, 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO terminó su graduado y continuó con bachillerato; la chica J.H. sí que es verdad que ahora hay unos programas que te dan más facilidad, hizo primero de la ESO normal, no sé si repitió algún curso de la ESO, segundo y tercero de la ESO normal, pero luego, se le pasó a un PR4 que se llama, es un programa de cualificación para separar a niños que tienen un poco más de dificultad

¿Es como el PMAR? Sí, es como el PMAR en segundo y en tercero se llama PMAR y en cuarto se llama PR4. (...) El otro caso de la otra alumna es el de L.T., pues ella fue en un programa de PQPI, y que ahora se llama formación básica, (...)pues éstos son los tres casos de graduado de tres mujeres del "Barrio", una de ellas gitana, que es L.T.

Tabla 38. Profesorado entrevistado que conocen a persona graduada de etnia gitana.

Nº	CENTRO EDUCATIVO	PERSONA ENTREVISTADA	PROFESIÓN	PERSONA GITANA O RESIDE "BARRIO"	FUE PROFESOR/A ALUMNADO GRADUADO
1	IES3	L.B.G.	Profesora de PT	SÍ, L.T.	L.T.
2	IES3	M.J.V.	Profesora de Geografía e Historia	SÍ, L.T.	L.T. A.B.
3	IES3	L.M.	Profesora de Inglés	SÍ, L.T.	NO
4	IES3	R.S.S.	Profesor de Geografía e Historia	SÍ, L.T.	NO
5	IES3	C.B.	Profesora de Biología	SÍ, L.T.	L.T.
6	IES3	E.F.F.	Profesora de PMAR ¹⁷⁸	SÍ, L.T.	L.T.
7	IES3	I.F.M.	Profesora de valenciano	SÍ, L.T.	L.T.
8	IES3	M.M.	Profesora de Biología	SÍ, L.T.	L.T. A.B.
9	IES3	M.M.B.	Profesora de Tecnología	SI, A.B. J.H. L.T.	NO
10	EA4	V.G.R.	Profesora de Biología, matemáticas y Física.	SÍ, L.T. A.B. M.A.C.C. A.G.C.	M.A.C.C. A.G.G

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla número 38 se observa que en el IES3, obtuvieron titulación las alumnas A.B, L.T. y J.H. En el centro educativo EA4, obtuvieron titulación la alumna M.A.C.C. y un chico del cual desconocemos su identidad; sus iniciales son A.G.G. Ambos son personas de cultura gitana. A continuación en la tabla nº 39 podemos conocer las personas que han obtenido un título y que son personas gitanas o que residen en el "Barrio".

¹⁷⁸ PMAR con anterioridad se llamaba PQPI.

En resumen, de 32 entrevistas realizadas a 8 centros educativos, 18 de ellos y ellas, conocen a alguna persona de etnia gitana o que viven en el “Barrio” y que ha obtenido un título en secundaria¹⁷⁹. Los centros que conocen a personas que han obtenido el Graduado en Educación Secundaria son CEIP1, CEIP2, CEIP3, CEIP4, IES3 e IES4. En los centros educativos CC5 e IES1, de las 7 personas que han sido entrevistadas, ninguno y ninguna conocen a alguna persona con titulación académica en el “Barrio”. Los centros educativos de primaria que estudiaron las 3 mujeres que viven en el “Barrio” y que han obtenido un título académico son CEIP1 y CEIP2, los centros educativos CEIP3, CEIP4, CC5 no ha estudiado ningún/a alumno o alumna que viva en el “Barrio” o persona de etnia gitana que haya obtenido el Graduado en Educación Secundaria. Los centros en los que han obtenido el graduado son el IES3 y la EA4.

Además, los cargos públicos entrevistados M.C, M.A. y R.G.M. también conocen a personas que han obtenido el Graduado en Secundaria. Los 3 conocen a L.T. persona de cultura gitana y también a A.B. Ambas residen en el “Barrio”. El concejal de Bienestar Social, explica que también conoce a M.A.C.C. que obtuvo el graduado en el EA4 y es persona de etnia gitana.

Finalmente, se entrevistaron a 2 personas, A.LL. y L.E. ambas trabajan en el municipio de Riba-roja de Túria como voluntarias ayudando a personas vulnerables y fueron maestras en esta localidad. A.LL. trabaja en la ONG solidaria de Riba-roja, explica que conoce a una persona de cultura gitana que le impartió clases en el CEIP1, después promocionó a IES3. Obtuvo el Graduado en Secundaria, y también el bachiller. Su nombre es Esther. Actualmente estudia en la Universitat de València. Igualmente, L.E. trabaja en la sede de Cáritas en educación, dando clases de apoyo a personas que no tienen medios económicos. Explica que conoce a 2 personas con titulación. Una persona es J.H., procede de Tanzania, se graduó en el IES3. Además, ha obtenido el título de graduado medio en Administración y Finanzas. Y otra persona de cultura gitana, J.G. ha obtenido el título de grado medio de soldador. Ambos residen en el “Barrio” y trabajan de sus profesiones, contable y soldador.

¹⁷⁹ De 18 profesores y profesoras entrevistados y entrevistadas y que conocen a alguna persona de etnia gitana o que viven en el “Barrio” y que ha obtenido un título en secundaria, 17 conocen a estas personas que han obtenido un título académico en Riba-roja y 1 de ellos, conoce a personas gitanas que han obtenido un título, pero no en Riba-roja sino en otros lugares.

Tabla 39. Personas de cultura gitana y personas vulnerables que residen en el “Barrio” y que han obtenido un título académico en Riba-roja de Túria.

NOMBRE	Residencia/Cultura	CEIP	IES	CÓDIGO	TITULACIÓN	AÑO
1. M^a Ángeles	Etnia Gitana	CEIP San Miguel de Lliria	EA4	M.A.	Graduada en ESO.	2008-09
2. Lolin Torres	El “Barrio”. Etnia Gitana	CEIP1	IES3	L.T.	Graduada en ESO.	2014-15
3. Ana Bel	El “Barrio”.	CEIP2	IES3	A.B.	Graduada en ESO. Título Bachiller.	2014-15
4. Jana	El “Barrio”. Africana.	CEIP2	IES3	J.H.	Graduada en ESO. Título Grado Medio de Administración y Dirección de Empresas.	2015-16
5. Antonio	Etnia Gitana	—	EA4	A.G.G.	Graduado en ESO	2017-18
6. Esther	El “Barrio” Etnia Gitana	CEIP1	IES3	E.M.M.	Graduada en ESO Título Bachiller	2020-21
7. José Gabarri	El “Barrio” Etnia Gitana	CEIP1	IES3	J.G.	Título Grado Medio Soldador ¹⁸⁰	2021-22

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla nº 39 vemos el alumnado encontrado con titulación en el municipio de Riba-roja de Túria. Se han encontrado un total de 7 personas, 5 de ellas de etnia gitana: M.A.C.C., L.T., A.G.G., E. y J.G. y 2 personas vulnerables: A.B. y J.H. Actualmente, todos y todas residen en el “Barrio” excepto M.A.C.C. que vive con su hijo pequeño en el municipio en un piso en la zona conocida como “carretera valència”.

¹⁸⁰El título de Grado Medio lo obtuvo por un convenio entre la empresa Soldaval y el Ayuntamiento de Riba-roja, por el cual se proporcionó a 30 jóvenes del municipio formación especializada en soldadura.

7.1.3. Protocolo base de seguimiento del absentismo coordinado con los centros educativos de primaria y secundaria y Servicios Sociales, así como experiencia en el juzgado ante la fiscalía de menores por casos de absentismo

Tras realizar entrevistas, como he nombrado con anterioridad, en los centros educativos de primaria y de secundaria, tanto públicos como concertados, se han realizado entrevistas a 32 profesores y profesoras en los siguientes centros: CEIP1, CEIP2, CEIP3, CEIP4, CC5, IES1, IES3 y EA4.

Se les ha preguntado a los profesores y a las profesoras de cada centro educativo que nos expliquen el protocolo base que se sigue en los centros educativos para detectar o disminuir el absentismo. También, si se ha tenido que avisar a Servicios Sociales por alumnado absentista y si alguna persona del centro educativo conoce a alguien que haya tenido experiencia en el juzgado, ante la fiscalía de menores, por casos de alumnado absentista. Además del profesorado, intervienen también el Técnico de Educación de Ribarroja, M.A, y S.G.A. policía local con experiencia en menores por casos de absentismo.

Los pasos a seguir para aplicar el protocolo en los centros educativos serían los siguientes: en primer lugar, pasar el control diario de asistencia y de faltas o retrasos. A continuación, el profesorado tanto de área como de tutoría, pasa la información al tutor/a. Cuando éste/a ha valorado que hay un número considerable de faltas, se notifica a la familia. Seguidamente, si el/la tutor/a observa que el alumnado absentista continúa teniendo faltas de asistencia, esta información pasa al equipo directivo y se notifica por segunda vez formalmente a la familia. El equipo directivo notifica a Servicios Sociales, en última instancia, Servicios Sociales notifica ante la fiscalía de menores.

A continuación se presenta un análisis de los resultados del procedimiento del protocolo base explicado por los centros educativos del municipio que participaron en esta investigación:

En el CEIP1, las 3 profesoras entrevistadas son: E.C.L., V.H.N y la directora, F.R.T. La profesora E.C.L. menciona brevemente dos pasos del procedimiento del protocolo: pasar lista a la entrada al centro educativo y al finalizar el mes entregar las faltas de asistencia y de retrasos a la dirección para que los remita a Servicios Sociales. La maestra de religión, V.H.N., nos explica que existe un protocolo que siguen los/as tutores/as, pero como ella no es

tutora, no puede detallarlo. Además, confirma que han avisado a Servicios Sociales por faltas de asistencia.

La directora de la escuela, F.R.T., afirma que no hay absentismo, aunque han notificado a Servicios Sociales del municipio 2 casos. El protocolo que describe implica contactar con las familias; si no se logra el contacto, se informa a la dirección del centro; y si el problema persiste, interviene Servicios Sociales. Respecto a la experiencia en el juzgado por casos de absentismo, ninguna de ellas ha tenido experiencia, ni conocen a alguien que la haya tenido ante la fiscalía de menores por casos de absentismo.

En el CEIP2, de las 6 personas entrevistadas entre el profesorado, 4 indican que sí hay absentismo y que ha tenido que intervenir Servicios Sociales. Sin embargo, la directora menciona que no existe absentismo en la escuela, aunque sí han tenido que ponerse en contacto con Servicios Sociales.

La maestra A.C.D. miembro de la Comisión de Absentismo, detalla los pasos a seguir que se realiza en los centros educativos. Primero, cuando se detecta que un/a alumno/a falta repetidamente a las clases se cita a las familias para una entrevista; si no responden, la dirección reitera la cita, luego pasa un informe al equipo directivo de educación municipal y Servicios Sociales.

En el mismo centro educativo, la maestra L.C.G. explica que han tenido que contactar con Servicios Sociales por casos de absentismo, aunque no eran estudiantes de cultura gitana. El protocolo que describe implica hablar con las familias cuando un/a niño/a falta repetidamente a clases, informar al equipo directivo y pasar faltas a Conselleria d'Educació Cultura i Esport.

La maestra de PT, J.P.G. menciona que el centro ha tenido que avisar a Servicios Sociales y describe un protocolo que implica registrar las faltas y pasarlas mensualmente a la dirección para tomar medidas.

La maestra, Z.P.C. no está segura si el centro ha tenido que avisar a Servicios Sociales por alumnado absentista. Sin embargo, sí que nos cuenta que la directora estuvo reunida con Servicios Sociales. El protocolo que menciona implica que los/as tutores/as controlen las faltas de asistencia y que al finalizar el mes se las pasen a la dirección. Además, conoce a una persona que ha tenido experiencia en el juzgado por casos de absentismo ante la fiscalía de menores: la maestra L.F.V.

La directora, P.G.S., menciona que el centro no ha tenido que avisar a los Servicios Sociales por alumnado absentista, ni este curso y tampoco el anterior. No detalla los pasos a seguir para controlar el absentismo escolar, pero destaca la importancia de la confianza de las familias en el centro educativo. En cuanto a la experiencia ante el juzgado, menciona que una compañera la maestra L.F.V., ha tenido experiencia en los juzgados por casos de absentismo.

La maestra L.F.V. confirma que todos los años el centro tiene que avisar a Servicios Sociales por casos de alumnado absentista. El procedimiento del protocolo implica insistir en hablar con las familias para justificar las faltas de asistencia con un justificante médico. Además, relata su experiencia en el juzgado por casos de absentismo ante la fiscalía de menores. Describe un caso de 2 alumnas de cultura gitana en que sobrepasaba el 40% de la asistencia. El centro educativo, Servicios Sociales y un monitor que ayudaba a que los estudiantes de etnia gitana a asistir a las aulas, observaron que no seguían las indicaciones. Como resultado, la fiscalía de menores junto con el juzgado de Llíria citaron a las familias de las alumnas absentistas, así como a los/as profesores/as de primaria y secundaria y el juicio se llevó a cabo en el juzgado de Llíria. Fueron dos familias.

Al final nos cuenta que una vez en el juzgado, el profesorado no llegó a testificar, pero sí que fueron llamadas las familias de estas 2 alumnas absentistas para testificar ante el juez. La maestra L.F.V. explica que no sabe cuál fue el resultado, lo único que llegó a conocer es que ambas familias tenían trabajos bien remunerados y al parecer los padres de las alumnas absentistas no querían que fueran a la escuela y mucho menos al instituto, porque preferían que se quedaran en casa realizando tareas del hogar. Además, L.F.V. comenta que, a pesar de esta traumática experiencia, volvería sin dudarlo a seguir controlando e intentar disminuir el absentismo en los centros escolares, dentro de lo posible.

En el CEIP3, se ha entrevistado a 2 profesoras, una de ellas es la directora, J.V.B. y la otra es maestra de infantil, LL.M.G. quien también es representante de la Comisión de Convivencia y Absentismo del municipio de Riba-roja de Túria. La directora nos insiste una y otra vez en que no hay alumnado absentista en este centro educativo, pero al final nos dice que el centro ha tenido que dar parte a Servicios Sociales no por casos de absentismo, sino por retrasos de familias que coinciden con usuarios de Servicios Sociales, sin embargo, no explica el protocolo a seguir.

La profesora, LL.M.G., miembro de la Comisión de Convivencia y Absentismo, sí explica el protocolo un poco. Detalla el año de creación de esta comisión, a finales de 2016 y

principios de 2017; los miembros que asisten a ella, como los coordinadores de igualdad y convivencia de cada centro educativo, tanto públicos como concertados, miembros del cuerpo de la policía local, el concejal de Educación, el concejal de Bienestar Social, psicopedagogos, etc.; la frecuencia de las reuniones, aproximadamente una vez al mes; y el objetivo de esta comisión que es unificar criterios a nivel municipal en educación.

En cuanto a la experiencia en el juzgado por casos de absentismo en este centro educativo, ningún/a profesor/a ha tenido experiencia en el juzgado, ni tampoco conoce a nadie que haya tenido experiencia en el juzgado por casos de absentismo.

En el CEIP4, la directora M.R.B., explica el procedimiento a seguir del protocolo de absentismo, e incluso por primera vez, una profesora nos habla expresamente de la Comisión de Absentismo. El procedimiento a seguir es el siguiente: durante los primeros 15 días del mes, las faltas de asistencia deben ser llevadas a jefatura de estudios, quienes las envían a la Comisión de Absentismo. Si se detectan faltas de asistencia, se contacta con la familia para explicarles que la asistencia es obligatoria y, si continúan sin justificar las faltas de sus hijos/as se avisará a Servicios Sociales y después a la Comisión de Absentismo.

La directora comenta que no ha habido actuación por parte de Servicios Sociales. Sin embargo, 3 profesores/as del mismo centro educativo, como la profesora A.F., nos explican que el centro ha tenido que avisar a Servicios Sociales por casos de alumnado absentista. Además, nos detallan paso a paso el procedimiento del protocolo absentista en el centro: el primer paso es que la tutora detecte casos de absentismo en el aula y avise a los familiares. Si se observa que las ausencias del alumno/a no se justifican y continúan sin asistir al centro educativo, se avisa a la dirección del centro para que se tome medidas más formales. Si, a pesar de esto, el alumnado sigue sin acudir al centro, el equipo de dirección se pone en contacto con Servicios Sociales para que intervengan.

Asimismo, el maestro J.M.C.V., representante del CEIP4 en la Comisión de Convivencia y Absentismo, comenta que el centro sí que ha tenido que avisar a Servicios Sociales por detectar alumnado absentista. En cuanto al protocolo que sigue el centro para controlar y disminuir el absentismo escolar, los pasos a seguir son los siguientes: en primer lugar, el maestro tiene que ponerse en contacto con la familia; si no hay respuesta, se envía una carta certificada, y a partir de ahí se establece un trabajo con Servicios Sociales para detectar cual es la situación y determinar qué acción tomar.

Y la profesora de PT, E.R.F. explica que el centro ha tenido que llamar a Servicios Sociales debido al alumnado absentista. Aunque no es tutora de ningún grupo escolar, sigue un protocolo para controlar y disminuir el absentismo. Primero, registra las faltas de asistencia o retraso en el aula. Después, transmite la información mensualmente a la jefa de estudios. Si se detecta absentismo, se avisa a las familias y, si no contestan, se envía una carta certificada. Finalmente, ninguno y ninguna de los/as maestros/as entrevistados del CEIP4 ha tenido experiencia en el juzgado por casos de absentismo, ni tampoco conocen a nadie que haya pasado por esa situación.

En el centro CC5, el profesorado que explica paso a paso y de manera clara el protocolo a seguir para detectar y disminuir el absentismo escolar son I.C.S. y A.G. Además, la profesora I.C.S. menciona que se ha activado el protocolo por faltas de asistencia y se ha contactado con Servicios Sociales. La profesora A.G. también confirma que ha habido intervención por parte de Servicios Sociales en el centro educativo. Sin embargo, el director, C.V.B.M., no proporciona todos los detalles del protocolo y afirma que no se ha activado el protocolo de alumnado absentista en el centro, lo que genera confusión. Ninguno/a de los/as maestros/as entrevistados/as tiene experiencia en el juzgado por casos de absentismo y tampoco conocen a nadie que lo tenga.

En el IES1, de las 4 personas entrevistadas, A.C.C. y S.T. indican que no se ha activado el protocolo a seguir para disminuir el absentismo, mientras que la profesora M.J.F. no está segura al respecto. Sin embargo, el orientador del centro educativo, S.H., comenta que sí se ha activado el protocolo, por ello, se ha contactado con Servicios Sociales por casos de alumnado absentista gitano/a. En cuanto a la experiencia en el juzgado por casos de absentismo, ninguno del profesorado entrevistado de este centro ha tenido esta experiencia, pero M.J.F. sí conoce a un profesor que ha tenido experiencia en el juzgado. Era el orientador anterior del centro.

Y el protocolo a seguir para controlar o disminuir el absentismo escolar S.H. explica que lo primero a tener en cuenta es que el alumnado debe estar a gusto en el aula. Las faltas de asistencia se registran a diario en la plataforma educamos. Cuando se detectan faltas sin justificar, el centro se pone en contacto con las familias y si no obtiene respuesta, se informa a Servicios Sociales.

Además, la profesora A.C.C. también nos cuenta que a través de la aplicación “educamos” se registran las faltas de asistencia del alumnado. Si un/a alumno/a falta a clase

un día y no se justifica, no pasa nada, pero si se ausenta durante varios días, el tutor o la tutora debe contactar con la familia. Si no se logra el contacto, se informa a la dirección, la cual vuelve a contactar con las familias. Si éstas no responden, la dirección del centro notifica a los Servicios Sociales.

El profesor S.T. explica el procedimiento, que consiste en contactar con los padres y madres cuando el alumnado falta a las aulas, asegurando especialmente la acogida del alumnado de cultura gitana, ya que muchos/as de ellos/as no son controlados/as desde casa y no asisten a clases.

La profesora M.J.F. nos explica el procedimiento a seguir: en primer lugar, a través de la plataforma, Educamos, se registran las faltas de asistencia. Los padres y madres pueden consultar la asistencia el mismo día. El departamento de orientación notifica al tutor/a sobre el registro de asistencia, quien a su vez lo envía al equipo directivo para su gestión.

En el IES3, se entrevistaron a 9 personas, 5 de ellos/as C.B., R.S.S., E.F.F., L.M. y la directora, M.M.B., quienes comentaron que el centro ha tenido que contactar con Servicios Sociales debido a casos de alumnado absentista. Además, 2 de ellas, M.J.V. y M.M.B., han tenido experiencia en el juzgado por casos de absentismo. La profesora M.J.V. explica su experiencia como testigo en el juzgado ante la fiscalía de menores por casos de alumnado absentista, la cual fue muy traumática para ella. La directora del IES3, M.M.B. señaló el tiempo que transcurre desde que un centro educativo activa el protocolo para disminuir el absentismo hasta que llega a la Fiscalía de Menores es demasiado prolongado, a veces pasan años. A continuación tal como nos lo cuenta la profesora del IES3, M.M.B.:

Nos puede contar un poco su experiencia en el juzgado por casos de absentismo, por favor. Sí, cuando nos llama de algún juzgado para ir a hablar sobre algún alumno es cuando ya ha pasado a lo mejor dos años. Es muy tarde, entonces ya no hay solución porque este alumno ya ha cumplido, a lo mejor, los dieciséis años e incluso ya tiene hasta los dieciocho años, entonces ya no lo puedes volver a reenganchar. Hace poco me volvió a pasar con una alumna era chica, **¿de qué cultura era por favor?** De cultura gitana. Esta alumna ya estaba casada y con una nena incluso, pues entonces ya había pasado mucho tiempo, yo creo que todo esto desde los juzgados deberían... **¿y qué ocurrió, tuvo que ir a los juzgados?** Tuve que ir a los juzgados, a mí me preguntaron si esta alumna venía al centro, yo dije que no venía, se pasó a Servicios Sociales y Servicios Sociales lo pasaron a juzgados o al protocolo que se lleva, lo que pasa es que en vez de llamar en el mismo año, o al siguiente, todo esto

lleva un protocolo que es tan lento, no sé qué pasa en los juzgados que nos llaman cuando ya han pasado tres años y la persona ya es mayor de edad y no de dieciséis años si no a veces de dieciocho años, **¿y cómo terminó al final el caso, tuvo que declarar la absentista?** Sí, tuvieron que declarar el padre y la madre y también la alumna. La verdad es que al final no sé cómo finalizó el caso, pero creo que terminó bien porque cuando ven que ya tienes dieciocho años y eres madre... Pues ya no es solución.

Las 2 profesoras que han tenido experiencia en el juzgado ante la fiscalía de menores por casos de menores, ambas nos cuentan su experiencia, en la que el proceso es muy lento, llegando a transcurrir años desde que se informa a Servicios Sociales del municipio de Ribarroja de Túria y éstos ponen una denuncia a la fiscalía de menores. Para finalizar, decir que ambas profesoras coinciden en que no saben el resultado obtenido de los 2 casos y ambos casos de alumnado absentista fueron personas de cultura gitana.

Y el protocolo a seguir para controlar o disminuir el absentismo escolar, los/as 9 conocen los pasos a seguir, aunque algunos se saltan algún escalón al explicar el procedimiento correcto. La profesora E.F.F. explica muy bien el procedimiento, es decir, nombra todos los pasos a seguir. En primer lugar, todo el profesorado pasa lista, al final del día o de la semana el/la tutor/a anotará las faltas de asistencia en el programa ITACA. El/la tutor/a se pondrá en contacto con las familias para averiguar a qué se deben las faltas de asistencia o la falta injustificada o justificación con mucho absentismo, se pacta con la familia para que mejore esa falta de asistencia. Si el/la tutor/a no lo soluciona, comunica a la dirección del centro educativo y éstos/as notifican a Servicios Sociales. Por último, Servicios Sociales pasan el caso a Fiscalía de menores.

Las profesoras, M.J.V., I.F.M., C.B., y el profesor R.S.S. explican los pasos a seguir, pero siempre les falta algún paso por explicar. La profesora representante de la comisión, M.M. y la directora, M.M.B. también explican paso a paso el protocolo. Además, añaden el porcentaje que el centro debe considerar como alarma por un caso de absentismo, que es del 16% y 15%, respectivamente.

En el centro educativo EA4, el protocolo que se realiza para disminuir el absentismo no es el mismo que en los centros educativos CEIP1, CEIP2, CEIP3, CEIP4, CC5, IES1 e IES3. Tal como nos lo cuenta la profesora V.G.R. la asistencia no es obligatoria, pero si tienen faltas reiteradas se les da de baja en la matrícula directamente o no pueden presentarse

al examen para obtener el título de secundaria. A continuación tal como nos lo cuenta la profesora V.G.R.:

El protocolo en general de aquí. El protocolo difieren un poco en cada centro (...) se controla un poco la asistencia, porque son adultos, se les cuenta la asistencia pero solo para que les den posibilidad para presentarse a los exámenes. Luego, si no vienen reiteradamente por faltas, pues se les da de baja si no dicen nada y si van viniendo pero no lo suficiente, pues no se pueden presentar al examen.

También, el Técnico de Educación explica los pasos a seguir para realizar el protocolo de absentismo, muy bien explicado. A continuación tal como nos lo cuenta el Técnico de Educación del municipio:

Y por último, ¿nos puede resumir un poco el protocolo que existe en esta comisión? Sí, puedo hacer un resumen del protocolo, de lo que consiste el protocolo un poco. **Sí por favor.**

En primer lugar, hay o debe de haber una detección por parte del tutor, a continuación ha de finalizar su actuación con la notificación formal a la familia. A partir de ese momento si continúa el absentismo o si continúa el alumno o la alumna siendo absentista, entonces intervendría el equipo directivo o el SPE, servicio psicopedagógico escolar a intervenir y habría un análisis de las causas del origen del absentismo. Habría una segunda notificación formal a la familia y en último caso, intervendría la policía local. Posteriormente, por parte de Servicios Sociales, se notificaría a la fiscalía de menores, que en último caso podría derivar en una sanción al menor y a la familia.

Asimismo, el concejal de educación, Mikel, también nos explica el protocolo a seguir, que es el siguiente: En principio, el tutor o la tutora detecta si hay absentismo, si es ocasional. Si detecta absentismo se pone en contacto con la familia para resolver el problema. Si no se soluciona, se traslada al equipo directivo, éste vuelve a contactar con la familia para intentar resolverlo de nuevo y si continua sin resolverse, se traslada a Servicios Sociales. Y por último, si sigue sin resolverse, se traslada a protección de menores, a la fiscalía, para que actúe y ver qué solución se le puede dar.

Además, S.G.A., nos cuenta su experiencia como policía local cuando tiene que intervenir en casos de absentismo en el municipio. Explica cómo activa el protocolo a seguir en caso de encontrarse a menores en la calle durante el horario escolar. Además, nos cuenta

que años anteriores se encontraban mas menores en la calle, sobre todo, cuando se pasan por el “Barrio”, pero en la actualidad hay menos alumnado, especialmente de primaria. Aunque sí menciona que en secundaria se encuentran casos esporádicos, como el periodo festivo de las fallas, en que existe alumnado, sobre todo chicos, que se encuentran en horario escolar fuera del centro educativo. También, explica que existe una aplicación llamada ITACA que no funciona correctamente porque cuando un/a niño/a no va a clase el/la profesor/a lo registra siempre al final del día, lo que significa que su padre y su madre no se enteran hasta más tarde, cuando llegan a casa después de trabajar y revisan la aplicación por la tarde. La consecuencia es que la información llega tarde y debería ser en el momento, además de que el padre y la madre deberían implicarse más.

Finalmente, Lola, una persona voluntaria que da clases a personas vulnerables y en situación de exclusión social en la sede de Cáritas y profesora jubilada, nos cuenta el procedimiento que se trabaja en la escuela donde impartía clases. Se llama método dialógico de prevención de conflictos, que promueve la interacción entre los/as alumnos/as y el respeto a la diversidad. Con este método, los/as niños/as se sienten más cómodos/as, son más respetados/as y sobre todo, van a la escuela contentos.

7.1.4. La Comisión de Convivencia y Absentismo

En el municipio de Riba-roja de Túria se creó la Comisión de Convivencia y Absentismo en el curso 2016-17, con el objetivo de disminuir el absentismo en los centros educativos del municipio, tanto públicos como concertados. Además, los miembros que asisten son 2 personas, un delegado y una persona del equipo directivo de cada centro educativo. Los cargos públicos que asisten son el Concejal de Educación, que es el presidente, el copresidente, que es el Concejal de Bienestar Social, el asesor, que es el Técnico de Educación, un/a representante de Servicios Sociales, un/a representante psicopedagógico/a comarcal, un/a representante de la policía local, un/a representante del centro médico y la asistencia de 1 padre y 1 madre.

Tras realizar entrevistas, como he nombrado con anterioridad, en los centros educativos de infantil (de primer ciclo) y primaria, así como en los de secundaria, tanto públicos como concertados, se han realizado entrevistas a 32 profesores y profesoras en los centros CEIP1, CEIP2, CEIP3, CEIP4, CC5, IES1, IES3 y EA4. Se les ha preguntado qué medidas se han adoptado en el municipio para disminuir el absentismo a nivel comarcal, es decir, se trata de averiguar que profesor o profesora conoce la creación de la Comisión de

268

Convivencia y Absentismo, el objetivo de esta comisión, los representantes que asisten a ella, el periodo de reunión, así como los representantes de su propio centro educativo.

Se incluyen las entrevistas realizadas en cada centro educativo a los/as representantes de la Comisión Convivencia y Absentismo del municipio de Riba-roja de Túria, como son: F.R.T. del CEIP1; la jefa de estudios A.D.C. del CEIP2; la profesora LL.M.G. del CEIP3; la profesora A.F., y el profesor J.M.C.V. del CEIP4; el jefe de estudios S.H del IES1; la profesora M.M. y la directora M.M.B. del IES3.

Además, de los cargos públicos como son: el Concejal de Bienestar Social, R.G., el Concejal de Educación M.C., y el Técnico de Educación, M.A. Finalmente, también se ha entrevistado a la policía local, S.G. A continuación se expone una síntesis de cada centro educativo tal como nos la han proporcionado el profesorado de cada centro educativo en esta investigación.

En el CEIP1, las 3 personas entrevistadas, F.R.V., E.C.L. y V.H.N., conocen un poco las nuevas medidas que se están adoptando en el municipio de Riba-roja de Túria para disminuir el absentismo escolar en los centros educativos, como la Comisión de Convivencia y Absentismo. Las 3 profesoras conocen la creación de esta comisión, así como su año de creación y el objetivo. Sin embargo, E.C.L. no nos explica qué miembros de su propio centro educativo asisten a la comisión. V.H.N. y la directora, F.R.V. sí conocen quién les representa en el centro escolar y que es R.V.¹⁸¹. Por último, los miembros que asisten a las reuniones de la Comisión de Convivencia y Absentismo saben un poco quiénes asisten, pero no lo tiene del todo claro.

En el CEIP2, la docente L.F.V. nos cuenta que las medidas adoptadas para disminuir el absentismo en las aulas incluyen la creación de una comisión con la participación de personal del Ayuntamiento y de Servicios Sociales, además de maestros y maestras. Se creó aproximadamente en el año 2016. Además, nos explica quién es la persona que asiste a esta comisión como representante de este centro educativo, que es E.M.B¹⁸².

¹⁸¹ La profesora R.V. del centro educativo CEIP1, se intento varias veces contactar con ella para realizar una entrevista como representante de este centro educativo de la Comisión de Convivencia y Absentismo, pero estaba de baja laboral y no se pudo realizar.

¹⁸² La profesora E.M.B. era la representante del CEIP2 pero al estar de baja por enfermedad se nombró a la jefa de estudios A.C.D. de este centro educativo.

La profesora A.C.D, miembro de la Comisión de Convivencia y Absentismo de este centro educativo, detalla los miembros que participan en esta comisión, incluyendo un/a representante de cada centro escolar, Servicios Sociales, un/a representante del Ayuntamiento, un/a representante de educación, un miembro de la policía local y un/a representante del centro de salud, aunque este último no llegó a asistir. Además, explica que la creación de esta comisión se debió a la necesidad legal de establecer un protocolo de absentismo que no estaba adecuadamente elaborado en la localidad. También nos indica con qué frecuencia suelen reunirse. A continuación tal como nos lo cuenta la propia profesora:

Actualmente es miembro de la Comisión de Convivencia y Absentismo de Ribarroja de Túria. ¿Nos puede decir cuando se creó aproximadamente esta comisión? Se creó a principios del 2016, en el curso pasado y yo me incorporé en mayo por falta de personal que representara a muchos centros.

¿Puede decirnos quienes son los miembros que asisten a esta comisión? Un representante de cada centro escolar, los miembros del gobierno, en este caso venían de Servicios Sociales y de educación algún representante, la policía y en alguna ocasión se nombró para que pudieran venir también del centro de salud.

¿Del centro de Salud? Sí, se nombró, pero no sé si llegaron a venir. ¿Con que frecuencia os reunís? Una vez al mes, o mes y medio, por ahí. **¿Con que objetivos se ha creado esta comisión?** Porque legalmente había que constituir una Comisión de Absentismo, para realizar un protocolo de absentismo que no estaba bien elaborado en el municipio y ese fue el objetivo.

La docente, L.C.G, del mismo centro educativo, el CEIP2, conoce la Comisión de Convivencia y Absentismo y también cuando se creó. Además, nos cuenta que los representantes del CEIP2 que asisten a esta comisión son P.G. y A.C.D. Sin embargo, no sabe que otros miembros asisten, ni de otros centros educativos ni tampoco del Ayuntamiento. En la misma línea, la profesora J.P.G. también está al tanto de la Comisión de Convivencia y Absentismo, y el representante del centro que asiste es E.M., pero desconoce el resto de los miembros que participan en esta comisión. La profesora P.G.S. nos menciona cuando se creó la Comisión de Convivencia y Absentismo, así como los representantes de diferentes centros educativos, de Servicios Sociales, del Ayuntamiento y de la policía local. También nos

presenta de su centro que asiste a esta comisión y por primera vez se menciona que en esta Comisión de Convivencia y Absentismo se diferencia los diferentes grados de absentismo: baja intensidad, media intensidad y alta intensidad.

Por último, la profesora Z.P.C. nos describe cuando se creó la comisión. En un principio se fundó solo como Comisión de Convivencia y posteriormente se amplió como Comisión de Convivencia y Absentismo. También, explica que se reúnen periódicamente y que sus compañeras, E.M. y A.C.D., son representantes de este centro como miembros de la Comisión de Convivencia y Absentismo. Además, menciona que E.M. habló con los/as tutores/as de primaria para que le informaran sobre las faltas de asistencia del alumnado absentista porque pronto se reunirá la Comisión de Convivencia y Absentismo. De igual forma, enumera a los distintos miembros que deben asistir, como un/a representante de cada centro escolar, representantes del Ayuntamiento, de Servicios Sociales y la psicopedagoga municipal.

En el CEIP3, la profesora LL.M.G. nos explica sobre la creación de la Comisión de Absentismo y Convivencia en el año 2016 y en el año 2017 comenzaron a asistir a cursos de formación, momento en el que, a propuesta del municipio, se creó la comisión. Además, nos proporciona información sobre sus reuniones y la próxima reunión. También nos detalla los miembros que asisten a esta comisión. A continuación tal como nos lo enumera la propia docente:

¿Puede decirnos quiénes son los miembros que asisten a esta comisión?
Normalmente son los coordinadores y las coordinadoras de igualdad y convivencia de cada centro, también de los institutos y también de los concertados. En este caso el que viene es el orientador. También son miembros algunos del cuerpo de la policía local, el Concejal de Educación, el concejal de Bienestar Social y personas que están relacionadas con las escuelas infantiles, así como psicopedagogos.

Sin embargo, no nos deja muy claro por qué se ha creado esta comisión y cuál es su objetivo. En la misma línea, la profesora J.V.B. del mismo centro educativo, nos cuenta que se ha creado una Comisión de Convivencia y Absentismo en el municipio. La comisión está funcionando desde hace un año. Los miembros que asisten a esta comisión son un/a representante de Servicios Sociales, un/a representante de la policía local, el Técnico de educación, los/as regidores/as de Bienestar Social y un/a representante de cada centro escolar. Al igual que su compañera, no nos deja claro cuál es el objetivo de esta comisión.

En el CEIP4, la maestra A.F. nos explica que se ha creado una Comisión de Absentismo municipal que se ha unido a la Comisión de Convivencia, establecida en el curso 2016-17. Nos menciona que suelen reunirse periódicamente y también cuando hay algún caso importante que tratar. Además, enumera los miembros que asisten, que son un representante de cada centro de infantil, primaria y secundaria, tanto pública como privada: los Servicios Sociales, la policía local y la concejalía de Bienestar Social. Sin embargo, no menciona la finalidad para la que se creó, ni los representantes de su propio centro educativo.

En el mismo centro educativo, el maestro J.M.C.V. nos cuenta que el objetivo de esta comisión es contribuir a la reducción del absentismo escolar en los centros educativos, a través de acciones que se puedan desarrollar desde los centros y con el apoyo del Ayuntamiento. También, conoce el año que se instauró esta comisión, 2016. Asimismo, nos menciona los miembros que asisten a la comisión: los concejales de Bienestar Social y de Educación, un/a representante de la policía local, representación social del Ayuntamiento, la psicóloga del Ayuntamiento y por último, los/as coordinadores/as representantes de convivencia de los centros.

Igualmente, la profesora E.R.F. nos explica de pasada que para disminuir el absentismo se ha creado la Comisión de Convivencia y Absentismo en el municipio, instaurada en el curso 2016. Además, menciona algunos/as de los miembros que suelen asistir a esta comisión, como un/a representante de cada centro educativo, algún cargo del Ayuntamiento y Servicios Sociales. Todos/as ellos/as tienen reuniones periódicamente. Sin embargo, no menciona los representantes del CEIP4 que asisten.

Por último, la directora, M.R.B. menciona la manera de reportar los casos de absentismo a la Comisión de Convivencia y Absentismo. Sin embargo, no nos explica cuando se creó, ni el objetivo por el que se creó, tampoco enumera ninguno/a de los miembros que asisten a esta comisión.

En el CC5, la profesora I.C.S. nos explica la creación de la Comisión de Convivencia y Absentismo, que se llevó a cabo en el curso 2016-17. Además, nos menciona que el orientador del centro asiste como representante del mismo. También menciona algunos posibles miembros adicionales, como concejales.

En el mismo centro educativo, la profesora A.G. nos explicó el año de creación de la comisión, su objetivo, el representante de su centro, el orientador y el resto de los miembros son los orientadores de cada centro educativo.

El director, del CC5, C.C.V.M., nos explicó la creación de la Comisión de Convivencia y Absentismo. Se formó en el municipio de Riba-roja a nivel de trabajo con el alumnado absentista para prevenirlo y para trabajar con ellos y ellas.

En el centro educativo IES1, la profesora A.C.C. nos explicó la creación de la Comisión de Convivencia y Absentismo en el municipio. Se creó en el curso 2017 y el representante del centro es el orientador. El profesor S.T. mencionó que desconoce el programa creado en el municipio, pero mencionó los miembros que asisten a esta comisión; el Concejal de Educación, el Concejal de Servicios Sociales y el jefe de policía.

En el mismo centro educativo, la profesora M.J.F. comentó la creación de la Comisión de Convivencia y Absentismo en el municipio. Se creó hace 2 cursos y la persona que asiste como representante del centro es el orientador, mientras que los demás miembros incluyen otro/a orientador/a, el concejal de educación y Servicios Sociales.

Por último, el orientador S.H. y representante de la Comisión de Convivencia y Absentismo del IES1 nos explica que asiste como representante del centro a la comisión, sin embargo, no nos explica el año de creación, ni cuando se reúnen y tampoco el resto de miembros que asisten a esta comisión.

En el centro educativo IES3, de las 9 personas entrevistadas M.J.V., I.F.M., C.B, L.B.G., M.M., E.F.F., L.M., R.S.S. y M.M.B., todos y todas conocen la Comisión de Convivencia y Absentismo que se creó en el curso 2016-17, pero no se puso en marcha hasta el curso 2017. Además, 5 de ellos/as, L.B.G., M.M., E.F.F., L.M., R.S.S. y M.M.B. conocen quiénes son los representantes del centro que asisten a las reuniones de esta comisión, que son M.M y M.M.B.

También, 5 personas conocen los miembros que asisten del Ayuntamiento y de otros centros educativos, tanto de primaria como de secundaria. Pero de ellos/as solo 2 personas conocen que también asisten la policía local, la psicóloga y el SEAFI, quienes son los representantes del centro, M.M. y M.M.B. y estas son las únicas que saben con qué frecuencia se reúnen la Comisión de Convivencia y Absentismo.

M.M. explica que se reúnen 4 veces al año, mientras que la directora, M.M.B. menciona que se reúnen una vez al mes. Finalmente, solo una persona conoce con claridad el objetivo por la que se creó la Comisión de Convivencia y Absentismo. M.M. explica que se creó la comisión para establecer un protocolo unificado antes de contactar con Servicios Sociales, garantizando que todos los centros educativos actúen de manera uniforme. Además, nos informa que el objetivo se está cumpliendo.

El concejal de Educación, M.C. menciona la Comisión de Convivencia y Absentismo en la localidad de Riba-roja de Túria. Cuenta que en un principio existía una Comisión de Absentismo y otra Comisión de Convivencia, ambas se fusionaron y se constituyeron en el curso 2016-17. El objetivo es realizar un seguimiento y proponer mejoras para la integración, no solamente de la etnia gitana, sino personas de todas las culturas. Esta comisión está integrada dentro del consejo escolar y municipal. Asisten padres, madres, familias y profesorado. Además, los miembros públicos que asisten son el Concejal de Servicios Sociales y de Bienestar Social. Finalmente, comenta que ha asistido también como miembro de la comisión, desempeñando el cargo de presidente y Concejal de Educación.

El Técnico de Educación, M.A., nos explica la creación de la Comisión de Convivencia y Absentismo. El nombre original de la comisión no era Comisión de Absentismo, sino Comisión de Convivencia y Absentismo, ya que trabajaron dos subcomisiones. Fue creada en el año 2017. Los miembros que asisten a esta comisión son: inicialmente, dos personas deberían de asistir a cada reunión, pero a veces el delegado no está presente, en su lugar asiste una persona del equipo directivo o, en algunas ocasiones, nadie asiste.

Del Ayuntamiento asisten: el Concejal de Educación, Mikel Castillo, quien asiste como presidente; el Concejal de Bienestar Social: Rafael Gómez, quien asiste como copresidente; el Técnico de Educación, Mario Argente, quien asiste como asesor, por último, un secretario de la comisión. También asisten los representantes de cada centro escolar. Además, se proporciona un protocolo de la Comisión de Convivencia y Absentismo.¹⁸³

¹⁸³ Consultar el anexo 3. Protocolo Comisión de Convivencia y Absentismo.

7.1.5. Propuestas de mejora para disminuir el absentismo sugeridas por el profesorado. Y qué piensa el profesorado de que el alumnado de etnia gitana está obteniendo el título de Graduado en Secundaria.

Durante las entrevistas realizadas a la comunidad educativa, se expresan diversas opiniones sobre el rendimiento académico del alumnado vulnerable o de etnia gitana. A continuación el profesorado que ha querido participar: la profesora E.C.L., la profesora, V.H.N. y la directora, F.R.T. del CEIP1; la profesora L.F.V., la orientadora, J.P.G., la jefa de estudios, A.C.D., la profesora L.C.G., la profesora, Z.P.C. y la directora P.G.S. del CEIP2; la profesora LL.M.G. y la directora J.V.B. del CEIP3; la maestra A.F., el maestro J.M.C.V., la profesora E.R.F. y la directora M.R.B. del CEIP4; la profesora, A.G., la profesora de PT, I.C.S. y el director C.V.B.M. del CC5; la profesora, A.C.C., la profesora M.J.F., el profesor S.T. y el jefe de estudios, S.H. del IES1; la profesora M.J.V., el profesor R.S.S., la profesora I.F.M., la profesora C.B., la profesora L.B., la profesora M.M., la profesora E.V.F. y la directora, M.M.B. del IES3. También, algunos y algunas proporcionaron propuestas de mejora para reducir el absentismo en los centros educativos de Riba-roja de Túria.

En el centro educativo CEIP1, la profesora de educación física, E.C.L. destaca que percibe una mayor integración del alumnado de etnia gitana y observa que el estilo de vida previo está desapareciendo. La directora, F.R.T., sugiere una mejora proponiendo que cada uno/a realice su parte y si se cumple, se podría reducir. Además, menciona que Servicios Sociales tiene un papel crucial, porque el colegio no tiene tanto impacto en este tipo de familias. La profesora de religión, V.H.N., opina que la cultura gitana está más integrada en la sociedad.

En el CEIP2, la profesora L.F.V. destaca que se ha trabajado mucho con la etnia gitana y propone como mejora insistir en la importancia de la asistencia regular al colegio. La profesora L.C.G. piensa que la coordinación de los centros educativos con los Servicios Sociales está dando resultados. En cuanto a su propuesta de mejora, es que, en el momento que un centro se ponga en contacto con Servicios Sociales deben actuar más rápidos, que no haya que esperar mucho tiempo entre notificación, reuniones, llegar a acuerdos, por tanto, que se busquen estrategias para que sean más rápidos en ponerse en contacto con la familia. La orientadora del centro, J.P.G., sugiere motivar al alumnado como mejora, mientras que la jefa de estudios del centro, A.C.D. señala un mayor interés y motivación por la educación en

la cultura gitana. La directora de la escuela, P.G.S. resalta la participación familiar como clave y propone involucrar más a las familias. Por último, la profesora Z.P.C. destaca la colaboración entre centros educativos, Ayuntamiento, Servicios Sociales y la participación de familias y profesorado en la “biblioteca oberta”, proponiendo coordinación entre los distintos centros educativos y Servicios Sociales para lograr una inclusión, entre todos y todas.

En el CEIP3, la profesora J.V.B. destaca que el alumnado de cultura gitana obtiene el Graduado de Secundaria gracias a la coordinación entre Servicios Sociales y los centros educativos del municipio de Riba-roja de Túria. Su propuesta de mejora es fomentar una buena cohesión en el aula. Además, la profesora LL.M.G. opina que, la implicación de las familias es crucial, notando un cambio de mentalidad, especialmente beneficioso para las mujeres al proporcionarles más opciones y evitar contraer matrimonio de manera temprana.

En el CEIP4, la maestra A.F. comenta que el alumnado de cultura gitana obtiene el Graduado de Educación Secundaria debido al creciente interés de las familias en la educación de sus hijos/as. Propone reducir el absentismo mediante la designación de una persona responsable del programa de absentismo en todos los centros escolares encargados de recoger las faltas de asistencia y llamar a los familiares periódicamente.

En el mismo centro educativo, el maestro J.M.C.V. nos cuenta que desde su perspectiva, la titulación que está obteniendo la cultura gitana depende en gran medida de cómo se organiza en el aula, asegurando que no haya segregación y eliminando cualquier forma de racismo cultural.

Además, la profesora E.R.F., del CEIP4, sugiere una coordinación efectiva entre Servicios Sociales, centros educativos y familias como propuesta para disminuir el absentismo. Destaca que los estudiantes de etnia gitana obtienen el Graduado en Secundaria porque se prioriza la asistencia a clase y se fomenta la confianza en alcanzar objetivos.

Por último, la profesora M.R.B. propone hablar con las familias para convencerlas de la importancia no solo de asistir a las aulas, sino también de participar en la biblioteca tutorizada para evitar retrasos en los contenidos. Opina que el cambio en la metodología del profesorado ha influido en la creencia de los estudiantes de cultura gitana en su capacidad para lograr los mismos objetivos que otras culturas.

En el centro educativo CC5, la profesora de PT, I.C.S., opina que si la etnia gitana obtiene un título académico es porque se lo merece. Además, la profesora, A.G. explica que

los/as estudiantes de etnia gitana tienen muchas dificultades, y lograr que al menos que completen la secundaria obligatoria con adaptaciones curriculares sería un avance significativo. En cuanto a la propuesta de mejora, sugiere realizar el control de asistencia en los centros educativos y destaca la importancia de la intervención de Servicios Sociales.

En el mismo centro educativo, el director C.V.B.M., comenta que el alumnado de etnia gitana se ha dado cuenta de que “el boom de la construcción” ha terminado, ya que trabajar de albañil era un empleo que no se requería estudios y permitía ganar dinero fácilmente. Ahora comprenden la necesidad de obtener el graduado para acceder a trabajos bien remunerados. La propuesta de mejora que nos sugiere es que haya un seguimiento de los estudiantes absentistas, resaltando la importancia de que los padres y las madres refuercen el valor de la educación para el futuro de sus hijos e hijas. Como último recurso, sugiere la posibilidad de utilizar la amenaza y notificar a Servicios Sociales sobre la importancia de la formación en la vida de los/as estudiantes.

En el centro educativo IES1, la profesora A.C.C. destaca que el alumnado gitano se está integrando más en la sociedad y buscan formación y una cualificación para acceder a trabajos ansiados. Las familias, en su mayoría jóvenes, están cada vez más concienciadas sobre la importancia de que sus hijos e hijas estudien, brindándoles oportunidades que quizás ellos y ellas no tuvieron. Se observa un cambio en la antigua tradición, reconociendo la necesidad de que los/as jóvenes obtengan al menos un título y luego decidan si continúan estudiando. La propuesta de mejora sugiere establecer una base educativa desde casa, donde las familias inculquen hábitos, rutinas y la importancia de la educación, para crear un ambiente propicio en el aprendizaje. Además, destaca la necesidad de motivar al alumnado gitano para que perciban el colegio como un lugar agradable y no aburrido.

En el mismo centro, la profesora M.J.F. destaca la mejora en el seguimiento del alumnado gitano, lo cual tiene repercusiones positivas. Propone que se dialogue con las familias sobre la importancia de la educación para el futuro de sus hijos e hijas, insistiendo en que sean conscientes de ello.

Además, el profesor de educación física, S.T. propone que los centros educativos deben crear un ambiente de normalidad, tratando a los estudiantes gitanos como alumnos y alumnas normales. También sugiere concienciar a las familias para permitir a los/as jóvenes ser adolescentes y no presionarlos/as a ser adultos/as, destacando que no son diferentes.

Finalmente, el jefe de estudios, S.H. sugiere que se involucre al alumnado de etnia gitana, fomentando su interacción con sus compañeros y compañeras haciendo que el centro educativo sea un punto de referencia para ellos y ellas, de modo que lo sientan como propio.

En el centro educativo, IES3, los profesores de Geografía e Historia, M.J.V. y R.S.S. proponen trabajar desde la solidaridad, estimulando la participación a las familias. M.J.V. sugieren un sistema de voluntarios que supervise por las mañanas a estas familias para asegurarse de que sus hijos e hijas vayan a la escuela. También plantea la importancia de dialogar con líderes de la cultura gitana, como el patriarca, en una reunión conjunta con representantes del Ayuntamiento y el centro educativo.

Y, R.S.S. propone concienciar a las familias para modificar la mentalidad y cambiar la actitud de sus hijos e hijas, considerando que el nivel académico ha disminuido y se obtiene el Graduado de Secundaria con facilidad.

En el mismo centro educativo, IES3, la profesora I.F.M. comenta que los estudiantes de etnia gitana están obteniendo el Graduado de Secundaria gracias a una efectiva coordinación entre los centros educativos, el Ayuntamiento y los Servicios Sociales. Además, señala un mayor interés por parte de estudiantes de cultura gitana. La propuesta de mejora implica cambiar la mentalidad en las aulas, captar su atención y trabajar por proyectos donde puedan involucrarse y actuar.

La profesora C.B. piensa que hay menos absentismo y más programas de atención a la diversidad, atribuyendo estos cambios a una menor ratio y una actuación coordinada con Servicios Sociales, el Ayuntamiento y el diálogo en el “Barrio”. Su propuesta de mejora se centra en un control de asistencia más efectivo por parte del centro educativo. También, la profesora de P.T. explica que es posible que haya un aumento en la asistencia debido a un mayor interés y una mejor integración. La propuesta de mejora es que se controle la asistencia y, sobre todo, motivarlos para lograr una mayor integración.

La profesora M.M. cuenta que están obteniendo el Graduado en Secundaria porque las familias dan un poco mas de importancia al estudio y por ello, intentan obtener un título académico. La profesora E.F.F., explica que en el centro en el que trabaja han experimentado éxito al trabajar intensamente para cambiar roles, hábitos y creencias, especialmente respecto al matrimonio, adaptándolo al sistema social establecido para la cultura gitana. Como mejora,

sugiere implantar un protocolo de compromiso en el centro educativo de seguimiento y Servicios Sociales, donde las ayudas económicas se condicionen al compromiso de las familias con la formación de los/as hijos/as, respaldando la asistencia con apoyo tanto de los Servicios Sociales como del alumnado.

Finalmente, la directora del centro, M.M.B. sugiere como propuesta estar más involucrados con los estudiantes de la cultura gitana, proporcionando material educativo como libros, bolígrafos y libretas, para fomentar el interés en obtener una titulación, ya que esto les abrirá oportunidades.

7.2. Resultados de las historias de vida.

7.2.1. Análisis de resultados de historias de vida.

Tal como hemos nombrado con anterioridad en el capítulo IV del diseño de la investigación, la muestra de este trabajo se ha desarrollado principalmente en los relatos de vida de 3 mujeres que han obtenido el título de graduado en secundaria. 2 de ellas son personas de etnia gitana: L.T. y M.A.C.C. y la tercera persona es de origen africano: J.H. Además, 2 de ellas viven en Ciudad Jardín, el “Barrio”, son L.T. y J.H. y la tercera persona vive en el centro del municipio. Las edades de estas mujeres están comprendidas entre 22 a 45 años¹⁸⁴ de edad.

Se ha elegido esta herramienta cualitativa ya que uno de los objetivos de esta investigación es conocer el número de graduados en ESO de personas vulnerables que viven en Ciudad Jardín, con especial enfoque en personas de cultura gitana en el municipio de Riba-roja de Túria. Se pretende analizar si ha habido un aumento en estos graduados/as o si la cifra sigue estancada. Otro objetivo es identificar personas residentes de Riba-roja de Túria que viven en Ciudad Jardín y han obtenido el título de ESO en los centros educativos de este municipio. La investigación se centra en personas vulnerables, especialmente mujeres gitanas, para explorar sus historias personales, experiencias cotidianas y relatos educativos exitosos que contribuyen a derribar barreras y establecer nuevos modelos culturales.

¹⁸⁴ Edades a partir de la fecha en que se realizó su biografía.

Para que estas mujeres contaran las etapas de su vida, tal como dice Ruiz, nombrado por Cordero (2012), se ha utilizado como apoyo la tabla 3 de Cordero (2012 p.67). En ella, explica las diferentes dimensiones. De esta autora se ha utilizado 7 dimensiones. La primera, el nacimiento y la familia de origen, ha sido especialmente desafiante para las mujeres de esta investigación porque algunas de ellas no querían describir de donde procedían, sobre todo es el caso de J.H., que no quería narrar su lugar de origen, y tampoco, describir a su familia.

La segunda dimensión, el escenario cultural y tradicional, donde las 2 mujeres de cultura gitanas han querido contar las celebraciones tradiciones de su familia, como el bautizo. En la tercera dimensión, factores sociales, las 3 mujeres destacan en tener muchos/as amigos y amigas. La cuarta dimensión, educación, fue la más detalladamente descrita por unanimidad. La quinta dimensión, amor y trabajo, reveló algunos conflictos familiares para la mujer de ascendencia africana. La sexta dimensión, eventos y periodos históricos, ambas mujeres gitanas cuentan el ritual de la boda gitana y la última dimensión, la visión de futuro, en la que nos cuentan cómo se ven dentro de un tiempo. En cada dimensión se aportan unas preguntas aconsejables para seguir y poder contar poco a poco sus relatos de vida.

Tabla nº 40. Síntesis de los relatos de vida de las 3 mujeres con titulación académica.

DIMENSIONES	J.H.	L.T.	M.A.C.C.
1. Nacimiento y familia de origen.	Tanzania, África. 1hermana pequeña. Reside en el “Barrio”.	Riba-roja de Túrria. 2 hermanas y 2 hermanos Reside en el “Barrio”.	Lliria. 5 hermanas y 1 hermano. Vive en Riba-roja de Túrria.
2. Escenario cultural y tradicional.	Bautizo católico. Primera comunión.	Bautizo Evangélico. Graduación de secundaria.	Bautizo Evangélico.
3. Factores sociales.	Buenas relaciones con compañeros/as y profesorado.	Buenas relaciones con compañeros/as y profesorado	Buenas relaciones con todo el mundo.
4. Educación.	Título en educación secundaria obligatoria (ESO). Título de grado medio en Administración y Dirección de empresas.	Título en educación secundaria obligatoria (ESO).	Título en educación Secundaria obligatoria (ESO).
5. Amor y trabajo.	Pareja. Trabaja en una empresa como contable.	Sin pareja. Estudiando.	Divorciada, 2 hijas y 1 hijo. Trabaja en un taller de empleo.
6. Eventos y Períodos históricos.		Boda gitana.	Boda gitana.
7. Visión de futuro	Seguir con su pareja actual y trabajo. Viajar.	Montar una peluquería. Ser profesora.	Conseguir trabajo.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación describimos la tabla Nº 40 y también contamos los resultados de las historias de vida de las 3 mujeres que se les ha explorado su biografía: M.A.C.C., L.T. y J.H. En la dimensión de **nacimiento y familia de origen**, la mujer M.A.C.C. nos relata que nació en Lliria. Localidad que residió hasta que contrajo matrimonio a los 16 años de edad y se trasladó a Riba-roja de Túrria. J.H. nació en un poblado cerca de Tanzania, África. Se trasladó a Riba-roja de Túrria a la edad de 3 años. Y L.T. nació en la localidad de Riba-roja de Túrria.

En cuanto a su familia, las dos mujeres de etnia gitana tienen familia numerosa, L.T. tiene 4 hermanos y hermanas, en total son 5 hermanos/as y reside con su madre y sus hermanos y hermanas en el “Barrio”. M.A.C.C. tiene 6 hermanas y un hermano, sin embargo, J.H. tiene una única hermana, concretamente una hermanastra y actualmente vive con ella en el “Barrio”. De las tres mujeres, la única que comparte detalles sobre su familia es M.A.C.C.,

nos cuenta que vivía en Lliria con su padre y su madre, sus 5 hermanas y su hermano pequeño.

Todos/as residían en una vivienda de alquiler, en la cuesta de San Miguel, en la Calle Balmes. Cuando tenía 5 años de edad se trasladó a otra casa con su familia, porque era muy pequeña, situada en la zona baja de la Cuesta de San Miguel. Su padre trabajaba en la compraventa de antigüedades, siempre se dedicó a este oficio. Además, su tío, era socio de su padre en el trabajo. M.A.C.C nos cuenta que, a la edad de 10 años, su hermana mayor contrajo matrimonio a los 16 años. En la actualidad, vive en el centro de la localidad de Ribarroja de Túria con su hijo pequeño de 8 años, Pepe.

En cuanto al escenario **cultural y tradicional**, ambas personas gitanas destacan la importancia del bautizo en sus familias. Las dos son cristianas evangélicas. L.T. ha sido bautizada en el río Túria a su paso por Bugarra¹⁸⁵ y M.A.C.C. también es cristiana evangélica, pero a partir de los cinco es evangélica. Se ha bautizado en el río Túria a su paso por Pedralba¹⁸⁶. Ambas se sometieron al bautismo evangélico a la misma edad, 12 años. Sin embargo, J.H. solo es católica. Se bautizó, unos días antes de tomar su primera comunión.

En la dimensión de **factores sociales**, las 3 mujeres coinciden en que se relacionan con todo tipo de personas. L.T. nos cuenta que sus experiencias con amigos y amigas han sido positiva. Además, nos especifica que siempre se ha relacionado más con las chicas, sobre todo en la escuela. Y la relación con el profesorado siempre ha sido buena. La mujer J.H. nos cuenta que siempre se ha rodeado de mucha gente, de su edad, más pequeños y también más mayores. Sin embargo, nos explica que en la niñez, su madre le dio libertad de hacer y decir en todo momento lo que quisiese atendiendo a sus consecuencias. Por ello, ha tenido algunas barreras en su camino, pero ahora ya no las hay. M.A.C.C. nos cuenta que siempre ha tenido muy buenas relaciones con aquellos que conoce.

En la dimensión de la **educación**, L.T. menciona que durante su etapa en infantil y primaria asistió al centro educativo CEIP1. Al principio, recuerda que no realizaba los deberes porque no le gustaba hacerlos, pero a medida que avanzaba de curso se comprometía a realizar las actividades. Durante la primaria, sus asignaturas favoritas fueron Educación Física, Conocimiento del Medio, Plástica, Valenciano y Música. En contraste, las asignaturas

¹⁸⁵Municipio de València.

¹⁸⁶Municipio de València.

que menos le gustaban eran Matemáticas e Inglés, no le gustaban porque eran las asignaturas más difíciles de aprender.

El maestro que L.T. recuerda con más cariño es el de PT, porque fue su primer maestro durante la etapa escolar de primaria. También destaca a su maestra de Educación Física, recordándola por la variedad de juegos que realizaban, sobre todo, recuerda que no exigía mucho. Sin embargo, en secundaria, en el IES3, menciona a la maestra de Educación Física que era muy rigurosa, especialmente en la prueba de resistencia, donde exigía correr como mínimo 25 minutos. Además, nos relata que también recibió apoyo de PT en secundaria, en las asignaturas de Matemáticas y Valenciano. La recuerda porque era simpática, trabajadora, y sobre todo, creativa¹⁸⁷.

J.H. comparte su experiencia en el centro educativo de infantil y primaria, el colegio CEIP2. Recuerda a las maestras de la etapa en infantil, son Nieves y Lola, fueron sus primeras maestras en esta escuela. También destaca a su profesora de Religión, Begoña, a quien recuerda con cariño por su cálida acogida, sintiéndose muy arropada por ella. La asignatura que más le gustaba era la Educación Física, y recuerda con afecto a su profesor, Fernando, cuyas clases resultaban muy motivadoras. Además, menciona a la antigua directora del CEIP2, recordándola especialmente por los lazos que estableció con ella, su madre y la familia de su padrastro. J.H. aprobó la primaria y pasó a secundaria, al IES3.

Durante su etapa en secundaria, J.H. no tiene un/a profesor/a favorito/a, pero menciona a varios profesores y profesoras. Entre ellos/as son R.S.S. e I.F.M, profesor de Geografía e Historia y profesora de Valenciano, respectivamente. R.S.S enseñaba de manera que las lecciones fueran memorables según nos cuenta. En cuanto a I.F.M, J.H. recuerda que sus clases eran muy divertidas, sin deberes, con grupos interactivos y fáciles de aprender. No era necesario memorizar ni tampoco estudiar, y lo más destacado era que todo el alumnado aprobaba la asignatura durante los exámenes.

Durante su etapa en secundaria tuvo algunos problemas de comportamiento debido a malas influencias con ciertas amistades, pero pudo superar estos desafíos a tiempo. J.H.

¹⁸⁷Una de las manualidades que realizaron con la profesora de PT de secundaria, L.B.G. fue comentado en un programa de televisión:
http://www.ribarroja.es/noticias/educacion/proyecto_de_cocina_del_ies_el_quint/contenidos/6779904/4289020

completó primero, segundo y tercero de la ESO, pero debido a unas dificultades, no continuó cuarto de la ESO de forma regular. Por ello, el profesorado del IES3 le propuso realizar el programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR). Ella aceptó, culminando con éxito el cuarto año de PMAR y obteniendo el título de secundaria. Además, el orientador del IES3 le aconsejó realizar un ciclo de Formación Profesional en lugar de optar por bachillerato. En consecuencia, J.H. se graduó en el ciclo formativo de Gestión Administrativa en el Complejo Educativo de Cheste. Asimismo, obtuvo el certificado del curso de prevención y riesgos laborales en este mismo centro.

La última mujer, M.A.C.C. nos cuenta que su etapa en la EGB fue breve, especialmente marcada por ausencias frecuentes en el colegio, tanto por parte de ella como de sus hermanas y hermano. Incluso sus hermanas menores y hermano tuvieron que cambiar de escuela debido a que el centro educativo no permitió que más hermanas continuaran allí debido a las ausencias constantes. M.A.C.C. tuvo que dejar la escuela para ayudar a su madre con las tareas del hogar. Además, su madre no veía necesario que continuara asistiendo a la escuela, porque según ella, no era necesario aprender mucho más para casarse y ocuparse de las labores domésticas. Todas las hermanas y su hermano sabían leer y escribir, pero poco más. M.A.C.C. repitió dos veces, en primero y en segundo de EGB, debido a la frecuencia de sus ausencias, es decir, por ser una alumna absentista.

La profesora que recuerda con cariño del colegio San Miguel de Lliria, es Empar. La recuerda porque era una maestra que valoraba su inteligencia. También tiene recuerdos de sus compañeros y sus compañeras, algunos y algunas de los cuales eran primos y primas de cultura gitana. M.A.C.C. se relacionaba con todos y con todas, pero sobre todo jugaba con las niñas. Finalmente, M.A.C.C. nos relata que obtuvo el título de Graduado de Secundaria en el centro educativo EA4, durante el curso 2008-09, cuando tenía 28 años de edad. Nos explica que obtuvo el graduado gracias a que trabajó en un taller de empleo, durante 2006-07, siendo la entidad promotora, el Ayuntamiento de Riba-roja de Túria. Durante las clases de formación en el taller, la profesora Begoña, le enseñó Matemáticas, a poner acentos, entre otras cosas. Aprendió tanto y salió tan preparada que se motivó para apuntarse a la Escuela de Adultos y obtener el título de graduado en secundaria.

En la dimensión de **amor y trabajo**, L.T. no tiene pareja en la actualidad¹⁸⁸. Por otro lado, M.A.C.C. contrajo matrimonio a la edad de 16 años con una persona también gitana. Inició su relación a la edad de 15 años. Además, nos explica que su enlace fue concertado por los padres de ambos, porque provenían de buenas familias. La separación se realizó ocho años después, cuando su marido decidió irse con otra mujer. De esta relación nacieron dos hijas: Elizabeth que es la mayor, tiene 29 años y Esmeralda de 28 años. Éstas a su vez tienen hijos, es decir, 3 nietos y 1 nieta, de nueve, siete, seis y la niña de 3 años. Además, M.A.C.C. nos explica que tuvo otra relación también de cultura gitana y tuvo un hijo con él, se llama Pepe y tiene 8 años de edad, la misma edad que uno de sus nietos, hijo de su hija mayor, Elizabeth. Está separada, tiene dos hijos y está matriculada en la Escuela de Adultos para obtener el graduado. Y J.H. nos cuenta que actualmente tiene pareja y llevan 2 años de relación y va todo bien. Su pareja es funcionario¹⁸⁹. Al principio de la relación no se sentía cómoda, debido a las diferencias que notaba, sobre todo las miradas que recibía de su familia política quienes son de orientación política de derechas, mientras que J.H. es originaria de Tanzania. A día de hoy todas esas diferencias han sido superadas y la convivencia ha mejorado. En el ámbito laboral, las 3 mujeres han compartido sus experiencias. L.T. ha trabajado como limpiadora en el mismo colegio donde realizó sus estudios de infantil y primaria, en el CEIP1 manteniendo una buena relación con sus compañeras.

J.H. nos explica que realizó prácticas de grado medio como administrativa, en el departamento de logística, en un laboratorio farmacéutico, en el polígono industrial del Oliveral, en Riba-roja. Al terminar sus estudios y cuando se disponía a matricularse en el grado superior de administración le llamaron de los laboratorios donde había realizado las prácticas de grado medio, y aceptó la oferta. Actualmente, se encuentra trabajando en esta empresa, e incluso ha sido ascendida, desempeñando labores en el departamento de contabilidad. Sus funciones son principalmente, la gestión de pedidos, la recuperación de albaranes y adjuntarlos con facturas, la contabilidad, obtener los IVAS y realizar remesas. Y la tercera mujer, nos cuenta sus diferentes ocupaciones, incluyendo trabajos como: limpiadora y jardinera, ambos para el Ayuntamiento de Riba-roja de Túria. Además, ha trabajado en 2 talleres de empleo, desempeñando funciones como albañil y jardinera. Destacar que siempre todos sus empleos han sido en el municipio de Riba-roja, nunca en Llíria. En la **dimensión de eventos y periodos históricos** las 2 personas de etnia gitana

¹⁸⁸ En el momento de realizar su historia de vida.

¹⁸⁹ Es guardia civil.

cuentan la importancia de la celebración de su tradición en la boda gitana. Ambas nos narran a su manera el proceso de la boda. M.A.C.C. nos hace una breve descripción del evento y L.T. nos cuenta de manera más extensa. En primer lugar, para contraer matrimonio, ambos novios tienen que estar bautizados. Además, se realiza la tradicional prueba del pañuelo a la novia. Ésta entra en una habitación junto a mujeres casadas, mientras que las mujeres solteras esperan fuera. Una persona mayor, con buena reputación, extrae el pañuelo de la novia. Si el pañuelo sale con sangre es considerada un honor para la familia. Seguidamente, los hombres suben a hombros a ambos novios y se les canta a la pareja. Mientras tanto, las mujeres solteras sujetan una manta donde la gente arroja peladillas a los recién casados.

Para la celebración del matrimonio, los novios intercambian sus alianzas. Una vez realizada la ceremonia, a continuación la pareja realiza fotos con los familiares y después se celebra el banquete. Para obtener una ración de tarta, los invitados dejan dinero en un cesto, siendo la cantidad completamente personal. La velada continúa con bailes. Finalmente, el matrimonio en unos días realiza la luna de miel. Igualmente la mujer gitana, MACC, también nos cuenta el ritual tradicional del pañuelo, pero nos aclara que a veces hay sangrado y otras veces no lo hay. Además, durante la celebración de su matrimonio, a los 16 años de edad, no tuvo sangrado. Otro de los eventos importantes para L.T. fue la celebración de su graduación durante el curso 2014-15, en el que experimentó momentos tanto de alegría, como lágrimas. Recibió un gran apoyo de todos sus compañeros y sus compañeras. Pero, sobre todo, el momento más emotivo fue cuando recibió el diploma, ya que la directora junto con el jefe de estudios del IES3 pronunciaron unas palabras. Por ello, está muy agradecida con ambos y no lo olvidará.

Por último, en la dimensión de futuro, las 3 mujeres nos describen un poco donde se ven dentro de un tiempo o en algunos años. L.T. nos cuenta que le gustaría seguir estudiando, e incluso nos especifica que le gustaría estudiar en el módulo de grado medio y superior de peluquería y estética, en la localidad de Aldaia. Además, su ilusión sería tener su propio negocio y abrir una peluquería. La mujer procedente de Tanzania, JH, nos cuenta que le gustaría seguir manteniendo su actual trabajo y su relación con su pareja, ya que es feliz en ambos aspectos. Además, expresa su deseo de poder viajar más y conocer la gastronomía de otros lugares. Para concluir, M.A.C.C. nos explica que ha sido seleccionada en una bolsa de empleo, en Riba-roja de Túria para trabajar en un taller de empleo de jardinería. Por ello, se encuentra a la espera de entrar a trabajar.

CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE CENTROS EDUCATIVOS Y DISCUSIÓN

8.1. Análisis de resultados de centros educativos

8.1.1. Análisis de documentos de los centros educativos

Para realizar el análisis de los diferentes centros educativos de educación infantil (primer ciclo) primaria y secundaria, tanto públicos como concertados, tal y como he dicho anteriormente, se ha tenido como base el modelo de protocolo desarrollado por Sánchez, Abellan, de Haro & Berruezo (2008) titulado: propuesta de análisis de los proyectos de centro en referencia a la atención a la diversidad. A continuación se describen los documentos de cada centro analizado: el proyecto educativo de centro (PEC) del CEIP1, CEIP2, CEIP3, CC5, EIP6, e IES1; el documento proyecto de dirección del CEIP4; el documento de atención a la diversidad y PEC, del IES3; y por último, el protocolo de la Comisión de Convivencia y Absentismo de Riba-roja de Túria. Son un total de 9, entre centros educativos y organismos, todos ellos, asentados en el municipio de Riba-roja de Túria.

Descripción del instrumento. El instrumento, se estructura en 3 grandes apartados:

- A. Datos identificativos del centro.
- B. Características del entorno y de la población a la que atiende.
- C. Valoración del proyecto educativo.

Los apartados A y B tienen como objetivo identificar elementos distintivos de cada uno de los centros educativos u organismos. Y el apartado C se organiza en 5 subapartados como son:

En el subapartado 1, **partir de un conocimiento absoluto y con profundidad de la realidad social que rodea al centro**. En este apartado analizaremos el grado de actualización de la información, el grado de influencia que le concede el entorno, la diversidad social y cultural que existe en la comunidad educativa, así como la identificación de situaciones de falta de atención y de discriminación. En él trataremos de valorar el grado de influencia del entorno, si se contemplan las diferencias y si se identifican situaciones discriminatorias.

En el subapartado 2, **tendremos en cuenta la realidad interna del centro (alumnado y profesorado)**, analizaremos el grado de suficiencia de las instalaciones y recursos que permitan determinados modelos organizativos; el grado de adecuación de la plantilla de profesorado; la identificación de las principales características y problemáticas del alumnado, como la existencia de barreras arquitectónicas; la identificación de programas específicos para la intervención educativa y posicionamiento sobre determinados valores y sobre la diversidad. Se pretende evaluar la disposición de los recursos materiales y humanos para atender a la diversidad, así como identificar los programas específicos que se desarrollan.

En el subapartado 3, abordaremos **la coordinación entre las diferentes instituciones y organismos y la colaboración interinstitucional**, es decir, la colaboración del centro con otras instituciones y servicios para la mejora de atención a la diversidad.

En el subapartado 4, **desarrollar actuaciones tendentes a la superación o paliativo de los efectos que las situaciones extremas producen en el alumnado**. En este apartado se recogen las medidas tanto ordinarias, como extraordinarias, de que dispone el centro educativo para responder a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado.

Y por último, en el subapartado 5, **se contemplan actuaciones específicas en función de los ámbitos: familiar, organización escolar y actuaciones directas con el alumnado**. En este apartado se trata de recoger las acciones específicas del centro para atender a la diversidad del alumnado. A continuación la puntuación a seguir para analizar los centros educativos:

Valoración del PEC (apartado C).

La aplicación de esta escala de valoración del documento PEC de un centro educativo concluirá con la interpretación de los resultados. Para ello, los ítems se puntuarán de la siguiente manera:

PEC.1 – Conocimiento y ajuste a la realidad del centro. Puntuación entre 12 y 48.

- (15-12)

Apenas se recogen elementos referidos al entorno del centro

- (24-16)

Se incorporan algunos elementos referidos al entorno del centro

- (34-25)

Aparecen bastantes elementos que tienen en cuenta al entorno

- (48-35)

Se refleja con mucha detalle la realidad social del entorno

PEC.2 – Consideración de la realidad interna del centro. Puntuación entre 10 y 40

- (13-10)

Apenas se recogen elementos referidos a la realidad interna

- (20-14)

Se incorporan algunos elementos referidos a la configuración del centro

- (28-21)

Aparecen bastantes elementos que describen la realidad interna

- (40-29)

Se refleja con mucho detalle la realidad interna del centro

PEC.3 – Coordinación con otras instituciones. Puntuación entre 8 y 32.

- (11-8)

Apenas se recogen elementos referidos a la coordinación

- (16-12)

Se incorporan algunos elementos referidos a la coordinación

- (22-17)

Se hace referencia a distintos niveles de coordinación

- (32-23)

Se muestra un gran nivel de coordinación con otras instituciones

PEC.4 – Actuaciones que inciden en la diversidad del alumnado. Puntuación entre 0 y

16.

- (2-0)

Apenas se recogen medidas de atención a la diversidad

- (6-3)

Se recogen pocas medidas de atención a la diversidad

- (10-7)

Se recogen algunas medidas de atención a la diversidad

- (más de 10)

Se recogen un gran número de medidas de atención a la diversidad

PEC.5 – Actuaciones específicas, sobre las familias, la escuela y el alumnado.

Puntuación entre 9 y 36.

- (12-9)

Apenas se recogen medidas específicas

- (18-3)

Se recogen pocas medidas específicas

- (25-19)

Se recogen algunas medidas específicas

- (36-26)

Se recogen variadas actuaciones específicas a diferentes niveles

Cuando hemos puntuado los ítems tendremos en cuenta la tabla nº 39 que nos orientará si el centro educativo necesita mejora o si por el contrario es satisfactorio.

PERFIL GENERAL DE VALORACIÓN (marcar los cuadros correspondientes)

Tabla 41. Perfil de valoración.

	Muy	Satisfactorio	Suficiente	Puede mejorarse	Debería mejorarse			
PEC.1	☐	[48-35]	☐	[34-25]	☐	[24-16]	☐	[15-12]
PEC.2	☐	[40-29]	☐	[28-21]	☐	[20-14]	☐	[13-10]
PEC.3	☐	[32-23]	☐	[22-17]	☐	[16-12]	☐	[11-8]
PEC.4	☐	[> 10]	☐	[10-7]	☐	[6-3]	☐	[2-0]
PEC.5	☐	[36-26]	☐	[25-19]	☐	[18-13]	☐	[12-9]

Fuente: Sánchez et al. (2008, p.239).

8.1.1.1. CEIP1

A continuación, comenzaremos el análisis de los documentos del **PEC**, ordenados por centros educativos. En lo que respecta a los **datos identificativos del centro** el **CEIP1**, se proporciona el número de centro educativo, que es el 46007281 y se detalla el número de profesores: 30, que es público. Además, se menciona el número de profesores de apoyo: 1 de PT, 1 de audición y lenguaje y 1 de compensatoria.

En cuanto a las etapas y programas impartidos, se mencionan la etapa de segundo ciclo de infantil y la etapa de primaria. Los programas que imparten son variados e incluyen: el plan de fomento de la lectura; el PADIE¹⁹⁰; el plan de transición de 2º ciclo de infantil a primaria y el plan de transición de primaria a secundaria; el plan de coordinación de TIC; el PPEC4¹⁹¹; el programa de “escola promotora de salud”; el programa de “tutors lectors”; el programa de “experiències que desenvolupen la responsabilitat”; el plan de actuación del alumnado que se incorpora por primera vez al centro; el plan de formación permanente del profesorado; el taller “ortografia s'escrivi sense H”, ; el taller de música per a tots/es: cor pizzicato; el taller “escacs a l’escola”; y, por último, el programa de reutilización de libros y materiales “xarxallibres”.

Los servicios complementarios que ofrece este centro educativo incluyen el comedor para infantil de segundo ciclo y primaria; el servicio de transporte escolar; la biblioteca y 1 ascensor para el personal que lo necesite. Además, el centro cuenta con 2 comisiones en el centro educativo, 1 comisión de actividades y otra comisión de educación en valores. También, especifica detalladamente el horario lectivo del centro educativo que es de 9h a 14h., mientras que el horario del comedor está dividido en 2 turnos, el primer turno, de 14h a 14.50h y el segundo turno de 14.50h a 15.30h. Para los alumnos y las alumnas con actividades extraescolares, el horario será de 15.30h a 17h.

En lo que se refiere a las **características del entorno y de la población**, el CEIP1 menciona que la población que asiste al centro educativo es principalmente autóctona y con la presencia de alumnado de países no comunitarios. También hace referencia al nivel económico, que se describe como bajo y medio-bajo, así como al nivel socio-cultural de las familias, que oscila entre bajo, medio-bajo y medio.

¹⁹⁰ Plan de atención a la diversidad e inclusión educativa.

¹⁹¹ Programa de incorporación progresiva.

Los recursos culturales de la localidad de Riba-roja se detallan y son: 2 bibliotecas municipales, 1 conservatorio de música y danza, 1 escuela permanente de adultos, 1 taller ocupacional y 1 centro social. Todos son públicos. No se mencionan museos. Además, se enumeran las instalaciones deportivas del municipio, como es el pabellón municipal, la piscina cubierta, el polideportivo con pistas de tenis y frontenis, pistas de pádel, canchas de baloncesto, 2 campos de fútbol y campos de fútbol sala. Finalmente, se identifica el desempleo como el único problema social destacado en las familias.

Ahora vamos a analizar el tercer apartado, dedicado a la valoración del proyecto educativo. Para evaluar el PEC, como mencioné anteriormente, se divide en 5 subapartados. El primero, parte de un conocimiento exhaustivo en profundidad de la realidad social que rodea el centro. En primer lugar, evaluamos el grado de actualización del PEC del CEIP1 y se indica que su última actualización no tiene más de 2 años¹⁹², aunque no se especifica cuando debería realizarse una revisión del documento. Además, la realización del proyecto ha contado con la participación de las diferentes familias del alumnado que asiste al centro educativo, estableciendo los mecanismos y organización que lo han permitido.

El grado de influencia que le concede el entorno, en él, se realiza, se documentan, y se explicita un análisis previo de las necesidades y expectativas de los sectores de la comunidad educativa. También, se realiza, se documenta y se explicita, un análisis previo de la problemática social del entorno. Además, se realiza un análisis con respecto al contexto educativo que nos permite conocer con detalle la influencia del entorno, sus consecuencias y manifestaciones.

En cuanto a la diversidad social y cultural que existe en la comunidad educativa, apunta simplemente la existencia, sin recoger detalles al respecto de los diferentes grupos sociales y culturales. Sin embargo, cuando se abordan estas diferencias culturales, se realiza desde un enfoque objetivo y se valora de manera crítica y positiva. Además, la información proporcionada nos permite conocer exhaustiva y detalladamente la composición de la comunidad educativa y del entorno.

En cuanto a la identificación de situaciones de falta de atención y/o de discriminación, se realiza mención específica a grupos culturales debido a su dificultad de atención y a su proceso de integración.

¹⁹² En el momento de analizar este documento

En el subapartado 2, **tener la cuenta la realidad interna del centro (alumnado y profesorado)**. En el CEIP1, se describe exhaustiva y detalladamente el grado de suficiencia e idoneidad de las instalaciones del centro escolar. Además, se explica el uso de las instalaciones de acuerdo con la realidad del centro y las características de la comunidad educativa, organizándose en función de los objetivos para los cuales fueron construidas. Se propone una actuación considerando los recursos existentes.

En cuanto al grado de adecuación de la plantilla del profesorado, se explicitan agrupamientos y metodologías diversas para atender a la diversidad más allá del grupo de aula. Asimismo, se menciona que sí existe una plantilla de profesorado específicamente dedicado a la atención a la diversidad, tanto ordinarias como extraordinarias y se describen los componentes del Departamento de Orientación, que incluyen el/la profesor/a de la especialidad de psicología y pedagogía; el/la maestro/a de pedagogía terapéutica y el/la maestro/a de apoyo a la compensación educativa. También, se identifican las principales características y problemáticas del alumnado, como el alumnado con n.e.e asociadas al ámbito comportamental (Problemas de conducta).

En cuanto al posicionamiento de los valores que deben inspirar cualquier actuación en el centro se explicitan detalladamente.

En el subapartado 3, en el que trata de coordinar con otras instituciones y organismos para potenciar una actuación convergente. En el CEIP1 se aborda de manera profunda, con una explicitación de su implicación en el centro escolar y una detallada descripción de la relación con ellas. Se establece un sistema de coordinación con estas instituciones, y se especifican exhaustivamente las medidas a adoptar. Además, se contempla la intervención en coherencia con las características específicas del contexto educativo, argumentando con razones coherentes.

En cuanto a la finalidad de la colaboración interinstitucional se explicita la coordinación con otras instituciones, se concreta su incidencia en la mejora del proceso educativo en el centro si se explicita y se exponen con argumentos concretos e incidencia directa. Además, se contempla el desarrollo de programas específicos y se detallan los programas concretos a desarrollar con sus contenidos. También, se establece un sistema de medidas que contribuye a la inserción social del alumnado, detallando exhaustivamente las expectativas y medidas concretas. Del mismo modo, se propone la mejora de la calidad de

vida en el propio entorno, se establece con propuestas concretas con su repercusión y consecuencias.

En el subapartado 4, en el que se desarrollan actuaciones orientadas a superar o reducir los efectos que las situaciones extremas producen en el alumnado. En ellas destacamos para analizar las medidas ordinarias que son las siguientes: los refuerzos de aprendizaje, la intervención sobre las causa que originan las dificultades, la mejora de la convivencia, el plan de acción tutorial, el desarrollo de actividades integradoras, las adaptaciones curriculares, las adecuaciones del currículo, los programas de Diversificación Curricular, los programas de Garantía Social, los apoyos en el aula, las agrupaciones flexibles y las aulas Taller de compensación educativas y las medidas extraordinarias que son: los refuerzos de aprendizaje, la mejora de la convivencia, las adaptaciones curriculares, los apoyos en el aula, las agrupaciones flexibles y las Aulas Taller de compensación educativas.

Y por último, el subapartado 5, en el que se contemplan actuaciones específicas en función de los ámbitos: familiar, organización escolar y actuaciones directas con el alumnado.

Al nivel de objetivos se plantean objetivos de acercamiento a las familias, se formulan y se plantean actuaciones concretas que responden a todos los objetivos. También, se plantean los objetivos específicos de lucha contra el absentismo, se formulan y se plantean actuaciones concretas que responden a todos los objetivos.

Se plantea como objetivo el desarrollo intercultural, se plantean diversos objetivos precisando actuaciones concretas. También, se plantea como objetivo la adecuación en el proceso de transición a la vida adulta.

Además, se plantean programas de intervención específica como consecuencia de la presencia de colectivos en situación de extrema diversidad. También, se incorporan talleres de carácter general. Se plantea las líneas principales del Plan de Acción Tutorial y se recoge el carácter que debe de prevalecer para ser sensible y dar respuesta a la diversidad si se explicitan todas e incorporan algunas mas. Del mismo modo, los objetivos formulados responden a todas las líneas de actuación de forma equilibrada.

En cuanto al nivel de recursos se incorporan talleres para el desarrollo de actuaciones específicas destinados a favorecer la integración del alumnado. En cuanto al nivel de

estructura organizativa nombra la existencia de agrupamientos como grupos de refuerzo y apoyos en el aula.

Y las agrupaciones específicas destacan los grupos de audición y lenguaje, los grupos de PT y las Aulas taller de compensación educativa. También se prevé el desarrollo de actividades con las familias con actividades de convivencia entre las familias y actuaciones de información y orientación a familias con hijos e hijas con necesidades educativas especiales.

En cuanto al nivel de sistemas metodológicos se realizan planteamientos metodológicos adecuados para la atención a la diversidad, como por ejemplo, utiliza una metodología adecuada para que al finalizar los estudios impartidos en el centro, todo el alumnado pueda expresarse correctamente en las dos lenguas. Los resultados obtenidos de cada subapartado se pueden ver en la tabla nº 42:

Tabla 42: Resultado del análisis CEIP1

RESULTADOS/ PUNTUACIÓN	1. CONOCIMIENTO Y AJUSTE A LA REALIDAD DEL CENTRO														
CENTRO EDUCATIVO CEIP1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	TOTAL		
	2	2	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	42		
	2. TENER EN CUENTA LA REALIDAD INTERNA DEL CENTRO (ALUMNADO Y PROFESORADO).														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL
	4	4	4	4	4	4	4	4			4			4	40
	3. COORDINAR CON OTRAS INSTITUCIONES Y ORGANISMOS PARA POTENCIAR UNA ACTUACIÓN CONVERGENTE.														
	1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL						
	4	4	4	4	4	4	4	4	32						
	4. DESARROLLAR ACTUACIONES TENDENTES A LA SUPERACIÓN O PALIACIÓN DE LOS EFECTOS QUE LAS SITUACIONES EXTREMAS PRODUCEN EN EL ALUMNADO														
	ORDINARIAS					EXTRAORDINARIAS					TOTAL				
	12					6					18				
	5. SE CONTEMPLAN ACTUACIONES ESPECÍFICAS EN FUNCIÓN DE LOS ÁMBITOS: FAMILIAR, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y ACTUACIONES DIRECTAS CON EL ALUMNADO.														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL
	4	4	4	4	4	4	4	4				3			35

Fuente: Elaboración propia.

8.1.1.2.CEIP2

A. **Datos identificativos del centro CEIP2.** Se identifica el número de centro educativo que es 46014984, se enumera el número de profesores: 15, que es público. Además, el profesorado de apoyo con el que cuenta es de 1 PT, también con maestro/a de audición y lenguaje y de compensatoria, pero no especifica el número exacto con el que cuenta el centro de maestros/as de audición y lenguaje y de compensatoria, ya que depende del número de alumnado y está determinado cada año por la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.

En las etapas y programas impartidos, nombra la etapa de segundo ciclo de infantil y la etapa de primaria. Los programas que imparten son variados, entre ellos, el proyecto PEAFS¹⁹³ y la biblioteca tutorizada. Los servicios complementarios que ofrece este centro educativo son el comedor y el transporte escolar.

B. En lo que se refiere a las **características del entorno y de la población**, el CEIP2 señala que la población que asiste al centro educativo el 94% es autóctona y procedente, de Comunidades Autónomas, y el 5.9 % de la población procede de la Unión Europea y de otros países no comunitarios. También, nombra el nivel económico que es bajo, medio-bajo y medio. El nivel socio-cultural de las familias del municipio se encuentran entre un nivel bajo, medio-bajo y medio.

Los recursos culturales de la localidad de Riba-roja son: 2 bibliotecas municipales, 1 conservatorio de música y danza, 1 centro llamado “casa de la cultura”, 1 Escuela de Adultos, 1 taller ocupacional y 1 centro social. Todos son públicos. Y en cuanto a los museos no nombran ninguno.

Además, se nombra las instalaciones deportivas del municipio como es el pabellón municipal, la piscina cubierta con gimnasio, el polideportivo y el campo de fútbol. Y para finalizar, el centro nombra como único problema social el paro en las familias.

C. La **valoración del proyecto educativo.**

En el Subapartado 1. Partir de un conocimiento exhaustivo en profundidad de la realidad social que rodea el centro. El grado de actualización del PEC del CEIP2 es que tiene 1 año desde que se realizó su última modificación y se argumenta cuando debe realizarse una

¹⁹³ Actividades deportivas: fútbol sala. Con la participación en la liga escolar comarcal.

revisión del documento. Además, la realización del proyecto no ha contado con la participación de las familias del alumnado que asiste al centro educativo

El grado de influencia que le concede el entorno, se realiza, se documenta, y se explicita un análisis previo de las necesidades y expectativas de los sectores de la comunidad educativa. También, se realiza, se documenta y se explicita, un análisis previo de la problemática social del entorno. Además, se realiza un análisis con respecto al contexto educativo que nos permite conocer con detalle la influencia del entorno, sus consecuencias y manifestaciones.

En lo que se refiere a la diversidad social y cultural existente en la comunidad educativa, explicita la existencia de diferentes grupos sociales y culturales en el que recoge la existencia y sus características, manifestaciones y expectativas. Y cuando se explicitan las diferencias culturales se realiza desde un enfoque objetivo y de valoración crítica y positiva. Además, con la información explicitada, nos permite tener un conocimiento de la composición de la comunidad educativa y del entorno de manera somera y se relacionan de pasada.

En cuanto a la identificación de situaciones de falta de atención y/o de discriminación, se realiza una mención específica a grupos culturales por su situación de marginalidad como por ejemplo grupos venezolanos, búlgaros, marroquí, estonios, colombianos, pakistaníes y nicaragüenses. También, se menciona a grupos culturales por marginalidad.

El subapartado 2. En el que se refiere a la realidad interna del centro (alumnado y profesorado). En el CEIP2, el grado de suficiencia de las instalaciones y recursos que permitan determinados modelos organizativos del centro se explicita el grado de suficiencia de las instalaciones pero solo se produce una recopilación de datos. Además, se explicita de manera exhaustiva y detalladamente el grado de idoneidad de las instalaciones del centro educativo. También, se describe el uso de las instalaciones de acuerdo con la realidad del centro y las características de la comunidad educativa por el que se organiza y se relaciona con la realidad del centro y las características de la comunidad.

Igualmente, se desarrollan usos alternativos de las instalaciones con el objetivo de dar respuesta a alguno de los ámbitos de la diversidad de la comunidad educativa. Se organizará su uso en función de las necesidades de las áreas o materias. También, se realiza una propuesta de actuación teniendo en cuenta algunos de los recursos existentes. Asimismo, se

explícita como objetivo la búsqueda de nuevas soluciones a las realidades presentes en el centro sin relacionarlo con las necesidades.

En el grado de adecuación de la plantilla del profesorado, se explicitan agrupamientos y metodologías diversas en relación a la atención a la diversidad más allá del grupo de aula. Además, si existe una plantilla de profesorado específico de atención al alumnado a través de medidas de atención a las diversidades tanto, ordinarias como extraordinarias y se menciona los componentes del Departamento de Orientación: como es el/la profesor/a de la especialidad de psicología y pedagogía; el/la maestro de pedagogía terapéutica; y el/la maestro/a de audición y lenguaje.

Asimismo, se realiza un análisis diversificado y pormenorizado de las características del alumnado con n.e.e. asociadas al ámbito académico (problemas de aprendizaje). También, se identifican las necesidades del alumnado respecto a sus características, se realiza un análisis muy escueto, aportando algunas características. En cuanto a la existencia de barreras arquitectónicas se pone de manifiesto la eliminación de barreras arquitectónicas, respecto a aspectos viarios en transporte y en el acceso directo al centro y al patio e instalaciones deportivas.

En lo que se refiera a la identificación de programas específicos de intervención educativa. Se recoge la existencia de los siguientes programas de intervención educativa ante la diversidad. Como la Compensación educativa: apoyo en el aula y grupos flexibles fuera del aula. También cuenta con un programa de Diversificación curricular.

En cuanto al posicionamiento de los valores que deben inspirar cualquier actuación en el centro se explicitan detalladamente. También, existe una clara contextualización de valores como la igualdad de oportunidades, la cooperación, la aceptación de las diferencias, la desventaja social y la integración.

El subapartado 3. En el que trata de coordinar con otras instituciones y organismos para potenciar una actuación convergente. El CEIP2 sí recoge la colaboración con otras instituciones u organismos y se desarrolla en profundidad. Además, sí se explicita la implicación de otras instituciones y/o organismos en el centro educativo y se concreta detalladamente la relación con otras instituciones. También, plantea un sistema de coordinación con dichas instituciones y se especifican exhaustivamente las medidas a

adoptar. Igualmente, sí se contempla la intervención en coherencia con las características explicitadas de la realidad del contexto educativo, argumentando con razones coherentes.

En cuanto a la finalidad de la colaboración interinstitucional se exponen algunas razones de forma general cuando se explicita la coordinación con otras instituciones, se concreta su incidencia en la mejora del proceso educativo en el centro. Además, se exponen algunas razones de forma general cuando se establece una coordinación explícita con otras instituciones y se concreta su incidencia en la mejora del proceso educativo en el centro. También, se contempla el desarrollo de programas específicos, mencionando ciertos programas, pero no se desarrollan suficientemente. Igualmente, se establece un sistema de medidas que contribuye a la inserción social del alumnado, describiendo detallada y exhaustivamente las expectativas y medidas concretas. De otro modo, se propone la mejora de la calidad de vida en el propio entorno y se apuntan ciertos aspectos de forma general.

En el subapartado 4, en el que se desarrollan actuaciones tendentes a la superación o disminución de los efectos que las situaciones extremas producen en el alumnado. En el CEIP2, a nivel ordinario cuenta con la mejora de la convivencia, el desarrollo de actividades integradoras, las adaptaciones curriculares, las adecuaciones del currículo, los programas de Diversificación Curricular y los apoyos en el aula y las medidas extraordinarias son: la mejora de la convivencia, el desarrollo de actividades integradoras y los apoyos en el aula.

En el subapartado 5, en el que se contemplan actuaciones específicas en función de los ámbitos: familiar, organización escolar y actuaciones directas con el alumnado. En cuanto al nivel de objetivos se plantean objetivos de acercamiento a las familias pero sin formular actuaciones concretas, ni se plantean los objetivos específicos de lucha contra el absentismo. Tampoco se plantea como objetivo el desarrollo intercultural.

Ni tampoco se plantea como objetivo la adecuación en el proceso de transición a la vida. También, no se plantean programas de intervención específica como consecuencia de presencia de colectivos en situación de extrema diversidad.

Asimismo, se incorporan talleres de carácter general. Se plantea las líneas principales del Plan de Acción Tutorial y se recoge el carácter que debe de prevalecer para ser sensible y dar respuesta a la diversidad si se explicitan todas e incorporan algunas más. Del mismo modo, los objetivos formulados responden a todas las líneas de actuación de forma equilibrada.

En cuanto al nivel de recursos no se incorporan talleres para el desarrollo de actuaciones específicas. Además, en el nivel de estructura organizativa nombra la existencia de agrupamientos como apoyos en el aula, los grupos de audición y lenguaje y los grupos de PT. También, se prevé el desarrollo de actividades con las familias de convivencia.

En cuanto al nivel de sistemas metodológicos sí se realizan planteamientos metodológicos adecuados para la atención a la diversidad como por ejemplo, la escuela dialógica. Se basa en 7 principios básicos: el diálogo de Igualdad, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias.

En cuanto al nivel de sistemas metodológicos en los que se plantean Proyectos Interdisciplinarios como medida de respuesta a la diversidad, se formulan y se plantean proyectos que no responden a todas las áreas. Los resultados obtenidos de cada subapartado se pueden ver en la tabla nº 43:

Tabla 43: Resultados del análisis CEIP2

RESULTADOS/ PUNTUACIÓN	1. CONOCIMIENTO Y AJUSTE A LA REALIDAD DEL CENTRO														
CENTRO EDUCATIVO CEIP2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	TOTAL		
	4	4	2	4	4	4	4	4	4	2	2	3	42		
	2. TENER EN CUENTA LA REALIDAD INTERNA DEL CENTRO (ALUMNADO Y PROFESORADO).														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL
	3	4	4	3	3	3	4	4				2		4	34
	3. COORDINAR CON OTRAS INSTITUCIONES Y ORGANISMOS PARA POTENCIAR UNA ACTUACIÓN CONVERGENTE														
	1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL						
	4	4	4	4	3	3	4	3	29						
	4. DESARROLLAR ACTUACIONES TENDENTES A LA SUPERACIÓN O PALIACIÓN DE LOS EFECTOS QUE LAS SITUACIONES EXTREMAS PRODUCEN EN EL ALUMNADO														
	ORDINARIAS					EXTRAORDINARIAS					TOTAL				
	6					3					9				
	5. SE CONTEMPLAN ACTUACIONES ESPECÍFICAS EN FUNCIÓN DE LOS ÁMBITOS: FAMILIAR, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y ACTUACIONES DIRECTAS CON EL ALUMNADO														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL
	2	1	1	1	1	4	4	1					3		18

Fuente: Elaboración propia

8.1.1.3.CEIP3

A. **Datos identificativos del centro CEIP3.** Se proporciona el número de centro educativo, que es el 46016804. El número de profesorado es de 15 y es un centro educativo público. Además, se cuenta con personal de apoyo que incluye 1 de PT, 1 de audición y lenguaje y 1 de compensatoria.

En cuanto a las etapas y programas impartidos, se mencionan la etapa de segundo ciclo de infantil y la etapa de primaria. Los programas que imparten son variados e incluyen: el plan de fomento de la lectura; el Taller de competencia social y de coeducación; el Proyecto de consumo: se trabajan temas como el consumo de agua, el consumo energético, los residuos, el etiquetaje, etc.; el proyecto de inmersión y el programa de refuerzo educativo.

Los servicios complementarios que ofrece este centro educativo incluyen el comedor, el servicio de transporte escolar, la biblioteca, la reprografía; aulas de taller y medios audiovisuales.

Además, el centro cuenta con diferentes talleres. Nombra el taller de jardinería, el taller de cuentos, el taller solidario, el taller de electricidad, el taller de cerámica, el taller de pintura, el taller “el uso de transporte público”, el taller solidario y talleres escuela. También una excursión que se realiza cada curso escolar al poblado Visigodo¹⁹⁴. A destacar que el tejado de este centro educativo está lleno de placas solares. El alumnado vive de cerca la importancia de usar energías renovables.

B. En lo que se refiere a las **características del entorno y de la población**, no nombra qué tipo de población, ni el nivel económico, ni socio-cultural. Tampoco nombra los recursos culturales ni la problemática social y tampoco enumera las instalaciones deportivas del municipio.

C. **Valoración del proyecto educativo.**

En el Subapartado 1, en el que parte de un conocimiento exhaustivo en profundidad de la realidad social que rodea al centro. En el grado de actualización del PEC del CEIP3 se

¹⁹⁴ Se encuentra en Riba-roja de Túria. Se realiza una visita cada curso escolar, donde los niños/as pueden conocer la historia de restos arqueológicos. Para más detalles, consultar el capítulo cinco de esta tesis doctoral, contexto de la investigación. En el apartado 5.7 de patrimonio.

indica que su última actualización tiene más de 2 años¹⁹⁵, aunque no se establece cuando debería realizarse una revisión del documento. Además, la realización del proyecto ha contado con la participación de las diferentes familias del alumnado que asiste al centro educativo, estableciendo los mecanismos y organización que lo han permitido.

Además, el grado de influencia que le concede el entorno, no se recoge información al respecto de las necesidades y expectativas de los sectores de la comunidad educativa. Ni se recoge información de la problemática del entorno social. Tampoco se recoge información respecto al contexto educativo.

En cuanto a la diversidad social y cultural que existe en la comunidad educativa, no se recoge la existencia de diferentes grupos sociales ni culturales, ni cuando se abordan estas diferencias culturales desde un enfoque que no está contemplado. Y la información explícita nos permite adquirir la composición de la comunidad educativa y del entorno, sin embargo, esta perspectiva no está disponible. En cuanto a la identificación de situaciones de falta de atención y/o de discriminación, no se realiza mención específica a ningún grupo ni tampoco a grupos culturales.

En el subapartado 2, tener en cuenta la realidad interna del centro (alumnado y profesorado). En el CEIP3, se describe exhaustiva y detalladamente el grado de suficiencia e idoneidad de las instalaciones del centro escolar. Además, se explica el uso de las instalaciones de acuerdo con la realidad del centro y las características de la comunidad educativa, organizándose en función de los objetivos para los cuales fueron construidas. Se propone una actuación considerando los recursos existentes. Se explicita como objetivo la búsqueda de nuevas instalaciones para abordar las realidades presentes en el centro, explicitando el objetivo relacionado con la realidad existente.

En cuanto al grado de adecuación de la plantilla del profesorado, se explicitan agrupamientos y metodologías diversas para atender a la diversidad más allá del grupo de aula. Además, se menciona la existencia de una plantilla específica de profesorado para la atención del alumnado a través de medidas de atención a la diversidad, tanto ordinarias como extraordinarias y se describen los componentes del Departamento de Orientación, que incluyen el/la profesor/a de la especialidad de psicología y pedagogía; el/la maestro/a de

¹⁹⁵ En el momento de analizar este documento

pedagogía terapéutica; el maestro/a de Audición y Lenguaje, el/la maestro/a de apoyo a la compensación educativa y el/la profesor/a de Formación y Orientación Laboral.

En cuanto a la identificación de las principales características y problemáticas del alumnado, se lleva a cabo un análisis detallado y diversificado de las características del alumnado con n.e.e. relacionadas con el ámbito académico como los problemas de aprendizaje. También, se identifican las necesidades del alumnado en función de sus características de manera diversificada y pormenorizada.

En cuanto a la existencia de barreras arquitectónicas, no se mencionan la eliminación de barreras arquitectónicas. Además, se mencionan los siguientes programas de intervención educativa ante la diversidad: Compensación educativa, que incluye apoyo en el aula, grupos flexibles fuera del aula, y aula taller; las unidades de Programas Adaptado; el programa de Garantía Social; el programa de Diversificación curricular y el Programa de Adaptación curricular individualizada.

En cuanto al posicionamiento de los valores que deben inspirar cualquier actuación en el centro se explicitan detalladamente. También, existe una clara contextualización de valores como la igualdad de oportunidades, la cooperación, la aceptación de las diferencias, la desventaja social y la integración.

En el subapartado 3, en el que trata de coordinar con otras instituciones y organismos para potenciar una actuación convergente. En el CEIP3 se aborda de manera profunda, con una explicitación de su implicación en el centro escolar y una detallada descripción de la relación con ellas. Se establece un sistema de coordinación con estas instituciones, y se especifican exhaustivamente las medidas a adoptar. Además, se contempla la intervención en coherencia con las características específicas del contexto educativo, argumentando con razones coherentes.

En cuanto a la finalidad de la colaboración interinstitucional cuando se explicita la coordinación con otras instituciones se concreta su incidencia en la mejora del proceso educativo en el centro se exponen con argumentos concretos e incidencia directa. Además, se contempla el desarrollo de programas específicos y se detallan los programas concretos a desarrollar con sus contenidos. También, se establece un sistema de medidas que contribuya a la inserción social del alumnado, describiendo detallada y exhaustivamente las expectativas y

medidas concretas. Asimismo, se propone la mejora de la calidad de vida en el propio entorno, se establece con propuestas concretas con su repercusión y con sus consecuencias.

En el subapartado 4, en el que se desarrollan actuaciones orientadas a superar o reducir los efectos que las situaciones extremas producen en el alumnado. En ellas, destacamos para analizar las medidas ordinarias como: los refuerzos de aprendizaje, la intervención sobre las causas que originan las dificultades, el plan de acción tutorial, el desarrollo de actividades integradoras, las adaptaciones curriculares, las adecuaciones del currículo, los programas de Diversificación Curricular, los programas de Garantía Social, los apoyos en el aula, las agrupaciones flexibles y las aulas Taller de compensación educativas y las medidas extraordinarias son: los refuerzos de aprendizaje, la mejora de la convivencia, las adaptaciones curriculares, los apoyos en el aula, las agrupaciones flexibles y las Aulas Taller de compensación educativas y las medidas extraordinarias son: la intervención sobre las causas que originan las dificultades, el plan de acción tutorial, el desarrollo de actividades integradoras, los apoyos en el aula y las aulas Taller de Compensación educativas.

Y por último, el subapartado 5, en el que se contemplan actuaciones específicas en función de los ámbitos: familiar, organización escolar y actuaciones directas con el alumnado. En él, se plantean objetivos de acercamiento a las familias, se formulan y se plantean actuaciones concretas que responden a todos los objetivos. También, se plantean los objetivos específicos de lucha contra el absentismo, se formulan y se plantean actuaciones concretas que responden a todos los objetivos. Del mismo modo, se plantea como objetivo el desarrollo intercultural, se plantean diversos objetivos precisando actuaciones concretas. También, se plantea como objetivo la adecuación en el proceso de transición a la vida adulta.

Además, se plantean programas de intervención específica como consecuencia de presencia de colectivos en situación de extrema diversidad, se plantean de tipo preventivo, curricular o institucional. Asimismo, se incorporan talleres de carácter general. Se plantea las líneas principales del Plan de Acción Tutorial y se recoge el carácter que debe de prevalecer para ser sensible y dar respuesta a la diversidad si se explicitan todas e incorporan algunas más. Del mismo modo, los objetivos formulados responden a todas las líneas de actuación de forma equilibrada.

Al nivel de recursos se incorporan talleres para el desarrollo de actuaciones específicas destinados a favorecer la integración del alumnado. En cuanto al nivel de estructura organizativa nombra la existencia de agrupamientos como grupos de refuerzo y

apoyos en el aula. Y las agrupaciones específicas destacan los grupos de audición y lenguaje, los grupos de PT y las Aulas taller de compensación educativa. También se prevé el desarrollo de actividades con las familias con actividades de convivencia entre las familias, desarrollo de Escuelas de padres y madres y actuaciones de información y orientación a familias con hijos e hijas con necesidades educativas especiales.

También, se incorporan talleres de carácter general. Se plantea las líneas principales del Plan de Acción Tutorial y se recoge el carácter que debe de prevalecer para ser sensible y dar respuesta a la diversidad si se explicitan todas e incorporan algunas más. Del mismo modo, los objetivos formulados responden a todas las líneas de actuación de forma equilibrada. Al nivel de estructura organizativa nombra la existencia de agrupamientos como grupos de refuerzo; apoyos en el aula; agrupamientos flexibles; las agrupaciones específicas entre las que destacan los grupos de audición y lenguaje, los grupos de PT, las Aulas taller de compensación educativa y las aulas de Español como segunda lengua; y los programas de diversificación curricular¹⁹⁶. También se prevé el desarrollo de actividades con las familias con actividades de convivencia entre las familias, el desarrollo de Escuelas de padres y madres y actuaciones de información y orientación a familias con hijos e hijas con necesidades educativas especiales.

Al nivel de sistemas metodológicos se realizan planteamientos metodológicos adecuados para la atención a la diversidad como por ejemplo, diversificar situaciones de aprendizaje individual y en grupo; favorecer las estructuras de actividades cooperativas; plantear diferentes actividades; continuar y extender a más cursos, con el trabajo para respetar el ritmo individual, favorecer la participación y rentabilizar recursos; e incidir en el trabajo del profesorado de soporte dentro del aula. Si toda esta metodología no es suficiente se realizaría un ACI.

El profesor/a-tutor/a, o el equipo de ciclo, si fuera necesario, y el/la profesora que realiza el apoyo al alumnado. Además, se plantean Proyectos Interdisciplinarios, como medida de respuesta a la diversidad donde se formulan y se plantean proyectos concretos que responden a todas las áreas. Los resultados obtenidos de cada subapartado se puede ver en la tabla 44:

¹⁹⁶ En el PEC del CEIP3 no especifica el tiempo.

Tabla 44: Resultados del análisis CEIP3

RESULTADOS/ PUNTUACIÓN	1. CONOCIMIENTO Y AJUSTE A LA REALIDAD DEL CENTRO														
CENTRO EDUCATIVO CEIP3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	TOTAL		
	2	2	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17		
	2. TENER EN CUENTA LA REALIDAD INTERNA DEL CENTRO (ALUMNADO Y PROFESORADO).														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL
	4	4	4	4	4	4	4	4			4			4	40
	3. COORDINAR CON OTRAS INSTITUCIONES Y ORGANISMOS PARA POTENCIAR UNA ACTUACIÓN CONVERGENTE.														
	1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL						
	4	4	4	4	4	4	4	4	32						
	4. DESARROLLAR ACTUACIONES TENDENTES A LA SUPERACIÓN O PALIACIÓN DE LOS EFECTOS QUE LAS SITUACIONES EXTREMAS PRODUCEN EN EL ALUMNADO														
	ORDINARIAS					EXTRAORDINARIAS					TOTAL				
	12					5					17				
	5. SE CONTEMPLAN ACTUACIONES ESPECÍFICAS EN FUNCIÓN DE LOS ÁMBITOS: FAMILIAR, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y ACTUACIONES DIRECTAS CON EL ALUMNADO.														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL
	4	4	4	4	4	4	4	4				4			36

Fuente: Elaboración propia.

8.1.1.4.CEIP4¹⁹⁷

A. **Datos identificativos del centro CEIP4.** Se proporciona el número de centro educativo, que es el 46024515. El número de profesorado es de 32 y es un centro educativo público. Además, se cuenta con personal de apoyo que incluye 1 de PT, 1 de audición y lenguaje y 1 de compensatoria.

En cuanto a las etapas y programas impartidos, se mencionan la etapa de segundo ciclo de infantil y la etapa de primaria. El centro educativo cuenta con 4 programas lingüísticos: PPEC, PPEV, PEV y PIP; y la biblioteca tutorizada. Los servicios

¹⁹⁷ Para analizar este centro educativo se ha tomado como referencia el proyecto de dirección.

complementarios que ofrece este centro educativo incluyen el comedor, el servicio de transporte escolar y la biblioteca.

Además, el centro se organiza como una comunidad de aprendizaje donde se desarrollan Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) donde da lugar al diálogo, en el que la comunidad educativa pueda participar y evaluar todo lo que está relacionado con el centro.

B. En lo que se refiere a las **características del entorno y de la población**, el CEIP4 menciona que la población que asiste al centro educativo es principalmente autóctona, tiene alumnado procedente de otras Comunidades Autónomas, también de la Unión Europea y con la presencia de alumnado de países no comunitarios. Además, hace referencia al nivel económico, que se describe como bajo, medio-bajo y medio, así como al nivel socio-cultural de las familias, que oscila entre bajo, medio-bajo y medio.

En cuanto a los recursos culturales de la localidad de Riba-roja se detallan y son: 2 bibliotecas municipales; 1 auditorio municipal, con una programación anual rica y variada (audiciones, teatro, ópera, zarzuela, danza, cine, programaciones para escolares, etc.); 1 conservatorio de música y danza; 1 escuela de música local; el Teatro Cervantes; 1 cine de verano; 1 centro de información juvenil y 1 Centro Social. El centro no menciona ningún museo en el municipio.

También, enumera las instalaciones deportivas como: el pabellón deportivo municipal, 2 piscinas cubiertas, 1 polideportivo municipal y 2 campos de fútbol. Además, menciona como problema social el desempleo y el rechazo a los grupos minoritarios (personas gitanos/as y magrebíes).

C. **Valoración del proyecto educativo.**

En el subapartado 1, en el que parte de un conocimiento exhaustivo en profundidad de la realidad social que rodea al centro. En el grado de actualización del proyecto de dirección del CEIP4 se indica que su última actualización tiene más de 2 años¹⁹⁸, y sí se establece cuando debería realizarse una revisión del documento. Además, la realización del proyecto ha contado con la participación de las diferentes familias del alumnado que asiste al centro educativo, estableciendo los mecanismos y organización que lo han permitido.

¹⁹⁸ En el momento de analizar este documento

El grado de influencia que le concede el entorno, en él, se realiza, se documentan, y se explicita un análisis previo de las necesidades y expectativas de los sectores de la comunidad educativa. También, se realiza, se documenta y se explicita, un análisis previo de la problemática social del entorno. Además, se realiza un análisis con respecto al contexto educativo que nos permite conocer con detalle la influencia del entorno, sus consecuencias y manifestaciones.

En lo que se refiere a la diversidad social y cultural existente en la comunidad educativa, se explicita la existencia de diferentes grupos sociales y culturales y se recogen características, manifestaciones y expectativas. Además, cuando se recogen estas diferencias culturales, se realiza desde un enfoque objetivo y de valoración crítica y positiva. Asimismo, con la información explicitada, nos permite tener un conocimiento de la composición de la comunidad educativa y del entorno mediante una recopilación de cifras.. También, con la información explicitada, podemos obtener un conocimiento de pasada de la composición de la comunidad educativa y del entorno.

En cuanto a la identificación de situaciones de falta de atención y/o de discriminación, se realiza una mención específica a grupos culturales como el marroquí, debido a su dificultad de atención, a sus necesidades educativas y a su proceso de integración. No se realiza mención expresa a ningún grupo colectivo, pero sí nombra las necesidades educativas específicas y los procesos de integración.

En el subapartado 2, tener en cuenta la realidad interna del centro (alumnado y profesorado). En el CEIP4, se produce una recopilación de datos del grado de suficiencia y de idoneidad de las instalaciones del centro escolar. Además, se explica el uso de las instalaciones de acuerdo con la realidad del centro y las características de la comunidad educativa, aunque solo se relaciona con la realidad del centro. Igualmente, se proponen usos alternativos de las instalaciones con el objetivo de dar respuesta a alguno de los ámbitos de la diversidad de la comunidad educativa ajustándose su uso a las necesidades de las áreas o materias. También, se realiza una propuesta de actuación teniendo en cuenta algunos de los recursos existentes. Y se explicita la búsqueda de nuevas soluciones a las realidades presentes en el centro, se explicita el objetivo aunque sin relacionarlo con las necesidades.

En cuanto al grado de adecuación de la plantilla del profesorado, no se explicitan diversos tipos de agrupamientos y metodologías diversas para atender a la diversidad más allá del grupo de aula. Asimismo, se menciona que sí existe una plantilla de profesorado

específicamente dedicado a la atención a la diversidad, pero sólo para llevar a cabo medidas ordinarias y se describen los componentes del Departamento de Orientación, que incluyen el/la profesor/a de la especialidad de Psicología y Pedagogía; el/la maestro/a de pedagogía terapéutica; y el/la maestro/a de Audición y Lenguaje. Además, se lleva a cabo un análisis detallado y diversificado de las características del alumnado con n.e.e. relacionadas con el ámbito académico como los problemas de aprendizaje. También se identifican las necesidades del alumnado en función de sus características con un análisis muy escueto aportando algunas características.

Se destaca la eliminación de barreras arquitectónicas respecto a aspectos viarios en transporte, en el acceso directo al centro, a instalaciones y dependencias internas, al patio e instalaciones deportivas y a los equipamientos y recursos. Además, se mencionan los siguientes programas específicos de intervención educativa ante la diversidad como Compensación educativa, que incluye apoyo en el aula.

En cuanto al posicionamiento de los valores que deben inspirar cualquier actuación en el centro, se detallan explícitamente. Además, existe una clara contextualización de valores como la igualdad de oportunidades, la cooperación, el respeto a otras culturas, la aceptación a la diferencia y la integración.

En el subapartado 3, en el que trata de coordinar con otras instituciones y organismos para potenciar una actuación convergente. En el CEIP4 solo se cita la colaboración con otras instituciones u organismos. Además, solo se nombra la implicación de otras instituciones y/o organismos en el centro educativo.

También, se plantea un sistema de coordinación con dichas instituciones, aunque solo se cita. Además, solo se aporta información irrelevante cuando se contempla la intervención en coherencia con las características explicitadas de la realidad del contexto educativo.

En cuanto a la finalidad de la colaboración interinstitucional cuando se explicita y se concreta la coordinación con otras instituciones, se expone su incidencia en la mejora del proceso educativo en el centro, proporcionando algunas razones de forma general.

Además, se contempla el desarrollo de programas específicos, detallando los programas concretos a desarrollar junto con sus contenidos. También, se establece un sistema de medidas que contribuyan a la inserción social del alumnado, con medidas exhaustivas y

expectativas detalladas. Asimismo, se propone también la mejora de la calidad de vida en el propio entorno, estableciendo propuestas concretas sobre su repercusión y consecuencias.

En el subapartado 4, en el que se desarrollan actuaciones orientadas a superar o reducir los efectos que las situaciones extremas producen en el alumnado. En ellas destacamos para analizar las medidas ordinarias como: los refuerzos de aprendizaje, el desarrollo de contexto intercultural, las adaptaciones curriculares, las adaptaciones curriculares significativas, los programas de Garantía Social, los grupos de refuerzo, los apoyos en el aula y las agrupaciones flexibles. La única medida extraordinaria mencionada son los programas lingüísticos.

Y por último, el subapartado 5, en el que se contemplan actuaciones específicas en función de los ámbitos: familiar, organización escolar y actuaciones directas con el alumnado. Se plantean objetivos de acercamiento a las familias y se formulan actuaciones concretas que responden a dichos objetivos. Además, no se plantean los objetivos específicos de lucha contra el absentismo. También, se plantea como objetivo el desarrollo intercultural, y se formulan diversos objetivos precisando actuaciones concretas. Pero, no se plantea como objetivo la adecuación en el proceso de transición a la vida.

También, se plantean programas de intervenciones específicas como consecuencia de presencia de colectivos en situación de extrema diversidad, se plantean respuestas de tipo preventivo, curricular o institucional (intervención global en el centro). Además, se incorporan talleres de carácter general. Se plantea las líneas principales del Plan de Acción Tutorial y se recoge el carácter que debe de prevalecer para ser sensible y dar respuesta a la diversidad. Si se explicitan todas e incorporan algunas más. Los objetivos formulados responden a todas las líneas de actuación de forma equilibrada.

En cuanto al nivel de recursos se incorporan talleres para el desarrollo de actuaciones específicas destinadas a favorecer la integración del alumnado, abiertos a todos/as (con y sin problemas).

En cuanto al nivel de estructura organizativa nombra la existencia de agrupamientos como grupos de refuerzo; apoyos en el aula; agrupamientos flexibles y las agrupaciones específicas entre las que destacan los grupos de audición y lenguaje y los grupos de PT. También, se prevé el desarrollo de actividades con las familias con actividades de

convivencia entre las familias, y actuaciones de información y orientación a familias con hijos e hijas con necesidades educativas especiales.

En lo que se refiere al nivel de sistemas metodológicos se realizan planteamientos metodológicos adecuados para la atención a la diversidad como por ejemplo, a través de un equipo coordinado y articulando la diversidad con la cultura de la colaboración a través del trabajo en equipo¹⁹⁹. Además, se plantean Proyectos Interdisciplinarios, como medida de respuesta a la diversidad donde se formulan y se plantean proyectos concretos que responden a todas las áreas. Los resultados obtenidos de cada subapartado se pueden ver en la tabla 45:

Tabla 45. Resultados del análisis CEIP4

RESULTADOS/ PUNTUACIÓN	1. CONOCIMIENTO Y AJUSTE A LA REALIDAD DEL CENTRO														
CENTRO EDUCATIVO CEIP4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	TOTAL		
	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	43		
	2. TENER EN CUENTA LA REALIDAD INTERNA DEL CENTRO (ALUMNADO Y PROFESORADO).														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL
	4	4	4	4	4	4	4	4			4			4	40
	3. COORDINAR CON OTRAS INSTITUCIONES Y ORGANISMOS PARA POTENCIAR UNA ACTUACIÓN CONVERGENTE.														
	1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL						
	2	2	2	2	3	4	4	4	23						
	4. DESARROLLAR ACTUACIONES TENDENTES A LA SUPERACIÓN O PALIACIÓN DE LOS EFECTOS QUE LAS SITUACIONES EXTREMAS PRODUCEN EN EL ALUMNADO														
	ORDINARIAS					EXTRAORDINARIAS					TOTAL				
	9					1					10				
	5. SE CONTEMPLAN ACTUACIONES ESPECÍFICAS EN FUNCIÓN DE LOS ÁMBITOS: FAMILIAR, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y ACTUACIONES DIRECTAS CON EL ALUMNADO.														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL
	4	1	4	1	4	4	4	4				4			30

Fuente: Elaboración propia.

¹⁹⁹ Proyecto de dirección CEIP4 p.20.

A. **Datos identificativos del centro IES1.** No se proporciona el número de centro educativo ni el número de profesorado. Es un centro concertado. Además, cuenta con personal de apoyo que incluye 2 de PT, 1 de audición y lenguaje y 1 de compensatoria.

En cuanto a las etapas y programas impartidos, se mencionan la etapa de segundo ciclo de infantil (2 líneas), la etapa de primaria (2 líneas), la ESO (2 líneas), el bachiller (2 líneas), la FP de Grado Medio y superior de administración. El centro educativo cuenta con extraescolares como inglés, taller de guitarra y canto, informática, animación musical. El centro también dispone de la escuela de padres y madres, el aula de integración, el profesorado de apoyo, el gabinete psicopedagógico, preparación prueba de acceso a ciclos formativos y el Departamento de Orientación.

Los servicios complementarios que ofrece este centro educativo incluyen el comedor, el servicio de transporte escolar, la biblioteca, un ascensor para la persona que lo necesite y el Departamento de pastoral.

Además, el centro ofrece también otros servicios como actividades de medio ambiente, la semana cultural, el concurso de interpretación, las actividades pastorales, las actividades falleras escolares, la feria ambiental, la semana de la ciencia, las convivencias y las excursiones y visitas a museos.

B. En lo que se refiere a las **características del entorno y de la población**, el IES1 menciona que la población que asiste al centro educativo es principalmente autóctona, y con la presencia de alumnado de países no comunitarios. También hace referencia al nivel económico, que se describe como medio-bajo y medio, así como al nivel socio-cultural de las familias, que oscila entre, medio-bajo y medio.

En cuanto a los recursos culturales de la localidad de Riba-roja se detallan y son: 1 biblioteca; 1 conservatorio de profesional de música, danza y arte dramático; 1 casa de la cultura, 1 cine, 1 Teatro, 1 Banda de Música y 1 Escuela de Adultos. El centro no menciona ningún museo en el municipio. También, enumera las instalaciones deportivas como: el

²⁰⁰ El Centro educativo CC5 e IES1 es el mismo PEC.

pabellón cubierto y el polideportivo (campo de fútbol, baloncesto, tenis, frontenis, pistas de pádel, piscina cubierta).

C. Valoración del proyecto educativo.

En el Subapartado 1, en el que parte de un conocimiento exhaustivo en profundidad de la realidad social que rodea al centro. En el grado de actualización del PEC del IES1 se indica que su última actualización tiene más de 2 años²⁰¹ y sí se establece cuando debería realizarse una revisión del documento. Además, la realización del proyecto no ha contado con la participación de las familias del alumnado que asiste al centro educativo.

En cuanto al grado de influencia que le concede el entorno, el análisis previo que se realiza de las necesidades y expectativas de los sectores de la comunidad educativa solo se aporta información. También, se lleva a cabo un análisis previo de la problemática social del entorno, se señalan aspectos superficiales pero no se realiza un análisis exhaustivo. Además, se realiza un análisis con respecto al contexto educativo que nos permite conocer con detalle la influencia del entorno, sus consecuencias y manifestaciones.

En lo que se refiere a la diversidad social y cultural existente en la comunidad educativa, no se explicita la existencia de diferentes grupos sociales ni culturales. Tampoco cuando se recogen estas diferencias culturales, se adopta un enfoque que no las refleja. Asimismo, con la información explicitada, nos permite tener un conocimiento de la composición de la comunidad educativa y del entorno de manera somera. También, con la información explicitada, podemos obtener un conocimiento de pasada de la composición de la comunidad educativa y del entorno.

En cuanto a la identificación de situaciones de falta de atención y/o de discriminación, no se realiza una mención expresa a ningún grupo, ni se realiza mención expresa a ningún colectivo.

En el subapartado 2, tener en cuenta la realidad interna del centro (alumnado y profesorado). En el IES1, se menciona el grado de suficiencia de las instalaciones y recursos para ciertos modelos organizativos del centro, pero la evaluación del grado de suficiencia de las instalaciones se limita a una recopilación de datos. Además, no se explica el uso de las

²⁰¹ En el momento de analizar este documento

instalaciones de acuerdo con la realidad del centro y las características de la comunidad educativa.

Igualmente, se desarrollan usos alternativos de las instalaciones con el objetivo de dar respuesta a alguno de los ámbitos de la diversidad de la comunidad educativa, pero no se organiza el uso de las instalaciones de manera adecuada. También, se realiza una propuesta de actuación basada en los recursos existentes, pero no se explicita. Además se plantea como objetivo la búsqueda de nuevas soluciones a las realidades presentes en el centro, se explicita el objetivo aunque sin relacionarlo con las necesidades.

En cuanto al grado de adecuación de la plantilla del profesorado, no se explicitan agrupamientos y metodologías diversas para atender a la diversidad más allá del grupo de aula. Asimismo, se menciona que sí existe una plantilla de profesorado específicamente dedicado a la atención a la diversidad, para llevar a cabo medidas tanto ordinarias como extraordinarias. Además, se describen los componentes del Departamento de Orientación, que incluyen el/la profesor/a de la especialidad de Psicología y Pedagogía; el/la maestro/a de Pedagogía Terapéutica; el/la maestro/a de Audición y Lenguaje; el/la maestro/a de Apoyo a Compensación educativa y el/la profesor/a de Formación y Orientación Laboral.

Igualmente, se lleva a cabo un análisis detallado y diversificado de las características del alumnado con n.e.e. asociadas al ámbito físico. También, se identifican las necesidades del alumnado en función de sus características, pero se proporciona información poco relevante sobre dichas características. Además, se destaca la eliminación de barreras arquitectónicas respecto a instalaciones y dependencias internas. Además, se mencionan los siguientes programas específicos de intervención educativa ante la diversidad como: la Compensación educativa, que incluye apoyo en el aula.

En cuanto al posicionamiento de los valores que deben inspirar cualquier actuación en el centro, se detallan explícitamente. Además, existe una clara contextualización de valores como la tolerancia, la igualdad de oportunidades, la cooperación y la integración.

En el subapartado 3, en el que trata de coordinar con otras instituciones y organismos para potenciar una actuación convergente. En el IES1 sí se recoge la colaboración con otras instituciones u organismos pero de forma concisa. Además, solo se nombra la implicación de otras instituciones y/o organismos en el centro educativo. También, se plantea un sistema de coordinación con estas instituciones y se especifican exhaustivamente las medidas a adoptar.

Igualmente, se apuntan algunas razones de forma somera cuando se contempla la intervención en coherencia con las características explicitadas de la realidad del contexto educativo.

En cuanto a la finalidad de la colaboración interinstitucional solo se indican datos irrelevantes cuando se explicita y se concreta la coordinación con otras instituciones. Además, solo se cita cuando se contempla el desarrollo de programas específicos. También, se establece un sistema de medidas que contribuya a la inserción social del alumnado, pero solo se menciona, no resulta relevante. Asimismo, se propone también la mejora de la calidad de vida en el propio entorno, aunque se mencionan algunos aspectos de forma general.

En el subapartado 4, en el que se desarrollan actuaciones orientadas a superar o reducir los efectos que las situaciones extremas producen en el alumnado. En ellas, destacamos para analizar las medidas ordinarias como: los refuerzos de aprendizaje, la mejora de la convivencia, el plan de acción tutorial, el desarrollo de actividades integradoras, las adecuaciones del currículo, los apoyos en el aula y aulas Taller de compensación educativas. Y las medidas extraordinarias son los refuerzos de aprendizaje, la mejora de la convivencia, el desarrollo de actividades integradoras y los apoyos en el aula.

Y por último, el subapartado 5, en el que se contemplan actuaciones específicas en función de los ámbitos: familiar, organización escolar y actuaciones directas con el alumnado. Se plantean objetivos de acercamiento a las familias y se formulan actuaciones concretas que responden a dichos objetivos. Sin embargo, no se plantean los objetivos específicos de lucha contra el absentismo ni se plantea como objetivo el desarrollo intercultural. Además, se plantea como objetivo la adecuación en el proceso de transición a la vida adulta, se plantea como un principio o finalidad. Pero, no se plantean programas de intervenciones específicas como consecuencia de presencia de colectivos en situación de extrema diversidad.

También, se incorporan talleres de carácter general. Se plantea las líneas principales del Plan de Acción Tutorial y se recoge el carácter que debe de prevalecer para ser sensible y dar respuesta a la diversidad, aunque solamente se mencionan algunos ámbitos. Los objetivos formulados responden a todas las líneas de actuación, aunque de forma desigual.

En cuanto al nivel de recursos se incorporan talleres para el desarrollo de actuaciones específicas destinados a favorecer la integración del alumnado, abiertos a todos/as (con y sin

problemas). En cuanto al nivel de estructura organizativa nombra la existencia de agrupamientos como apoyos en el aula y las agrupaciones específicas entre las que destacan los grupos de audición y lenguaje, los grupos de PT y aulas Taller de compensación educativa. También se prevé el desarrollo de actividades con las familias con actividades de convivencia entre las familias y el desarrollo de Escuelas de Padres y Madres.

En lo que se refiere al nivel de sistemas metodológicos se realizan planteamientos metodológicos adecuados para la atención a la diversidad como por ejemplo, el plan de atención a la diversidad según la legislación vigente. Además, se plantean Proyectos Interdisciplinarios, como medida de respuesta a la diversidad, sin embargo, estos proyectos no responden a todas las áreas. Los resultados obtenidos de cada subapartado se pueden ver en la tabla nº 46:

Tabla 46. Resultados del análisis CC5 E IES1:

RESULTADOS /PUNTUACIÓN	1. CONOCIMIENTO Y AJUSTE A LA REALIDAD DEL CENTRO														
CENTRO EDUCATIVO CC5 E IES1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	TOTAL		
	2	3	2	2	3	4	1	1	1	2	2	3	26		
	2. TENER EN CUENTA LA REALIDAD INTERNA DEL CENTRO (ALUMNADO Y PROFESORADO).														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL
	3	3	1	1	1	3	1	4			2			4	23
	3. COORDINAR CON OTRAS INSTITUCIONES Y ORGANISMOS PARA POTENCIAR UNA ACTUACIÓN CONVERGENTE.														
	1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL						
	3	2	4	3	2	2	2	3	21						
	4. DESARROLLAR ACTUACIONES TENDENTES A LA SUPERACIÓN O PALIACIÓN DE LOS EFECTOS QUE LAS SITUACIONES EXTREMAS PRODUCEN EN EL ALUMNADO														
	ORDINARIAS					EXTRAORDINARIAS					TOTAL				
	7					4					11				
	5. SE CONTEMPLAN ACTUACIONES ESPECÍFICAS EN FUNCIÓN DE LOS ÁMBITOS: FAMILIAR, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y ACTUACIONES DIRECTAS CON EL ALUMNADO.														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL
	4	1	1	2	1	2	3	4				3			21

Fuente: Elaboración propia.

8.1.1.6.EIP6

A. **Datos identificativos del centro, EIP6.** Se proporciona el número de centro educativo, que es el número 46025404. El número de profesorado es de 27. Es un centro público. Al ser una escuela infantil no hay ninguna profesora de apoyo de necesidades especiales, pero sí una persona del gabinete psicopedagógico, depende del Ayuntamiento.

En cuanto a las etapas y programas impartidos, se mencionan la etapa de primer ciclo de infantil (0-3 años de edad). El centro educativo cuenta con los siguientes programas: el plan de transición a primer ciclo de infantil y el programa de educación plurilingüe e intercultural (PEPLI). Los servicios complementarios que ofrece este centro educativo incluyen el comedor, el servicio de transporte escolar, y, un ascensor para la persona que lo necesite.

B. En lo que se refiere a las **características del entorno y de la población**, el EIP6 menciona que la población que asiste al centro educativo es principalmente autóctona, y con la presencia de alumnado de países no comunitarios. También hace referencia al nivel económico, que se describe como bajo y medio-bajo, así como al nivel socio-cultural de las familias, que oscila entre, bajo, medio-bajo y medio.

En cuanto a los recursos culturales de la localidad de Riba-roja se detallan y son: 2 bibliotecas municipales; 1 conservatorio de profesional de música y danza; 1 casa de la cultura, 1 taller ocupacional, 1 centro social y 1 escuela permanente de adultos. El centro no menciona ningún museo en el municipio.

También, enumera las instalaciones deportivas como: El Pabellón Municipal de deportes, la Piscina Cubierta, el Polideportivo, y el campo Municipal de fútbol y que alberga la Escuela de Fútbol Municipal. Como problema social, el centro educativo menciona el desempleo en las familias y el rechazo a los grupos minoritarios (gitanos, magrebíes, etc.).

C. **Valoración del proyecto educativo.**

En el Subapartado 1, en el que parte de un conocimiento exhaustivo en profundidad de la realidad social que rodea al centro. El grado de actualización del PEC del EIP6 indica que su última actualización tiene más de 1 año²⁰² y no se contempla cuando debería realizarse

²⁰² En el momento de analizar este documento.

una revisión del documento. Además, la realización del proyecto ha contado con la participación de las diferentes familias del alumnado que asiste al centro educativo, estableciendo los mecanismos y organización que lo han permitido.

En cuanto al grado de influencia que le concede el entorno, el análisis previo de las necesidades y expectativas de los sectores de la comunidad educativa solo se aporta información. También, se lleva a cabo un análisis previo de la problemática social del entorno, pero no se desprende información relevante al respecto. Además, se realiza un análisis con respecto al contexto educativo que nos permite conocer con detalle la influencia del entorno, sus consecuencias y manifestaciones.

En cuanto a la diversidad social y cultural que existe en la comunidad educativa, se recoge la existencia de diferentes grupos sociales y culturales. Sin embargo, cuando se abordan estas diferencias culturales, se realiza desde un enfoque objetivo y se valora de manera crítica y positiva. Asimismo, con la información explicitada, nos permite tener un conocimiento de la composición de la comunidad educativa y del entorno de manera somera.

Igualmente, con la información explicitada, nos permite tener un conocimiento de la composición de la comunidad educativa y del entorno mediante una recopilación de datos. En cuanto a la identificación de situaciones de falta de atención y/o de discriminación, se realiza mención específica a un grupo cultural como los inmigrantes y no se realiza mención expresa a ningún grupo colectivo.

En el subapartado 2, tener en cuenta la realidad interna del centro (alumnado y profesorado). En el EIP6, se describe exhaustiva y detalladamente el grado de suficiencia e idoneidad de las instalaciones del centro escolar. Además, se explica el uso de las instalaciones de acuerdo con la realidad del centro y las características de la comunidad educativa, organizándose en función de los objetivos para los cuales fueron construidas. Se propone una actuación considerando los recursos existentes. Se explicita como objetivo la búsqueda de nuevas soluciones para abordar las realidades presentes en el centro, explicitando el objetivo relacionado con la realidad existente.

En cuanto al grado de adecuación de la plantilla del profesorado, no se explicitan agrupamientos y metodologías diversas para atender a la diversidad más allá del grupo de aula. También, se menciona que no existe una plantilla de profesorado específicamente dedicado a la atención a la diversidad, tanto ordinarias como extraordinarias y se describen

los componentes del Departamento de Orientación, que incluyen el/la profesor/a de la especialidad de psicología y pedagogía.

Para la identificación de las principales características y problemáticas del alumnado no han sido nombradas en el PEC del EIP6. Además, se identifican las necesidades del alumnado en función de sus características de manera diversificada y detallado. También, se mencionan la eliminación de barreras arquitectónicas respecto a aspectos e instalaciones y dependencias internas, al patio e instalaciones deportivas y a los equipamientos y recursos. Además, se mencionan los siguientes programas específicos de intervención educativa ante la diversidad como la compensación educativa, que incluye apoyo dentro del aula.

En relación con el posicionamiento de los valores que deben inspirar cualquier actuación se explicitan detalladamente. También, se contextualiza claramente la importancia de valores como la igualdad de oportunidades, la cooperación, el respeto a otras culturas, la aceptación a las diferencias, la lengua de aprendizaje e implicaciones con otras lenguas existentes y la integración.

En el subapartado 3, en el que trata de coordinar con otras instituciones y organismos para potenciar una actuación convergente. En el EIP6 se aborda de manera profunda, con una explicitación de su implicación en el centro escolar y una detallada descripción de la relación con ellas. Se establece un sistema de coordinación con estas instituciones, y se especifican exhaustivamente las medidas a adoptar. Además, se contempla la intervención en coherencia con las características específicas del contexto educativo, argumentando con razones coherentes.

En cuanto a la finalidad de la colaboración interinstitucional cuando se explicita y se concreta la coordinación con otras instituciones, se expone su incidencia en la mejora del proceso educativo en el centro, proporcionando algunas razones de forma general. Además, se contempla el desarrollo de programas específicos, detallando los programas concretos a desarrollar junto con sus contenidos.

También, se establece un sistema de medidas que contribuya a la inserción social del alumnado, con medidas exhaustivas y expectativas detalladas. Asimismo, se propone también la mejora de la calidad de vida en el propio entorno, estableciendo propuestas concretas con su repercusión y con sus consecuencias.

En el subapartado 4, en el que se desarrollan actuaciones orientadas a superar o reducir los efectos que las situaciones extremas producen en el alumnado. En ellas destacamos para analizar las medidas ordinarias como: los refuerzos de aprendizaje, la intervención sobre las causas que originan las dificultades, el desarrollo de contexto intercultural, la mejora de la convivencia, el plan de acción tutorial, el desarrollo de actividades integradoras, las adaptaciones curriculares, las adecuaciones del currículo, los programas de Diversificación Curricular, los apoyos en el aula y los agrupamientos flexibles. Las medidas extraordinarias son los apoyos en el aula.

Y por último, el subapartado 5, en el que se contemplan actuaciones específicas en función de los ámbitos: familiar, organización escolar y actuaciones directas con el alumnado. Se plantean objetivos de acercamiento a las familias y se formulan actuaciones concretas que responden a dichos objetivos. Pero no se plantean los objetivos específicos de lucha contra el absentismo. Tampoco se plantea como objetivo el desarrollo intercultural.

Además, no se plantea como objetivo la adecuación en el proceso de transición a la vida adulta ni se plantean programas de intervenciones específicas como consecuencia de presencia de colectivos en situación de extrema diversidad.

También, se incorporan talleres de carácter general. Se plantea las líneas principales del Plan de Acción Tutorial y se recoge el carácter que debe de prevalecer para ser sensible y dar respuesta a la diversidad, aunque solamente se mencionan algunos ámbitos. Los objetivos formulados responden a todas las líneas de actuación de forma equilibrada.

En cuanto al nivel de recursos no se incorporan talleres para el desarrollo de actuaciones específicas. Además, al nivel de estructura organizativa nombra la existencia de agrupamientos como apoyos en el aula. También se prevé el desarrollo de actividades con las familias con actividades de convivencia con ellas.

También, se realizan planteamientos metodológicos adecuados para la atención a la diversidad, como la metodología que ha de respetar los intereses de los niños y de las niñas, sus procesos evolutivos, sus necesidades reales y para ello, las maestras y las educadoras, deben respetar su ritmo, su espacio y sus materiales para que puedan experimentar el placer y la satisfacción personal de avanzar en sus propios caminos hacia el conocimiento. Además, se plantean Proyectos Interdisciplinarios, como medida de respuesta a la diversidad donde se formulan y se plantean proyectos que no responden a todas las áreas.

Los resultados obtenidos de cada subapartado se pueden ver en la tabla nº 47:

Tabla 47. Resultados del análisis EIP6

RESULTADOS/ PUNTUACIÓN	1. CONOCIMIENTO Y AJUSTE A LA REALIDAD DEL CENTRO.														
CENTRO EDUCATIVO EIP6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	TOTAL		
	4	2	4	2	2	4	3	3	4	2	3	3	36		
	2. TENER EN CUENTA LA REALIDAD INTERNA DEL CENTRO (ALUMNADO Y PROFESORADO).														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL
	4	4	4	4	4	4	1	3			4			4	36
	3. COORDINAR CON OTRAS INSTITUCIONES Y ORGANISMOS PARA POTENCIAR UNA ACTUACIÓN CONVERGENTE.														
	1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL						
	4	4	4	4	3	4	4	4	31						
	4. DESARROLLAR ACTUACIONES TENDENTES A LA SUPERACIÓN O PALIACIÓN DE LOS EFECTOS QUE LAS SITUACIONES EXTREMAS PRODUCEN EN EL ALUMNADO.														
	ORDINARIAS					EXTRAORDINARIAS					TOTAL				
	9					1					10				
	5. SE CONTEMPLAN ACTUACIONES ESPECÍFICAS EN FUNCIÓN DE LOS ÁMBITOS: FAMILIAR, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y ACTUACIONES DIRECTAS CON EL ALUMNADO.														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL
	4	1	3	1	1	2	4	1				3			20

Fuente: Elaboración propia.

8.1.1.7.IES3²⁰³

A. **Datos identificativos del centro IES3.** Se proporciona el número de centro educativo, que es el 46024990. El número de profesorado es de 70 y es un centro educativo público. Además, se cuenta con personal de apoyo que incluye 1 de PT, 1 de audición y lenguaje y 1 de compensatoria.

En cuanto a las etapas y programas impartidos, se mencionan la etapa de educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la Formación profesional agraria, la educación secundaria PMAR²⁰⁴ y la Formación Profesional de Administración. Los programas que

²⁰³ Se ha analizado de este centro educativo los siguientes documentos: Plan de Atención a la Diversidad, Proyecto de Compensación Educativa, Proyecto Educativo y RRI (Reglamento de Régimen Interno).

²⁰⁴ Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento.

imparten son variados e incluyen: PEV²⁰⁵, ACIS²⁰⁶, PIP²⁰⁷, PQPI²⁰⁸, el programa integra y el programa de compensación educativa.

B. En lo que se refiere a las **características del entorno y de la población**, el IES3 menciona que la población que asiste al centro educativo es principalmente autóctona, tiene alumnado procedente de otras comunidades autónomas, también de la Unión Europea y con la presencia de alumnado de países no comunitarios. También hace referencia al nivel económico, que se describe como bajo, medio-bajo y medio, así como al nivel socio-cultural de las familias, que oscila entre bajo, medio-bajo y medio.

En cuanto a los recursos culturales de la localidad de Riba-roja se detallan y son: 2 bibliotecas municipales; 1 auditorio municipal, con una programación anual rica y variada (audiciones, teatro, ópera, zarzuela, danza, cine, programaciones para escolares, etc.); 1 conservatorio de música y danza; 1 escuela de música local; el Teatro Cervantes; 1 cine de verano; 1 centro de información juvenil y 1 Centro Social. El centro no menciona ningún museo en el municipio.

Los servicios complementarios que ofrece este centro educativo incluye el servicio de transporte escolar. Además, el centro cuenta varias comisiones: Comisión de Convivencia, Comisión económica, Comisión de tutoría y orientación, Comisión permanente y de coordinación pedagógica y la Comisión de comedor y cantina.

De los 4 documentos analizados en este centro educativo: Atención a la diversidad, proyecto de compensación educativa, proyecto educativo y RRI (reglamento de régimen interno), en ninguno de ellos informa sobre el nivel económico, social y cultural de las personas que asisten al centro y sus familiares, ni tampoco de las instalaciones deportivas del municipio.

C. **Valoración del proyecto educativo.**

En el Subapartado 1, parte de un conocimiento exhaustivo en profundidad de la realidad social que rodea al centro. El grado de actualización del PEC del IES3 indica que su

²⁰⁵ Programa de enseñanza en lengua valenciana.

²⁰⁶ Aula de Compensación e Integración Social.

²⁰⁷ Programa de incorporación progresiva.

²⁰⁸ Programa de cualificación profesional inicial.

última actualización tiene más de 2 años²⁰⁹, aunque no se establece cuando debería realizarse una revisión del documento. Además, la realización del proyecto ha contado con la participación de las familias del alumnado que asisten al centro educativo, estableciendo los mecanismos y organización que lo han permitido.

El grado de influencia que le concede el entorno, en él, se realiza, se documentan, y se explicita un análisis previo de las necesidades y expectativas de los sectores de la comunidad educativa. También, se realiza, se documenta y se explicita, un análisis previo de la problemática social del entorno. Además, se realiza un análisis con respecto al contexto educativo que nos permite conocer con detalle la influencia del entorno, sus consecuencias y manifestaciones.

En lo que se refiere a la diversidad social y cultural existente en la comunidad educativa, se explicita la existencia de diferentes grupos sociales y culturales y se recogen características, manifestaciones y expectativas. Además, cuando se recogen estas diferencias culturales, se realiza desde un enfoque objetivo y de valoración crítica y positiva. Con la información explicitada, se nos permite tener un conocimiento de la composición de la comunidad educativa y del entorno de manera exhaustiva y detallada.

En cuanto a la identificación de situaciones de falta de atención y/o de discriminación, se realiza mención específica a grupos culturales debido a su dificultad de atención o especificidad. Además, se realiza mención específica a grupos culturales como las necesidades educativas y los procesos de integración.

En el subapartado 2, tener en cuenta la realidad interna del centro (alumnado y profesorado). En el IES3, no se contempla el grado de suficiencia de las instalaciones ni el grado de idoneidad de las instalaciones. Además, no se explica el uso de las instalaciones de acuerdo con la realidad del centro y las características de la comunidad educativa. Igualmente, se desarrollan usos alternativos de las instalaciones con el objetivo de dar respuesta a alguno de los ámbitos de la diversidad de la comunidad educativa, pero no se organiza el uso de las instalaciones de manera adecuada.

También, se realiza una propuesta de actuación basada en los recursos existentes, pero no se explicita. Además se plantea como objetivo la búsqueda de nuevas soluciones a las

²⁰⁹ En el momento de analizar este documento

realidades presentes en el centro, se explicita el objetivo aunque sin relacionarlo con las necesidades. También, se propone una actuación considerando los recursos existentes. Igualmente, se explicita como objetivo la búsqueda de nuevas soluciones para abordar las realidades presentes en el centro, explicitando el objetivo relacionado con la realidad existente.

En cuanto al grado de adecuación de la plantilla del profesorado, se explicitan agrupamientos y metodologías diversas para atender a la diversidad más allá del grupo de aula. Asimismo, se menciona que sí existe una plantilla de profesorado específicamente dedicado a la atención a la diversidad, tanto ordinarias como extraordinarias. También, se describen los componentes del Departamento de Orientación, que incluyen el/la profesor/a de la especialidad de psicología y pedagogía; el/la maestro/a de pedagogía terapéutica; el maestro/a de Audición y Lenguaje, el/la maestro/a de apoyo a la compensación educativa y el/la profesor/a de Formación y Orientación Laboral.

Además, se lleva a cabo un análisis detallado y diversificado de las características del alumnado con n.e.e. asociadas al ámbito físico. También, se identifican las necesidades del alumnado en función de sus características de manera muy escueto y aportando algunas características. No se mencionan la eliminación de barreras arquitectónicas respecto a aspectos viarios en transporte y en el acceso directo al centro.

Además, se mencionan los siguientes programas específicos de intervención educativa ante la diversidad: Compensación educativa, que incluye apoyo dentro del aula, grupos flexibles fuera del aula y aula taller y Programa de Diversificación curricular individualizada.

En relación con el posicionamiento de los valores que deben inspirar cualquier actuación en el centro se explicitan de forma general. Además, se contextualiza claramente la importancia de valores como la tolerancia, la igualdad de oportunidades, la cooperación, el respeto a otras culturas, la aceptación de la diferencia, la desventaja social, la interculturalidad y la integración.

En el subapartado 3, en el que trata de coordinar con otras instituciones y organismos para potenciar una actuación convergente. En el IES3 se aborda de manera profunda, con una explicitación de su implicación en el centro escolar y una detallada descripción de la relación con ellas. Se establece un sistema de coordinación con estas instituciones y se especifican exhaustivamente las medidas a adoptar. Además, se contempla la intervención en coherencia

con las características específicas del contexto educativo, argumentando con razones coherentes.

En cuanto a la finalidad de la colaboración interinstitucional cuando se explicita y se concreta la coordinación con otras instituciones, se expone su incidencia en la mejora del proceso educativo en el centro, proporcionando algunas razones de forma general. Además, se contempla el desarrollo de programas específicos, detallando los programas concretos a desarrollar junto con sus contenidos.

También, se establece un sistema de medidas que contribuya a la inserción social del alumnado, detalla exhaustivamente las expectativas y medidas concretas. Igualmente, se propone la mejora de la calidad de vida en el propio entorno, se establece con propuestas concretas.

En el subapartado 4, en el que se desarrollan actuaciones orientadas a superar o reducir los efectos que las situaciones extremas producen en el alumnado. En ellas destacamos para analizar las medidas ordinarias como: los refuerzos de aprendizaje, la intervención sobre las causas que originan las dificultades, el desarrollo de contexto intercultural, la mejora de la convivencia, el plan de acción tutorial, el desarrollo de actividades integradoras, las adaptaciones curriculares, las adaptaciones curriculares significativas, las adecuaciones del currículo, los programas de Diversificación Curricular, los programas de Garantía Social, los apoyos en el aula, los agrupamientos flexibles, las aulas Taller de compensación educativas.

Las medidas extraordinarias son: las adaptaciones curriculares, las adaptaciones curriculares significativas, las adecuaciones del currículo, los programas de Diversificación Curricular, los programas de Garantía Social, los apoyos en el aula, los agrupamientos flexibles, las aulas Taller de compensación educativas y el alumnado superdotado intelectualmente (ACI).

Y por último, el subapartado 5, en el que se contemplan actuaciones específicas en función de los ámbitos: familiar, organización escolar y actuaciones directas con el alumnado. Se plantean objetivos de acercamiento a las familias, se formulan y se plantean actuaciones concretas que responden a todos los objetivos.

También, se plantean los objetivos específicos de lucha contra el absentismo, se formulan y se plantean actuaciones concretas que responden a todos los objetivos.

Igualmente, se plantea como objetivo el desarrollo intercultural en el cual se plantean diversos objetivos precisando actuaciones concretas, sin embargo, no se plantea como objetivo la adecuación en el proceso de transición a la vida adulta.

Además, se plantean programas de intervención específica como consecuencia de presencia de colectivos en situación de extrema diversidad en el que se plantean respuestas de tipo preventivo, curricular o institucional. Asimismo, se incorporan talleres de carácter general. Se plantea las líneas principales del Plan de Acción Tutorial y se recoge el carácter que debe de prevalecer para ser sensible y dar respuesta a la diversidad si se explicitan todas e incorporan algunas mas y los objetivos formulados responden a todas las líneas de actuación de forma equilibrada.

En cuanto al nivel de recursos se incorporan talleres para el desarrollo de actuaciones específicas destinados a favorecer la integración del alumnado, abiertos a todos/as (con y sin problemas).

En cuanto al nivel de estructura organizativa no se nombra la existencia de agrupamientos pero sí menciona los programas de diversificación curricular con una duración de más de un año. También se prevé el desarrollo de actividades con las familias con actuaciones de información y orientación a familias con hijos e hijas con necesidades educativas especiales.

En cuanto al nivel de sistemas metodológicos se plantean Proyectos Interdisciplinarios, como medida de respuesta a la diversidad donde se formulan y se plantean proyectos concretos que responden a todas las áreas.

Los resultados obtenidos de cada subapartado se pueden ver en la tabla N° 48:

Tabla 48: Resultados del análisis IES3

RESULTADOS/ PUNTUACIÓN	1. CONOCIMIENTO Y AJUSTE A LA REALIDAD DEL CENTRO.														
CENTRO EDUCATIVO IES3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	TOTAL		
	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44		
	2. TENER EN CUENTA LA REALIDAD INTENRA DEL CENTRO (ALUMNADO Y PROFESORADO).														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL
	1	1	1	1	1	4	4	4			3			4	36
	3. COORDINAR CON OTRAS INSTITUCIONES Y ORGANISMOS PARA POTENCIAR UNA ACTUACIÓN CONVERGENTE.														
	1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL						
	4	4	4	4	4	4	4	4	32						
	4. DESARROLLAR ACUTACIONES TENDENTES A LA SUPERACIÓN O PALIACIÓN DE LOS EFECTOS QUE LAS SITUACIONES EXTREMAS PRODUCEN EN EL ALUMNADO.														
	ORDINARIAS					EXTRAORDINARIAS					TOTAL				
	15					8					23				
	5. SE CONTEMPLAN ACTUACIONES ESPECÍFICAS EN FUNCIÓN DE LOS ÁMBITOS: FAMILIAR, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y ACTUACIONES DIRECTAS CON EL ALUMNADO.														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL
	4	4	4	1	4	4	4	4				4			20

Fuente: Elaboración propia.

8.1.1.8.PROTOCOLO²¹⁰ COMISIÓN²¹¹ DE CONVIVENCIA²¹² Y ABSENTISMO²¹³

A. **Datos identificativos del organismo PCCA.** No se proporciona el número de centro educativo²¹⁴ y se proporciona los miembros que asisten como 1 Representante de la Regiduría de educación, 1 Representante del Gabinete psicopedagógico Municipal o 1 del SPE, 1 representante del centro de Salud, 1 Representante de Servicios Sociales, 1 Representante de la Policía Local y 1 Representante de cada centro escolar público y concertado.

En cuanto a las etapas y programas impartidos, se mencionan la etapa de segundo ciclo de infantil, la etapa de primaria, Secundaria y ciclos Formativos. No mencionan los servicios complementarios.

B. En lo que se refiere a las **características del entorno y de la población**, la Comisión de Convivencia y Absentismo no menciona que tipo de población asiste a los centros educativos, sin embargo, el alumnado que tratan en esta comisión son principalmente absentistas o problemáticos. No hace referencia al nivel económico al nivel socio-cultural de las familias.

En cuanto a los recursos culturales de la localidad de Riba-roja se detallan y son: 2 bibliotecas, 1 escuela permanente de adultos, 1 casa de la cultura y 1 auditorio municipal. La comisión no menciona ningún museo en el municipio.

También, enumera las instalaciones deportivas como: el polideportivo Municipal, el pabellón Municipal y el Complejo deportivo la Mallá.

C. Valoración del proyecto educativo²¹⁵.

En el Subapartado 1, en el que parte de un conocimiento exhaustivo en profundidad de la realidad social que rodea el centro. El grado de actualización de la Comisión de

²¹⁰El programa municipal de prevención de absentismo tiene un protocolo común entre los diferentes centros educativos del municipio, y en este apartado incluiremos los miembros de la comisión de absentismo y convivencia, es decir, aquí en vez de profesorado lo cambiaremos por miembros de esta comisión.

²¹¹ El programa de prevención y atención del absentismo escolar en la población de Riba-roja se creó en el municipio como herramienta de prevención y tratamiento del absentismo escolar.

²¹² En adelante PCCA.

²¹³ El análisis tanto del protocolo como del programa absentismo se realizara desde un punto de vista municipal, es decir, no se tendrá en cuenta apartados que estén relacionados desde un punto de vista de un centro escolar. Por ejemplo el apartado 2, alumnado y profesorado.

²¹⁴ No es un centro educativo es una Comisión Municipal.

²¹⁵ Se valora como comisión y no como centro educativo.

Convivencia y Absentismo indica que su última actualización tiene más de 2 años²¹⁶ y solamente se cita cuando debería realizarse una revisión del documento. Además, la realización del proyecto no ha contado con la participación de las familias.

En cuanto al grado de influencia que le concede el entorno, en él, se realiza, se documentan, y se explicita un análisis previo de las necesidades y expectativas de los sectores de la comunidad educativa. También, se realiza, se documenta y se explicita, un análisis previo de la problemática social del entorno. Además, se realiza un análisis con respecto al contexto educativo que nos permite conocer con detalle la influencia del entorno, sus consecuencias y manifestaciones.

En lo que se refiere a la diversidad social y cultural existente en la comunidad educativa, no se explicita la existencia de diferentes grupos sociales ni culturales. Tampoco cuando se recogen estas diferencias culturales, se adopta un enfoque que no las refleja. Con la información explicitada, se nos permite tener un conocimiento de la composición de la comunidad educativa y del entorno de manera exhaustiva y detallada.

En cuanto a la identificación de situaciones de falta de atención y/o de discriminación, no se realiza mención específica a grupos culturales ni se realiza mención específica a ningún colectivo.

En el subapartado 2, tener en cuenta la realidad interna del centro (alumnado y profesorado)²¹⁷. En PCCA, no se contempla el grado de suficiencia de las instalaciones ni el grado de idoneidad de las instalaciones. Además, no se explica el uso de las instalaciones de acuerdo con la realidad del centro y las características de la comunidad educativa. Igualmente, no se desarrollan usos alternativos de las instalaciones con el objetivo de dar respuesta a alguno de los ámbitos de la diversidad de la comunidad educativa, ni se organiza el uso de las instalaciones de manera adecuada. También, se realiza una propuesta de actuación basada en los recursos existentes, pero no se explicita.

En cuanto al grado de adecuación de la plantilla del profesorado, no se explicitan agrupamientos y metodologías diversas para atender a la diversidad más allá del grupo de aula y tampoco existe en la plantilla profesorado específico de atención al alumnado a través

²¹⁶ En el momento de analizar este documento.

²¹⁷ El protocolo y el programa de absentista no tiene un centro de ubicación permanente, pero si se utiliza el centro social para reuniones. Por ello se tendrá en cuenta para el análisis de este apartado como centro, el Centro Social Municipal.

de medidas de atención a la diversidad tanto ordinarias como extraordinarias. Además, se describen los componentes del Departamento de Orientación²¹⁸, que incluyen el/la profesor/a de la especialidad de Psicología y Pedagogía; el/la maestro/a de pedagogía terapéutica; el/la maestro/a de Audición y Lenguaje; el/la maestro/a de Apoyo a Compensación educativa. También, se identifican las necesidades del alumnado mediante un análisis diversificado y detallado de sus características.

En cuanto a la existencia de barreras arquitectónicas no se mencionan. Y la identificación de programas específicos de intervención educativa se recoge la existencia de un programa para detectar y prevenir el absentismo en los centros educativos.

En cuanto al posicionamiento de los valores que deben inspirar cualquier actuación en el centro, se detallan explícitamente. Además, existe una clara contextualización de valores como la tolerancia, la igualdad de oportunidades y la cooperación.

En el subapartado 3, en el que trata de coordinar con otras instituciones y organismos para potenciar una actuación convergente. En el PCCA se aborda de manera profunda, con una explicitación de su implicación en el centro escolar y una detallada descripción la relación con ellas. Se establece un sistema de coordinación con estas instituciones, y se especifican exhaustivamente las medidas a adoptar. Además, se contempla la intervención en coherencia con las características específicas del contexto educativo, argumentando con razones coherentes.

En cuanto a la finalidad de la colaboración interinstitucional²¹⁹ cuando se explicita y se concreta la coordinación con otras instituciones, se expone su incidencia en la mejora del proceso educativo en el centro, proporcionando algunas razones de forma general. Además, se contempla el desarrollo de programas específicos, detallando los programas concretos a desarrollar junto con sus contenidos. También, se establece un sistema de medidas que contribuya a la inserción social del alumnado²²⁰, con medidas exhaustivas y expectativas

²¹⁸ En esta pregunta se ha tenido en cuenta los miembros que deberían estar en la reunión de la comisión de absentismo y convivencia del departamento de orientación.

²¹⁹ En este apartado se tendrá en cuenta a partir de Servicios sociales Municipales, Policía Municipal, etc.

²²⁰ Se incluye como objetivo general, específico y operativo en el programa de absentismo.” (Aconseguir l’assistència regular a classe de l’alumnat en edat d’ensenyament obligatori com a forma de preservar el dret individual a l’educació, al seu desenvolupament integral y una adequada adaptació social.” (Programa de Comisión, 2017, p.10).

detalladas. Asimismo, se propone también la mejora de la calidad de vida en el propio entorno, aunque se mencionan algunos aspectos de forma general.

En el subapartado 4, se desarrollan actuaciones orientadas a superar o reducir los efectos que las situaciones extremas producen en el alumnado. En ellas destacamos para analizar las medidas ordinarias como: reuniones semestrales y al comenzar el curso escolar. Y las medidas extraordinarias son una reunión cada trimestre escolar.

Y por último, el subapartado 5, en el que se contemplan actuaciones específicas en función de los ámbitos: familiar, organización escolar y actuaciones directas con el alumnado. Se plantean objetivos de acercamiento a las familias y se formulan actuaciones concretas que responden a dichos objetivos.

También, se plantean objetivos específicos para abordar el problema del absentismo escolar y se formulan actuaciones concretas que responden a dichos objetivos. Sin embargo, no se plantea como objetivo el desarrollo intercultural. Además, se plantea como objetivo la adecuación en el proceso de transición a la vida adulta, se plantea como un principio o finalidad.

Igualmente, se incorporan talleres de carácter general. Se plantea las líneas principales del Plan de Acción Tutorial y se recoge el carácter que debe de prevalecer para ser sensible y dar respuesta a la diversidad, aunque no hay referencia explícita a ello.

En cuanto al nivel de recursos no se incorporan talleres para el desarrollo de actuaciones específicas. Además, al nivel de estructura organizativa no nombra ninguno ni tampoco programas de diversificación curricular.

En cuanto al nivel de sistemas metodológicos no se realizan planteamientos metodológicos para la atención a la diversidad ni se plantean Proyectos Interdisciplinarios, como medida de respuesta a la diversidad.

Los resultados obtenidos de cada subapartado se pueden ver en la tabla nº 49:

Tabla 49. Resultados del análisis PCCA

RESULTADOS/ PUNTUACIÓN	1. CONOCIMIENTO Y AJUSTE A LA REALIDAD DEL CENTRO														
ORGANISMO PCCA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	TOTAL		
	2	3	2	4	4	4	1	1	1	4	4	4	34		
	2. TENER EN CUENTA LA REALIDAD INTERNA DEL CENTRO (ALUMNADO Y PROFESORADO).														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL
	1	1	1	1	1	4	1	1			4			4	19
	3. COORDINAR CON OTRAS INSTITUCIONES Y ORGANISMOS PARA POTENCIAR UNA ACTUACIÓN CONVERGENTE.														
	1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL						
	4	4	4	4	4	4	4	3	31						
	4. DESARROLLAR ACTUACIONES TENDENTES A LA SUPERACIÓN O PALIACIÓN DE LOS EFECTOS QUE LAS SITUACIONES EXTREMAS PRODUCEN EN EL ALUMNADO														
	ORDINARIAS					EXTRAORDINARIAS					TOTAL				
	2					1					3				
	5. SE CONTEMPLAN ACTUACIONES ESPECÍFICAS EN FUNCIÓN DE LOS ÁMBITOS: FAMILIAR, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y ACTUACIONES DIRECTAS CON EL ALUMNADO.														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL
	4	4	1	2	1	1	-	1				1			15

Fuente: Elaboración propia.

8.2. Discusión

8.2.1. Los derechos, la obligación y la asistencia a la educación.

Tal como está recogido en nuestra Constitución de 1978, en el artículo 27.4, todos y todas tenemos el derecho a recibir una educación que sea obligatoria y gratuita. Además, es esencial que tanto el profesorado como los padres y las madres participen en el control y la gestión de los centros educativos públicos. También, la Administración debe realizar inspecciones regulares en los centros escolares para garantizar que el sistema funcione de manera adecuada y eficiente.

Asimismo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1948, el artículo 26, por el que se establece que toda persona tiene derecho a la educación y que ha de ser gratuita y obligatoria, al menos en la instrucción elemental y fundamental. Igualmente, el Parlamento Europeo, que en su resolución A3-0172/92, aprueba la Carta Europea de los Derechos del Niño, en ella se recoge el derecho a la educación como un derecho fundamental de la infancia (Fuente, 2009 y Orozco, 2016).

También, en la Convención sobre los Derechos del Niño en 1959, en el principio 7, se menciona el derecho del niño y la niña a recibir educación, y que será gratuita y obligatoria hasta la etapa elemental. Igualmente, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y políticos de 1966, en el artículo 24 señalan el derecho sin discriminación por motivos de raza, cultura, etc. A las medidas de protección que su condición de menor requiere. Del mismo modo, en el Pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1976, artículo 13.2 señala el derecho de la enseñanza tanto primaria como secundaria y debe ser obligatoria y gratuita

Además, desde 1990, y en la Ley Orgánica General del Sistema educativo (LOGSE), señala la obligatoriedad de la enseñanza desde los 6 años hasta los 16 años de edad. (Orozco et al. 2017). Por otra parte, en la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en la exposición de motivos señala la necesidad de disminuir las altas tasas de abandono de la Educación Secundaria Obligatoria (Fuente, 2009). También, en el artículo 4.2 establece que la enseñanza básica abarca diez años de escolarización, desde los 6 años hasta los 16 años de edad. Del mismo modo, la ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en ella se señala en el artículo 4 que la enseñanza es obligatoria y gratuita.

Por todo ello, es fundamental que los centros educativos lleven un registro preciso de las faltas de asistencia y actúen rápidamente para prevenir el absentismo en las aulas. Durante varias entrevistas realizadas con directores y directoras de los centros educativos como son CEIP1, CEIP2, CEIP3, CEIP4 y CC5, nos confirmaron que ninguno de ellos reporta problemas significativos de absentismo. Sin embargo, los cinco centros educativos han tenido que avisar a los Servicios Sociales por casos de absentismo escolar. Es decir, existe una contradicción en la información transmitida. Además, el profesorado entrevistado en estos centros educativos nos verifican que sí existe absentismo en las aulas.

En el CEIP2, las entrevistas número IV y V, realizadas a las profesoras L.F.V. y A.C.D., respectivamente, nos confirman que sí existe absentismo en el aula en este centro educativo. También, en el CEIP4 las entrevistas número XII, XIII y XIV, realizadas al profesorado A.F., J.M.C.V. y E.R.F. nos confirman el absentismo en el aula en este centro educativo. Igualmente, en el CC5, el profesorado I.C.S. y A.G., confirman el absentismo escolar en este centro. En la Convención del 20 de noviembre de 1989 sobre los Derechos del Niño, en el artículo 28.1 apartado e), señala el derecho del niño y la niña a la educación, y que, para garantizar este derecho se tienen que tomar medidas para promover la asistencia regular a las escuelas y de este modo reducir las tasas de abandono escolar

Además, en el CEIP1 las entrevistas número I y II, realizadas a las profesoras E.C.L. y V.H.N, respectivamente, explican que como no son ni tutora ni especialista, no saben si el centro educativo ha tenido que llamar a Servicios Sociales por casos de absentismo escolar. (Preguntas 7 y 6, respectivamente).

En la Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia²²¹ de la Comunidad Valenciana, en el artículo 42.1, establece que los servicios y centros sanitarios, del ámbito educativo, tanto públicos como privados y también, los servicios y centros escolares, tienen el compromiso de informar y de denunciar cualquier situación de riesgo y desamparo en el que se encuentre un menor o una menor, o adolescente y la obligación de acompañar con la entidad pública encargada de proteger a la infancia y la adolescencia en el desempeño de esta función. Por ello, las profesoras del E.C.L. y V.H.N, del CEIP1 aunque no son tutoras tienen la obligación de amparar a cualquier menor.

²²¹ Modifica la Ley 12/2008, de 3 de julio, de protección integral de la infancia y la adolescencia de la Comunidad Valenciana.

Además, en la entrevista nº X realizada a la profesora L.L.M.G., profesora de infantil en el CEIP3 nos cuenta que tuvo una alumna que le tocó hablar varias veces con la familia (pregunta 8). La alumna se iba a ayudar a su familia en la venta ambulante y por eso faltaba más. En la Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia, en el artículo 49.1, se insiste en el derecho de los padres, las madres, y de los representantes legales de los menores y las menores, como responsables de su educación, el deber de velar para que sus hijos e hijas cursen de manera efectiva la enseñanza obligatoria y de certificar su asistencia a clase. Además, de que está penado a los progenitores, también este alumnado pierde el ritmo de trabajo en el aula.

En el mismo centro educativo, en la entrevista nº XI, realizada a la profesora y directora J.V.B., primero nos dice que no tiene absentismo, luego nos dice que solo puntuales, y nos acaba de contar que una alumna que procedía del CEIP2 tenía absentismo (preguntas 4 y 6). Sin embargo, según nuestra investigación, este centro educativo tiene alumnado absentista en el curso anterior a esta entrevista, curso 2016-2017, y es una alumna mujer, seguramente será la alumna que cambió de centro educativo.

Además, no solamente es esencial la asistencia del alumnado a las aulas sino también es primordial que el alumnado asista al centro educativo con el material adecuado para su educación. Tal como se señala la Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia en el artículo 52.1 el sistema educativo avalará la atención inclusiva del alumnado que pueda haber sido discriminado en el ejercicio de su derecho a la educación debido a su discapacidad, circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas, personales, familiares u otras razones. Todo ello se llevará a cabo priorizando los recursos humanos y materiales necesarios, fundamentalmente en los centros con una mayor presencia de estas necesidades.

En el absentismo en Educación Secundaria frente a primaria encontramos diferencias significativas. Por una parte, el alumnado que tiene faltas de asistencia reiteradas en primaria frente al alumnado absentista en Secundaria tal como nos cuenta el profesor R.S.S. del IES3 en la entrevista número 26 (pregunta 4). El alumnado absentista ha mejorado, ya que existe menos absentismo en las aulas, sin embargo, en el trabajo diario cuesta mucho realizar un trabajo de continuidad, porque no tienen una preocupación por el rendimiento académico. ¿Qué estrategias son las que hay que desarrollar para conseguir que los padres y madres de

estos niños y niñas obliguen y fuercen a que sus hijos e hijas obtengan ese rendimiento académico? Sobre todo el alumnado de etnia gitana que necesitan adaptaciones curriculares significativas o adaptaciones no significativas, es decir, estas adaptaciones consisten en que el alumnado desarrolla el mismo temario, pero a un nivel inferior.

Además, el mismo profesor hace un llamamiento a la Generalitat de que no solamente hay que reforzar a que los niños y las niñas asistan a las aulas, sino que deben obtener un rendimiento para poder recibir las ayudas que se les conceden. Desde Servicios Sociales se debería exigir a las familias absentistas una mayor implicación en la asistencia a sus hijos e hijas penalizando, dentro de lo posible, incentivando o no aquellas familias cuyo alumnado es absentista. Entrevista XXXII, (pregunta nº 7). Sería fundamental que los padres, madres o progenitores comprendan que si el rendimiento académico de sus hijos e hijas influyen en la elegibilidad para ciertas ayudas sociales. Por ello, explicar esto de manera clara les ayudará a apoyar mejor el éxito educativo de sus hijos o hijas.

Igualmente, en la entrevista número XXIV, la profesora I.F.M. del IES3, comenta que el alumnado de cultura gitana está muy poco motivado en la enseñanza para continuar con sus estudios, suelen faltar bastante a clase y como vienen con una base insuficiente, también les cuesta mucho engancharse al ritmo diario.

Además, el profesorado del IES3 coincide en que no solamente faltan a clase, sino que les cuesta llevar el ritmo de clase, por ello necesitan compensatoria y sobre todo llegan hasta 1ª o 2º de ESO, es decir, pocas personas llegan a 3º o 4º de Secundaria, ya que llegan hasta que cumplen los 16 años de edad, la edad obligatoria. Entrevista XXIV, (pregunta 3).

En la entrevista número XXIII, la profesora M.J.V. del centro educativo IES3, coincide con los profesores R.S.S. y I.F.M. en que no solamente hay que controlar el absentismo en el aula sino también seguir el ritmo de clase. (Pregunta 3).

También, en la entrevista número XXV, la profesora C.B. del centro educativo IES3, nos cuenta el caso de un alumno que tuvo que darle el libro para poder realizar la tarea, porque no llevaba el material adecuado. (Pregunta 4).

En la **Ley 3/2019, de 18 de febrero, de Servicios Sociales inclusivos de la Comunidad Valenciana** en el que la Generalitat demuestra un compromiso claro con la agenda 2030 adoptada por todos los estados miembros de Naciones Unidas, cuyo objetivo principal es reducir especialmente las desigualdades sociales. Por ello, el profesorado de

336

Secundaria, dentro de lo posible, debe de intentar apoyar a la cultura gitana para poder desenvolver su trabajo de la mejor manera posible.

8.2.2. La fiscalía de Menores, se encarga de contactar con los padres y las madres ante la falta de obligatoriedad de la asistencia a las aulas.

En la actualidad, en los centros educativos de Riba-roja de Túria persiste el problema del absentismo escolar a pesar de que este tema no recibe la atención adecuada, tal como señala Orozco (2020). El mismo autor expone que en la normativa vigente, las actuaciones ante la Fiscalía de Menores deben considerarse como último recurso.

En la entrevista número XXIII realizada a la profesora M.J.V. del IES3, nos explica que después de su experiencia ante la Fiscalía de Menores, por casos de menores por alumnado absentista, seguirá pasando lista diaria a pesar de la mala experiencia vivida. Sin embargo, la profesora M.J.V., tal como nombra Orozco (2020), si al final lo que hacen en Servicios Sociales es poner una denuncia a la fiscalía de menores, no es la mejor manera de solucionar las cosas para proteger a los/as menores. M.J.V. nos explica que hay otras soluciones antes de que familias vulnerables tengan que pasar por un juzgado (pregunta 5).

Orozco (2020), nos explica que el trabajo de la Fiscalía consiste en investigar si existe alguna base para una viable acusación contra los padres y las madres en los que podría recaer una imputación por incumplimiento de deberes parentales según lo establecido por la ley. Para este autor, resulta evidente que este ámbito carezca de eficacia en la recuperación de la asistencia del alumnado a los centros escolares.

La pena de la Fiscalía de Menores ante el absentismo escolar en la Comunidad Valenciana puede envolver diversas medidas dependiendo del contexto. En general, la Fiscalía de Menores busca intervenir para resguardar los derechos del menor y fomentar su educación. Esto puede incluir desde advertencias y mediación hasta medidas más severas como multas o programas educativos específicos para abordar el problema del absentismo (Orozco, 2020).

En esta investigación en la que han participado 9 centros educativos, 8 de ellos han contribuido a contar sus experiencias a través de las entrevistas. En las entrevistas hemos contado con la participación de 7 directores/as de los centros educativos CEIP1, CEIP2, CEIP3, CEIP4, CC5, IES3, EA4. También, han participado 2 jefes/as de estudio, de los

centros CEIP2 y CC5. Además, han colaborado 7 profesores/as de PT en los centros educativos CEIP1, CEIP2, CEIP4, CC5 y IES3. y profesorado de primaria, secundaria y el centro educativo de estudios de adultos. En el centro educativo EIP6 no se han realizado entrevistas porque no es una educación obligatoria. Y en el centro educativo IES2 solo han colaborado con nosotros/as durante el curso 2016-17 y 2017-18, gracias a la colaboración del CEIP4. Sin embargo, no han querido concedernos entrevistas.

Del mismo modo, se nos ha concedido entrevistas por parte del profesorado que asiste como representantes de su centro educativo a la Comisión de Convivencia y Absentismo de Riba-roja de Túria, como son A.C.A., D.I.L., P.P.J., O.J.E., M.O. Otro miembro que asiste a la reunión ha sido la Policía Local del municipio como es S.G. y por último los cargos públicos, como son el Concejal de Educación, Mikel Castillo y que también es el presidente de la Comisión Municipal de Convivencia y Absentismo, el Concejal de Bienestar Social, Rafa Gómez quien asiste como copresidente a la Comisión, el Técnico de Educación, Mario Argente, quien asiste como asesor.

Después de realizar 32 entrevistas al profesorado solamente 11 profesoras conocen a profesorado que ha tenido experiencia en el juzgado ante la fiscalía de menores por casos de menores absentistas. Tras obtener los resultados de esta investigación hemos llegado a la conclusión de que a pesar de que existe absentismo en 8 centros analizados²²² solamente 3 profesoras han tenido experiencia en el juzgado ante la Fiscalía de Menores por casos de absentismo. Son L.F.V., del CEIP2, M.J.V. y M.M.B., ambas del IES3. En este municipio deberían endurecer el protocolo o desde Servicios Sociales, junto con el Ayuntamiento deberían ponerse más serios.

8.2.3. Comisión de Convivencia y Absentismo

En la Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia de la Comunidad Valenciana, en el artículo 49.5 y por el que se promoverá la creación de comisiones locales para prevenir, dar seguimiento y controlar el absentismo y abandono escolar, estas comisiones contarán con la presencia de profesionales de áreas como Servicios Sociales, salud mental, infancia, juventud y educación. En Riba-roja del Túria se

²²² El centro educativo EA4 la asistencia no es obligatoria, por tanto, no se tiene en cuenta para la muestra del alumnado absentista.

creó una Comisión de Convivencia y Absentismo aproximadamente en el curso 2016-17, tal como exige la ley.

Solamente el profesorado que asiste a las reuniones de la Comisión de Convivencia y Absentismo tienen claro el protocolo de la Comisión de Absentismo y Convivencia. Fueron un total de 12 entrevistas, fueron las personas que tenían claro qué era.

En la entrevista número V realizada a la profesora A.C.D. del centro educativo CEIP2, nos confirma que se creó la Comisión Municipal de Convivencia y Absentismo debido a requisitos legales para elaborar un protocolo sobre el absentismo escolar que no estaba adecuadamente desarrollado en el municipio (Pregunta nº 6).

La profesora del CEIP1, E.C.L. conoce la existencia de la Comisión de Convivencia y Absentismo, sin embargo, no tiene claro los miembros que asisten a ella. Entrevista I, pregunta nº 12.

En la entrevista número III, realizada a la profesora F.R.T. nos cuenta que la Comisión de Convivencia y Absentismo en este municipio no acaba de ver el arranque, porque nos explica que ha tenido experiencias en otros municipios y que iban mucho mejor (Pregunta nº 12). También nos comenta que es una lástima que una de las personas que mas controla el tema de la comisión en los municipios para controlar el absentismo es una pena que ya no asista a estas reuniones porque era la persona que mas controlaba este tema, era trabajadora del SPE de Lliria.

En nuestra investigación, esta trabajadora es la que organizaba las reuniones de la Comisión de Convivencia y Absentismo, y se encargaba de avisar a todos/as los/as representantes de esta Comisión. Los representantes de cada centro educativo, Servicios, Sociales, Concejal de Educación, Concejal de Bienestar Social, Técnico de Educación, entre otros. También de realizar el acta de las reuniones. Además, nos proporcionó el protocolo de la Comisión de Convivencia y Absentismo y nos invitó informalmente a la asistencia de las reuniones de la Comisión de Absentismo y Convivencia. Pude asistir, a varias reuniones, hasta que el Técnico de Educación, hizo acto de presencia a la última reunión que pude asistir, ya que éste, nos explicó que no podíamos continuar asistiendo a estas reuniones porque no pertenezco a ningún miembro de la de Comisión de Convivencia y Absentismo.

En la entrevista XI realizada a la profesora del CEIP3, coincide con la profesora del CEIP1 en la que el municipio ha creado una Comisión para mejorar el absentismo en las aulas, pero no acaba de arrancar.

Esta Comisión que se creó en el municipio de Riba-roja de Túria a finales del curso 2016-17 tal como dicen las profesoras F.R.T. y J.V.B. nosotras tampoco vemos el arranque definitivo de la Comisión de Convivencia y Absentismo. Además, de que la persona que mas trabajaba era trabajadora del SPE de Lliria, ésta durante el curso 2018-19 se trasladó a otra Comunidad Autónoma y se hizo cargo otra persona, y ya no era lo mismo. Durante los cursos siguientes vino la pandemia la COVID-19 y se realizaron las reuniones online. Además, durante las 2 reuniones que asistí algunos representantes de centros educativos que afirmaron en las entrevistas que iban siempre a las reuniones no vi a ningún miembro que le representara en las reuniones.

8.2.4. Ser una persona de cultura gitana no quiere decir que sea absentista

Después de realizar una recopilación de datos estadísticos de personas de cultura gitana en los centros educativos del municipio de Riba-roja de Túria en 9 centros educativos: CEIP1, CEIP2, CEIP3, CEIP4, CC5, EIP6, IES1, IES2 e IES3, durante 6 cursos escolares 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22. Durante el curso 2016-17, en el que participaron los 9 centros educativos se computaron un total de alumnado gitano de 72 estudiantes matriculados. En cuanto al alumnado absentista se contabilizaron 19 estudiantes. Durante este curso observamos que el alumnado de cultura gitana no todos o todas suelen ser alumnado absentista.

Igualmente, durante el curso 2017-18, en el que participaron los 9 centros educativos al igual que el curso anterior. Se computaron un total de alumnado gitano de 65 estudiantes matriculados. En cuanto al alumnado absentista se contabilizaron 21 estudiantes. Durante este curso observamos que el alumnado de etnia gitana no todos o todas suelen ser alumnado absentista.

También, en el curso 2018-19, en el que participaron menos centros educativos, un total de 4 centros educativos como son CEIP3, CEIP4, EIP6 e IES3. Se computaron un total de alumnado gitano de 13 estudiantes matriculados. En cuanto al alumnado absentista se contabilizaron 7 estudiantes. Durante este curso observamos que el alumnado de cultura gitana tampoco todos/as son absentistas.

Asimismo, durante el curso 2019-20, en el que participaron los mismos centros educativos que el anterior, 4 centros escolares. Son CEIP3, CEIP4, EIP6 e IES3. Se computaron un total de alumnado gitano de 20 estudiantes matriculados. En cuanto al alumnado absentista se contabilizaron 10 estudiantes. Durante este curso observamos que el alumnado de cultura gitana tampoco todos/as son absentistas.

Durante el curso 2020-21 en el que participaron los centros educativos CEIP2, CEIP3, CEIP4, EIP6 e IES3. Se computaron un total de alumnado gitano de 27 estudiantes matriculados. En cuanto al alumnado absentista se contabilizaron 17 estudiantes. Durante este curso observamos que el alumnado de cultura gitana tampoco todos /as son absentistas, pero se aproxima.

Por último, durante el último curso computable de nuestra investigación, 2021-22 en el que participaron los centros educativos CEIP3, CEIP4, CC5, EIP6, IES1 e IES3. Se calcularon un total de alumnado gitano de 42 estudiantes matriculados. En cuanto al alumnado absentista se contabilizaron 18 estudiantes. Durante este curso observamos que el alumnado de cultura gitana tampoco todos y todas son absentistas.

En definitiva, es importante mencionar que la gran mayoría de las personas de etnia gitana enfrentan dificultades económicas y viven en entorno familiares con limitaciones. Estos factores, según estudios (García, 2019) pueden afectar al rendimiento académico, pero no significa que la mayoría falte frecuentemente a las aulas. Nuestros datos estadísticos de investigación respaldan esta afirmación. Solamente durante los años de la pandemia, curso 2019-20 y 2020-21 fueron los cursos en el que las personas de cultura gitana fueron absentistas el 50% o mayor, de nuestra muestra de estudiantes de etnia gitana suele faltar con frecuencia a las aulas.

8.2.5. Primera graduada gitana en el municipio de Riba-roja de Túria

Por último, el centro educativo IES3 y el Ayuntamiento de Riba-roja de Túria dicen que L.T. es la primera persona de etnia gitana que ha obtenido el título de ESO, es decir, el graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Según mis datos obtenidos en esta investigación, la primera mujer de cultura gitana que ha obtenido el título en secundaria sería M.A.C.C. obtenido en el año 2008, esta mujer reside en la localidad, pero su origen es del municipio de Lliria, capital de la comarca del camp de Túria. En la entrevista número XXXII,

realizada a la profesora V.G.R nos confirma que M.A.C.C. que se graduó en el año 2008 y obtuvo el título en el centro educativo EA4.

L.T. lo ha obtenido posteriormente en el curso 2014-15, por tanto, L.T. sería la primera mujer gitana nacida en Riba-roja de Túria y que reside en el “Barrio”, pero no sería la primera mujer gitana en obtener el título de Educación Secundaria. Además, A.B. sería la primera mujer que reside en el “Barrio”, es decir, persona vulnerable, en obtener el Graduado en Educación Secundaria y también el título de Bachiller. L.T. sería la primera mujer de cultura gitana en obtener un título en educación Secundaria Obligatoria en el IES3 y también nacida en Riba-roja de Túria.

Además, en la misma entrevista realizada a V.G.R, profesora del centro de estudios EA4, también explica que se ha graduado un chico de cultura gitana, A.G.G. en el mismo centro educativo, durante el curso 2017-18. Sin embargo, tal como ocurrió con la primera persona mujer que se graduó en Secundaria y que reside en el “Barrio”, A.B., junto con la primera gitana nacida en Riba-roja de Túria, L.T. El Ayuntamiento del municipio les recompensó por su esfuerzo. Sin embargo, en el caso de que pudiera ser el primer gitano de Riba-roja en obtener el Graduado en Educación Secundaria, no se realizó ninguna mención.

Tal como se nombra en la Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia. En el artículo 52.1 el sistema educativo avalará la atención inclusiva del alumnado que pueda haber sido discriminado en el ejercicio de su derecho a la educación debido a su discapacidad, circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas, personales, familiares u otras razones. Todo ello se llevará a cabo priorizando los recursos humanos y materiales necesarios, fundamentalmente en los centros con una mayor presencia de estas necesidades. Por ello, lo que intentamos explicar es que nadie de la comunidad educativa conoce a esta persona de etnia gitana, ni profesorado de los diferentes centros educativos, tampoco Servicios Sociales, Bienestar Social, Concejal de educación y Técnico de educación.

CAPÍTULO IX. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

9.1. Conclusiones encontradas en la investigación.

Esta investigación se centra principalmente en el absentismo escolar, un problema significativo tanto en centros educativos de primaria como en centros educativos de secundaria. Este fenómeno ha sido ampliamente discutido y documentado en la actualidad. Por ello, en esta tesis doctoral se pretende trabajar si todavía sigue en aumento el absentismo en la enseñanza obligatoria o si por el contrario está disminuyendo y si afecta a factores como es el fracaso escolar y, por consiguiente, a la obtención de un título académico.

Para reformular los objetivos generales y específicos que se mencionaron en el capítulo IV de nuestra investigación en el trabajo de campo y después de analizar los resultados de las 32 entrevistas realizadas a la comunidad educativa, es decir, al profesorado de los centros educativos tanto de primaria como de secundaria públicos y concertados como son²²³ CEIP1, CEIP2, CEIP3, CEIP4, CC5, IES1, IES3 y EA4 en la localidad de Riba-roja de Túria. También, a diferentes cargos públicos como son el Concejal de Educación, el Concejal de Bienestar Social, el Técnico de Educación, a 2 personas voluntarias que trabajan ayudando a personas vulnerables y a personas de exclusión social, como es la cultura gitana y a una persona policía local del municipio.

Además, de obtener los resultados de las historias de vida realizadas a mujeres de etnia gitana graduadas en Educación Secundaria y/o de personas vulnerables que viven en el “Barrio” y de exclusión social, sobre todo de la cultura gitana, así como de analizar los resultados extraídos del análisis del protocolo de la Comisión de Convivencia y Absentismo y de los documentos como el PEC, Proyecto de Dirección y el proyecto de atención a la diversidad de diferentes centros educativos tanto públicos como concertados como son CEIP1, CEIP2, CEIP3, CEIP4, CC5, EIP6, IES1, IES3 y CCA. Después de analizar todos estos resultados hemos llegado a las siguientes conclusiones:

Conclusión 1. En cuanto a los objetivos generales, el primer objetivo era averiguar los mecanismos que se está llevando a cabo en el municipio de Riba-roja de Túria para disminuir el absentismo escolar en los centros educativos de infantil (primer ciclo), primaria, y secundaria tanto públicos como concertados, y en especial interés con personas de exclusión social, sobre todo mujeres de etnia gitana.

²²³ Los centros EIP6 e IES2 no se han realizado entrevistas.

Se ha llegado a la conclusión de que los mecanismos implantados en la localidad de Riba-roja de Túria para disminuir el absentismo escolar en los centros educativos de infantil (primer ciclo), primaria y secundaria tanto públicos como concertados, se basan en el protocolo de Conselleria d'Educació, Cultura i Esport conforme a la resolución del 29 de septiembre de 2021²²⁴. En ella, existen ciertos porcentajes de faltas que desencadenan la obligación de informar a las familias. Cuando el porcentaje es entre el 15% y el 20% y las faltas no son justificadas, la tutoría debe informar a las familias sobre esta situación. Además, cuando el porcentaje de faltas es superior al 40%, también debe informarse a las familias, porque se considera un porcentaje alto y preocupante.

Y, por otra, la Comisión de Convivencia y Absentismo, ha establecido un protocolo²²⁵ de cuatro pasos para la prevención y tratamiento del absentismo escolar. El primero implica la detección por parte del tutor/a, que evaluará e intervendrá inicialmente a través de la tutoría para determinar el tipo de absentismo y las acciones necesarias tanto para el/la alumno/a como para la familia y en el que se notificará formalmente a la familia.

Si en dos meses no se obtienen resultados, el caso se traslada al equipo directivo. Se realizará un análisis de las causas y origen del absentismo, seguido de una segunda notificación formal a la familia. A partir de aquí la policía local intervendrá para hacer un seguimiento del caso mediante un compromiso de trabajo con el menor y la familia. Si no se observa mejora, se notificará formalmente a Servicios Sociales, adjuntando una copia de las actuaciones previas a la Comisión Municipal de Absentismo.

El tercer paso involucraría un programa de intervención socio familiar con menores en riesgo. La familia debe aceptar un programa, de lo contrario, se emitirá una tercera notificación formal comunicándoles el posible plan de trabajo para corregir el absentismo. Si, después de estos 3 pasos, no se observa mejoría, se realizará una comunicación formal a la Comisión Municipal de Absentismo, que constituye el cuarto paso. En esta etapa, se valorará la posibilidad de una comunicación formal con la Fiscalía o la protección de menores, en el que se emitirá una copia de las actuaciones a la Fiscalía por presunto delito de los padres al menor.

²²⁴ Consultar anexo 3, protocolo de absentismo. Protocolo centros escolares.

²²⁵ Consultar anexo 3, protocolo de absentismo. Protocolo resumen Comisión de Absentismo.

Después de realizar un análisis detallado, hemos observado que en los centros educativos existe un protocolo claro para el manejo inicial del absentismo escolar. La mayoría del profesorado entiende la importancia de tomar asistencia diariamente al inicio de cada clase y de contactar con la familia cuando un estudiante falta considerablemente sin una justificación formal. Sin embargo, a partir de este punto, el profesorado muestra menos claridad en los pasos siguientes. Parece que su rol se limita principalmente a esta primera acción, y hay una falta de claridad para los siguientes pasos a efectuar.

En definitiva, de todas las entrevistas realizadas al profesorado, solo aquello/as que participan como representantes de la Comisión de Convivencia y Absentismo y de las directoras del CEIP1 e IES3, además, de la profesora del programa de alumnado PMAR del IES3 parecen tener claro el protocolo base.

Además, de los 8 centros escolares analizados, todos ellos han tenido que contactar con los Servicios Sociales del municipio de Riba-roja de Túria. Por otro lado, a pesar de la presencia generalizada de casos de absentismo en todos los centros educativos de la localidad, solo 3 personas han tenido experiencia con Fiscalía de Menores debido a casos de absentismo. Son 3 profesoras, F.L.V. del CEIP2 y del centro educativo IES3, las profesoras M.V. y M.M.B. En cuanto al protocolo de la Comisión de Convivencia y Absentismo, parece tener problemas de claridad sobre sus objetivos, horarios de reunión y miembros participantes. El objetivo solo se cumple parcialmente.

Conclusión 2. En cuanto al objetivo 2 de de la tesis que era identificar personas de Riba-roja de Túria que viven en Ciudad Jardín y que hayan obtenido un Graduado en Educación Secundaria, en los centros escolares del municipio de Riba-roja de Túria, La investigación se centra en personas vulnerables y de exclusión social, especialmente mujeres de cultura gitana, cuyas historias personales y experiencias de vida cotidiana están contribuyendo a romper barreras y crear nuevos modelos culturales. El objetivo ha sido realizado con éxito.

Tal como he nombrado con anterioridad en el capítulo IV del diseño de la investigación, la muestra de este trabajo se ha desarrollado principalmente en los relatos de vida de 3 mujeres que han obtenido el título de Graduado en Secundaria. 2 de ellas son personas de etnia gitana: L.T. y M.A.C.C. y la tercera persona es de un país de África: J.H. Además, 2 de ellas viven en Ciudad Jardín, el “Barrio”, son L.T. y J.H. y la tercera M.A.C.C. persona vive en el centro del municipio.

Se ha utilizado 7 dimensiones. La primera, el nacimiento y la familia de origen, ha sido especialmente desafiante para 2 mujeres de esta investigación L.T. y J.H. Porque algunas de ellas no querían describir de donde procedían, sobre todo es el caso de J.H., que no quería narrar su lugar de origen, y tampoco, describir a su familia. Sin embargo, M.A.C.C. ha contado con todo detalle a su familia. Como por ejemplo, la casa que vivía con su padre, su madre, sus hermanas mayores y su hermano pequeño.

La segunda dimensión, el escenario cultural y tradicional, donde las 3 mujeres de esta investigación coinciden en haber recibido el bautismo. Las dos mujeres de cultura gitana lo recibieron según el rito evangélico, mientras que J.H. lo recibió según el ritual católico. En la tercera dimensión, factores sociales, las 3 mujeres destacan en tener muchos/as amigos y amigas. Sobre todo se relacionan con sus compañeros/as, así como con el profesorado de los centros educativos donde han cursado sus estudios.

La cuarta dimensión, educación, las 3 mujeres han obtenido el Graduado en Secundaria de 3 formas diferentes. L.T. obtuvo el graduado en Educación Secundaria en un programa de PQPI, en el IES3. Del mismo modo, J.H. obtuvo el graduado en Educación Secundaria en el IES3, pero en un programa de PR4. Finalmente, M.A.C.C. obtuvo el graduado en Educación Secundaria en la Escuela de Adultos del municipio.

La quinta dimensión, amor y trabajo, las tres mujeres de nuestra investigación tienen situaciones civiles distintas. L.T. no tiene pareja²²⁶. J.H. tiene novio desde hace dos años²²⁷ y trabaja como contable, luego de haber completado sus estudios. M.A.C.C. está divorciada de su primer marido y tiene dos hijas de su matrimonio. Con su segunda pareja, tiene un hijo pequeño y actualmente trabaja en un taller de empleo en Riba-roja de Túria. La sexta dimensión, eventos y periodos históricos, ambas mujeres gitanas cuentan el ritual de la boda gitana y la última dimensión, la visión de futuro, en la que nos cuentan cómo se ven en el futuro, 2 de ellas trabajan actualmente²²⁸ y otra estudia²²⁹ un ciclo formativo.

Conclusión 3. Después, el objetivo general número 3 que buscaba analizar diferentes documentos de los centros educativos y de la Comisión de Convivencia y Absentismo, con

²²⁶ En el momento de la entrevista

²²⁷ En el momento de realizar su relato de vida

²²⁸ En el momento de la historia de vida.

²²⁹ En el momento de la historia de vida.

especial atención a los documentos relacionados con atención a la diversidad. Se concluye lo siguiente: el CEIP1 ha obtenido la mejor puntuación, seguido del IES3; en tercer lugar se encuentra el CEIP3, seguido por el CEIP4 en cuarto lugar, el EIP6 en quinto lugar, el CEIP2 en sexto lugar y la CCA en séptimo lugar. En las últimas posiciones se encuentran los centros educativos CC5 e IES1.

En resumen, los centros educativos del municipio con mejor puntuación han sido el CEIP1 e IES3. Curiosamente, éstos son los centros donde realizaron su etapa escolar 3 personas que viven en el “Barrio”. L.T., E.M.M., y J.G. en el CEIP1. Y en el centro educativo IES3, obtuvieron el Graduado en Secundaria el alumnado L.T., E.M.M., J.H., y A.B. En las últimas posiciones se encuentra la CCA y los centros educativos CC5 e IES1.

La CCA, parece tener problemas de claridad sobre sus objetivos, horarios de reunión y miembros participantes. Además, no hay alumnado conocido que haya obtenido títulos en los centros educativos CC5 e IES1. En resumen, el objetivo se logra solo parcialmente, se concluye que este objetivo solo cumple su cometido en los centros CEIP1 e IES3. Ya que los centros CC5 e IES1 y el organismo CCA, necesitan revisar y mejorar documentos como el PEC, el proyecto de dirección y el protocolo de absentismo.

Conclusión 4. El primer objetivo específico, qué consistía en identificar los factores y causas por los cuales los menores no asisten regularmente a la escuela, ha sido alcanzado. Observamos que, especialmente entre el alumnado de etnia gitana las ausencias son más frecuentes los lunes debido a la presencia de un mercado ambulante en el municipio durante el horario escolar. Muchos y muchas estudiantes colaboran con sus familiares en la venta ambulante en este día.

Además, condiciones climáticas adversas, como el frío o la lluvia, también afecta a la asistencia. Destacamos que las alumnas de cultura gitana tienden a faltar con mayor frecuencia, principalmente debido a responsabilidades domésticas, realizando tareas del hogar o cuidado de sus hermanos o hermanas. En resumen, hemos logrado cumplir con éxito este objetivo de investigación.

Conclusión 5. La conclusión respecto al segundo objetivo específico, que implicaba contabilizar estadísticamente el alumnado en los centros educativos a lo largo de varios cursos escolares: 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22 revela que

durante los cursos 2016-17 y 2017-18, los 9 centros del municipio (CEIP1, CEIP2, CEIP3, CEIP4, CC5, EIP6, IES1, IES2 e IES3) participaron en la muestra.

Sin embargo, a partir de los cursos 2018-19 las contribuciones de algunos centros disminuyeron, siendo notables las ausencias de datos de los centros CEIP2, CC5, IES1 y IES2 en los cursos 2018-19 y 2019-20. A partir de la pandemia de COVID-19, durante el curso 2020-21, los centros CC5, IES1 e IES2 tampoco aportaron datos y en el curso 2021-22, el CEIP2 e IES2 tampoco participaron.

Con la normalización en las aulas, se observó un aumento significativo en la participación de los centros escolares durante el último curso escolar. Destacar el centro educativo IES3, que es el único centro educativo de la localidad que ha colaborado siempre, ha aportado todos los datos de los 6 cursos escolares.

Por otro lado, los centros CEIP1, CEIP4 y CC5, tienen más alumnado que en el resto de centros educativos como son CEIP2 y CEIP3, debido a su doble línea en castellano y valenciano. Además, a lo largo de los 6 cursos escolares que se han contabilizado, vemos un ligero descenso en las matrículas, sobre todo en los centros educativos como son CC5 y el centro educativo CEIP4. Sobre todo vemos un descenso en el CEIP4. Durante el curso escolar 2016-17 contaba con 464 alumnos y alumnas. Contaba con 233 hombres y 231 mujeres. En el último curso contable de esta investigación, descendió hasta 396 alumnos y alumnas, con 200 hombres y 196 mujeres.

Además, durante los mismos años en que el centro educativo CEIP4 y CC5 disminuyeron su matrícula, el centro educativo CEIP2 aumentó. En los cursos 2016-17, 2017-18 y 2020-21, el CEIP2 experimentó un aumento constante en la matrícula con 208 alumnos y alumnas en el primer año, 217 en el siguiente y 226 en el último año contabilizado.

En cuanto a los datos estadísticos de los centros de secundaria, el IES1 tenía 255 estudiantes matriculados en el curso 2016-17. En el último curso que aporta datos, desciende su matrícula a 238 estudiantes. En cambio, los centros IES2 e IES3, experimentaron un aumento en el número de estudiantes matriculados.

En el IES2, contaba con 410 estudiantes matriculados en el primer año contabilizado y aumentó a 452 estudiantes matriculados en el año siguiente. Por último, el IES3, tenía 380

estudiantes matriculados en el curso 2016-17 y aumentó a 416 estudiantes matriculados en el curso 2021-22. Por tanto, este objetivo se cumple con éxito.

Conclusión 6. En el objetivo específico número 3 qué consistía en obtener datos estadísticos del alumnado absentista en el municipio de Riba-roja de Túria, en escuelas infantiles (de primer ciclo), en los centros escolares de primaria y secundaria, tanto públicos como concertados. Por tanto, este objetivo se cumple con éxito.

La conclusión a la que hemos llegado es que el alumnado absentista existe en todos los centros educativos de la localidad, pero se observa una cantidad menor en los centros escolares educativos de infantil (de primer ciclo) y primaria, frente al alumnado absentista en los centros educativos de secundaria, ya que existe un número mayor de alumnado absentista, sobre todo alumnado de exclusión social como es el alumnado de etnia gitana. Además, pese a tener menor cantidad de alumnado gitano que de otras culturas, sigue existiendo una cantidad mayor de alumnado absentista.

En el centro educativo CEIP1, durante el curso 2016-17 tiene 3 estudiantes absentistas, las 3 son mujeres. En el siguiente curso 2017-18, en este periodo, el alumnado absentista, también son 3 mujeres.

El centro educativo CEIP2, durante el curso 2016-17, el alumnado absentista, son 2 hombres. En el siguiente curso, 2017-18 el alumnado absentista, son 2 hombres. Por último, en el curso 2020-21 en este periodo el alumnado absentista son 3 personas, 2 son hombres y 1 mujer.

El centro educativo CEIP3, durante el curso 2016-17, en relación al alumnado absentista, hay una mujer. Durante el curso 2017-18, no tienen alumnado absentista. En el curso 2018-19 tampoco hay alumnado absentista. Durante el curso 2019-20 tampoco posee alumnado absentista. En el curso escolar 2020-21, el alumnado absentista es un alumno. En el último curso computable en esta investigación 2021-22, el alumnado absentista, son un total de 4 personas, 2 hombres y 2 mujeres.

El centro educativo CEIP4, durante el curso 2016-17, no tuvo alumnado absentista. Durante el curso 2017-18, el alumnado absentista solo tiene una mujer. En el curso 2018-19 tienen 2 alumnos absentistas. Durante el curso 2019-20, el alumnado absentista fue de 5 personas, con 4 hombres y 1 es mujer. En el curso escolar 2020-21, el alumnado absentista fueron 3 personas, 2 son hombres y 1 es mujer. Finalmente, en el último curso escolar

computable en esta investigación, 2021-22, el alumnado absentista fueron un total de 7 personas, 4 son hombres y 3 son mujeres.

El centro educativo CC5, durante el curso 2016-17, durante este curso escolar no tiene alumnado absentista. En el curso siguiente, 2017-18, tampoco tienen alumnado absentista. Por último, en el curso 2021-22 el alumnado absentista es 1 mujer.

En el centro educativo EIP6, durante el curso 2016-17, no tuvo alumnado absentista. Durante el curso 2017-18, tampoco tuvo alumnado absentista. En el curso 2018-19, por primera vez, hay una alumna absentista. Durante el curso 2019-20, no hay alumnado absentista. En el curso escolar 2020-21 durante este curso no tiene alumnado absentista. En el último curso escolar, 2021-22, tampoco tuvo alumnado absentista.

En el centro educativo IES1, durante el curso 2016-17, durante este curso escolar no tuvo alumnado absentista. En el curso siguiente, 2017-18 tampoco tiene alumnado absentista. Por último, el curso 2021-22, el alumnado absentista es 1 mujer.

En el centro educativo IES2, durante el curso 2016-17, solo tiene 1 alumno absentista. En el curso siguiente, 2017-18, tiene 1 alumnado absentista y es mujer.

En el centro educativo IES3, durante el curso 2016-17, el alumnado absentista son un total de 12 personas, 8 son mujeres y 4 son hombres. Durante el curso 2017-18, en cuanto al alumnado absentista son 14 personas, 8 de ellos son hombres y 6 son mujeres. En el curso 2018-19, el alumnado absentista en este curso son un total de 4 personas, 3 son hombres y 1 es mujer. Durante el curso 2019-20, el alumnado absentista son 5 personas, 3 son hombres y 2 son mujeres. En el curso escolar 2020-21, durante este curso tiene 10 personas de alumnado absentista, 5 son hombres y 5 son mujeres. Finalmente, en el último curso escolar, 2021-22, durante este curso académico tiene 5 personas de alumnado absentista, 3 son mujeres y 2 son hombres.

Conclusión 7. En el objetivo específico número 4 y que era conseguir datos estadísticos del alumnado de etnia gitana en el municipio de Riba-roja de Túria, en escuelas infantiles (de primer ciclo), en los centros escolares de primaria y secundaria, tanto públicos como concertados. Ha sido realizado con éxito.

La conclusión a la que hemos llegado es que el alumnado de cultura gitana existe en todos los centros educativos de la localidad, ya que, tal como explica la profesora del CEIP2,

L.F.V., antiguamente este centro educativo era el llamado “colegio de los gitanos”. Unos años después, en el año 2006, se consiguió que todos los centros educativos del municipio tuvieran alumnado de etnia gitana. Tal como se recoge en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. En la que se establece y destaca la importancia de la inclusión, y la atención a la diversidad, asegurando el acceso a la educación de todos/as los/as niños/as, en ella se incluyen las personas de cultura gitana.

El centro educativo de infantil (de primer ciclo) y de primaria con más alumnado gitano son el CEIP1 y el CC5, seguido del CEIP4, el CEIP2, el CEIP3 y por último, el EIP6. Y en los centros de secundaria, el centro educativo con mayor alumnado de cultura gitana es el IES3, seguido del IES2 y por último, el IES1.

En el centro educativo CEIP1, durante el curso 2016-17, tiene 19 estudiantes de cultura gitana, de los cuales 10 son hombres y 9 son mujeres. En el siguiente curso, 2017-18, tiene también 19 personas de alumnado gitano, 8 son hombres y 11 son mujeres.

El centro educativo CEIP2, durante el curso 2016-17, hay 9 estudiantes de etnia gitana, siendo 5 hombres y 4 mujeres. En el siguiente curso, 2017-18, hay 5 personas de alumnado gitano, 3 son hombres y 2 son mujeres. Por último, el curso 2020-21 tiene 3 personas de alumnado gitano, 2 son hombres y 1 es mujer.

El centro educativo CEIP3, durante el curso 2016-17, cuenta con 2 estudiantes de cultura gitana, ambas son mujeres. Durante el curso 2017-18 no hay alumnado de cultura gitana. En el curso escolar 2018-19, hay 1 personas de etnia gitana, y es mujer. Durante el curso 2019-20, tienen 2 personas de alumnado gitano, 1 es hombre y 1 es mujer. En el curso escolar 2020-21, hay 4 personas de etnia gitana, 3 son hombres y 1 es mujer. En el último curso computable en esta investigación 2021-22, hay 6 estudiantes de etnia gitana, 3 son hombres y también, 3 son mujeres.

El centro educativo CEIP4, durante el curso 2016-17, tiene 8 personas de alumnado gitano, 4 de ellos son hombres y 4 son mujeres. Durante el curso 2017-18, mantuvieron 8 estudiantes de cultura gitana, con 4 hombres y 4 mujeres. En el curso 2018-19 tienen 2 hombres de cultura gitana. Durante el curso 2019-20, tienen un total de 5 personas de alumnado gitano, 4 son hombres y 1 es mujer. En el curso escolar 2020-21, hubo un total de 8 estudiantes de etnia gitana, compuestos por 7 hombres y 1 es mujer. Por último, el curso 2021-22, tiene 13 estudiantes de cultura gitana, de los cuales 6 son hombres y 7 son mujeres.

El centro educativo CC5, durante el curso 2016-17, contabiliza 20 estudiantes de etnia gitana, 10 son hombres y 10 son mujeres. En el curso siguiente, 2017-18, tienen 14 estudiantes de cultura gitana, 10 son hombres y 4 son mujeres. Por último, el curso 2021-22, tiene 7 estudiantes de cultura gitana, de los cuales 4 son hombres y 3 son mujeres.

En el centro educativo EIP6, durante el curso 2016-17, no tiene estudiantes de cultura gitana. Durante el curso 2017-18, tampoco tuvo alumnado gitano. En el curso 2018-19, hay 1 alumna de cultura gitana. Durante el curso 2019-20, existe un total de 3 estudiantes de etnia gitana, 2 son mujeres y 1 es hombre. En el curso escolar 2020-21, cuentan con 2 personas de etnia gitana, 1 hombre y 1 mujer. En el último curso escolar, 2021-22, tienen 3 personas de etnia gitana, 2 son mujeres y 1 es hombre.

En el centro educativo IES1, durante el curso 2016-17, tienen 3 estudiantes de alumnado gitano, 2 son mujeres y 1 es hombre. En el curso siguiente, 2017-18, hay 5 estudiantes de cultura gitana, 4 son mujeres y 1 es hombre. Por último, el curso 2021-22, contaron con 9 estudiantes de cultura gitana con 6 hombres y 3 mujeres.

En el centro educativo IES2, durante el curso 2016-17, tienen 3 personas de estudiantes gitanos, 2 son mujeres y 1 es hombre. En el curso siguiente, 2017-18, contaron con 5 estudiantes de cultura gitana, 3 son mujeres y 2 son hombres.

En el centro educativo IES3, durante el curso 2016-17, contaron con 8 estudiantes de etnia gitana, 3 son hombres y 5 mujeres. Durante el curso 2017-18, tuvo 9 personas de estudiantes de cultura gitana, 6 son hombres y 3 son mujeres. En el curso 2018-19, contaron con 9 personas de cultura gitana, 6 son hombres y 3 son mujeres. Durante el curso 2019-20, tienen un total de 10 personas de estudiantes de etnia gitana, 6 son hombres y 4 son mujeres. Durante el curso siguiente, curso 2020-21, tuvo 10 personas de etnia gitana, 6 hombres y 4 mujeres. Finalmente, en el último curso escolar, 2021-22, son un total de 4 estudiantes de etnia gitana, 2 son mujeres y 2 son hombres.

Conclusión 8. En relación al quinto objetivo específico, trataba de obtener el número de graduados en secundaria de personas vulnerables y/o personas de exclusión social, especial atención a personas de cultura gitana en el municipio de Riba-roja de Túria, ha sido realizado con éxito. Hasta la fecha actual, enero de 2024, se han identificado un total de

siete²³⁰ personas. Cinco de ellas/os pertenecen a la etnia gitana, tres de las cuales son mujeres: dos residen en el “Barrio” mientras que la tercera reside en el centro del municipio.

Además, 2 son hombres de cultura gitana; uno de ellos, A.G.G. se desconoce su paradero actual y la última persona de cultura gitana, J.G. es un adolescente que vive con su padre, su madre y su hermano pequeño, en el “Barrio”. También, se menciona a una persona de origen africano, J.H. que vive en el “Barrio” con su madre y su hermana pequeña desde hace varios años. Por último, se hace referencia a una persona vulnerable, A.B. que reside en el “Barrio” desde su infancia junto a su madre.

De las 7 personas identificadas, 5 estudiaron secundaria en el IES3, cuatro han obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria en este centro educativo, L.T, durante el curso 2014-15 en un programa alternativo a la formación básica, PQPI; A.B. durante el curso 2014-15. Cursó primero (2 veces), segundo, tercero y cuarto curso de la ESO normal; J.H. en el curso 2015-16. Cursó primero, segundo, tercero de la ESO normal, luego se le pasó a un PR4. y E.M.M. durante el curso 2020-21. Cursó primero, segundo, tercero y cuarto curso de la ESO normal. Mientras que en el centro educativo EA4, han obtenido el Graduado en Secundaria son A.G.G. y M.A.C.C.

Entre aquellos y aquellas que se graduaron en el IES3, dos provienen del centro de primaria CEIP2, que son A.B. y J.H. Además, L.T. y E.M.M. provienen del CEIP1. Respecto a las dos personas graduadas en el EA4, se ha constatado que una de ellas estudió en el colegio San Miguel de Lliria abandonando la escuela cuando cursaba segundo curso o tercero de EGB para ayudar a su madre con las labores domésticas. Años más tarde, a la edad de 16 años, contrajo matrimonio y se trasladó a vivir a Riba-roja del Túria. En el año 2007, se incorpora a trabajar en una escuela taller, donde la profesora de este taller, al ver su destreza y su inteligencia recomendó a M.A.C.C. que se matriculara en el centro educativo EA4. Al año siguiente, en el curso escolar 2008-09, obtuvo el Graduado en Secundaria.

Sin embargo, en el caso del chico de cultura gitana, no se ha podido determinar si es originario de otra población o si nació en el municipio de Riba-roja de Túria. También, el adolescente que ha obtenido un título en grado medio de soldadura realizó sus estudios de

²³⁰ La profesora A.C.C del centro educativo IES1 nos explicó, en el momento de la entrevista, que un alumno gitano, estaba en segundo curso de secundaria estaba obteniendo buenos resultados. Sin embargo, lamentablemente, abandonó los estudios a la edad de 16 años sin poder graduarse.

primaria en el CEIP1 y promocionó a secundaria, el IES3, en este centro no se graduó. Años más tarde, obtuvo el título de soldador y actualmente trabaja como tal.

Además, A.B y E.M.M. ambas poseen el título de bachiller, obtenido en el IES3. A.B. continuó sus estudios en la Universidad de Alicante en el Grado en Trabajo Social, mientras que E.M.M. continuó en la Universitat de València en el Grado de Magisterio. Por otro lado, J.H. continuó sus estudios y obtuvo el título de Grado Medio en Administración y Finanzas. Actualmente, trabaja como contable en Riba-roja de Túria.

Conclusión 9. En relación al sexto objetivo, que buscaba indagar las causas por las cuales el alumnado de secundaria ha obtenido un título académico, considerando variables como la motivación para estudiar, su participación en la educación y sus expectativas de futuro, se concluye después de entrevistar a 34²³¹ personas, 32 son profesores y profesoras en centros educativos, tanto de primaria como de secundaria, ya sean públicos o concertados en el CEIP1, CEIP2, CEIP3, CEIP4, CC5, IES1, IES3 y EA4. Además, se incluyen a 2 personas voluntarias que trabajan con personas vulnerables o personas de exclusión social.

De las 34 personas entrevistadas, 14 de ellos y ellas han impartido clase a los alumnos y las alumnas que han obtenido un título de Graduado en Secundaria y que vive en el “Barrio” y/o es persona de etnia gitana. Además, de las 14 personas que han dado clases al alumnado graduado, 11 de ellos y ellas, nos explican un poco cómo han obtenido el Graduado en Educación Secundaria. Por ello, llegamos a la conclusión de cómo han obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria. Los/las alumnos/as son M.A.C.C., L.T, A.B, J.H., A.G.G. y E.M.M.

En el CEIP1, las profesoras E.C.L y V.H.N comparten sus recuerdos de una alumna que logró obtener el título, pese a sus faltas de asistencia, es L.T. A pesar de esto, la primera profesora describe a la alumna como agradable, dócil y con interés en el colegio, señalando que se relaciona bien con sus compañeros y compañeras. La segunda profesora, V.H.N., recuerda que la alumna llegaba tarde a clase todos los días.

En el centro educativo CEIP2, la profesora L.F.V. recuerda a la alumna A.B. quien residía en el “Barrio” con su madre. La profesora nunca recuerda haber visto a su padre.

²³¹ Se incluyen las profesoras voluntarias del último centro educativo donde impartieron clases. En el CEIP2, la profesora L.E. enseñó a la alumna J.H. en infantil, y en el CEIP1, la profesora A.L.L. impartió clases a E.M.M. en primaria.

Siempre recuerda que su madre la llevaba al colegio y la recogía. Le dio clases en cuarto o quinto de primaria, no tenía faltas de asistencia, era una niña muy agradable. No estaba en el grupo de alumnado con dificultades de aprendizaje. Estaba integrada en el grupo de clase.

En el centro escolar CEIP3, la profesora LL.M.G. recuerda a la alumna L.T. y que le dio clases en primaria, pero entonces era profesora en el CEIP1. La recuerda porque tenía faltas de asistencia, sobre todo, era impuntual, solía retrasarse entre 5 y 10 minutos. La profesora habló con la madre en varias ocasiones, pero era recelosa con su intimidad. Además, recuerda de ella que tenía un buen carácter, era un poquito reservada. Se relacionaba muy bien con sus compañeros y compañeras. También, el grupo de clase estaba cohesionado.

En los centros educativos CEIP4, CC5 e IES1, ninguno/a de los/as profesores/as entrevistados ha impartido clases a personas vulnerables o en situación de exclusión social, como la etnia gitana, que hayan obtenido un título académico²³².

En el centro educativo IES3, la profesora M.J.V. conoce a 2 alumnas que les dio clases en primero y segundo curso de la ESO. Son A.B. y L.T. De las 2 alumnas las describe como aseadas, correctas y mostraban interés. Además, de L.T. destaca que su madre tuvo mellizos y tenía problemas de salud. L.T. tenía 12 años, y era la hermana mayor. Tuvo que ayudar a su madre, y era el final del curso, por ello, perdió el curso, es decir, tuvo que repetir 1º de ESO. M.V. habló con la madre de L.T. para explicarle que con su actitud y responsabilidad estaba perjudicando seriamente la vida de su hija y de su futuro. M.V. recuerda que era una niña muy valiosa. Durante 1º de ESO la alumna faltó a clase durante prácticamente todo el curso, porque tuvo que ayudar a su madre en el cuidado de sus hermanos.

En el mismo centro educativo, la profesora C.B. recuerda de la alumna L.T. que solía faltar a clase. También, la profesora L.B.G. menciona a la alumna L.T. Era una alumna que faltaba a las clases. Además, nos cuenta que trabajaba muy motivada en el aula, ayudaba a su madre en las labores del hogar y tenía mucho carácter. También, cuenta que siempre intentaba ir al instituto. Igualmente explica que le dio clases de matemáticas en el aula de PT.

²³²Por lo tanto, no pueden describir como se comportaban estos/as alumnos/as.

Del mismo modo, la profesora E.F.F. explica como obtuvo el graduado la alumna L.T. La alumna graduada tenía dificultades de aprendizaje. Además, la asistencia a clase era muy regular, y en segundo curso del programa PQPI, empezó a abandonar el sistema educativo. Por ello, el centro educativo, el IES3, insistió a la alumna L.T. en que realizara un esfuerzo para graduarse. Al final del curso, realizó un examen extraordinario, pero sobre todo, con ayuda del profesorado consiguió recuperar las asignaturas suspendidas. Por ello, L.T. es la primera mujer de etnia gitana que obtuvo el Graduado de Educación Secundaria, en el IES3.

Además, se ha entrevistado a 2 personas voluntarias, A.L.L. y L.E. Ambas trabajan como voluntarias ayudando a personas vulnerables y de exclusión social, sobre todo ayudan a la cultura gitana. Fueron maestras en el CEIP1 y en el CEIP2, respectivamente. A.L.L. impartió clases de primaria a E.M.M. en el CEIP1. Recuerda de ella que era muy inteligente y muy trabajadora. Por otra parte, L.E. impartió clases de infantil en el CEIP2, y dio clases de infantil a la alumna J.H. Recuerda que venía de Tanzania y estaba por civilizar; subía a los árboles y hacía pipí en el patio, porque estaba sin escolarizar.

Más tarde, maduró y cambió su actitud. También, ella misma, nos relata en su historia de vida, que su madre le había dado total libertad para actuar según su criterio, lo que podría tener consecuencias más adelante. Sin embargo, esta libertad contribuyó a su madurez. El centro educativo donde obtuvo el graduado, le recomendó en varias ocasiones, las vías para seguir estudiando, por un lado, cuando terminó tercero de secundaria, el orientador del centro educativo le recomendó no seguir a cuarto de la ESO y realizar PR4²³³ Igualmente, al finalizar los estudios de secundaria, también el orientador del centro junto con el profesorado le recomendó que no realizara los estudios de bachiller y que se matriculara en un ciclo de formación profesional de grado medio.

Y en el centro educativo EA4, la profesora V.G.R. nos comenta como eran las 2 personas de cultura gitana que han obtenido el Graduado de Educación Secundaria. M.A.C.C. tenía mucho interés en obtener el Graduado en Educación Secundaria. Y el alumno A.G.G. al igual que M.A.C.C. ambos obtuvieron el título en un año y con buenas notas. Además, M.A.C.C. tenía problemas en asistir al centro porque estaba casada. Finalmente, la profesora

²³³ En lugar de promocionar al cuarto año de la ESO, los/as estudiantes que completan los 3 años de PMAR continúan al PR4, que es la fase siguiente dentro de este programa especializado.

explica que si alguno/a de los/as alumnas/as faltan a clase, automáticamente se les expulsará o no podrán realizar el examen final para obtener el Graduado en Educación Secundaria.

En definitiva, el alumnado que obtuvo el graduado en el IES3, L.T., A.B., J.H. y E.M.M. L.T. obtuvo el graduado a pesar de sus faltas de asistencia e impuntualidad. Sobre todo destaca su lucha, su trabajo y su carácter por conseguir el Graduado en Educación Secundaria. La alumna A.B. no tenía faltas de asistencia, era trabajadora y se llevaba bien con todos/as sus compañeros/as. J.H. su cambio de actitud impulsado principalmente por la ayuda del orientador del centro, junto con el profesorado, ya que cuando terminó tercero de secundaria, el orientador del IES3 y algunos/as profesores/as le recomendaron continuar en un PR4 y no promocionar a cuarto de la ESO. Igualmente, al finalizar los estudios de secundaria, también el orientador del centro junto con el profesorado le recomendó que no realizara los estudios de bachiller y que se matriculara en un ciclo de formación profesional de grado medio. Le ayudaron a continuar sus estudios, obtener el título de Graduado en Educación Secundaria y también, el título de Grado Medio en Administración y Dirección de Empresas.

El centro educativo EA4 donde obtuvieron el graduado personas de etnia gitana, el alumno A.G.G. que se desconoce su paradero, obtuvo el graduado con buenas notas. La alumna M.A.C.C a pesar de que estaba casada conseguía asistir al centro educativo, tenía mucho interés en obtener el graduado y se llevaba bien con todos, tanto compañeros como profesorado. También, obtuvo buenas notas. A.G.G. y M.A.C.C. no tenían faltas de asistencia, aunque el centro educativo no les permite realizar el examen para graduarse o directamente son expulsados si tienen faltas de asistencia. En resumen, se ha cumplido exitosamente con este objetivo.

9.2.Limitaciones del estudio.

Al realizar esta investigación, varias son las limitaciones encontradas. En un primer momento se intentó realizar un proyecto más ambicioso, ya que, se pretendía realizar un estudio de la Comunidad Valenciana, pero finalmente el ámbito de estudio se redujo al municipio en el que actualmente resido y trabajo en educación.

Una gran dificultad ha sido el poco tiempo que he podido dedicar diariamente a esta investigación, porque no ha sido fácil lidiar mi vida laboral con la familiar. Para la realización del trabajo de campo que implica realizar entrevistas al profesorado, a

directores/as, profesores/as de pedagogía terapéutica, jefes/as de estudio, etc., de los diferentes centros educativos de primaria y de secundaria, tanto públicos como concertados. También, a funcionarios públicos como son el Concejal de Educación, el Concejal de Bienestar Social, el alcalde del municipio en el año 1976, el Técnico de Educación, entre otros.

La dificultad para encontrar un tiempo, en un día y, a una hora concreta, en muchas ocasiones ha supuesto cambio de hora, cambio de fecha y en ocasiones cancelaciones de las entrevistas. También, en la búsqueda de las protagonistas de esta investigación ha supuesto para mí un gran problema, porque por una parte, se trataba de recoger información de mujeres de cultura gitana, pero después de realizar las entrevistas me di cuenta de que en este municipio hay pocas mujeres que habían obtenido un título, y por ello, opté por buscar mujeres vulnerables que residen en Ciudad Jardín, el “Barrio”.

Por otra parte, para la recogida de información de estas mujeres no ha sido fácil encontrarlas y menos aún, una vez que he podido contactar con ellas, no ha sido fácil encontrar un lugar y una fecha para la recogida de información de estas mujeres, sobre todo, narrar las historias de vida de estas mujeres ha sido todo un desafío, ya que les resulta difícil abrirse y relacionarse con culturas distintas a la suya, y mucho menos compartir detalles íntimos sobre sus vidas.

Al inicio de esta investigación estaba muy ilusionada porque era una manera de acercarme a la cultura gitana, especialmente a mujeres con títulos académicos. Sin embargo, me desilusioné al descubrir que eran pocas en número. A pesar de esto, encontré un aspecto positivo en este proceso, tuve la oportunidad de sumergirme más profundamente en la cultura gitana, conocerla de cerca y ganar su confianza e intimidad. Siempre mostraron una sonrisa cuando hablábamos, lo cual enriqueció mi investigación.

Es una lástima que debido a la confidencialidad de las entrevistas con estas mujeres no podamos revelar su identidad. A menudo se habla del veto de esta cultura, es decir, de su cultura cerrada. Sin embargo, tras conocerlas íntimamente, puedo confirmar que esto no es cierto en absoluto.

Una dificultad importante que he encontrado en esta investigación fue recopilar datos estadísticos de los diferentes centros educativos de la localidad de Riba-roja de Túria. En

primer lugar, algunos centros no fueron muy colaborativos en el momento de la recogida de datos ni en la realización de entrevistas al profesorado, e incluso al equipo directivo.

Además, a partir del curso 2019-2020, año del principio de la pandemia, el COVID-19, las condiciones empeoraron, especialmente debido a la pandemia, que se convirtió en una excusa común para el personal docente que evitaba el contacto. A menudo, me pedían posponer las reuniones o comunicarme a través de un correo electrónico, lo cual resultaba en evasivas y falta de respuestas por parte de algunos centros educativos.

Otra de las dificultades encontradas fue obtener el proyecto educativo de cada centro educativo, es decir, el denominado PEC. Durante varios años, intenté obtener estos documentos de cada centro educativo, pero no solo obtenerlos, sino también analizarlos. Me encontré con pocos recursos sobre cómo analizar estos documentos de manera efectiva.

Otra dificultad que encontré fue el largo periodo de tiempo que transcurrió entre mi primera entrevista realizada en el año 2017 y la última en 2023. Analizar los resultados después de tanto tiempo resultó ser una verdadera odisea. Además, otra de las dificultades ha sido la búsqueda y lectura de artículos en inglés y otros idiomas debido a mi limitado dominio de los mismos.

Finalmente, no todo ha sido negativo. Hay aspectos provechosos, como conocer al equipo directivo de los diferentes centros escolares de primaria y de secundaria, tanto públicos, como concertados, de mi municipio. Además, conocer los diferentes proyectos educativos de cada uno de ellos, pero sobre todo, es especialmente gratificante ver como algunos de estos centros educativos se preocupan y luchan para que la cultura gitana en un futuro combata por su educación y no abandonen a temprana edad los estudios.

9.3.Futuras investigaciones.

Sería interesante realizar historias de vida no sólo con mujeres de cultura gitana, sino también con hombres de esta cultura que hayan obtenido el graduado en Educación Secundaria Obligatoria en el municipio de Riba-roja de Túria y municipios de los alrededores. En el que se investigue los factores que contribuyen a obtener un título académico.

También, sería interesante en futuras investigaciones realizar un estudio con poblaciones colindantes de este municipio, como por ejemplo, Villamarchante, la Poble de

Vallbona, San Antonio de Benagéber, entre otros, para realizar una comparación de los diferentes centros educativos de los municipios e incluso se podría ampliar este estudio a nivel nacional. En el que consistiría en primer lugar en establecer una medición del absentismo, después una recopilación de datos en el que se implanta un sistema de seguimiento de asistencia en los centros escolares y también unas encuestas a nivel nacional.

A continuación se podría investigar los factores que contribuyen al absentismo de los adolescentes, como por ejemplo, las barreras económicas, la motivación para el estudio, los problemas familiares, entre otros. Finalmente se podría realizar una comparación entre las diferentes Comunidades Autónomas a nivel estatal en el absentismo para identificar patrones y tendencias para realizar una intervención ante posibles casos de alumnado absentista y poder prevenirla.

Además, por una parte, habría sido interesante poder colaborar como voluntaria en centros tanto de primaria como de secundaria para ayudar de manera individual o colectiva a personas vulnerables y a la cultura gitana. Esto incluiría apoyar en el control de asistencia que realizan los diferentes centros educativos del municipio de Riba-roja de Túria. Asimismo, sería valioso trabajar de manera coordinada con los Servicios Sociales y la Comisión de Convivencia de Absentismo y los diferentes centros educativos de la localidad de Riba-roja de Túria para asistir al alumnado con dificultades en sus estudios.

De otro modo, habría sido gratificante visitar a la Fundación Secretariado Gitano, tal como nombra la autora (Sánchez, 2020). Esta entidad se dedica principalmente a la inclusión social de la cultura gitana en ámbitos como la importancia de una vivienda, la salud, la ocupación y la educación. Nos hubiera gustado observar el desarrollo del programa de promoción del éxito escolar del alumnado gitano en centros tanto de primaria como de Secundaria, así como su continuidad en estos centros escolares.

CAPÍTULO X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, F.J. (2008). Historia de las itinerancias gitanas: de la India a Andalucía. Zaragoza. *Institución Fernando el Católico*.

Álvarez J. B. (2013). Absentismo escolar, en atención a la diversidad de educación social en los IES de Vigo. *RES Revista de educación social*. (16), 1-11.

https://www.eduso.net/res/pdf/16/absen_res_16.pdf

Belenguer, A. A. (2015). *Absentismo y abandono escolar. Una aproximación desde la perspectiva de género al estudio de las alumnas de etnia gitana del IES María Moliner. Acciones e investigaciones sociales*, (29), 105-129.

https://fcst.unizar.es/sites/sociales/files/users/sociales/AIS/29_AIS/ais29.pdf#page=101

Blay, J.F. Lisbona, J.M., Salinas, C.J. & Salvador, J.M. (1989). *Libro del profesor. Propuestas para un trabajo intercultural en la escuela*. Valencia.

Carmona, S. (2013). Nuevas perspectivas sobre la génesis de la historia gitana. El Mediterráneo de las Mujeres/Mediterranean through Women/Quaderns de la Mediterrania, (18) 321-327.

<http://www.unionromani.org/tchatchionline/pdf/07702esp.pdf#view=Fit>

Clebert, J.P. (1965). *Los Gitanos*. Barcelona. Aymá S.A.

Comisión de Convivencia y Absentismo de Riba-roja de Túria.

Convención sobre los Derechos de Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas de 20 de Noviembre de 1990. BOE-A-1990-31312

[https://www.boe.es/eli/es/ai/1989/11/20/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/ai/1989/11/20/(1))

Cordero, M.C. (2012): Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.

<https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>

Defensor del pueblo andaluz. (1998). El absentismo escolar. *Un problema educativo y social*.

https://www.defensordelpuebloandaluz.es/sites/default/files/txt_absentismo_escolar.pdf

De la Fuente Fernández, M^a. A. (2009). Derecho a la educación, deber de prevenir y reducir el absentismo y abandono escolar. *Revista de Investigación Educación*, 6, 173-181.

<https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1839/1750>

Delgado, A., & Álvarez, J.A. (2004). Absentismo escolar un problema social. *Revista digital investigación y Educación*, 1 (7), 1-15.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9147>

Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., & Stavenhagen, R. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*.

http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Del Valle, V.J. (2013). Absentismo estudiantil: es un deber intervenir. UE universidad empresarial. Siglo veintiuno. 1-78.

https://repositorio.21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/11998/ABSENTISMO_ESTUDIANTIL_ES_UN_DEBER_INTERVENIR_TFG-MTD_copia_PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa.* (Vol. 1, pp 43-102). Gedisa.

https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/manual_investigacion_cualitativa.pdf

De Tomás, J.L. (1986). *Ribarroja del Túria: A través de su historia* volumen I. Cristo de los afligidos.

Esteban, P.R.G., López, B.G. & Peris, F.J.S. (2001). Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar. *Revista de Estudios de juventud*, (52), 27-36.

<https://www.injuve.es/sites/default/files/Revista52-4.pdf>

Estefanía, M. M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Bordón: revista de pedagogía* 60(4), 65-77.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2912288.pdf>

Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social. Conceptos y estrategias.* Ginebra. Oficina Internacional del Trabajo.

Ferriols, B. C. (2003). El prejuicio hacia las minorías: el caso de los gitanos. Valencia.

<https://roderic.uv.es/bitstreams/03d3dcc9-92bb-4e67-a8d4-b5d973b302eb/download>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones Morata.

García, M.G. (2001). L'absentisme Escolar en zones socialment desfavorides. *El cas de la ciutat de Barcelona*. Tesis doctoral. Departament de Sociologia. Facultat de Ciències Polítiques y Sociologia. Universitat de Barcelona.

<https://www.tdx.cat/handle/10803/5106#page=1>

Gracia, M.G. & Pavez, A.R. (2019). ¿Por qué faltan los jóvenes a la escuela? Una exploración de la experiencia escolar del alumnado absentista en Cataluña. *Perfiles educativos*, 41(165), 43-61.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59015>

<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v41n165/0185-2698-peredu-41-165-43.pdf>

Gibbs, A. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Morata.

Gimeno, M. E. (2015). ¡¡Si estudios no abandonas tu cultura, la creas!! Intervención con mujeres de etnia gitana, ante el abandono prematuro del Sistema Educativo. Trabajo final de pedagogía. Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Gimeno, M.E. (2016). *Mujeres en riesgo de exclusión social y sus trayectorias escolares. Trabajo final de Máster. Estudio de un caso*, pp.51 y 52 - 107 y 108. Valencia. Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Gómez, P.A.U. (2016) Análisis de datos cualitativos. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 3(1), 113-126.

González, M.T.G. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(1), 1-15.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140102>

Heredia, J.D.D. (2012). *¿Periodistas contra el racismo?: la prensa española ante el pueblo gitano 2011*. Barcelona. Centro de Producción Editorial y Divulgación Audiovisual (CPEDA), D.L. Unión Romani.

Hernández, R.M.C. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/36261/La%20investigacion%20cualitativa%20a%20traves%20de%20entrevistas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Humanos, D. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. *La Convención Internacional de los Derechos del Niño. Naciones Unidas. Declaración sobre la Protección de todas las personas contra la tortura*.

<https://www.registrocivil.gob.ec/wp-content/uploads/2015/04/DECLARACION%20DE%20LOS%20DERECHOS%20HUMANOS.pdf>

Ibarra, E. (2002). Fraternidad con el pueblo gitano (Versión Electrónica). *Cuadernos de análisis*, 14, 5-48.

<http://www.estebanibarra.com/?p=493>

Ibarra, E. (2006). Conoce el Pueblo Gitano (Versión Electrónica). Materiales didácticos, vol. (1), 5-48.

<http://www.movimientocontralaintolerancia.com/download/didacticos/numero1.pdf>

Ibarra, E. (2011). Materiales de Educacion Intercultural. Movimiento contra la tolerancia. Materiales didácticos, vol. (2), 7-80.

<http://www.movimientocontralaintolerancia.com/download/didacticos/numero2.pdf>

Kendrich, D. (1995). *De la India al Mediterráneo: la migración de los gitanos*. Madrid. Presencia gitana

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid. Ediciones Morata.

LeCompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, 1 (1).
<http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>

Liégeois, J.P. (1998). *Minoría y escolaridad: el paradigma gitano*. Madrid: Asociación Nacional Presencia Gitana.

Lizama, M.N. (2016). Análisis de la implementación de la estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana 2012-2020. *Avances en Supervisión Educativa*, (25). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.548>
<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/548>

López C. O. (2018). *Fronteras en la ciudad: la población Rom/ Gitana rumana en el área metropolitana de Barcelona y sus estrategias de subsistencia, vivienda y movilidad*. Barcelona.

Mallada, F. J. R. (2011). La gestión del absentismo escolar. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, (44), 579-596. Recuperado a partir de:

<https://publicaciones.rcumariacristina.net/AJEE/article/view/66>

Márquez, C.V. (2014). *El fracaso escolar en la Educación Secundaria de Huelva*. Universidad de Huelva. (Doctoral dissertation, Tesis no publicada de Educación. Huelva: Universidad de Huelva).

https://www.researchgate.net/profile/Carmen-Marquez-Vazquez/publication/325674494_El_fracaso_escolar_en_Educacion_Secundaria/links/5b1d08b40f7e9b68b42bce2b/El-fracaso-escolar-en-Educacion-Secundaria.pdf

Olabuénaga, J. I. R. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Deusto.

Orozco, J.I.C., García, S., & Grau, R. (2016). *Derecho a la educación y absentismo escolar en España: Perspectiva normativa*.

Orozco, J. I. C., De Fez, S. G., & Vidal, R. G. (2017). Adolescentes en situación de reiterado absentismo escolar. Un estudio a partir de las diligencias de investigación penal de la Fiscalía de Valencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 159-175.

<https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639009.pdf>

Orozco, J.L.C. (2020). Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. *Contextos educativos. Revistas de Educación*, (26), 121-135.

<https://doi.org/10.18172/con.4443>

Ortega, M.H.S. (1994). Los gitanos españoles desde su salida de la India hasta los primeros conflictos en la península. *Espacio Tiempo y Forma. Serie IV, Historia Moderna*, (7-2).

<https://www.injuve.es/sites/default/files/Revista52-3.pdf>

Pantoja, S. R., & Rasco, J. F. A. (Eds.). (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Miño y Dávila Editores.

Pérez, J. L., M., Jiménez. J.L.M & Aguirre, M.C.P (2013). El absentismo en la escolaridad obligatoria en Castilla-La mancha. *Praxis Sociológica* (17), 267-281.

[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ElAbsentismoEnLaEscolaridadObligatoriaEnCastillaLa-4776783%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ElAbsentismoEnLaEscolaridadObligatoriaEnCastillaLa-4776783%20(3).pdf)

Ramírez Heredia, J.D. de Pomezia (1967): *Boletín informativo de divulgación gitana*.

Rué, J. D. (2005). El absentismo escolar como reto para la calidad educativa. CIDE, centro de investigación y documentación educativa. Secretaría General técnica.

Rué, J. (2008). La mejora de la calidad de la formación obligatoria: el absentismo como síntoma. *Educación* 42,15-33.

<https://doi.org/10.5565/rev/educar.130>

Sandín, M.P.E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid. McGraw-Hill.

Sánchez, A. A. (2020). Trayectorias escolares hacia el éxito y el abandono escolar en el alumnado gitano en Asturias: Resultados del programa ESPIRALES (Doctoral dissertation).

https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/58276/TD_AngelaAntunezSanchez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-PropuestaDeAnálisisDeLosProyectosDeCentroEnReferen-2863071%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-PropuestaDeAnálisisDeLosProyectosDeCentroEnReferen-2863071%20(4).pdf)

Sánchez, D.M (2018). *Historia del pueblo gitano*. Madrid. Catarata.

[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AbsentismoYFracasoEscolarLaEducacionSocialComoAlte-2912288%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AbsentismoYFracasoEscolarLaEducacionSocialComoAlte-2912288%20(1).pdf)

Sánchez, P. A., Abellán, R. M., de Haro Rodríguez, R., & Berruezo, P. P. (2008). Propuesta de análisis de los proyectos de centro en referencia a la atención a la diversidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, (63), 207-242.

[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-PropuestaDeAnalisisDeLosProyectosDeCentroEnReferen-2863071%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-PropuestaDeAnalisisDeLosProyectosDeCentroEnReferen-2863071%20(5).pdf)

Sánchez, S. (2001). Niños y jóvenes en desventaja ante la educación: causas y consecuencias del absentismo y el fracaso escolar. *Revista de Estudios de juventud* 52, 23-26.

<https://www.injuve.es/sites/default/files/Revista52-3.pdf>

San Román, T. y Tolosana, C.L. (1976). *Vecinos gitanos*. Torrejón de Ardoz.

San Román. T. (1986). *Entre la marginación y el racismo: reflexiones sobre la vida de los gitanos*.

San Román, T. (1994). *La diferència inquietant: velles i noves estratègies culturals dels gitanos*. Barcelona. Alta Fulla.

San Román. T. (1997). *La diferencia inquietante: viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Siglo XXI de España.

Santuario, M.S. (2015). *Antropología de la población infantil gitana española*. Universidad complutense de Madrid.

<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5309856004.pdf>

Tojar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Editorial la Muralla, S.A.

Vista de Análisis de datos cualitativos (umariana.edu.co)

Vargas, I.J. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. The interview in the qualitative research: trends and challengers. *Revista electrónica Calidad En la Educación Superior*, 3 (1), 119-139.

<https://doi.org/10.224587caes.V3i.436>

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3945773.pdf>

Vazirani, S. (2022). Las competencias genéricas y el rol del entorno de enseñanza-aprendizaje en educación superior. Un estudio entre titulaciones de Educación en España e Irlanda. Universidad de Valencia.

<https://core.ac.uk/download/533762206.pdf>

Vélaz, C.M. (2003). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED ISBN: 84-362-4826-0.

Verdeja Muñiz, M. (2017). Atención a la diversidad cultural del alumnado: un recorrido por leyes de educación de ámbito español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1).

<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.021>

TÍTULO (uniovi.es)

LEYES

Carta Europea del Derecho de la Infancia, por resolución del parlamento Europeo. A3-0172/92.

<https://protecciondata.es/wp-content/uploads/2019/02/Carta-Europea-de-los-Derechos-del-Nino.pdf>

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311.

<https://www.boe.es/Constitución>

Convención sobre los derechos del niño 1959, principio 7.

[PORTADA.PDF \(observatoriodelainfancia.es\)](#)

DECRETO 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.

[ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD > EDUCACIÓN COMPENSATORIA \(decreto167_2003 NEE desfavorecidos.pdf\) \(juntadeandalucia.es\)](#)

Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros educativos docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios. (2008/4159).

dogv.gva.es/datos/2008/04/09/pdf/2008_4159.pdf

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa de (LGE). BOE-A-1970-852

boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares de 1980 (LOECE).

[A14633-14636.pdf \(boe.es\)](#)

Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana.
BOE-A-2020-17264

[Disposición 17264 del BOE núm. 340 de 2020](#)

Ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las Bases de Régimen local.
BOE-A-1985-5392

[Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local. \(boe.es\)](#)

Ley orgánica 8/1985, del 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). BOE-A-1985-12978

[Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. \(boe.es\)](#)

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE-A-1980-24172

[A28927-28942.pdf \(boe.es\)](#)

Ley 30/92, de 26 de noviembre sobre Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común y modificada por la Ley 39/2015, de 1 de octubre, de Procedimiento Administrativo Común de las administraciones Públicas y la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público. BOE-A-1992-26318

Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común. (boe.es)

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, de la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes de (LOPEGCD). BOE-A-1995-25202

A33651-33665.pdf (boe.es)

Ley orgánica 1/96, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor. BOE-A-1996-1069

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. (boe.es)

La ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la responsabilidad penal de los menores. BOE-A-2000-641

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. (boe.es)

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). BOE-A-2002-25037

BOE 307 de 24/12/2002 Sec 1 Pag 45188 a. 45220

La Ley Orgánica 15/2003 de 25 de noviembre, por el cual se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. BOE-A-2003-21538

BOE 283 de 26/11/2003 Sec 1 Pag 41842 a. 41875

Ley orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE-A-2006-7899

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (boe.es)

Ley 12/2008, de 3 de julio, de Protección Integral de la Infancia i la Adolescencia de la Comunidad Valenciana. BOE-A-2008-14050

Ley 12/2008, de 3 de julio, de protección integral de la infancia y la adolescencia de la Comunitat Valenciana. (boe.es)

Ley 12/2008, de 3 de julio, de protección integral de la infancia y la adolescencia de la Comunidad Valenciana.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-14050>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).BOE-A-2013-12886

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (boe.es)

Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia, de 2008.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2019/BOE-A-2019-1986-consolidado.pdf>

Ley 3/2019, de 18 de febrero de Servicios Sociales inclusivos de la Comunidad Valenciana
2019_1653.pdf (gva.es)

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE-A-2020-17264

Disposición 17264 del BOE núm. 340 de 2020

Pacto internacional Derechos Civiles y políticos de 1966, artículo 24.

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos | OHCHR

Pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. 1966.

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos | OHCHR

Páginas Webs

Ayuntamiento de Riba-roja de Túria.

http://www.ribarroja.es/noticias/educacion/proyecto_de_cocina_del_ies_el_quint/contenidos/6779904/4289020

Ayuntamiento de Riba-roja de Túria.

https://www.ribarroja.es/ajuntament/tauler_danuncis/resolucio_dal_legacions_i_resultat_final_procediment_de_seleccio_alumnat_treballador_del_taller_docupacio_riba_roja_bonica_v/continguts/6853283/7516002

Fundación Secretario Gitano F.S.G.

https://www.gitanos.org/upload/84/23/La_situacion_educativa_del_alumnado_gitano_Informe_ejecutivo_FSG_2023.pdf

Instituto Nacional de Estadística (INE). Cifras de población nacional.

<https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=48850>

Instituto Nacional de Estadística (INE). Población por comunidades y ciudades autónomas y sexo.

<https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2853>

Instituto Nacional de Estadística (INE). València. Población por municipios y sexo.

[Valencia/València: Población por municipios y sexo.\(2903\) \(ine.es\)](https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2853)

Portal de educación del instituto de secundaria el Quint

<https://portal.edu.gva.es/ieselquint/elcentre/historia-i-entorn/>

Ribarroja del Turia (12 de septiembre de 2023). En *Wikipedia*

https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Ribarroja_del_Turia&oldid=153088314

Ribarroja del Turia (12 de septiembre de 2023). En *Wikipedia*

https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Ribarroja_del_Turia&oldid=153088314

Ribarroja del Turia (12 de septiembre de 2023). En *Wikipedia*

https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Ribarroja_del_Turia&oldid=153088314

Real academia española (RAE). Diccionario de la lengua española. Definición de gitano/a.

<https://dle.rae.es/gitano>

Ribarroja del Túria (12 de septiembre de 2023).

https://es.wikipedia.org/wiki/Ribarroja_del_Turia

https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Ribarroja_del_Turia&oldid=153088314

UNION ROMANI

https://unionromani.org/pueblo_ro.htm

CAPÍTULO XI. ANEXOS

Anexo 1. Transcripciones de las entrevistas realizadas (se adjuntan en un CD).

- **Entrevista a educadores/as primaria. Directores y directoras, profesoras de pedagogía terapéutica, profesorado, etc.**

CEIP1

- I. Entrevista realizada a E.C.L., profesora de primaria en el CEIP1, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 27/06/2018.
- II. Entrevista realizada a V.H.N., profesora de primaria en el CEIP1, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 21/09/2018.
- III. Entrevista realizada a F.R.T, profesora de primaria en el CEIP1, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 24/09/2018.

CEIP2

- IV. Entrevista realizada a L.F.V., profesora de primaria en el CEIP2, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar 16/10/2018.
- V. Entrevista realizada a A.C.D., profesora de primaria en el CEIP2, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 4/06/2018
- VI. Entrevista realizada a L.C.G., profesora de primaria en el CEIP2, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 08/06/2018.
- VII. Entrevista realizada a J.P.G., profesora de PT en el CEIP2, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 01/06/2018.
- VIII. Entrevista realizada a Z.P.C., profesora de primaria en el CEIP2, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 01/06/2018.
- IX. Entrevista realizada a P.G.S., profesora de primaria en el CEIP2, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 30/05/2018.

CEIP3

- X. Entrevista realizada a LL.M.G., profesora de infantil en el CEIP3, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 15/06/2018.

XI. Entrevista realizada a J.V.B., profesora de primaria en el CEIP3, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 15/06/2018.

CEIP4

XII. Entrevista realizada a A.F., profesora de educación especial en el CEIP4, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar en el 2016.

XIII. Entrevista realizada a J.M.C.V., maestro de primaria en el CEIP4, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 2018

XIV. Entrevista realizada a E.R.F. profesora de primaria en el CEIP4, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el día 23 de mayo de 2018 a las 11h.

XV. Entrevista realizada a M.R.B., profesora de primaria en el CEIP4, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 17/05/2018.

CC5

XVI. Entrevista realizada a I.C.S., profesora de pedagogía terapéutica en el CC5, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 21/6/2018

XVII. Entrevista realizada a A.G., profesora de de primaria en el CC5, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 4/6/2018.

XVIII. Entrevista realizada a C.V.B.M., profesor de primaria en el CC5, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 2018.

IES1

XIX. Entrevista realizada a A.C.C., profesora de secundaria en el IES1, Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 20/09/2018.

XX. Entrevista realizada a S.T., profesor de secundaria en el IES1, Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 16/10/2018.

XXI. Entrevista realizada a M.J.F., profesora de secundaria en el IES1, Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 18/10/2018.

XXII. Entrevista realizada a S.H., profesor de secundaria en el IES1, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar en el 2018.

IES2

No nos han concedido realizar entrevistas en este centro educativo.

IES3

- XXIII. Entrevista realizada a M.J.V., profesora de secundaria en el IES3, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 23/01/ 2017.
- XXIV. Entrevista realizada a I.F.M., profesora de secundaria en el IES3, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 30/05/2018.
- XXV. Entrevista realizada a C.B., profesora de secundaria en el IES3, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 29/05/2018.
- XXVI. Entrevista realizada R.S.S, profesor de secundaria en el IES3, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 29/05//2018.
- XXVII. Entrevista realizada L.B.G., profesora de PT de secundaria en el IES3, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 1/06/2018.
- XXVIII. Entrevista realizada a M.M. profesora de secundaria en el IES3, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 08/06/2018.
- XXIX. Entrevista realizada a E.F.F., profesora de secundaria en el IES3, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 14/06/2018.
- XXX. Entrevista realizada a L.M., profesora de secundaria en el IES3, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 19/06/2018.
- XXXI. Entrevista realizada a M.M.B., profesora de secundaria en el IES3, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 23/10/2018.

EA4

- XXXII. Entrevista realizada a V.G.R, directora de la Escuela de Adultos de Riba-roja de Túria. Entrevista realizada el 27/12/2018

▪ CARGOS PÚBLICOS

Alcalde de Riba-roja en el año 1976

XXXIII. Entrevista realizada a José Wifredo Casades, alcalde de Riba-roja de Túria en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar el 7 de diciembre de 2018.

Regidor de Bienestar Social

XXXIV. Entrevista realizada a Rafa, Regidor de Bienestar Social, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar en diciembre de 2018.

TÉCNICO EN EDUCACIÓN

XXXV. Entrevista realizada a Mario Argente, Técnico en educación, en Riba-roja de Túria y que tuvo lugar en diciembre de 2018.

CONCEJAL DE EDUCACIÓN

XXXVI. Entrevista realizada a Miguel, Concejale de Educación de Riba-roja de Túria. Entrevista realizada en 2018.

▪ VOLUNTARIADO/OTROS

VOLUNTARIADO ONG

XXXVII. Entrevista realizada a A.LL, trabajadora en la ONG solidaria de Riba-roja de Túria. Entrevista realizada en marzo de 2023.

VOLUNTARIADO CÁRITAS

XXXVIII. Entrevista realizada a L.E., coordinadora de Caritas en Riba-roja de Túria. Entrevista realizada en diciembre de 2018.

XXXIX. Entrevista realizada a S.G., Policía Local en Riba-roja de Túria. Entrevista realizada en diciembre de 2018.

Familiar alumnado absentista por COVID-19

XL. Entrevista realizada a M.A.C., familiar alumnado absentista en Riba-roja de Túria. Entrevista realizada en diciembre de 2023.

Anexo 2. Transcripciones de las historias de vida.

1. HISTORIA DE VIDA DE M.A.C.C.²³⁴

Nacimiento y familia de origen.

Tengo una hermana que tiene dos años menos que yo y otra que tiene cuatro años menos que yo y otra tienen cinco años más que yo.

¿Cuántos hermanos y hermanas tienes? Somos siete hermanos y hermanas en total. Entonces que pasa pues mi madre no ha estado siempre. **¿Sois todas mujeres?** Somos seis chicas y un niño sólo, después de cinco niñas seguidas nació un niño y luego otra niña más. Hemos sido una casa de muchos niños y niñas.

¿Donde naciste? Yo en Lliria. Siempre he vivido en Lliria con mis padres. Mi madre nunca ha trabajado. Ha trabajado solo mi padre porque, éramos muchas niñas. Mi padre trabajaba con antigüedades. Mi madre trabajaba y le ayudaba a mi tío, este era hermano de mi madre. Ambos eran socios, compraban y vendían en Lliria. Todos se dedican a la compraventa de antigüedades, ahora en la juventud no, pero en la época de mi padre, todos se dedicaban a eso. Luego, hemos ido poco al colegio porque eran muy protectores. Si hacía mucho frío, no íbamos; si llovía, no íbamos.

²³⁴ En esta historia de vida a M.A.C.C. se ha decidido realizar unas pequeñas preguntas introductorias mientras ella va contando las dimensiones según Cordero, p.67.

Cuéntame algo de que solíais hacer en tu casa, con tu familia, con tus hermanas, que comíais, si solíais ir de fiesta. Ir de fiesta no, pero sí que íbamos de boda, pero salir de fiesta por salir ¡no!

Dimensión en educación

¿Qué colegio era? Yo iba al colegio San Miguel, mis hermanas mayores también iban a este colegio pero, mis hermanas pequeñas no fueron al mismo colegio, creo recordar que se llamaba hermandad. Mis dos hermanas mayores y yo, que soy la tercera, fuimos al colegio San Miguel, de Lliria. Después mis hermanas y mi hermano pequeño fueron a otro colegio porque decían que faltábamos mucho y por eso ese colegio no querían que siguieran mis hermanos/as. Yo creo que sería por eso. Por ello, mis hermanas pequeñas fueron a otro colegio, pero pasaba lo mismo; faltaban mucho al colegio. Todas y todos sabemos leer y escribir, pero no sabemos mucho más porque hemos ido poco a la escuela. Luego, ya con 28 años, en la Escuela de Adultos de aquí, me saqué el graduado.

Y del colegio, ¿recuerdas a alguna profesora? Sí, yo recuerdo que alguna profesora le decía a mi madre que era una lástima que faltara tanto a la escuela porque aprendía enseguida, que tenía un nivel casi igual que los demás sin apenas ir al colegio, y por un día que iba, aprendía muchísimo. ¡Y eso era verdad! Yo recuerdo que a mí, la primera vez que me dieron las tablas del dos, las estudié un rato; los demás ya se las sabían de memoria, porque ni se acordaban de que yo no las había estudiado mucho al faltar tanto a la escuela. Entonces me dijo: Dímela. Y me costó, pero se la dije, y se puso con las manos sobre la cabeza. Recuerdo que les decía a los demás: ¡Mirad, con lo poco que viene, se sabe la tabla de multiplicar del dos y vosotros/as todavía no la sabéis! **¿Se te daban bien las mates?** A mí se me daba bien todo. Era una niña que la maestra me dijo: ¡Qué lástima que no vengas a la escuela, porque serías de las mejores. **¿En qué curso dejaste el colegio?** En tercero de EGB. **¿Por qué dejaste de ir?** A ver, yo repetí curso en primero de EGB por faltas de asistencia, segundo creo que también lo hice dos veces, y dejé de ir a mitad de tercer curso.

¿Y por qué dejaste de ir al colegio? Porque mi madre no quería que fuera más al colegio. Mi hermana, que era cinco años mayor que yo, se casó. En ese momento yo tendría unos diez años y mi hermana unos dieciséis años. Como mi hermana se casó, mi madre quería que yo le ayudara en las faenas de la casa. Ella veía que ir al colegio era una tontería, porque, para estar criando niños y niñas y limpiar, ¿para qué quería saber tanto? **¿En qué parte de Lliria vivíais?** La calle se llamaba Balmes, nº 17 y era por la parte de la cuesta de

382

San Miguel. Después, cuando yo tenía cinco años, nos mudamos, a la parte más baja de la cuesta de San Miguel, hasta que yo me casé. **¿Cambiaste de domicilio?** Sí, porque la otra casa era muy pequeña y de alquiler. **¿Tu padre siempre ha trabajado?** Él siempre se ha dedicado a trabajar en las antigüedades. Las antigüedades cuando flojeó mucho lo dejó y ya hace mucho tiempo que no trabaja de nada. Yo soy la tercera de las hermanas. Mis papás fueron padres por primera vez a la edad de dieciocho años.

Yo siempre me he llevado bien con los niños y con las niñas de la clase. **Cuéntanos un poco su relación con los compañeros y con las compañeras en el aula.** Yo jugaba, sobre todo con niñas. Las compañeras con las que más me relacionaba eran con niñas que vivían cerca de mi casa. Yo prácticamente he ido muy poquito al colegio. **Y recuerdas a alguna profesora en especial de infantil o de primaria.** Yo recuerdo a una profesora con mucho cariño de infantil que se llamaba, Empar. Si ahora la viera, no la reconocería. Recuerdo que tenía un flequillo. **¿Porque la recuerdas?** La recuerdo de estar en el aula, de los compañeros y de las compañeras que había en clase, y algunos/as eran primos y primas, porque en Lliria entonces había muchos gitanos y muchas gitanas y en el colegio donde yo asistía, también había muchos gitanos y muchas gitanas. **¿Recuerdas en alguna ocasión si hubo peleas en la escuela?** No. Para lo poco que he ido al colegio, no recuerdo ninguna pelea.

El bautizo.

Estoy bautizada por lo que es mi religión, evangélica. Cuando yo nací, mis padres no eran evangélicos, eran católicos. Por ello, también estoy bautizada como católica. Vamos las dos cosas. **Cuenta un poco todo con más detalle.** Mi madre, que era muy católica, todas mis hermanas están bautizadas por la religión católica. Pero, cuando yo tenía cinco años, cambiaron de religión. Entonces mi hermano y mi hermana que nacieron después de mí, ya no están bautizados por la religión católica, pero sí mis hermanas mayores y yo. **Cuéntanos un poco qué es lo que se realiza en el bautismo evangélico.** Se bautizan cuando tienen uso de razón, cuando entienden y comprenden que Dios existe, que es el Salvador y que un día vendrá a por nosotros y nosotras. Entonces, cuando se bautizan; no un niño o una niña que no cree en Dios.

Ahora, cuéntanos qué es lo que se hace. Nos bautizamos en el río porque Jesús se bautizó de esta manera, en el río. **¿Y en qué río te bautizaste?** Me bauticé en el río de Pedralba. Ahora se bautizan aquí en el río Túria, en Riba-roja. **¿Quiénes son los que van a la**

ceremonia? Va toda la iglesia. En mi caso, fue toda la iglesia de Llíria. **¿Y qué se realiza durante la ceremonia?** Pues te hacen preguntas de si crees en Dios, si vas a dedicar tu vida a Dios. Y finalmente, si respondes a todo que sí, te cogen y te tiran hacia atrás al río, te sumergen y te levantan. **¿Y luego que se celebra?** Luego, en el río, cada uno/a se lleva su comida y todos/as juntos/as comemos. Después, se realiza el culto, se canta, etc., **¿Y cuando se celebra este evento?** Se realiza durante el verano, porque tienes que bañarte en el río. **¿Qué edad tenías cuando te bautizaste?** Tenía 12 años e iba a cumplir los trece años. Pero, normalmente se realiza sobre los 20 años. La edad no es primordial, porque hay gente que se bautizó a los cincuenta años, en definitiva, se bautizan a cualquier edad. Por ejemplo, mis hijas ahora tienen casi 30 años y no están bautizadas, ya que no llevan una vida cristiana, por ello, no se pueden bautizar. Ellas dicen que su ilusión es bautizarse, pero no están preparadas.

Boda Gitana.

En una boda gitana la importancia es que la novia sea virgen, porque si la novia no es virgen, no hay boda. Por ello, le hacen la prueba de la virginidad. **Explica un poco el proceso.** Esa prueba se la realiza una gitana mayor que tenga buena reputación. Que sea una mujer que también se haya quitado el pañuelo cuando se casó y que haya sido virgen. Es una persona a la que la gente la respeta. **Cuenta un poco el procedimiento desde que lleváis a la novia hasta que le realizan la prueba del pañuelo.** En el salón de bodas, en una habitación, le ponen una cama adornada. La novia se abre de piernas, la miran. La mujer anciana con el pañuelo introduce un poco el dedo y verifica la virginidad. A veces hay sangrado y otras veces no lo hay. En mi caso no hubo sangrado en mi boda.

Dimensión del amor y el trabajo.

Yo tenía quince años cuando me puse a festejar, fue mi primer novio. Me casé cuando iba a cumplir los dieciséis años. Estuve casada durante ocho años, porque él se fue con otra. Tengo dos hijas de mi matrimonio con él. Mi marido se fue con otra, pero no era malo. Nunca le he tenido odio ni nada de nada. Siempre me he llevado bien con él. Se fue con otra porque nos casamos muy pronto y realmente nosotros no nos queríamos. Fue por consejos de nuestros/as padres y madres, porque él era de buena familia y yo también. Ahora yo entiendo a mi padre, el porqué de casarme con él, porque es muy buena persona y porque con él hubiese vivido muy bien. El problema era que nosotros no nos queríamos. Nosotros nos hemos llevado muy bien, pero no nos queríamos. Ahora lo quiero como si fuera un hermano mío.

En la actualidad, ¿os lleváis bien? Ahora mismo, no hablo con él, porque no nos vemos. Él se ha portado muy bien conmigo, es muy buen padre. Entiendo que se fuera con otra chica porque no me quería, y yo tampoco lo quería a él. Es verdad que lo pasé muy mal porque me encontré sola con dos niñas, Elizabeth que es la mayor, tiene 29 años y Esmeralda que tiene 28. Años después de separarme, conocí otro gitano y tuve un hijo con él. En enero va a hacer nueve años de edad. El niño está matriculado en la escuela Asunción de Nuestra Señora. Su padre tenía dos hijas y yo otras dos hijas con lo cual no ha sido fácil la convivencia. Por ello, decidí vivir donde actualmente resido con mi hijo pequeño. De esta manera, estoy tranquila. El padre de mi hijo pequeño es muy buena persona, muy buen padre, pero yo no puedo vivir con él.

Graduado.

Obtuve el graduado porque estuve trabajando en un taller de empleo y es donde aquí me enseñaron mucho. Aprendí de una maestra, en el taller de empleo, que se llamaba Rebeca, era de mi edad. Recuerdo que ella me oía leer. Yo leía muy lento porque había ido muy poco a la escuela. Como leía muy lento, la profesora Rebeca me decía que no podía ser. Por entonces, yo tenía 28 años de edad y tuvo mucho interés en mí. Me enseñó muchísimo, y ella fue la que me animó a que, después de terminar el taller de empleo, me apuntara a la Escuela de Adultos, porque ella decía que era capaz de obtener el graduado. Yo aprendía muy rápido. Ella me explicaba una cosa y no tenía que volver a explicármelo. Entonces, cuando termine el trabajo en el taller de empleo, me apunte a la Escuela de Adultos. **¿En qué año estamos hablando?** El graduado en el año 2008, y el taller de empleo en el año 2006 y 2007. En la Escuela de Adultos me hicieron un examen para ver si tenía que realizar un año o dos años para obtener el graduado, es decir, para estar en el GES I o GES II. El examen que realice lo hice perfecto porque salía de un taller de empleo donde me habían enseñado mucho. La maestra del taller, era muy buena, se sentaba en mi mesa para explicarme todo. Me enseñó tanto que, al salir del taller de empleo, realicé el examen en la Escuela de Adultos y lo hice perfecto. En la Escuela de Adultos obtuvo el graduado en un año. **¿Qué recuerdas que te enseñó la maestra en el taller de empleo? cuéntanos un poco.** Matemáticas y lenguaje. Me enseñó a poner acentos, los verbos, dividir, etc.

¿Recuerdas el horario en la Escuela de Adultos? Iba por las tardes, pero el horario con exactitud no lo recuerdo, creo que iba todos los días de lunes a viernes. **¿Y las/os compañeras/os de la Escuela de Adultos cómo era la relación?** Muy bien. Una de mis

compañeras era Ángeles, la del horno. **¿Recuerda que asignaturas impartían?** Matemáticas, Lenguaje, Historia, Inglés y Valenciano. Recuerdo en un examen que una compañera estaba apuntada en la academia de inglés, y en un examen de inglés yo obtuvo más nota que ella. La verdad es que me gustaba estudiar y cuando obtuve el graduado quería apuntarme para obtener el título de auxiliar de farmacia. Estuve a punto de hacerlo, pero mi hija mayor se separó de su marido y se vino a vivir conmigo. Para no dejarla sola, decidí no seguir estudiando. Podía haberlo hecho, porque mi hija volvió con su marido, pero no lo hice. Ahora, con mi hijo pequeño, ya no me animo a seguir estudiando.

Y mis hijas han ido a la escuela Camp de Túria. Terminaron la primaria con buenas notas y luego promocionaron al instituto, que está al lado de la piscina, Pla de Nadal. En el instituto, mis dos hijas repitieron el primer curso y el segundo curso.

Ambas abandonaron el instituto en el segundo curso. En la actualidad, las dos están casadas y tengo cuatro nietos/as; tienen nueve años, siete años, seis años y la niña de tres años. Mi hija mayor, está separada, tiene dos hijos y está en la Escuela de Adultos para obtener el graduado. **Nos estás contando que tienes un nieto de nueve años y un hijo que va a cumplir nueve años.** Sí, mi hijo y mi nieto se llevan seis meses de diferencia. Mi nieto es mayor que mi hijo pequeño.

Cuando mis hijas estudiaban en el instituto fue cuando mi marido y yo nos separamos. Por ello, mis hijas lo pasaron muy mal y les afectó mucho en sus estudios. Mis hijas, tanto en infantil como en primaria y después en el instituto, nunca han faltado a clase, pero trabajaron muy poco cuando iban al instituto, es decir, no realizaban los deberes, no estudiaban para los exámenes, etc. Mi hijo, Pepe está matriculado en la escuela Asunción de Nuestra Señora.

Él asiste a la escuela todos los días, no le gusta el colegio. Ahora le han realizado unas pruebas y le han diagnosticado dislexia, lo que le dificulta la lectura. Este año va contento a la escuela, pero años anteriores no le gustaba ir porque no le gustaba la maestra. Sin embargo, este año se lleva bien con el maestro de Educación Física. Mi hijo se lleva bien con todos sus compañeros y sus compañeras de aula. Dicen que mi hijo es un niño muy bueno.

Futuro.

Actualmente, ¿trabajas? Actualmente no trabajo, pero estoy en un proceso de selección en una bolsa de empleo para entrar a trabajar en unos días como jardinera de nivel dos, es decir, para acceder a este trabajo se necesita como mínimo el graduado en secundaria.

Entonces, ¿nos estás contando que has sido seleccionada para una bolsa de trabajo que se necesita el graduado en secundaria? sí. Mis empleos anteriores han sido en un taller de empleo como albañil, jardinera en un taller de empleo, y también he trabajado para el ayuntamiento como jardinera y además, como limpiadora para el ayuntamiento de Riba-roja. En el municipio de Lliria nunca he trabajado.

Gracias por contarnos cosas de tu vida MA.

2. HISTORIAS DE VIDA. L.T.

Nacimiento y familia de origen

Me llamo L.T. y he vivido toda la vida en Ciudad Jardín, el “Barrio”, en Riba-roja de Túria. Tengo 5 hermanos y hermanas en total. Mi hermana mayor está casada, tiene 30 años y tiene 4 hijos, así que tengo 4 sobrinos/as, yo soy la segunda y tengo 20 años, la siguiente tiene 17 años, otra tiene 13, y los chicos, uno tiene 10 años y el pequeño tiene 6 años... Mi padre²³⁵ y mi madre, los considero muy buenas personas porque me han apoyado muchísimo siempre.

Escenario cultural y tradicional

El culto.

Las influencias que tengo de mi cultura es asistir al culto. El horario del culto es de 19.30 a 21.00, generalmente por las tardes. Estas reuniones suelen durar alrededor hora y media, y en ocasiones, se suele extender hasta dos horas. Comencé a asistir cuando tenía aproximadamente 11 años, motivada por ver a los demás participar. Al entrar la primera vez, observé a un grupo de niñas formando un coro y ahora formo parte de él y realizamos alabanzas a Dios.

El bautizo

A los 12 años, me bauticé en el culto. El desarrollo de este evento implica primero la presentación, después el canto, seguido de la oración, a continuación la predicación por parte del pastor, la ofrenda y finalmente se termina.

²³⁵ Falleció en el año 2015 aproximadamente.

Factores sociales

La relación con mis amigos y amigas ha sido una experiencia positiva. Recuerdo que me aceptaron muy bien, no he tenido ningún rechazo por ser de etnia gitana, al revés, han estado conmigo y han querido ser amigos y amigas míos/as. También he tenido amigos y amigas de otras razas, como rumanos/as que han ido a mi clase, también cubanos/as, un poco de todo y sobre todo, payos, claro. Me he llevado bien con las chicas y con los chicos, pero más, con las chicas. En la escuela, recuerdo los/as profesores/as que he tenido, me he llevado bien, no recuerdo haber tenido ningún problema con ninguno/a de ellos/as ni tampoco de mis compañeros y compañeras de mi clase.

Educación

Durante mi tiempo en el colegio de infantil y primaria solo recuerdo cosas positivas. Recuerdo que al principio no realizaba los deberes, porque no me gustaba estudiar. Sin embargo, a medida que avanzaba de curso, me comprometía más con las actividades académicas. Mis actividades favoritas en primaria eran Educación Física, Conocimiento del Medio, Plástica, Valenciano y Música. Me gustaba mucho la asignatura de valenciano, porque aprendía un idioma nuevo. Por otro lado, las asignaturas que menos me gustaban eran las Mates e Inglés. No me gustan porque para mí son las asignaturas complicadas de aprender.

Recuerdo con mucho cariño a mi profesor de PT en primero de primaria, se llamaba Juan. La verdad es que fue el primer profesor que empecé en ese colegio (CEIP1), quedé muy contenta con él, actualmente se ha jubilado. También recuerdo con mucho cariño a la profesora de Educación Física **(ver anexo entrevista profesora)**.

Era una buena profesora, lo que más recuerdo era su metodología, hacía juegos y sobre lo que más recuerdo de las clases de gimnasia son los estiramientos, el correr, vamos lo normal para los niños y las niñas, no pedía mucho, la verdad, para aprobar la asignatura, sin embargo, en secundaria, la profesora de gimnasia era más exigente, porque pedía mínimo 25 minutos corriendo para poder aprobar la asignatura.

En PT, tanto en primaria como en secundaria, mi refuerzo eran las Matemáticas. Al principio de secundaria, también tenía apoyo en Valenciano, pero luego lo quitaron al adaptarme al mismo ritmo que mis compañeros y compañeras. Lo que recuerdo de mi

profesora de PT (**ver anexo entrevista**) en secundaria es que era simpática, trabajadora y creativa. Sobre todo recuerdo muchas actividades manuales.

Amor y trabajo

Durante los meses de mayo y junio, trabajé como limpiadora en el CEIP1. Mi horario de trabajo era de 14:00-21.30, con un descanso de 30 minutos. Mi jornada laboral era de lunes a viernes. Todas mis compañera de trabajo eran chicas y del municipio, y me he llevado muy bien con todas ellas.

Recientemente mi contrato de trabajo se ha terminado, y estoy a la espera de conocer si me han admitido en la escuela de grado medio de Aldaia para realizar la formación profesional de peluquería. Trabajar en el mismo centro en el que estudie en mi infancia, el CEIP1, ha sido muy gratificante.

Eventos y periodos históricos

En nuestra cultura gitana, la boda es un evento de suma importancia. Durante las bodas se experimenta muchas emociones, desde la alegría hasta el llanto de emoción. Para contraer matrimonio ambos novios deben estar bautizados. Durante la ceremonia, los novios van a la iglesia, se realiza el intercambio de anillos, contraen matrimonio, se toman fotos y después se celebra un banquete.

Además, se realiza la tradicional prueba del pañuelo a la novia. Esta entra en una habitación junto a mujeres casadas y mayores y las mozas esperan fuera. “la juntadora”, persona mayor asignada por mi cultura, extrae el pañuelo. Si el pañuelo sale con sangre, es considerado un honor para la familia. A continuación los hombres suben a la chica y al novio a hombros y se les canta a la pareja. Mientras tanto, las mozas estamos fuera sosteniendo una manta donde la gente arroja peladillas a los recién casados. Solamente las mozas pueden coger las mantas, las mujeres casadas no pueden. Más tarde, llega la tarta.

Para obtener un trozo de tarta, los/as invitados/as dejan dinero en un cesto. La cantidad de dinero que se deja es personal, y el resto de la noche se dedica a bailar. Por último, los novios se irán de luna de miel días después.

Otro evento significativo en nuestra cultura es el bautizo. Yo me bautice a los 12 años en Bugarra, en el río Túrria, junto con otras cuatro chicas del grupo del coro.

Durante la ceremonia, todas vestimos de color blanco simbolizando la pureza, y se realiza un pequeño culto afuera donde cantamos todos y todas juntos/as. Mis compañeras del bautizo tenían 13 años, y yo era la más joven con 12 años. Íbamos entrando una a una en el río. En l agua, estaban el pastor y los obreros y los predicadores.

Una vez dentro del agua, el pastor realizaba una pregunta: ¿crees en Dios? O también, ¿Qué es lo mejor que te podría haber pasado? Después de responder, te sumergían en el agua, empujándote hacia atrás, y en cuestión de segundos, te sacaban del agua, quedando completamente mojada. Al salir del agua, una mujer con una toalla te envolvía y otras mujeres cantaban una canción relacionada con el culto del bautizo.

Con este ritual, quedas bautizada/o y puedes participar en el pacto de los domingos, donde se toma pan y vino. Si no estás bautizado/a, no puedes participar en la toma.

El acontecimiento más importante en mi vida ha sido mi graduación de secundaria. Realice un PQPI durante dos años y en el curso 2014/2015, finalmente me gradué.

Los títulos que obtuve en PQPI fueron en Microinformática, Jardinería y Madera. Después de estos logros, obtuve, como ya he dicho, el graduado, también conseguí los certificados de Manipulador de Alimentos y de Monitora de Comedor.

Durante la inolvidable fiesta de graduación, experimente momentos de alegría y de lágrimas. Recibí un gran apoyo de todos y de todas, y cuando subí a recibir mi diploma, la directora y el subdirector del instituto pronunciaron unas palabras que me llenaron de satisfacción. Por ello, estoy muy agradecida con ambos.

Además, sucedió algo inesperado. Al finalizar la entrega de diplomas, mis amigos y amigas comenzaron a aplaudir y me solicitaron a subir al escenario delante de todos/as los/as padres y madres. Armándome de valor, subí. Tras la ceremonia, cada uno disfruto de un bocadillo. Más tarde, yo me fui con algunas de mis primas a tomar algo. Siempre recordare la graduación, fue muy especial.

Visión de futuro

Siempre me ha gustado estudiar y por ello, me gustaría continuar con mis estudios en el Grado Medio de Peluquería y Estética en la localidad de Aldaia. Después, tengo la intención de realizar el Grado Superior de 2 años.

Además, me han sugerido que, al tomar el curso de valenciano, podría convertirme en profesora de peluquería, ya que es lo que realmente me apasiona. Mi objetivo a largo plazo es establecer mi propio negocio de montar una peluquería y ganar un salario por mí misma.

Para finalizar, contaré que en el “barrio” la gente está muy contenta conmigo de la decisión de seguir estudiando. Me animan a seguir adelante. Incluso algunos/as se atreven a decirme que les gustaría que les cortara el pelo y les hiciera las uñas, porque en mi cultura no es común que una persona estudie.

Hasta ahora he sido la única de mi “Barrio” y cultura que he decidido continuar mis estudios y están orgullosos/as de mi.

3. HISTORIA DE VIDA. J.H.

Hola buenas tardes, soy Elvira, vamos a realizar la historia de vida de una de las mujeres de la investigación. Nos encontramos en mi casa.

Hola, buenas tardes. Hola.

Empieza cuando quieras. Vale, de acuerdo.

Con respecto a la ***dimensión de nacimiento y familia de origen***. Mi nombre es J.H., soy nacida en Tanzania, África. A los tres años me trasladé con mi madre a España, donde residimos actualmente, en Riba-roja.

En cuanto al ***escenario cultural y tradicional*** pues no recuerdo ninguna influencia cultural de mi país de origen debido a mi corta estancia allí. En África, donde vivía, en la zona donde estaba, coincidió que tenían la misma religión que aquí, en el municipio de Riba-roja. Por ello, me bautizaron una semana antes de tomar la comunión, porque no estaba bautizada por la iglesia católica.

En cuanto a ***mi infancia***, en las relaciones sociales no puedo tener ninguna queja, ya que siempre me he rodeado de mucha gente, de mi edad, mayores, más pequeños.

En cuanto a ***mi niñez***, mi madre me ha dado la libertad de hacer y decir en todo momento lo que quisiese atendiendo a las consecuencias. Es por eso que he tenido mis épocas en los que me he desviado, pero he vuelto al camino y hasta el momento me ha ido bien.

En la ***dimensión de educación*** empezaré hablando de la primaria. Recuerdo vagamente a mi profesoras Nieves y Lola²³⁶, de infantil. Los recuerdos que tengo de ellas son bastante bonitos, porque fueron de las primeras personas que me acogieron y luego cuando pasé a primaria me acuerdo de las profesoras de religión que se llamaba Begoña. Me acogió muy bien y me sentí muy a gusto. De la primaria cree muchas amistades y de los cuales sigo manteniendo a dos o tres personas, que son mí día a día. De las asignaturas a destacar, no sé si son por mis orígenes, por mi complexión atlética o de alguna manera, pero siempre me ha gustado mucho el ejercicio y el deporte. De hecho, de pequeña he estado apuntada al baloncesto y al fútbol. Tenía un profesor de Educación Física que se llama Fernando, que era el que también me motivaba un montón a seguir realizando deporte, ejercicio y otras cosas.

También estreche lazos muy fuertes con Loren²³⁷ que en su momento era profesora y luego pasó a ser directora pero, en el momento que ella estuvo de profesora me estuvo dando clases. Tuvimos una buena relación, ya no solo ella y yo, sino con mi familia también, tanto con mi madre como con la familia que tengo aquí, que es por parte de mi padrastro. En cuanto a maestros favoritos no podría decantarme por uno en concreto, ya que he tenido muy buenos momentos con cada uno de ellos. No tengo ningún mal recuerdo de la escuela y la verdad es que siempre he estado muy a gusto. Finalicé la primaria en Eres Altes y posteriormente fue al Quint, al instituto. En cuanto a la secundaria, al llegar, me encontré con muchísima gente y cree muchos lazos nuevos y seguía manteniendo las amistades de la escuela.

En cuanto a los profesores, no podría poner una queja. En la secundaria recuerdo un momento en el que influenciada por personas, no es que fuesen malas personas, pero sus actos no eran de lo que en el momento tocarían. Siempre he sido una persona que no piensa dos veces las cosas, más de actuar y vivir el presente. Me he metido en algún que otro lio, pero siempre he sabido reconducir mi camino para llegar donde estoy ahora. En cuanto a los profesores, recuerdo a Ricard, que me daba Geografía e Historia y la verdad es que era un profesor, el cual tenía una manera de hacer sus clases con un dinamismo que realmente se te quedaban las cosas.

Cuando pasé a tercero de la ESO, recuerdo que estaba más centrada, obtuve el título de inglés A2, que lo proporcionó el propio instituto, EL Quint. Recuerdo también a una

²³⁶ Ver anexo, entrevista XXXVIII de L.E.

²³⁷ Ver anexo entrevista IV de L.F.V.

profesora que me daba valenciano y se llamaba Isabel²³⁸, me parece y me acuerdo que sus clases eran super divertidas, no nos ponía muchos deberes, eran más todo en clase, grupos interactivos y era más fácil de aprender, los exámenes los aprobábamos todos/as, porque lo entendíamos, no era estudiar y memorizar y ya está, lo entendíamos debido a sus clases que impartía.

Aprobé primero, segundo y tercero de la ESO y para pasar a cuarto debido a unas pequeñas dificultades que tenía de organización, estudiar y demás me dieron la opción de hacer cuarto de PMAR. Lo realicé allí, aprobé todas con bastante nota y obtuve mi graduado de Secundaria. El orientador de ese momento me recomendó hacer un grado medio de lo que me gustará y no pasar al bachiller, porque el grado medio tenía más salidas y sería mejor para mí. Tardé bastante tiempo en saber qué quería estudiar hasta que me decidí por hacer en Cheste el grado medio de Administración y Dirección de Empresas.

Recuerdo que cuando me trasladé a Cheste, vine con un montón de amigos del instituto y unos pocos del colegio que también hicieron grado medio, aunque ya los encontré allí, durante la secundaria no mantuvimos relación, pero fue como un reencuentro y allí volvimos a estar todos juntos. En Cheste me gradué, tuve el grado medio de Administración y Dirección de Empresas. Además, realicé un curso de Prevención y Riesgos Laborales del que poseo el título. Al finalizar el grado medio, me dispuse a iniciar el superior cuando me llamaron de las prácticas para trabajar como administrativa. Acepté, ya que en ese momento necesitaba trabajo y más aun si era de lo que había estudiado. Actualmente, llevo dos años trabajando en esa empresa, que es un laboratorio farmacéutico y justo este año me ascendieron a contable.

Hola, buenas tardes. Esta es la segunda sesión que vamos a realizar a la mujer en su historia de vida.

Hola buenas tardes de nuevo soy J.H.

En la *dimensión del amor y el trabajo*, en el amor me he centrado, por decirlo de alguna manera, he empezado a fijar más últimamente. En mi juventud, toda la adolescencia, no le ponía mucha atención a lo que es el amor. Actualmente, tengo pareja, llevamos dos

²³⁸ Ver anexo entrevista XXIV de I.F.M.

años de relación y va todo bastante bien. Él es funcionario²³⁹ y a continuación voy a contar un poco cómo me sentí cuando conocí a su familia. Debido a sus creencias políticas, son de derechas, aunque eso no ha afectado para nada en nuestra relación, ya que nos complementamos perfectamente. En cuanto a la familia fue algo más distinto. Yo no estaba del todo cómoda, porque notaba las diferencias, alguna mirada que me hacían, pero a día de hoy hemos podido solucionar un poco ese tema y la convivencia es mejor.

En cuanto al **trabajo**, como había mencionado en el apartado de educación, al acabar las prácticas del Grado Medio me dispuse a hacer el grado superior, pero me llamaron para trabajar. Es un laboratorio farmacéutico que está a cinco minutos de Riba-roja y yo empecé haciendo las prácticas como administrativa en el departamento de logística. Llevó dos años y medio trabajando y este último año me han ascendido y estoy en el departamento de contabilidad, compras y recursos humanos. En el trabajo me dedicó principalmente, apartado de contabilidad, pedidos, rescatar albaranes y adjudicarlos con facturas y la contabilización; de las facturas generales, sacar los IVAS y hacer remesas.

En la **dimensión de la vida interior**, me considero actualmente una persona feliz y trabajadora. Realmente, vivo muy el día. En el futuro, la verdad, me veo igual como estoy ahora, pero con la posibilidad de realizar muchos más viajes, es decir, trabajando con las amistades que tengo actualmente, con mi pareja, pero sí que me gustaría viajar más, ir a mas sitios, descubrir culturas. En definitiva, me gusta mucho comer, por lo que me gustaría también viajar y probar la gastronomía de otros países.

Muchísimas gracias por tu aportación y disponibilidad estos días para contar un poquito tu historia de vida. De nada, ha sido un placer Elvira.

²³⁹ Es Guardia Civil

Anexo 3. Documentos de centros escolares (se adjuntan en un CD).

- 1) PECS
 - CEIP1
 - CEIP2
 - CEIP3.
 - CC5 e IES1
 - EIP6
 - Escuela de Adultos.
- 2) Proyecto de Dirección
 - CEIP4
- 3) Plan de Atención a la Diversidad
 - IES3
- 4) Proyecto Educativo
 - IES3
- 5) Reglamento de Régimen Interno. RRI
 - IES3
- 6) Proyecto de Compensación Educativa
 - IES3
- 7) Protocolo de Absentismo
 - Centros Educativos.
 - Comisión de Convivencia y Absentismo.

Anexo 4. Herramienta análisis centros educativos

I. Protocolo de análisis de los documentos del centro

DOCUMENTO DE ANÁLISIS DEL PROYECTO EDUCATIVO Y CURRICULAR EN REFERENCIA A LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

A. Datos identificativos del centro

Nº CENTRO	TITULARIDAD		
	PÚBLICO	CONCERTADO	PRIVADO
Nº PROFESORES		Nº PROFESORES DE APOYO	PT
			Audición y lenguaje
			Compensatoria

ETAPAS Y PROGRAMAS IMPARTIDOS

OTROS PROGRAMAS (especificar).	
ESO	BACHILLER

SERVICIOS COMPLEMENTARIOS	
COMEDOR	TRANSPORTE

OTROS

B. Características del entorno y de la población

LOCALIDAD	
Nº	TIPO DE POBLACION
	Procedentes de otras CCAA
	Unión Europea
	Otros países no comunitarios

NIVEL ECONOMICO		NIVEL SOCIO-CULTURAL	
	Alto		Alto
	Medio		Medio
	Medio-Bajo		Medio-Bajo
	Bajo		Bajo

Principales costumbres y tradiciones
No dice nada de costumbre y tradiciones

RECURSOS CULTURALES		
Bibliotecas	Instituciones públicas o privadas	Museos

Instalaciones deportivas

PROBLEMÁTICA SOCIAL			
	Paro		Delincuencia
	Consumo de drogas		Actos de violencia y racismo
	Otras		Rechazo a los grupos minoritarios (gitanos, magrebíes...).

Observaciones

C. Valoración del proyecto educativo

1. Partir de un conocimiento exhaustivo con profundidad de la realidad social que rodea el centro.

Grado de actualización de la información.

1.1. La actualización y/o reunión de Proyecto Educativo se ha realizado hace:

4	3	2	1
1 año	2 años	Más de 2 años	No se ha hecho

1.2. Se establece la periodicidad de su revisión

4	3	2	1
Sí y se argumenta	Solamente se cita	No se contempla	No se considera necesario

1.3. La realización del Proyecto ha contado con la participación de las familias:

4	3	2	1
Se han establecido los mecanismos y organización que lo han permitido	Sólo han participado familias sueltas sin ser representativas	No han participado	No constan

Grado de Influencia que le concede el entorno

1.4. Se realiza un análisis previo de las necesidades y expectativas de los sectores de la comunidad educativa:

4	3	2	1
Se realiza, se documenta y se explicita	Se apuntan rasgos someros pero sin análisis	Solo se aporta información	No se recoge información al respecto

1.5. Se realiza un análisis previo de la problemática social del entorno:

4	3	2	1
Se realiza, se documenta y se explicita	Se apuntan rasgos someros pero sin análisis	Solo se aporta información	No se recoge información al respecto

1.6. Se realiza un análisis que nos permite, respecto al contexto educativo:

4	3	2	1
Conocer con detalle la influencia del entorno, sus consecuencia y manifestaciones	Se apuntan algunos aspectos de manera somera y generalizada	No se desprende información relevante al respecto	No se recoge información al respecto

Diversidad social y cultural existente en la comunidad educativa

1.7. Explicita la existencia de diferentes grupos sociales:

4	3	2	1
Recoge la existencia y sus características, manifestaciones y expectativas	Apunta simplemente la existencia, sin recoger detalles al respecto	Recoge datos irrelevantes	No se recoge

1.8. Explicita la existencia de diferentes grupos culturales:

4	3	2	1
Recoge la existencia y sus características, manifestaciones y expectativas	Apunta simplemente la existencia, sin recoger detalles al respecto	Recoge datos irrelevantes	No se recoge

1.9. Cuando se recogen estas diferencias culturales se realiza desde un enfoque:

4	3	2	1
Objetivo y de valoración crítica y positiva	Aséptico y expositivo	Subjetivo, cargado de estereotipos	No se recoge

1.10. Con la información explícita, nos permite tener un conocimiento de la composición de la comunidad educativa y del entorno:

4	3	2	1
Exhaustivo y detallado	Recopilación de cifras	Somero	No existe

1.11. Con la información explícita, nos permite tener un conocimiento de la composición de la comunidad educativa y del entorno:

4	3	2	1
Exhaustiva y detallada	Recopilación de datos	Somera	No se recoge

1.12. Con la información explícita, nos permite tener un conocimiento de la composición de la comunidad educativa y del entorno:

4	3	2	1
Sí y detalladamente	Se relacionan de pasada	No se vincula	No se citan

Identificación de situaciones de falta de atención, discriminación...

1.13. Se realiza mención específica a grupos culturales por:

Grupo: _____

- ☐ La dificultad de su atención o especificidad
- ☐ Su situación de discriminación
- ☐ Su situación de marginalidad
- ☐ No se realiza mención expresa a ningún grupo

1.14. Se realiza mención específica a grupos culturales por:

Colectivo: _____

- ☐ Necesidades educativas específicas
- ☐ Procesos de integración
- ☐ Falta de atención
- ☐ Discriminación
- ☐ No se realiza mención expresa a ningún colectivo
- ☐ Marginalidad

Total apartado 1

Suma de puntuaciones de las cuestiones con asignación numérica

2. Tener en cuenta la realidad Interna del centro (alumnado y profesorado).

Grado de suficiencia de las instalaciones y recursos que permitan determinados modelos organizativos

2.1. Se explicita el grado de suficiencia de las instalaciones:

4	3	2	1
Exhaustiva y detalladamente	Recopilación de datos	Somera	No se contempla

2.2. Se explicita el grado de idoneidad de las instalaciones:

4	3	2	1
Exhaustiva y detalladamente	Recopilación de datos	Somera	No se contempla

2.3. Se organiza un uso de las instalaciones de acuerdo con la realidad del centro y las características de la comunidad educativa:

4	3	2	1
Se organiza y se relaciona con la realidad del centro y las características de la comunidad	Se explicita aunque sólo se relaciona con la realidad del centro	Se explicita aunque sólo se relaciona con las características de la comunidad educativa	No se explicita

2.4. Se desarrollan usos alternativos de las instalaciones con el objetivo de dar respuesta a alguno de los ámbitos de la diversidad de la comunidad educativa:

4	3	2	1
Se organiza el uso de las instalaciones en función del objetivo para las que fueron construidas	Se organiza el uso de las instalaciones en función de las necesidades de las áreas o materias	Se organiza el uso de las instalaciones en función de las necesidades de los alumnos	No se organiza el uso de las instalaciones

2.5. Se realiza un propuestas de actuación sobre la base de los recursos existentes:

4	3	2	1
Se explicita teniendo en cuenta los recursos existentes	Se explicita teniendo en cuenta algunos de los recursos existentes	Se explicita sin tener en cuenta los recursos existentes	No se explicita

2.6. Se plantea como objetivo de la búsqueda de nuevas soluciones a las realidades presentes en el centro:

4	3	2	1
Se explicita el objetivo relacionado con la realidad existente	Se explicita el objetivo aunque sin relacionarlo con las necesidades	No se explicita, aunque se deduce	No se hace alusión a ello ni se explicita

Grado de adecuación de la plantilla de profesorado

2.7. La plantilla de profesorado permite realizar agrupamientos y actuaciones específicas para atención a la diversidad más allá del grupo aula:

4	3	2	1
Se explicitan agrupamientos y metodologías diversas	Se explicitan agrupamientos y metodologías tradicionales	Se menciona la posibilidad de diferentes agrupamientos	No se explicitan diversos tipos de agrupamientos

2.8. Existe en la plantilla profesorado específico de atención al alumnado a través de medidas de atención a la diversidad tanto ordinarias como extraordinarias:

4	3	2	1
Sí, para llevar a cabo medidas tanto ordinarias como extraordinarias	Sí, pero sólo para llevar a cabo medidas ordinarias	Sí, pero sólo para llevar a cabo medidas extraordinarias	No existe

2.9. Composición del Departamento de Orientación:

- ☐ Profesor de la especialidad de Psicología y Pedagogía
- ☐ Profesor de ámbito Socio-lingüístico
- ☐ Profesor de ámbito Científico-Tecnológico
- ☐ Profesor de ámbito Práctico
- ☐ Maestro de Pedagogía terapéutica
- ☐ Maestro de Audición y Lenguaje
- ☐ Maestro de Apoyo a Compensación educativa
- ☐ Profesor Técnico de Formación Profesional-Servicios a la Comunidad
- ☐ Fisioterapeuta
- ☐ Auxiliar Técnico Educativo
- ☐ Profesor de Formación y Orientación Laboral

2.10. Se realiza un análisis diversificado y pormenorizado de las características del alumnado:

- ☐ Alumnado con n.e.e asociadas al ámbito físico
- ☐ Alumnado con n.e.e asociadas al ámbito sensorial
- ☐ Alumnado con n.e.e asociadas al ámbito académico (problemas de aprendizaje)

2.11. Se identifican las necesidades del alumnado respecto a sus características:

4	3	2	1
Análisis diversificado y detallado	Análisis muy escueto, aportando algunas características	Información poco relevante sobre las características de los alumnos	No consta

Existencia de barreras arquitectónicas

2.12. Se pone de manifiesto la eliminación de barreras arquitectónicas, respecto a aspectos:

- ☐ Viarios en transporte y en el acceso directo al centro
- ☐ A los equipamientos y recursos
- ☐ Al patio e instalaciones deportivas
- ☐ A instalaciones y dependencias internas
- ☐ A los sistemas alternativos de comunicación
- ☐ No se mencionan

Identificación de programas específicos de intervención educativa

2.13. Se recoge la existencia de los siguientes programas de intervención educativa ante la diversidad:

Compensación educativa:

- ☐ Apoyo dentro del aula
- ☐ Grupos flexibles fuera del aula
- ☐ Aula taller

- ☐ Programa de atención a Alumnos con Discapacidad Intelectual (PRONEEP).
- ☐ Unidades de Programa Adaptado (UPA):
- ☐ Programa de Diversificación curricular
- ☐ Programa de Garantía Social
- ☐ Otros:

2.14. En cuanto al posicionamiento de los valores que deben inspirar cualquier actuación en el centro:

4	3	2	1
Se explicitan detalladamente	Se explicitan de forma general	Se aluden algunas veces	No se citan

Posicionamiento en torno a determinados valores y a la diversidad

2.15. Existe una clara contextualización de valores como:

- ☐ Tolerancia
- ☐ Igualdad de oportunidades
- ☐ Cooperación
- ☐ Respeto a otras culturas
- ☐ Aceptación a las diferencias
- ☐ Desventaja social
- ☐ Lengua de aprendizaje e implicaciones con otras lenguas existentes
- ☐ Interculturalidad
- ☐ Integración
- ☐ Otros

Total apartado 2

Suma de puntuaciones de las cuestiones con asignación numérica.

3. Coordinar con otras instituciones y organismos para potenciar una actuación convergente.

3.1. Se recoge la colaboración con otras instituciones u organismos:

4	3	2	1
Sí y se desarrolla en profundidad	Sí y se desarrolla de forma concisa	Sólo se cita	No se plantea

3.2. Se explicita la implicación de otras instituciones y/o organismos en el centro educativo:

4	3	2	1
Sí y se concreta detalladamente la relación con otras instituciones	Se explicita y exponen de forma concisa	Sólo se nombra	No se explicita

3.3. Se plantea un sistema de coordinación con dichas instituciones:

4	3	2	1
Sí y se especifican exhaustivamente las medidas a adoptar	Se concretan algunas medidas de coordinación de manera general	Sólo se cita	No se contempla

3.4. Se contempla la intervención en coherencia con las características explicitados de la realidad del contexto educativo:

4	3	2	1
Sí y se argumenta con razones coherentes	Se apuntan algunas razones de forma somera	Sólo se aporta información irrelevante	No se contempla

Finalidad de la colaboración interinstitucional

3.5. Cuando se explicita la coordinación con otras instituciones se concreta su incidencia en la mejora del proceso educativo en el centro:

4	3	2	1
Sí y se exponen con argumentos concretos e incidencia directa	Se exponen algunas razones de forma general	Sólo se indican datos irrelevantes	No se contempla

3.6. Se contempla el desarrollo de programas específicos:

4	3	2	1
Sí y se detallan los programas concretos a desarrollar con sus contenidos	Se citan ciertos programas pero no se desarrollan suficientemente	Sólo se cita	No se contempla

3.7. Se establece un sistema de medidas que contribuya a la inserción social del alumnado:

4	3	2	1
Sí y se concreta en medidas exhaustivas y expectativas detalladas	Se nombran algunas medidas de inserción, pero sin detallar	Sólo se menciona, no resulta relevante	No se establece

3.8. Se propone la mejora de la calidad de vida en el propio entorno:

4	3	2	1
Sí y se establece con propuestas concretas su repercusión y consecuencias	Se apuntan ciertos aspectos de forma general	Se desprende información relevante al respecto	No se propone

Total apartado 3

Suma de puntuaciones de las cuestiones con asignación numérica

4. Desarrollar actuaciones tendentes a la superación o paliación de los efectos que las situaciones extremas producen en el alumnado.

	ORDINARIAS	EXTRAORDINARIAS
Refuerzos de aprendizaje		
Intervención sobre la causa que originan las dificultades		
Desarrollo de contexto intercultural		
Mejora de la convivencia		
Plan de acción tutorial		
Desarrollo de actividades integradoras		
Adaptaciones curriculares		
Adaptaciones curriculares significativas		
Adecuaciones del currículo		
Programas de Diversificación Curricular		
Programa de Garantía Social		
Grupos de refuerzo		
Apoyos en el aula		
Agrupamientos flexibles		
Aulas Taller de compensación educativas		
Otras		
	Total:	Total:

5. Se contemplan actuaciones específicas en función de los ámbitos: familiar, organización escolar y actuaciones directas con el alumnado.

Al nivel de objetivos

5.1. Se plantean objetivos de acercamiento a las familias:

4	3	2	1
Se formulan y se plantean actuaciones concretas que responden a todos los objetivos	Se formulan y se plantean actuaciones concretas que no responden a todos los objetivos	Se plantean pero sin formular actuaciones concretas	No se plantean

5.2. Se plantean objetivos específicos de lucha contra el absentismo:

4	3	2	1
Se formulan y se plantean actuaciones concretas que responden a todos los objetivos	Se formulan y se plantean actuaciones concretas que no responden a todos los objetivos	Se plantean pero sin formular actuaciones concretas	No se plantean

5.3. Se plantea como objetivo el desarrollo intercultural:

4	3	2	1
Se plantean diversos objetivos precisando actuaciones concretas	Se plantean diversos objetivos encaminados a conseguir el desarrollo intercultural pero sin precisar actuaciones concretas	Se plantea como un principio o finalidad	No se plantea

5.4. Se plantea como objetivo la adecuación en el proceso de transición a la vida adulta:

4	3	2	1
Se plantean diversos objetivos precisando actuaciones concretas	Se plantean diversos objetivos encaminados a conseguir la transición pero sin precisar actuaciones concretas	Se plantea como un principio o finalidad	No se plantea

5.5. Se plantean programas de intervención específica como consecuencia de presencia de colectivos en situación de extrema diversidad:

4	3	2	1x
Se plantean respuestas de tipo preventivo, curricular o institucional (intervención global en el centro)	Se plantean tratamientos de tipo preventivo	Se plantean tratamientos específicos centrados en el déficit	No se plantean

5.6. Se incorporan talleres de carácter general. Se plantean las líneas principales del Plan de Acción Tutorial (PAT) y se recoge el carácter que debe de prevalecer para ser sensible y dar respuesta a la diversidad:

4	3	2x	1
Se explicitan todas e incorporan algunas más	Se explicitan todas	Solamente se mencionan algunos ámbitos	No hay referencia explícita

En el caso 4 ó 2, especificar:

5.7. Se plantean los principales objetivos del PAT referidos a los ámbitos o líneas principales de actuación para dar respuestas a la diversidad:

4	3	2	1
Los objetivos formulados responden a todas las líneas de actuación de forma equilibrada	Los objetivos formulados responden a todas las líneas de actuación, aunque de forma desigual	Los objetivos formulados no responden a todas las líneas de actuación	No hay formulación de objetivos

Al nivel de recursos:

5.8. Se incorporan talleres para el desarrollo de actuaciones específicas:

4	3	2	1
Se incorporan talleres destinados a favorecer la integración del alumnado, abiertos a todos (con y sin problemas)	Se incorporan talleres dirigidos exclusivamente a alumnos con problemas de integración o riesgo de exclusión	Los objetivos formulados no responden a todas las líneas de actuación	No se incorporan talleres

Al nivel de estructura organizativa

5.9. Existencia de agrupamientos

- ☐ Grupos de refuerzo
- ☐ Apoyos en el aula
- ☐ Agrupamientos flexibles
- ☐ Agrupamientos específicos:
 - ☐ Grupos de Audición y Lenguaje
 - ☐ Grupos de Pedagogía Terapéutica
 - ☐ Programa de atención a Alumnos con Discapacidad intelectual (PRONEEP).
 - ☐ Unidades de Programa Adaptado (UPA).
 - ☐ Aulas taller de compensación educativa
 - ☐ Aulas ocupacionales de Compensación Educativa
 - ☐ Aulas de Español como segunda lengua
- ☐ Programas de diversificación curricular:
 - ☐ Programas de un año
 - ☐ Programas de dos años

5.10. Se prevé el desarrollo de actividades con las familias:

- ☐ Actividades de convivencia entre las familias
- ☐ Desarrollo de Escuelas de Padres
- ☐ Actuaciones de información y orientación a familias con hijos con necesidades educativas especiales

5.11. Se realizan planteamientos metodológicos adecuados para la atención a la diversidad:

- ☐ No
- ☐ Sí. Cuales:

5.12. Se plantean Proyectos Interdisciplinarios, como medida de respuesta a la Diversidad:

4	3	2	1
Se formulan y se plantean proyectos concretos que responden a todas las áreas	Se formulan y se plantean proyectos que no responden a todas las áreas	Se plantean peros sin desarrollar proyectos interdisciplinarios concretos	No se plantean

Total apartado 5

Suma de puntuaciones de las cuestiones con asignación numérica

PUNTUACIÓN

PEC.1 – Conocimiento y ajuste a la realidad del centro. Puntuación entre 12 y 48.

- (15-12)

Apenas se recogen elementos referidos al entorno del centro

- (24-16)

Se incorporan algunos elementos que tienen en cuenta al entorno

- (34-25)

Aparecen bastantes elementos que tienen en cuenta al entorno

- (48-35)

Se refleja con mucha detalle la realidad social del entorno

PEC.2 – Consideración de la realidad interna del centro. Puntuación entre 10 y 40

- (13-10)

Apenas se recogen elementos referidos a la realidad interna

- (20-14)

Se incorporan algunos elementos referidos a la configuración del centro

- (28-21)

Aparecen bastantes elementos que describen la realidad interna

- (40-29)

Se refleja con mucho detalle la realidad interna del centro

PEC.3 – Coordinación con otras instituciones. Puntuación entre 8 y 32.

- (11-8)

Apenas se recogen elementos referidos a la coordinación

- (16-12)

Se incorporan algunos elementos referidos a la coordinación

- (22-17)

Se hace referencia a distintos niveles de coordinación

- (32-23)

Se muestra un gran nivel de coordinación con otras instituciones

16. PEC.4 – Actuaciones que inciden en la diversidad del alumnado. Puntuación entre 0 y

- (2-0)

Apenas se recogen medidas de atención a la diversidad

- (6-3)

Se recogen pocas medidas de atención a la diversidad

- (10-7)

Se recogen algunas medidas de atención a la diversidad

- (más de 10)

Se recogen un gran número de medidas de atención a la diversidad

PEC.5 – Actuaciones específicas, sobre las familias, la escuela y el alumnado.
Puntuación entre 9 y 36.

- (12-9)

Apenas se recogen medidas específicas

- (18-3)

Se recogen pocas medidas específicas

- (25-19)

Se recogen algunas medidas específicas

- (36-26)

Se recogen variadas actuaciones específicas a diferentes niveles

Cuando hemos puntuado los ítems tendremos en cuenta la tabla nº 39 que nos orientará si el centro educativo necesita mejora o si por el contrario es satisfactorio.

PERFIL GENERAL DE VALORACIÓN *(marcar los cuadros correspondientes)*

	Muy satisfactorio	Suficiente	Puede mejorarse	Debería mejorarse
PEC.1	☐ [48-35]	☐ [34-25]	☐ [24-16]	☐ [15-12]
PEC.2	☐ [40-29]	☐ [28-21]	☐ [20-14]	☐ [13-10]
PEC.3	☐ [32-23]	☐ [22-17]	☐ [16-12]	☐ [11-8]
PEC.4	☐ [> 10]	☐ [10-7]	☐ [6-3]	☐ [2-0]
PEC.5	☐ [36-26]	☐ [25-19]	☐ [18-13]	☐ [12-9]

Anexo 5. Instancia Ayuntamiento de Riba-roja de Túria



**AJUNTAMENT de
RIBA-ROJA DE TÚRIA**

INSTÀNCIA

A l'empadronament d'allò disposat per l'article 70 de la Llei de Règim Jurídic de les Administracions Públiques i del Procediment Administratiu Comú del 26 de novembre de 1992, es formula, pel que suscriu, la present instància, en els termes consignats en la mateixa.

Al amparo de lo dispuesto por el artículo 70 de la Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común del 26 de noviembre de 1992, se formula, por el que suscribe, la presente instancia, en los términos consignados en la misma.

DADES PERSONALS / DATOS PERSONALES			
NOM / NOMBRE		PRIMER COGNOM / PRIMER APELLIDO	
M ^o ELNORA		C-MENO	
CARRER / CALLE		Nº / Nº	PIS / PISO
C/		7	2º
PORTA / PUERTA	C.P.	LOCALITAT / LOCALIDAD	
	46190	RIBA-ROJA DE TÚRIA	
PROVINCIA / PROVINCIA	TELÈFON / TELEFONO		N.I.F.
VALENCIA			

SEGELL MUNICIPAL / SELLO MUNICIPAL

FETS I RAONS / HECHOS Y RAZONES

Soy estudiante de la Universidad de Valencia y estoy haciendo una investigación sobre el abastecimiento en este municipio y sobre todo del barrio y necesito del archivo municipal número de expediente 53 del año 1980.

REGISTRE D'ENTRADA /

AJUNTAMENT de RIBA-ROJA DE TÚRIA

Nº registre: 2018014105

Fecha: 19/10/2018 12:50:57

Títol: INSTANCIA



SOL·LICITUD / SOLICITUD

Expediente 53 del año 80 del ministerio de obras públicas de viviendas sociales.

DOCUMENTS QUE S'ACOMPANYEN / DOCUMENTOS QUE SE ACOMPAÑAN

DATA / FECHA	SIGNATURA DEL SOL·LICITANT / FIRMA DEL SOLICITANTE
19/10/2018	

En/Na/Nº/Se./Sra. 

Según la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, le informamos que el Ayuntamiento de Riba-roja de Túria incorporará sus datos a ficheros, que se utilizarán para los fines de esta solicitud y no se cederán a ningún tercero, excepto por obligaciones legales y a otras Administraciones Públicas que sean las destinatarias del tratamiento. Adicionalmente autoriza al Ayuntamiento de Riba-roja de Túria a comprobar y completar los datos necesarios para esta solicitud, consultando tanto sus propios archivos como los de otras Administraciones Públicas que sean necesarios. Para ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición diríjase por escrito al Ayuntamiento a la dirección que verá en el membrete, adjuntando una fotocopia de su Documento Nacional de Identidad o equivalente.

Según la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, le informamos que el Ayuntamiento de Riba-roja de Túria incorporará sus datos a ficheros, que se utilizarán para los fines de esta solicitud y no se cederán a ningún tercero, excepto por obligaciones legales y a otras Administraciones Públicas que sean las destinatarias del tratamiento. Adicionalmente autoriza al Ayuntamiento de Riba-roja de Túria a comprobar y completar los datos necesarios para esta solicitud, consultando tanto sus propios archivos como los de otras Administraciones Públicas que sean necesarios. Para ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición diríjase por escrito al Ayuntamiento a la dirección que verá en la cabecera, adjuntando una fotocopia del Documento Nacional de Identidad o equivalente.

Plaça de l'Ajuntament, 9 46190 Riba-roja de Túria, València
CIF: P-4621500-H
Telèfon: 96 277 00 62
Fax: 96 277 24 62
www.ribaroja.es