

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE DERECHO
Máster en Estudios Interdisciplinarios de Género



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**NORMALIZACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO
GITANO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
(ANÁLISIS CUANTITATIVO DESDE UNA PERSPECTIVA
DE GÉNERO)**

Autora: Sonia Manjón Barrera

Directora: Prof.^a Dra. Pilar Maestre Casas

En el marco del **Programa Oficial de Postgrado en Estudios de
Género y Políticas de Igualdad.**

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE DERECHO

Máster en Estudios Interdisciplinarios de Género



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

Trabajo Fin de Máster

**NORMALIZACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO GITANO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA
(ANÁLISIS CUANTITATIVO DESDE UNA PERSPECTIVA DE
GÉNERO)**

Presentado por: Sonia Manjón Barrera

Bajo la dirección: Prof.^a Dra. Pilar Maestre Casas

En el marco del **Programa Oficial de Postgrado en Estudios de Género
y Políticas de Igualdad**

Salamanca 2011



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

Facultad de Derecho

**NORMALIZACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO GITANO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA
(ANÁLISIS CUANTITATIVO DESDE UNA PERSPECTIVA DE
GÉNERO)**

Trabajo Fin de Máster

Presentado por: Sonia Manjón Barrera

Bajo la dirección de: Prof.^a Dra. Pilar Maestre Casas

Fdo: Sonia Manjón

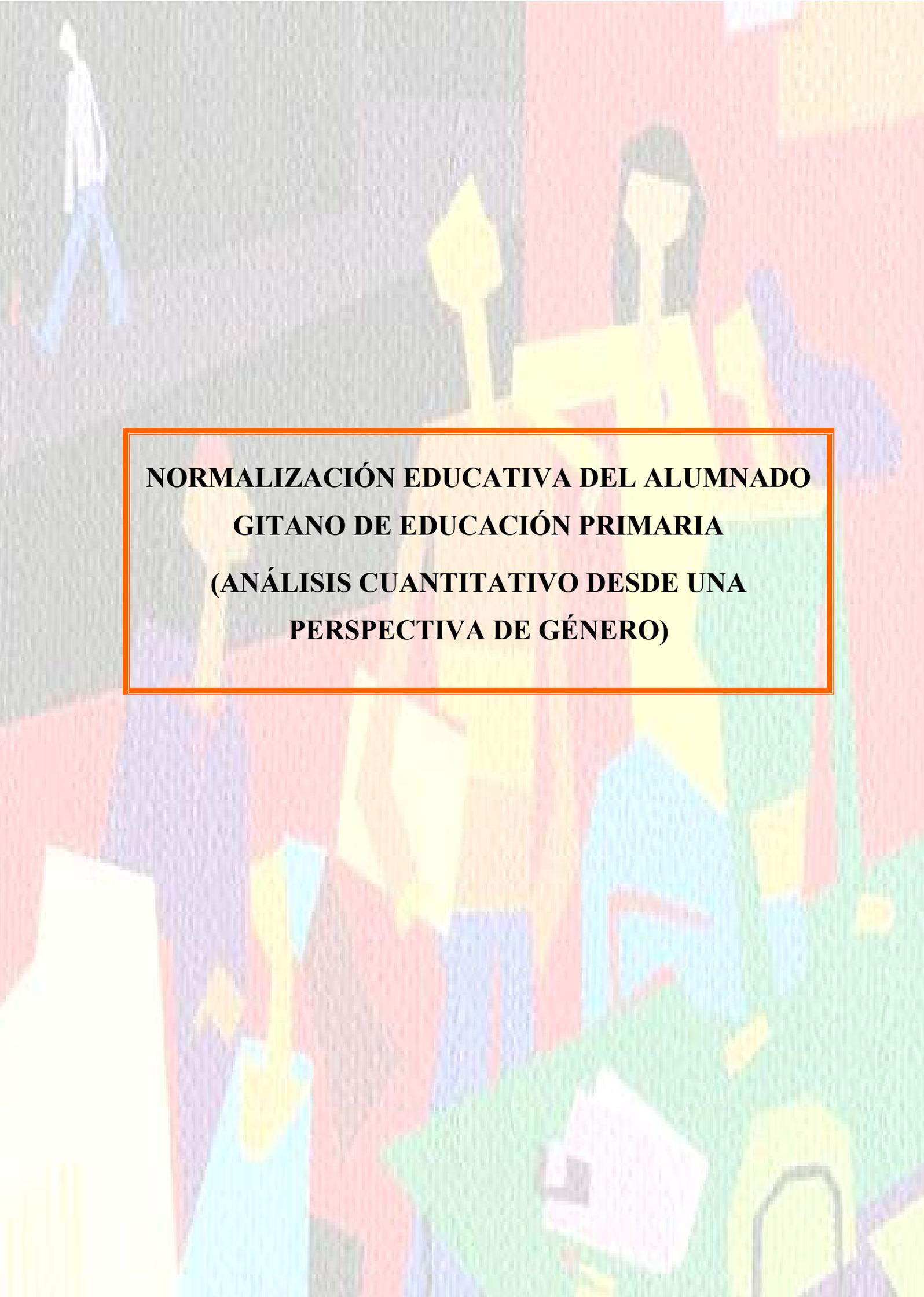
Fdo: Pilar Maestre

Salamanca 2011

Aprovecho la ocasión para expresar mis agradecimientos a mis padres, por haberme ayudado y animado en todo momento y hacerme creer que puedo conseguir todo lo que me proponga; a Alex por ser mi compañero y quien me ayuda a levantarme en los peores momentos; a mi directora del trabajo fin de máster, Pilar Maestre Casas, por su cercanía, ánimo y notable dedicación; al mediador intercultural Diego Jiménez, porque sin su colaboración no habría sido posible la realización de este trabajo; al profesorado del máster por haber generado en mí una férrea vocación por la igualdad; y a mis compañeros a los que nunca olvidaré por su incansable apoyo, en especial a Alicia, Elena, Alba, Jia y Flavio.

“Tanto los trabajadores como las mujeres y los gitanos han sido primero excluidos, luego escolarizados de forma segregada y más tarde sumados a unas condiciones de escolarización iguales para todos pero hechas a la medida de sus respectivas contrapartes”

Mariano Fernández Enguita
(Catedrático y Director del Departamento de Sociología
y Comunicación de la Universidad de Salamanca)

The background of the page is an abstract composition of various colored geometric shapes, including rectangles, triangles, and polygons in shades of red, yellow, blue, green, and purple. In the upper left corner, there is a faint, stylized illustration of a person walking. The title text is centered within a white rectangular box with a thin orange border.

**NORMALIZACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO
GITANO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
(ANÁLISIS CUANTITATIVO DESDE UNA
PERSPECTIVA DE GÉNERO)**

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN -----	10
PARTE TEÓRICA	
2. MARCO NORMATIVO -----	16
2.1 La prohibición de la discriminación por razón de raza o etnia -----	18
2.1.1 En los textos internacionales. -----	18
2.1.2 En la normativa europea -----	20
2.1.3 En la normativa española -----	24
I. Constitución del 27 de diciembre de 1978 -----	24
II. Ley Orgánica 3/2007, para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres -----	28
III. Ley Orgánica 2/2006 de Educación -----	30
PARTE EMPÍRICA	
3. DIAGNÓSTICO SOBRE LA EVOLUCIÓN EN LA NORMALIZACIÓN EDUCATIVA DE LAS ALUMNAS Y ALUMNOS GITANOS EN ESPAÑA ---	37
3.1 Concepto de normalización -----	37
3.2 Antecedentes y evolución en el proceso de normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España -----	38
3.2.1 Metodología de la investigación -----	40
I. Objetivos -----	40
II. Herramientas de recogida de información -----	41
III. Criterios de representatividad -----	42
IV. Fichas de recogida de datos -----	45
3.2.2 Resultados de la normalización educativa en las niñas y niños gitanos de España -----	52
I. Variables e indicadores -----	52
1. Variable: Acceso a la escuela -----	53
a) Indicador: Edad de Incorporación al centro escolar -----	54
b) Indicador: Curso al que se incorpora por primera vez -----	67
c) Correspondencia entre la edad del alumnado y el curso en que se incorporó por primera vez al centro escolar -----	69

d) Asistencia previa a guardería, preescolar o Educación Infantil-----	78
e) Absentismo escolar-----	86
4. DIAGNÓSTICO DEL ABSENTISMO ESCOLAR EN SALAMANCA. COLEGIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA “ALFONSO X, el Sabio”	
-----	95
4.1 La población gitana y la educación-----	95
4.2 Colegio de Educación Infantil y Primaria “Alfonso X, El Sabio” -----	98
4.2.1 Definición de absentismo escolar-----	98
4.2.2 Objetivo -----	99
4.2.3 Metodología de la investigación-----	100
I. Instrumentos de recogida de datos-----	100
II. Elaboración de la muestra-----	101
4.3 Desarrollo de un estudio cuantitativo -----	102
4.3.1 Criterios de representatividad -----	104
4.3.2 Resultados de la evaluación -----	106
I. Número de absentismo por mes lectivo y curso escolar-----	106
II. Resultados obtenidos por curso realizado -----	109
1. Primero de Educación Primaria-----	109
2. Segundo de Educación Primaria -----	120
3. Tercero de Educación Primaria -----	129
4. Cuarto de Educación Primaria -----	138
5. Quinto de Educación Primaria -----	145
6. Sexto de Educación Primaria-----	152
7. Evolución de los niveles de absentismo escolar presentados en los cursos de Educación Primaria-----	160
5. FACTORES QUE CONDICIONAN LA PRÁCTICA DE ABSENTISMO ESCOLAR	
-----	164
5.1-----	164
6. CONCLUSIONES -----	178
7. BIBLIOGRAFÍA -----	184

1. Introducción

A lo largo de la realización del Máster de Estudios Interdisciplinarios de Género en la Facultad de Derecho de Salamanca he tenido la oportunidad de aprender y comprender todo lo relativo a la dimensión de género, es decir, las diferencias que existen en cualquier situación entre la vida de un hombre y una mujer, siempre basadas en el género, o lo que es lo mismo, diferencias basadas en la supremacía del hombre sobre la mujer como causa de un sistema social, históricamente patriarcal, que divide el mundo en dos géneros destinados a estereotipos y roles, otorgando el poder a uno de ellos, sobre la base del sexo al que se pertenezca, que podríamos definir como el sexo afortunado y el sexo desafortunado, que, por desgracia, este último es el lugar que ocupa la mujer.

A través de estos estudios, me ha quedado muy claro que la mujer corre el riesgo de estar continuamente en desventaja debido a las muy pronunciadas diferencias entre sexos llevadas a cabo históricamente y los muchos resquicios que quedan de ellas, que están incrustadas en los inconscientes de la sociedad transformándose en actos meramente naturalizados y aceptados por todos/as, corriendo el peligro de estar realizando actos discriminatorios hacia las mujeres sin darnos cuenta siquiera de estarlos cometiendo.

Necesitamos abrir bien los ojos, y ponernos las gafas que nos ayuden a percibir, como si fuera la señal de un radar, los actos y situaciones discriminatorias. Esta es la sensación que yo tengo en la actualidad, la de ser capaz de ver con claridad lo que antes ni siquiera vislumbraba, y todo gracias al esfuerzo de las profesoras y los profesores, quienes con mucho ánimo y dedicación han procurado y conseguido ampliar los conocimientos respecto a la situación actual que se vive en el mundo, ocasionado por el machismo heredado del sistema social patriarcal.

A mi entender, si ya es injusta cualquier situación de discriminación producida, ni qué decir tiene la injusticia que se presenta en los casos en los que existe *doble discriminación*, con ello me estoy refiriendo a la situación que sufren, entre otras, las mujeres gitanas, por ser mujeres y además por ser gitanas, quienes han experimentado y asumido la sensación de impotencia a causa de la indefensión aprendida que viven día a día.

Todo esto me ha hecho recapacitar sobre cuál puede ser la situación más vulnerable que puede vivir una mujer, y entre ellas se me han ocurrido un cúmulo de circunstancias como la violencia de género que sufren día a día de forma silenciosa infinitas mujeres en el mundo y que en numerosos casos terminan en asesinatos; como las depravaciones que se cometen con las mujeres, en ocasiones incluso niñas, que sufren violaciones bajo el estigma de debilidad asignado al sexo femenino; como la marginalidad más aberrante que vivimos en nuestros días en forma de tráfico de mujeres y niñas obligadas a prostituirse; o la temible y escalofriante ablación, que sufren muchas mujeres para dar mayor garantía de “pureza” y de placer sexual al hombre, etc. Todas estas situaciones, entre otras, son dignas de un trabajo de investigación. Pero lo que me ayudó a decantarme por el estudio de las mujeres gitanas es que es una situación de injusticia y discriminación que quizás está más visible y es más próxima a mi entorno.

Me doy cuenta que en la sociedad se percibe una aceptación pasmosa que naturaliza la discriminación dirigida a los ciudadanos y ciudadanas de etnia gitana, y como consecuencia se minimiza la importancia que tiene tal problemática, ante lo que corremos el peligro de expresar posibles muestras de xenofobia y racismo involuntario hacia este grupo étnico.

Considero que cualquier cultura basada en una estructura grupal o familiar jerarquizada corre el riesgo de favorecer que se establezcan roles y estereotipos otorgados al sexo, lo que implica que se asienten las normas sociales establecidas de tal forma que se dificulte la opción al cambio. Ello supone que se otorgue poca importancia a la educación reglada, y en mayor medida cuando se trata de las niñas gitanas. Esta es la creencia, en todo caso errónea, de que las niñas gitanas no necesitan estudiar debido a que su matrimonio y dependencia de su marido es el único futuro posible.

Previo al estudio a fondo de esta cuestión, y sin entrar en otras posibles causas, opino que esta creencia puede ser uno de los motivos fundamentales que originan el abandono prematuro de la educación reglada y el absentismo escolar.

El absentismo escolar no justificado, practicado por las niñas y los niños gitanos, parece ser que por parte de las niñas en gran medida se debe a motivos de necesidad de colaboración en las tareas domésticas y de cuidado del resto de los miembros de la familia, mientras que los niños, en general, colaboran en el trabajo familiar. Se entiende

por tanto, que las familias conceden mayor importancia a este tipo de labores que a la propia educación (estoy refiriéndome a la educación reglada en todo caso) de sus hijos e hijas, por creer más necesaria la preparación en dichas tareas al considerarlas como el aprendizaje para el futuro de sus hijas e hijos. Profundizar y resolver sobre si este planteamiento es certero o no, y ahondar en la perspectiva de género en el marco de dicha investigación, es uno de los cometidos que preceden a la elaboración de este trabajo.

Considero que si existe algún tipo de discriminación ya sea o no voluntaria, podría estar basada en que la inmensa mayoría de la población perteneciente a la cultura mayoritaria del Estado español opina, respecto a la cultura de la etnia gitana residente en el mismo, que está desfasada u obsoleta y que se resiste al cambio, entendido como progreso, y, por lo tanto y como consecuencia, no hace el esfuerzo suficiente por la integración con el resto de la población. Pero ¿esto es así? ¿La integración de la cultura gitana con el resto de la población mayoritaria depende sólo y exclusivamente del esfuerzo que aquella realice para hacer posible un cambio? O ¿acaso no es cierto que la integración depende de la consideración y tolerancia ejercida por todas las culturas y no sólo de la cesión y sumisión de la cultura minoritaria? En cuanto a la cultura minoritaria, se me ocurre una cuestión ¿integración implica el abandono de sus propias creencias?, ¿podría ser que actúen con resistencia a la integración por considerar que ello implica perder sus propias raíces culturales?

Todas estas cuestiones son fruto de mi propia inquietud humana, motivo por el que me planteo este objeto de estudio para el presente trabajo.

En mi opinión la base de la integración y de la supresión de todo tipo de actos discriminatorios no sólo está en el reconocimiento, defensa y garantía por parte de la legislación vigente, sino que está en la educación, en la coeducación entre géneros y entre culturas, en el conocimiento del otro. De este modo se puede lograr la comprensión y aceptación de la forma de vivir de quienes no pertenecen a tu misma cultura, y como fruto, conseguir respeto mutuo.

Pero hoy día, no podemos afirmar que los niños y niñas de etnia gitana no estén escolarizados, todos/as conocemos algún colegio al que asisten niñas y niños gitanos, pero la cuestión no es esa, sino saber si se ha normalizado su situación escolar en la

misma medida en la que lo está la de las niñas y niños pertenecientes a la población mayoritaria, objetivo fundamental que ambiciono descubrir en el análisis del trabajo que presento.



PARTE TEÓRICA

2. Marco Normativo

Para poder abordar el tema del absentismo escolar en los niños y niñas pertenecientes a la población gitana, creo que es interesante conocer cuál es la legislación vigente en la que se pueden amparar los derechos fundamentales de los/as jóvenes que conforman dicha población.

Los episodios de discriminación basada en el origen racial o étnico, han sido reiterados de forma sucesiva a lo largo de la historia. Particularmente el pueblo gitano se ha visto gravemente afectado por este tipo de pragmáticas en todo el marco internacional.

Los primeros gitanos llegan a España alrededor de 1415-1420, siendo en un primer momento bien aceptados y acogidos, además de gozar de ciertos privilegios, debido a que se presentaron en España como peregrinos extranjeros que se dirigían a Santiago de Compostela. Pero tras este periodo de benevolencia se convierten en uno de los pueblos más perseguidos de nuestra historia, promulgándose en 1499 la Primera Pragmática contra el pueblo gitano y todo lo que su cultura representa.

En el transcurso de más de cinco siglos tuvieron que sufrir persecuciones legales, marginaciones y otro tipo de pragmáticas y políticas discriminatorias como tónica dominante, con el único fin de lograr la homogeneidad cultural.

La Constitución de Cádiz de 1812 supuso para los gitanos un avance importante ya que reconoció su situación jurídica como ciudadanos españoles; se reconoce el principio de igualdad ante la ley de todos los españoles, abandonando su antiguo criterio de ciudadanía española ligada a la exigencia de residencia fija, bastando ahora con haber nacido en territorio español¹.

Durante el franquismo el pueblo gitano nuevamente fue objeto de graves discriminaciones. En el Reglamento de la Guardia Civil de 1943², se hace una

¹ Vid. artículo 18: “Son ciudadanos aquellos españoles que por ambas líneas traen su origen de los dominios españoles de ambos hemisferios, y están, avecindados en cualquier pueblo de los mismos dominios...” y artículo 5º: “Son españoles... Todos los hombres libres nacidos y avecindados en los dominios de las Españas, y los hijos de éstos...”, en http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1812.pdf.

² Cf. Orden de 14 de mayo de 1943 por la que se aprueba el Reglamento para el servicio del Cuerpo de la Guardia Civil, en concreto “*Disposiciones para los distintos servicios del Cuerpo de la Guardia Civil*”,

referencia expresa hacia los gitanos diciendo “*Se vigilará escrupulosamente a los gitanos, cuidando mucho de reconocer todos los documentos que tengan, confrontar sus señas particulares, observar sus trajes, averiguar su modo de vivir y cuanto conduzca a formar una idea exacta de sus movimientos y ocupaciones, indagando el punto a que se dirigen en sus viajes y el objeto de ellos*”. Añadiendo además en su artículo 5 “*Como esta clase de gente no tiene por lo general residencia fija, se traslada con mucha frecuencia de un punto a otro en que sean desconocidos; conviene tomar de ellos todas las noticias necesarias para impedir que cometan robos de caballerías o de otra especie*”.

Ha sido necesario el asentamiento de un sistema social democrático, con la Constitución española del 27 de diciembre de 1978, para poder ver reconocidos y garantizados los derechos fundamentales dirigidos a las personas que conforman el Estado español, pero no es suficiente puesto que la población gitana sigue viéndose particularmente perjudicada, en concreto en el acceso a la educación y al empleo.

2.1 La Prohibición de la Discriminación por Razón de Raza o Etnia

El derecho a la igualdad ante la ley y a que toda persona esté protegida contra la discriminación constituye un derecho universal que se ha venido reconociendo en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 10 de diciembre de 1948³, la Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial de 21 de diciembre de 1965⁴ y los Pactos Internacionales de las Naciones Unidas de Derechos Civiles y Políticos⁵ y sobre todo Derechos Económicos, Sociales y Culturales⁶, así como en el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, de 4 de noviembre de 1950⁷, de los que España es signataria.

Es por ello que he considerado conveniente avanzar un recorrido a través de los instrumentos jurídicos más significativos en los que se puede apreciar más claramente dicho reconocimiento, y en concreto los artículos en los que se hace una referencia expresa a la población gitana.

2.1.1 EN LOS TEXTOS INTERNACIONALES

En el marco de las Naciones Unidas, existen numerosos instrumentos jurídicos que recogen la prohibición de discriminación hacia un listado de circunstancias, entre ellas la raza, que no puede servir para ser fundamento de discriminación.

Tal y como indica M^a Lourdes SANTOS PÉREZ, (Profesora de Filosofía del Derecho de la Universidad de Salamanca), la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (ICERD), de 21 de diciembre 1965, fue el primer instrumento que formuló una definición jurídica de

³ *Aranzadi Westlaw*, LEG\1948\1.

⁴ *Aranzadi Westlaw*, RCL\1969\910.

⁵ *Aranzadi Westlaw*, RCL\1977\893.

⁶ *Aranzadi Westlaw*, RCL\1977\894.

⁷ *Aranzadi Westlaw*, RCL\1979\2421.

discriminación⁸, contenida en su artículo 1, en los siguientes términos: “*En la presente Convención la expresión «discriminación racial» denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, linaje y origen nacional o étnico, que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social o cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública*”.

Como consecuencia de dicho instrumento normativo se creó el *Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial*, un órgano de expertos independientes que tiene competencia para supervisar y examinar la aplicación de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial por sus Estados Partes, a través de los informes que éstos tienen que presentar, sobre las medidas legislativas, judiciales, administrativas o de otra índole que hayan adoptado y que sirvan para cumplir sus obligaciones en la lucha contra la discriminación racial⁹.

Además del procedimiento de presentación de informes, la Convención establece otros tres mecanismos mediante los cuales el Comité desempeña sus funciones de supervisión: por una parte la citada Convención establece medidas de alerta temprana dirigidas a la prevención de que los problemas existentes se conviertan en conflictos, y establece también procedimientos de urgencia para poder responder a problemas que requieran atención inmediata para prevenir o limitar la magnitud o el número de violaciones graves de la Convención. Por otra parte, otorga en su artículo 11, la posibilidad de que un Estado parte tenga la potestad de presentar denuncias contra otro que considere que no cumple las disposiciones de dicha Convención.

El tercer mecanismo contempla la eventualidad de que ciudadanos particulares que alegan ser víctimas de discriminación racial interpongan una denuncia contra su Estado.

⁸ Desarrollado por SANTOS PÉREZ, M^a. L., Cap. II: “La prohibición de discriminación por razón de raza en los textos internacionales”, en: ÁLVAREZ CONDE, E. / FIGUERUELO BURRIEZA, A. / NUÑO GÓMEZ, L. (Dir.), “*Estudios Interdisciplinarios sobre Igualdad*”, 1^a ed., Iustel, Madrid, 2009, pp.112-114.

⁹ Puede consultarse el artículo 9, apartado 1 de la ICERD en *Aranzadi Westlaw*, RCL\1969\910.

2.1.2. EN LA NORMATIVA EUROPEA

La raza ha venido siendo a lo largo de la historia, un motivo de discriminación, que ha vulnerado el derecho a la igualdad y, por tanto, a la libertad de las personas que lo sufren, siendo discriminadas preconizando la arbitrariedad por razones basadas en la raza a la que se pertenece, como un motivo incluido en una lista de condiciones vinculadas a la desigualdad de trato.

Por ello, se han ido construyendo y ampliando numerosos instrumentos jurídicos que prohíben y sancionan la raza como un instrumento de discriminación y, por lo tanto, vulneración del derecho a la igualdad y a la libertad de todas las personas.

Una vez entrado en vigor el Tratado de Ámsterdam en 1999, la Unión Europea optó por emprender estrategias constantes con un objetivo claro de eliminar cualquier tipo de discriminación que pueda existir, no limitándose únicamente a la discriminación por razón de género o de nacionalidad entre los ciudadanos de la Unión, sino poniendo unos límites más extensos, entre los que se incluye la discriminación por razón de raza, y creando organismos especializados con el fin de promover la igualdad.

El antiguo artículo 13 del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (TCE), actual artículo 19 del Tratado de Funcionamiento de la Unión (TFUE)¹⁰, es el pilar fundamental sobre el que se asientan las medidas creadas para luchar contra cualquier tipo de discriminación: *“El Consejo, por unanimidad, (...) podrá adoptar acciones adecuadas para luchar contra la discriminación por motivos de sexo, de origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual”*. Como consecuencia de este artículo, se adoptó la Decisión del Consejo 2000/750/CE, de 27 de noviembre de 2000, *por la que se establece un programa de acción comunitario para luchar contra la discriminación (2001- 2006)*¹¹ *“para el periodo comprendido entre el 1 de enero de 2001 y el 31 de diciembre de 2006, un programa de acción comunitario destinado a promover medidas de lucha contra la discriminación directa o indirecta basada en motivos de origen racial o étnico, de religión o creencias, discapacidad,*

¹⁰ Puede consultarse en http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/ttce.html.

¹¹ DOCE, L 303 de 2 de diciembre de 2000.

edad u orientación sexual (...)”, que se llevó a cabo con la consolidación de dos directivas marco en el año 2000¹².

La Directiva 2000/43 de 29 de Junio de 2000¹³ (igualdad racial), relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico, fue el primer acto jurídico basado en el artículo 13 TCE que tiene como fin la lucha contra la discriminación racial, junto con la Directiva 2000/78 del Consejo de 27 de noviembre de 2000¹⁴ (igualdad en el empleo), relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación, que engloba una diversidad de motivos discriminatorios aplicables al mercado laboral. Esta última (2000/78), incluye la prohibición de discriminación en el ámbito de trabajo por diferentes motivos, no sólo las discriminaciones de origen racial, sino también las discriminaciones por razón de religión, convicciones, edad, discapacidad y orientación sexual. Mientras que la Directiva 2000/43 cubre el acceso a todo tipo de bienes y servicios, pero sólo por el motivo de discriminación racial o étnico tanto en los ámbitos del empleo, la educación, la seguridad social, la asistencia sanitaria y el acceso a los bienes y servicios, además garantiza el derecho que tienen las víctimas a una indemnización en todos los Estados miembros. Por lo tanto, una y otra Directivas son complementarias.

Teniendo en cuenta esto, es de rigor mencionar que las directivas citadas obligan a todos los Estados miembros a reforzar sus estrategias de lucha para lograr la igualdad racial y la igualdad en el empleo, adoptando diferentes medidas como la creación de organismos especializados, ampliación y refuerzo de competencias de organismos ya existentes, entre otras.

En concreto, el artículo 13 de la Directiva 2000/43 del Consejo de 29 junio de 2000, obliga a dar una respuesta jurídica a los Estados miembros, implantando

¹² Las Directivas son normas comunitarias de carácter vinculante y preceptivo para los Estados miembros, necesitando de una adaptación a la legislación interna para que puedan ser aplicadas en su ámbito de competencia territorial.

¹³ Directiva 2000/43/CE del Consejo, *relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico*, DOCE, L 180, de 29 de Junio de 2000.

¹⁴ Ver Directiva 2000/78/CE del Consejo de 27 de noviembre de 2000, *relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación*, DOCE, L 303 de 2 de diciembre de 2000.

organismos de promoción de la igualdad de trato: *“Cada Estado miembro designará uno o más organismos responsables de la promoción de la igualdad de trato entre todas las personas sin discriminación por motivo de su origen racial o étnico. Dichos organismos podrán formar parte de los servicios responsables a nivel nacional de la defensa de los derechos humanos o de la salvaguardia de los derechos individuales”*, lo que supone una buena oportunidad para aplicar estrategias más eficaces para luchar contra la discriminación racial o étnica.

Se han adoptado además, otras medidas comunitarias significativas, con el fin de erradicar la discriminación por motivos de origen racial o étnico, como es haber declarado el año 1997 “Año Europeo Contra el Racismo”, y proclamado el año 2007 “Año Europeo de la Igualdad de Oportunidades para Todos” y el 2008 “Año Europeo del Diálogo Intercultural”¹⁵, para contribuir a dar expresión y gran proyección a un proceso sostenido de diálogo intercultural que no va a concluir después de ese año, sino que continuará.

Como se pone de relieve en el considerando primero de la Decisión relativa al Año Europeo del Diálogo Intercultural, el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, versión anterior al Tratado de Lisboa, asigna a aquella *“la misión de crear una unión cada vez más estrecha entre los pueblos de Europa y contribuir al florecimiento de las culturas de los Estados miembros, dentro del respeto de su diversidad nacional y regional, poniendo de relieve al mismo tiempo el patrimonio cultural común”*.

La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, contiene en su Título III –igualdad-, un artículo 21 dedicado a la no discriminación. Nos interesa, en particular, el apartado primero del artículo 21 que indica que *“Se prohíbe toda discriminación, y en particular la ejercida por razón de sexo, raza, color, orígenes étnicos o sociales, características genéticas, lengua, religión o convicciones, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio,*

¹⁵ Artículo 1 de la Decisión 1983/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, relativa al Año Europeo del Diálogo Intercultural (2008), *DOCE*, L 412 de 30 de diciembre de 2006.

nacimiento, discapacidad, edad y orientación sexual”¹⁶. Además en su artículo 22 contiene el reconocimiento a la “*diversidad cultural, religiosa y lingüística*”.

Francina ESTEVE GARCÍA manifiesta que La Carta de los Derechos Fundamentales puede considerarse “*una disposición complementaria a la del artículo 13 del TCE, en la medida en que procede a prohibir toda discriminación incluyendo una referencia expresa a la prohibición de discriminación por razón de color, origen social, características genéticas, lengua, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio o nacimiento*”¹⁷.

¹⁶ Publicada en *DOCE*, C 303 de 14 de diciembre de 2007, en vigor desde el 1 de diciembre de 2009. Puede consultarse en <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12007P/TXT:ES:HTML>

¹⁷ Véase ESTEVE GARCÍA, F., “Las Directivas europeas contra la discriminación y la creación de organismos especializados para promover la igualdad. Análisis comparativo de su transposición en España y en Francia”, *ReDCE*, núm. 10, Julio- Diciembre de 2008, p.191.

2.1.3. NORMATIVA ESPAÑOLA

I. CONSTITUCIÓN DEL 27 DE DICIEMBRE DE 1978

Teniendo en cuenta que la Constitución española es la norma suprema del ordenamiento jurídico del Estado español, considero que es importante analizar cuáles son los artículos en los que se hace una alusión expresa dirigida a promover la eliminación de la discriminación por origen racial o étnico, lo cual está directamente relacionado con el tema que nos concierne en este trabajo, el absentismo escolar de los niños/as gitanos/as.

Desde el Preámbulo de la Constitución española, aunque con valor meramente declarativo, ésta se plantea como objetivo “*proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones*”, además de “*promover el progreso de la cultura y de la economía para asegurar a todos una digna calidad de vida*”¹⁸. Es decir, ya en el preámbulo, se destaca como uno de los objetivos fundamentales de la constitución, la protección, promoción y reconocimiento, de los distintos pueblos ubicados en España, de sus derechos como pueblo apoyando las distintas culturas, tradiciones, lenguas, etc., y el reconocimiento además de los derechos humanos pertenecientes a las personas que habitan en estos distintos pueblos de España, con el fin de asegurar la calidad de vida a todos ellos.

Además, la Constitución enumera taxativamente los artículos en los que se fundamentan sus bases, entre los cuales podemos discernir algunos de los que hacen alusión a los derechos de todas las personas, sin importar su raza o etnia.

El **artículo 1.1** del Título Preliminar de la Constitución establece que “*España se constituye en un Estado Social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político*”¹⁹.

¹⁸ BOE de 29 de diciembre de 1978. Aranzadi Westlaw, RCL\1978\2836

¹⁹ *Ibidem*.

Es decir, uno de los valores superiores u objetivos que deben ser perseguidos por los poderes públicos es la IGUALDAD. En este sentido podemos considerar que cualquier situación de desigualdad es directamente incompatible con el orden de valores que la Constitución como norma suprema proclama. La consideración de la igualdad como valor superior del ordenamiento jurídico se proyecta sobre otros preceptos constitucionales obligando a modular su interpretación y significado, en este sentido se debe interpretar el valor de la igualdad como una meta a alcanzar por el ordenamiento jurídico sin poder hacer distinciones entre la población mayoritaria y la minoritaria.

Por otro lado, el artículo 9.2 establece que *“Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la **igualdad del individuo y de los grupos** en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social”*²⁰.

Sin duda, este artículo supone una proclamación de la igualdad material, real y efectiva, que transforma el significado de igualdad como mero valor constitucional, permitiéndose así la justificación de desigualdades formales con el fin de llegar a constituirse la igualdad real, lo que da la posibilidad de admitir las llamadas discriminaciones positivas o medidas de acción positiva, reguladas en la **Ley para la igualdad efectiva de mujeres y hombres**²¹, orientadas a corregir las desigualdades por razón de género resultantes de actitudes, comportamientos y estructuras existentes.

Llama la atención cómo se hace una distinción explícita de la igualdad individual dirigida a las personas como individuo, frente a la igualdad como grupo, pudiendo afirmarse que la etnia gitana forma un grupo diferente a la población mayoritaria, lo que implica directamente la prohibición de desigualdades en aras de la consecución de la igualdad real.

Además en el contenido del artículo citado, se insta a los poderes públicos a eliminar cualquier obstáculo que impida conseguir la igualdad real y efectiva, o, lo que es lo mismo, la igualdad material.

²⁰ *Ibidem.*

²¹ Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, (BOE, 23 de marzo de 2007). Consultar en *Aranzadi Westlaw*, RCL\2007\586

Haciendo mi propia interpretación de este artículo y centrándome en la etnia gitana española, se deduce que los poderes públicos están obligados para con los gitanos/as españoles/as, como parte de la ciudadanía perteneciente al Estado español, a promover que sus condiciones de vida sean iguales a las del resto de ciudadanos/as y a eliminar cualquier obstáculo que impida que puedan participar en la vida política “teniendo los mismos derechos al sufragio activo y pasivo, derecho a la participación, etc.”; en la vida económica “teniendo las mismas oportunidades laborales, de creación de empresa, de asociación, sindicalización, etc.”; en la vida cultural “puesto que conforman un grupo del Estado español, con sus propias tradiciones, modalidad lingüística, etc., tienen derecho a la igualdad y a su reconocimiento como patrimonio cultural”.

Finalmente, por lo que al principio de igualdad se refiere, en el artículo 14 de la Constitución se recoge el principio de igualdad formal. Esto vincula a que se interprete la igualdad reconocida en dicho artículo como un derecho subjetivo que exige explícitamente en una lista de extremos la ausencia de discriminación de cualquier tipo: “*Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social*”²².

Es decir, se establece el derecho (como individuo y como grupo, artículo 9.2) que tiene la población gitana (puesto que podría ser englobada en el extremo “raza”) a ser reconocida ante la ley como igual a la población mayoritaria, haciendo alusión además al hecho de que no puede prevalecer sobre ella ningún tipo de discriminación, por lo tanto se tiene derecho a un trato igual.

Prosiguiendo con el resto de artículos que pueden contener alguna alusión a los derechos de la población gitana, quisiera destacar al artículo 3.3 conforme al cual “*La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección*”.

²² BOE de 29 de diciembre de 1978. Aranzadi Westlaw, RCL\1978\2836.

Con lo se puede interpretar que el *romanó* o *caló* en España, como modalidad lingüística de la etnia gitana, arraigada en nuestro país desde hace siglos, conforma el patrimonio cultural y deberá ser tratado con especial respeto y protección.

Nos interesa, en particular, para poder abordar todo lo que concierne al tema del absentismo escolar, el artículo 27 de la Constitución, puesto que reconoce el derecho a la educación en los siguientes términos:

1. *Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.*
2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*
3. *Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.*
4. *La enseñanza básica es **obligatoria** y gratuita.*
5. *Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.*

La Constitución española, ampara el derecho a la educación como uno de los derechos fundamentales reconocidos a las personas, e incluso va más allá del simple reconocimiento fijando la obligatoriedad que tienen los niños menores de 16 años a permanecer en los centros educativos.

Pero ¿Es una medida suficiente y eficaz para lograr que los niños/as de la población gitana no incurran en el absentismo escolar? ¿El simple traslado físico de los niños/as a los centros escolares cumple con el objetivo escolar de co-educación mediante la diversidad intercultural en las escuelas?

II. LEY ORGÁNICA 3/2007, PARA LA IGUALDAD EFECTIVA DE MUJERES Y HOMBRES

Son muchos los cambios que pretenden llevarse a cabo a través de esta ley con respecto a las desigualdades y desventajas sufridas por las mujeres a lo largo de la historia, motivo por el cual únicamente voy a citar los artículos que estén relacionados con el tema que nos ocupa, la mujer gitana.

La **Ley orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres**, hace una especial mención a esta situación de doble discriminación de las mujeres gitanas, a propósito de los *Criterios generales de actuación de los Poderes Públicos*, proponiendo en el artículo 14, paliar la situación de desigualdad sufrida por ellas en estos términos: *“La consideración de las singulares dificultades en que se encuentran las mujeres de colectivos de especial vulnerabilidad como son las que pertenecen a minorías, las mujeres migrantes, las niñas, las mujeres con discapacidad, las mujeres mayores, las mujeres viudas y las mujeres víctimas de violencia de género, para las cuales los poderes públicos podrán adoptar, igualmente, medidas de acción positiva”*²³.

Además, esta Ley no sólo hace un reconocimiento de la desventaja que sufren las mujeres, y en concreto sobre las mujeres que pertenecen a colectivos de especial vulnerabilidad, pues un reconocimiento no sirve de nada si no se toman las medidas oportunas para que se haga efectivo su cumplimiento. Para subsanarlo, en su artículo 15, la citada Ley aporta un nuevo concepto, el cual presume de la obligatoriedad de su cumplimiento a todos los niveles y en todas las instituciones, es decir, “la transversalidad del principio de igualdad de trato entre mujeres y hombres”. Dicho artículo establece que *“el principio de igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres informará, con carácter transversal, la actuación de todos los Poderes Públicos. Las Administraciones públicas lo integrarán, de forma activa, en la adopción y ejecución de sus disposiciones normativas, en la definición y presupuestación de políticas públicas en todos los ámbitos y en el desarrollo del conjunto de todas sus actividades”*.

²³ Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Título II, Cap. I, artículo 14, Apdo. 6 (BOE, 23 de marzo de 2007). Consultar en *Aranzadi Westlaw*, RCL\2007\586.

La mencionada Ley aduce qué medidas específicas se deben adoptar para poder hacer efectivo el derecho constitucional de la igualdad. Dichas medidas, entre otras, encuentran su definición en el artículo 11, son las llamadas medidas de acción positivas, con las que se pretende suprimir y prevenir una discriminación o compensar las desventajas resultantes de estructuras existentes, de comportamiento y de actitudes llevadas a cabo históricamente. Este artículo dispone que “*Los Poderes Públicos adoptarán medidas específicas en favor de las mujeres para corregir situaciones patentes de desigualdad de hecho respecto a los hombres...*”²⁴.

Estas medidas de acción positiva específicas han favorecido a la población de etnia gitana en cuanto a protección social, en la educación, en acceso a la vivienda y realojamientos entre otras, pero esto ocurre en mayor medida por el hecho de ser pobres que por ser gitanos.

²⁴ Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Título II, Cap. I, artículo 15, (BOE, 23 de marzo de 2007). Consultar en *Aranzadi Westlaw*, RCL\2007\586.

III. LEY ORGÁNICA 2/2006, DE EDUCACIÓN

Puesto que la educación es un derecho fundamental de todos/as las personas reconocido por nuestro texto constitucional, ha sido necesario generalizar este derecho, aunque hay que decir que en nuestro país, esa generalización ha sido tardía.

Por otro lado el derecho a la educación ha ido adquiriendo otro significado por estar vinculado a la importancia que tiene en la sociedad el aumento de la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social, es decir, los países pretenden impulsar y aprovechar el talento de sus ciudadanos/as.

La obligatoriedad escolar se promulgó en 1857 y en 1964 se extendió a edades comprendidas entre los seis y los catorce años, pero no se llegó a hacer realidad hasta mediados de la década de los ochenta del siglo pasado, época en la que se reconoció la educación como un servicio público gracias a la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, motivos por los que en la actualidad el sistema educativo se aqueja de un notable retraso histórico.

En 1990 tras la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, entre otras medidas, se amplió la obligatoriedad escolar a un periodo de diez años, entre los seis y los dieciséis años, lo que impulsó que a finales del siglo XX prácticamente todos los jóvenes españoles de ambos sexos estuvieran escolarizados.

Otros esfuerzos se realizaron en aras de mejorar la calidad educativa como la promulgación en 1995 de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, con el objetivo de ampliar y modificar algunas de las disposiciones establecidas en la LOGSE y la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación con el fin de mejorar la misma. Se persigue el desafío de la mejora de la calidad combinada con la equidad.

El Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación menciona el desafío que es para el sistema educativo poder conseguir los objetivos marcados, dice así *“Se trata de conseguir que los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus*

capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades (...) pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo”²⁵.

El hecho de que España sea parte activa en la Unión Europea y en la UNESCO, la obliga a perseguir los objetivos marcados por aquellos. La mejora de la calidad de educación y la eficacia de los sistemas de educación y formación, son los principios europeos marcados, lo que implica; por un lado “*mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos. En segundo lugar “se ha planteado facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más activo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social (...)”²⁶.*

En el artículo 1 del Título Preliminar de esta Ley²⁷, se concretan los principios que deben imperar en el sistema educativo español, entre los cuáles, para el tema que nos ocupa, es interesante destacar:

a. La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

b. La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades

²⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Preámbulo. (BOE núm.106, del 4 de mayo de 2006).

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Título Preliminar, artículo 1, (BOE núm.106, del 4 de mayo de 2006).

personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

c. La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

En todos éstos, se incluyen principios que parecen favorecer las condiciones en las que se va a encontrar el alumnado gitano en el sistema educativo, invitando a la igualdad de oportunidades, la no discriminación, ciudadanía democrática, tolerancia.

El artículo 3.3 de la presente Ley establece que “*la educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la educación básica*”²⁸, añadiendo en su artículo 4 las prerrogativas de obligatoriedad y gratuidad para todas las personas.

Además en el artículo 4.3 se hace una especial mención a la obligatoriedad que tiene el sistema educativo en prestar la *atención a la diversidad como principio fundamental*, reconocido también, como un principio pedagógico de la Educación Primaria, en el artículo 19 de la presente Ley.

En cuanto a la gratuidad del servicio educativo hay que decir que a pesar de que La Constitución española reconoció la existencia de una doble red de centros escolares, públicos y privados, y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación dispuso un sistema de conciertos para conseguir que el servicio público y social de la educación fuera gratuito, no podemos dejar de mencionar que esta prerrogativa no es del todo certera, puesto que existen sectores de la sociedad donde no se pueden permitir el gasto que implican los materiales curriculares necesarios para el desarrollo del programa curricular.

La importancia que la presente Ley adjudica a la equidad en la educación, ha impulsado que se dedique a desarrollarla todo el Título II de la misma.

²⁸ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Título Preliminar, Capítulo II, artículo 3, (BOE núm.106, del 4 de mayo de 2006).

Es una creencia errónea el generalizar afirmando que todos los alumnos/as pertenecientes a la minoría gitana van a requerir necesariamente atenciones educativas especiales. Pero es cierto que existe dentro de esta etnia un sector aún más desfavorecido que puede requerir de una atención educativa diferente, por motivos tales como haberse escolarizado de forma tardía.

Para solventar esto, la presente Ley recoge los principios del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en su artículo 71, estableciendo en el segundo punto que *“Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”*²⁹.

Para asegurarse de que ningún alumno/a que requiera de estas atenciones educativas especiales sea discriminado, se regula la escolarización en el artículo 74, estableciendo en su primer punto *“La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo (...)”*³⁰.

La población perteneciente a la minoría gitana ha vivido históricamente situaciones de desventaja en muchos ámbitos, incluida la educación a lo que tenemos que sumar la situación socioeconómica desfavorable en la que se encuentran en muchos sectores. Pues bien, esta Ley toma medidas para solventar este problema y asegurarse de que todas las personas logren la plena escolarización, regulando la distribución de las becas y ayudas al estudio en el artículo 83.1, *“Para garantizar la igualdad de todas las personas en el ejercicio del derecho a la educación, los estudiantes con condiciones*

²⁹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Título II, Capítulo I, artículo 71, (BOE núm.106, del 4 de mayo de 2006).

³⁰ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Título II, Capítulo I, Sección 1ª, artículo 74, (BOE núm.106, del 4 de mayo de 2006).

socioeconómicas desfavorables tendrán derecho a obtener becas y ayudas al estudio”³¹.

Por otro lado en el artículo 84.3 se regula el procedimiento de admisión de los alumnos, que intenta advertir y prevenir de todo tipo de discriminaciones posibles, estableciendo *“En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimientos, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”*³².

Para poder hacer efectivo y real el principio de atención a la diversidad, es necesaria la inclusión de todo tipo de contenidos relacionados con las diferentes culturas. Por este motivo la presente Ley en el artículo 121.2 desarrolla cuáles son las características básicas que deben contener los proyectos educativos: *“El proyecto educativo deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales (...)”*³³

Con esta argumentación, entendemos que el proyecto educativo debe adquirir contenidos no sólo pertenecientes a la cultura mayoritaria, sino los que engloban todas las culturas existentes en el entorno social y cultural del centro, sólo de esta forma se podrá evitar discriminación cultural.

³¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Título II, Capítulo II, artículo 83, (BOE núm.106, del 4 de mayo de 2006).

³² *Ibidem*, Título II, Capítulo III, artículo 84, (BOE núm.106, del 4 de mayo de 2006).

³³ *Ibidem*, Título V, Capítulo II, artículo 121, (BOE núm.106, del 4 de mayo de 2006).



PARTE EMPÍRICA

3. Diagnóstico sobre la Evolución en la Normalización Educativa de las Alumnas y Alumnos Gitanos en España

3.1 Concepto de Normalización

La normalización educativa es el proceso por el que distintos elementos, factores y agentes permiten la participación del alumnado en la tarea educativa como iguales, a la vez que potencia su participación en esta tarea.

Se entiende que existe “normalización” en el sistema educativo cuando existe el derecho de todas las personas a acceder en igualdad de condiciones a dicho sistema. Es decir, es el derecho que tienen todos los niños y niñas a acceder al sistema educativo de forma igualitaria, de manera que este sistema le proporcione los instrumentos necesarios para poder desarrollarse con plenitud en aquellos aspectos que van a posibilitar su adaptación académica y social, y que con posterioridad se pueda incorporar como miembro activo de la sociedad. Dichos aspectos son el acceso a la escuela, la adquisición de rutinas, normas y ritmos escolares, los logros en función de la normativa curricular y la relación de la familia con la escuela.

Por lo tanto, escolarización no significa sólo el proceso de acceso del alumnado al centro escolar, porque bien es cierto que con escolarizar (matricular) no basta, es necesario tener en cuenta todos los aspectos fundamentales que constituyen la normalización educativa.

Desde la perspectiva de la población gitana, se considera que los niños y niñas pertenecientes a esta etnia obtienen resultados académicos normalizados cuando alcanzan los mismos valores y conocimientos que el resto del alumnado perteneciente a la población mayoritaria.

A posteriori iremos analizando en profundidad algunos de los mencionados aspectos que miden la normalización educativa, comparándolos con los resultados de medición de estudios realizados con anterioridad.

3.2 Antecedentes y Evolución en el Proceso de Normalización Educativa de las Alumnas y Alumnos Gitanos en España

Ya hemos visto que son numerosas las medidas adoptadas, por lo que a instrumentos jurídicos se refiere, para lograr la igualdad, la no discriminación y la participación social de la población gitana en igualdad de condiciones que el resto de la población mayoritaria. Sin embargo, y por ahora, este objetivo no se ha logrado en su plenitud, puesto que la población gitana aún sigue mostrando tasas bajas de participación social.

Bien es cierto que la escolarización de las niñas/os gitanos ha experimentado un avance significativo en los últimos 25 años. En 1978 la tasa de analfabetismo de los y las gitanas en España mayores de 10 años era del 68% y el volumen de escolarización del periodo escolar obligatorio sólo alcanzaba el 55% de las niñas/os gitanos³⁴. En los años 80 se logró su plena escolarización en las edades correspondientes a Primaria, y en la actualidad podemos constatar que en nuestro país la gran mayoría de las niñas y niños gitanos se escolarizan ya desde los tres años, y entre la población española gitana menor de 30 años el analfabetismo es (por primera vez en la historia) prácticamente inexistente, además es cada vez mayor el número de españoles gitanos y gitanas tituladas en Enseñanzas Medias y Universitarias³⁵, aunque los índices de fracaso escolar, de absentismo y deserción escolar temprana en Educación Secundaria Obligatoria son todavía alarmantes. Es por ello que aún, y cada vez más, es necesario ampliar los esfuerzos realizados por las políticas llevadas a cabo por las distintas administraciones, así como de las familias gitanas. Es necesario que haya una evolución en la normalización educativa de los niños y niñas de etnia gitana puesto que la escuela

³⁴ Instituto de Sociología Aplicada de Madrid, 1982.

³⁵ ABAJO, J. E. y CARRASCO, S. (eds) & EQUIPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL ÉXITO ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO: *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultura*, Instituto de la Mujer (MTAS) y CIDE (MEC), Colección mujeres en la educación número 4, Madrid, 2004.

Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

es el instrumento socializador básico a través del cual se puede lograr la inclusión social de la población gitana, es un instrumento que prepara a los alumnos/as para la inserción en un sistema productivo y social estratificado, como es el sistema en el que nos encontramos.

Para que se logre la normalización educativa es necesaria la consecución de la continuidad en la escolarización, sobre todo en la educación básica, es decir el paso de la Educación Primaria a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El abandono escolar prematuro de niñas y niños gitanos supone una gran barrera a superar para poder lograr una buena inclusión social.

Estudios especializados informan de que un porcentaje elevado de niños y niñas gitanas abandona la escuela en los años previos o en el paso a la ESO, siendo este porcentaje más elevado en el caso de las niñas; muestran también que son las niñas de etnia gitana las que obtienen mejores resultados académicos frente a sus homólogos niños, a pesar de que los obstáculos sociales que tienen que superar ellas son mayores.

Realizar un diagnóstico del alumnado gitano español, dirigiendo la atención con mayor detalle a las alumnas gitanas, es fundamental para poder hacer una comparación cuantitativa respecto al alumnado gitano en Salamanca, objeto de este trabajo. Pero no es tarea fácil puesto que existe una ausencia de datos e información a nivel oficial en la mayoría de las Comunidades Autónomas sobre el grado de permanencia o abandono prematuro del alumnado gitano.

Los estudios e investigaciones sobre las situaciones educativas y, en concreto, sobre las situaciones educativas intolerables son muy escasos, lo que podría ser el resultado de diferentes posturas que aducen tener la creencia de que no es necesario investigar sobre ello porque ya se sabe todo lo que se tiene que saber y por considerar que para lograr la normalización educativa de la etnia gitana simplemente hay que dejar pasar más tiempo. Además, la falta de investigaciones existentes parece encontrar su porqué en no considerarse la relación directa que tiene la investigación, el estudio y la teoría con la práctica que se aplica en los centros escolares.

3.2.1 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

I. OBJETIVOS

Puesto que este estudio de investigación consta de diferentes partes empíricas, por un lado el diagnóstico sobre la evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España, y por otro el diagnóstico sobre el absentismo escolar en Salamanca, en concreto en el Colegio de Educación Infantil y Primaria “Alfonso X, el Sabio”, se ha considerado esencial hacer una distinción en la metodología utilizada para cada una de las partes, por lo que los objetivos, instrumentos de recogida de datos y las elaboraciones de las distintas muestras son diferentes, aunque con un único fin, poder hacer una comparación entre los datos obtenidos a nivel nacional respecto de los obtenidos a nivel local en la ciudad de Salamanca.

El objetivo que se pretende con el estudio de la normalización a nivel nacional, no es otro que poder observar si desde 1994, fecha en la que hemos podido obtener los primeros datos, hasta el año 2009 en el que contamos con los últimos datos, ha existido una evolución real en la praxis del sistema educativo, en cuanto al proceso de normalización educativo alcanzado por las niñas y niños gitanos. Es decir, el objeto de este trabajo consiste en concretar una evaluación en cuanto a la normalización educativa de las niñas y niños gitanos, mediante la realización de un estudio que compare los resultados obtenidos sobre los niveles de normalización alcanzados en los cursos académicos correspondientes a 1994, 2001 y 2009.

Debido a que nuestra investigación tiene un especial interés en estudiar la perspectiva de género, se han desagregado los datos relativos a las niñas para poder analizarlos y compararlos con los de los niños, y de esta forma observar si existe un sesgo de género en los resultados presentados.

Hemos apuntado con anterioridad que la falta de existencia de datos y estudios relacionados con la población gitana en el entorno educativo, ha dificultado en cierta medida nuestra tarea puesto que han sido limitadas las aportaciones bibliográficas con las que hemos podido contar, por ello se ha decidido seleccionar los estudios realizados

Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

por la Fundación Secretariado Gitano, quien ha dedicado mayores esfuerzos en profundizar en sus investigaciones en cuanto a la normalización educativa del alumnado gitano, manteniendo los mismos instrumentos de medida en todas las investigaciones.

Las primeras investigaciones llevadas a cabo por la Fundación Secretariado Gitano aportan resultados sobre la situación educativa de las niñas y niños gitanos en 1994 y 2001. Posteriormente la misma Fundación (FSG) realizó otro trabajo de investigación, “*evaluación de la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en Educación Primaria*”, consistente en el estudio de variables e indicadores similares a los obtenidos en los informes previos, con el fin de poder determinar un diagnóstico sobre el estado de la evolución existente desde el año 1994 hasta 2009.

II. HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Es importante tener en cuenta que no existen datos oficiales que evalúen la normalización educativa de alumnas y alumnos gitanos en España, tan sólo se ha investigado en algunas Comunidades Autónomas.

No se han podido conseguir datos más actualizados que los que vamos a ver a continuación, pero son ampliamente significativos puesto que muestran los años de mayor evolución en cuanto al tema que nos ocupa.

Las citadas investigaciones (de los años 1994, 2001 y 2009) van a ser a lo largo de este estudio nuestro referente y nuestras herramientas de recogida de información, puesto que son los únicos datos existentes basados en el estudio de la normalización educativa de la población gitana que se han realizado a nivel nacional.

La metodología que vamos a aplicar, para poder hallar un diagnóstico en la evolución de la normalización educativa del alumnado gitano, va a consistir en realizar una observación y seguimiento y comparación entre los resultados obtenidos fruto de las distintas investigaciones realizadas por la Fundación Secretariado Gitano.

Respecto a las investigaciones llevadas a cabo en los años 1994 y 2001, hay que apuntar que han sido promovidas por el Centro de Investigación y Documentación

Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

Educativa (CIDE) por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y apoyada por UNIDEF, Caja Sur y la Fundación Santa María y desarrollado por la Asociación Secretariado General Gitano (ASGG)³⁶.

Mientras que los datos que aquí presento respecto al año 2009 han sido extraídos de la investigación realizada por la Fundación Secretariado Gitano (FSG) citado anteriormente, la cual se ha utilizado como referente³⁷. Dicha investigación ha sido realizada por la Fundación Secretariado Gitano en colaboración con el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del Ministerio de Educación y Ciencia y con la colaboración del Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) que tienen como principales fines “la obtención de un diagnóstico sobre la situación educativa de las niñas y niños gitanos” y “la promoción educativa de la comunidad gitana española”.

III. CRITERIOS DE REPRESENTATIVIDAD

Las distintas investigaciones llevadas a cabo por la Fundación Secretariado Gitano han tenido de referencia criterios de representatividad diferentes, por ello se ha creído conveniente mencionar aquí cuáles han sido esos criterios empleados.

Para las investigaciones llevadas a cabo en 1994 y 2001 la muestra aplicada consiste en la participación de 998 niños y niñas gitanas, todos ellos estudiantes de Educación Primaria y pertenecientes a 62 colegios que representaban la situación de la población gitana en diversos municipios.

En estos casos sólo se obtuvieron resultados desagregados por sexo para las Comunidades de Andalucía y Madrid, por ser las de mayor concentración de población gitana en todo el territorio español, lo que implica que no son representativos a escala

³⁶ ANDRÉS, M^a. T., “Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria”, en: *Gitanos. Pensamiento y Cultura*, Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano, número 2, Dossier Educación, Octubre 2001, pp. 23- 38. Puede consultarse en http://www.gitanos.org/revista_gitanos/dossiers/educacion.html.

³⁷ Puede consultarse en Fundación Secretariado Gitano. “*Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*”, INSTITUTO DE LA MUJER (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad) / INSTITUTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (IFIIE) del Ministerio de Educación, 2010, p. 212 o en <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm013/colm013.html>.

Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

nacional, y, por lo tanto, dificulta la realización de una comparación con el nivel de representatividad alcanzado para los datos desagregados por sexo obtenidos en la investigación de 2009; motivo por el que se ha tomado la determinación de no aportarse esos resultados en este estudio y profundizar tan sólo en los datos desagregados por sexo del año 2009. Sería interesante para una mayor profundización en el tema realizar estudios posteriores que aporten datos desagregados por sexo en todas las Comunidades Autónomas que conforman el Estado español.

En la investigación llevada a cabo en el año 2009 se utilizaron criterios de representatividad en los que se han basado a la hora de seleccionar la muestra. Estos criterios han sido: población gitana que habita en el municipio, tipo de centro (concertado o público), ubicación de la población gitana, accesibilidad al municipio y colaboración con el centro escolar. Finalmente en este estudio han participado 81 centros escolares de 34 municipios diferentes, distribuidos por Comunidades Autónomas, entre los cuales 4 son de Castilla y León, lo que supone un 4,9% del total de centros escolares (ver tabla 1).

De estos 81 centros escogidos para que se puedan concretar datos objetivos el estudio realizado por FSG se ha basado en la selección del 13,75% de colegios concertados mientras que el 86,25% son colegios públicos. En total, en este estudio, se ha contado con la información de 535 niñas y 531 niños, lo que hace un total de 1.066 niños y niñas gitanas comprendidos en un rango de edad entre 6 y 12 años³⁸.

³⁸ La muestra final es de 1.067 niños y niñas gitanas pero en un caso no se ha contado con la información sobre el sexo.

Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

TABLA 1. CENTROS ESCOLARES POR COMUNIDAD AUTÓNOMA.		
COMUNIDAD AUTÓNOMA	NÚMERO DE CENTROS ESCOLARES	%
ANDALUCÍA	25	30,9%
ARAGÓN	2	2,5%
ASTURIAS	3	3,7%
CANTABRIA	4	4,9%
CASTILLA LA MANCHA	2	2,5%
CASTILLA Y LEÓN	4	4,9%
CATALUÑA	5	6,2%
EXTREMADURA	6	7,4%
GALICIA	6	7,4%
LA RIOJA	2	2,5%
MADRID	10	12,3%
MURCIA	5	6,2%
NAVARRA	2	2,5%
PAÍS VASCO	2	2,5%
COMUNIDAD VALENCIANA	3	3,7%
TOTAL ESPAÑA	81	100,0%

La distribución por curso ha sido la siguiente:

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNADO POR CURSO		
CURSO	NÚMERO DE ALUMNADO POR CURSO	%
Primero de EP	150	14,1%
Segundo de EP	195	18,3%
Tercero de EP	162	15,2%
Cuarto de EP	186	17,4%
Quinto de EP	184	17,2%
Sexto de EP	190	17,8%
TOTAL	1.067	100,0%

IV. FICHAS DE RECOGIDA DE DATOS

Para conocer el estado o nivel de evolución de los indicadores, la Fundación Secretariado Gitano se ha servido de una herramienta utilizada, que ha consistido en la cumplimentación de fichas de recogida de información y cuestionarios relativos a cada indicador³⁹. Es decir, para poder obtener las cifras que muestran la situación de cualquiera de los indicadores que componen la variable “acceso a la escuela”, y que vamos a estudiar a continuación, la Fundación Secretariado Gitano se ha servido de los resultados facilitados por las citadas fichas de recogida de información y cuestionarios.

Por una parte, el alumnado gitano ha aportado información mediante una encuesta realizada por las y los profesionales de la FSG, y por otra ésta se ha servido también del profesorado que trabaja directamente con el alumnado gitano de Primaria, formando parte en el proceso de aportación de información directa sobre el alumnado, el centro escolar y el trabajo en el aula, a través de las respuestas facilitadas por la ficha de datos académicos del alumnado gitano y del cuestionario dirigido a encuestar al profesorado.

Considero que es importante poder observar con detenimiento la ficha de recogida de datos académicos del alumno/a y el cuestionario al profesorado, que han servido de base para las investigaciones llevadas a cabo en 1994, 2001 y 2009 por la Fundación Secretariado Gitano. De esta forma podremos observar cuáles han sido las cuestiones realizadas al alumnado y al profesorado que han permitido la extracción de dichos resultados. Gracias a esta información se ha hecho posible el contraste con los análisis estadísticos.

La ficha de recogida de datos académicos del alumno⁴⁰ nos muestra qué cuestiones se han tenido en cuenta para poder extraer conclusiones y datos esenciales sobre el alumnado gitano como puede ser; la edad de incorporación, el curso y el año, si se ha acudido o no a guarderías previamente a la escolarización reglada, la edad que tiene el niño o la niña en relación al curso en el que se encuentra, el número de cursos repetidos, etc. Estas cuestiones están íntimamente relacionadas entre sí, y, por tanto, del

³⁹ Puede consultarse en: <http://www.gitanos.org/educacion/#La>

⁴⁰ Consultado en: <http://www.gitanos.org/educacion/Registro7.doc>

Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

resultado de unos indicadores se deduce la consecución de otros. Es decir, si por ejemplo, un niño o niña ha faltado durante grandes periodos de tiempo en algunos cursos, parece lógico que el nivel de rendimiento está directamente relacionado con esas ausencias prolongadas.

En la ficha número 2 se muestran los datos recogidos a través de la entrevista con el profesorado⁴¹, la cual posibilita que se obtenga la evaluación por parte de éste en cuanto a la situación educativa de las y los alumnos pertenecientes a las minorías étnicas. Esta ficha pretende indagar acerca de algunas cuestiones relacionadas con la iniciativa y respuesta que tienen las familias respecto a la escolarización de sus hijos/as en el sistema educativo y respecto a la interacción con el centro escolar y el profesorado.

En la ficha 3 se recogen datos del Alumno/a, aportados a través de la observación del profesor/a⁴², que definen el nivel de adaptación adquirido por parte del alumnado a modo de asistencia, aseo y respuesta en cuanto a actitudes y obligaciones que están vinculadas con la asistencia a un centro escolar.

⁴¹ Ver <http://www.gitanos.org/educacion/Registro8.doc>

⁴² Puede verse en: <http://www.gitanos.org/educacion/Registro1.doc>

FICHA 1. DE RECOGIDA DE DATOS ACADÉMICOS DEL ALUMNO

ALUMNO/A

: _____

--	--	--	--	--	--

1.1. Incorporación por primera vez a la escuela:

1.2.

* Edad de incorporación

edad

--	--

* Curso de incorporación

curso

--	--

(Tener en cuenta que se refiere a este u otro colegio y a Educación Primaria)

1.4. Antes de ir a la escuela... ¿Fue a Preescolar, Guardería o E. Infantil?:

si no

--	--

1.6. Aunque el/la alumno/a está matriculado... ¿Ha faltado durante grandes periodos de tiempo en algunos cursos?: (3 o más meses)

si no

--	--

4.1. En el momento actual:

* Edad que tiene

edad

--	--

* Curso en el que está

curso

--	--

4.2. ¿Cuáles de estas Áreas ha aprobado en el curso pasado?:

si no

Lengua
Matemáticas
Ciencias Sociales
Experiencias / Ciencias Naturales
Educación Física
Expresión Plástica
Música
2º Idioma

4.3. Superación de los cursos académicos:

* ¿Ha repetido alguna vez?...

si no

--	--

* ¿Cuántas?...

núm.

--

4.8. Ubicación del/la alumno/a en el grupo de clase en cuanto a rendimiento:

* Mayor que la media del grupo

* En la media del grupo

* Menor que la media del grupo

* Muy por debajo de la media del grupo

(Marca con una cruz donde corresponda)

FICHA 2. DE RECOGIDA DE DATOS EN LA ENTREVISTA CON EL/LA PROFESOR/A

ALUMNO/A:

1.5.	La iniciativa de la escolarización del/la alumno/a fue tomada por: a) Por la familia de <i>motu proprio</i> b) Por la familia, inducida por servicios de apoyo externo c) Realizada directamente por estos servicios externos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.3.	La llegada del/la niño/a al centro se produjo en las siguientes circunstancias: a) No tuvo dificultades relevantes -- Tuvo dificultades relevantes: b) La disposición de las APAS no era muy positiva c) No se produjo consenso entre los profesores d) La matrícula no estaba tramitada e) Llegó al centro después de haberse intentado la matrícula en otros centros f) Problemas de documentación g) Otros (_____)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2.3.	Asiste de forma continuada a clase durante el curso: 1 2 3 4 5 6 7	1- 7 <input type="checkbox"/>
2.4.	Habitualmente llega puntual a clase: 1 2 3 4 5 6 7	1- 7 <input type="checkbox"/>
5.1.	Alguno de los miembros de la familia (padre, madre, abuelos, hermanos...) informa de los motivos de falta de asistencia a la escuela: 1 2 3 4 5 6 7	1- 7 <input type="checkbox"/>
5.2.	Alguno de los miembros de la familia (padre, madre, abuelos, hermanos...) acude a la cita que los/las profesores/as solicitan por teléfono, a través del niño o personalmente: 1 2 3 4 5 6 7	1- 7 <input type="checkbox"/>
5.3.	Alguno de los miembros de la familia (padre, madre, abuelos, hermanos...) solicita entrevista o contacto con el/la profesor/a: 1 2 3 4 5 6 7	1- 7 <input type="checkbox"/>

Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

5.5.	<p>Alguno de los miembros de la familia (padre, madre, abuelos, hermanos...) acude a los órganos de participación existentes en el Centro:</p> <p>a) Acude al Consejo Escolar</p> <p>b) Acude al APA</p> <p>c) Acude a comisiones de trabajo (Escuela de Padres, organización de actividades extraescolares...)</p> <p>d) Acude a otras reuniones (reuniones de aula, generales...)</p> <p>e) No acude</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>														
6.4.	<p>Manifestación explícita de rasgos culturales y costumbres propias por parte del/la niño/a:</p> <p>En las situaciones en que observas a los niños... ¿detectas que el niño/a habla con otros de sus costumbres gitanas (bodas, fiestas, lengua...) o tiene alguna manifestación peculiar propia de su cultura?...</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>Siempre</td> <td>Casi siempre</td> <td>Muchas veces</td> <td>Frecuentemente</td> <td>A veces</td> <td>Casi nunca</td> <td>Nunca</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	Siempre	Casi siempre	Muchas veces	Frecuentemente	A veces	Casi nunca	Nunca	<p>1- 7</p> <input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7										
Siempre	Casi siempre	Muchas veces	Frecuentemente	A veces	Casi nunca	Nunca										
6.3.	<p>Conocimientos de la cultura gitana:</p> <p>a) Participa en alguna asociación o entidad que trate aspectos educativos o culturales de la comunidad gitana</p> <p>b) Ha leído libros y/o tiene contacto frecuente con gitanos</p> <p>c) Ha leído algún artículo o participado en alguna jornada sobre el tema</p> <p>d) Desconoce totalmente el tema</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>														
6.2.	Elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el Aula:															

Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

	<p>a) Existe como programación de aula</p> <p>b) No existe, aunque se hacen actuaciones esporádicas</p> <p>c) No existe, aunque se cree conveniente</p> <p>d) No se cree necesario</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6.1.	<p>Elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el Proyecto de Centro:</p> <p>¿En el Centro Educativo hay consenso entre los/las profesores/as sobre la necesidad de introducir en el curriculum escolar elementos históricos y culturales de la comunidad gitana?...</p> <p>a) Existe como Proyecto de Centro</p> <p>b) Hay consenso, pero no se ha ejecutado</p> <p>c) No hay consenso</p> <p>d) No se ha planteado</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

FICHA 3. DE RECOGIDA DE DATOS DEL/LA ALUMNO/A A TRAVÉS DE LA OBSERVACIÓN DEL/LA PROFESOR/A

ALUMNO/A:

Nº CURSO:

Fecha:

Reg.

____-
____-
00

DATOS SOBRE ASISTENCIA Y PUNTUALIDAD

Cuadro 1

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
2.1 ASISTENCIA	M T	M T	M T	M T	M T
2.2 PUNTUALIDAD	M T	M T	M T	M T	M T

2.9 DATOS SOBRE ASEO

Cuadro 2

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
ROPA	M T	M T	M T	M T	M T
MANOS- UÑAS	M T	M T	M T	M T	M T
PELO	M T	M T	M T	M T	M T

Señale con una cruz la sesión en la que traiga limpio alguno de los elementos indicados

REALIZACIÓN DE DIVERSAS TAREAS Y ATENCIÓN EN EL AULA

Cuadro 3

TRAER DE CASA EL MATERIAL NECESARIO 2.7.	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
	M T	M T	M T	M T	M T
REALIZA LAS TAREAS ESCOLARES EN CASA 4.4.	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
	M T	M T	M T	M T	M T
REALIZA LAS TAREAS EN EL AULA 4.5.	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
	M T	M T	M T	M T	M T
SE CENTRA EN LA TAREA QUE EL/LA PROFESOR/A LE MANDA 4.6.	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
	M T	M T	M T	M T	M T
ESTA ATENTO A LAS EXPLICACIONES DEL/LA PROFESOR/A 4.7.	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
	M T	M T	M T	M T	M T

3.2.2 RESULTADOS DE LA NORMALIZACIÓN EDUCATIVA EN LAS NIÑAS Y NIÑOS GITANOS DE ESPAÑA

I. VARIABLES E INDICADORES

Para poder medir el concepto de “normalización” se ha desmembrado en una serie de variables que definen dicho concepto. Además cada variable se fragmenta en una serie de indicadores que nos permite concretar con detalle cuál es la situación de los niños y niñas gitanos en los que se basa el estudio.

Aunque ya hemos visto con anterioridad que la escolarización no significa simplemente el “acceso del alumnado al centro educativo”, me interesa estudiarlo limitándolo a este ámbito para poder ver qué tipo de evolución ha existido en estos últimos años en el acceso a la escuela por parte de los niños y niñas gitanas, puesto que es de entre las variables que se han medido en este estudio en concreto, uno de los aspectos que mejor definen el concepto “normalización” que se quiere medir, aunque, claro está, que no constituye en su totalidad el significado de dicho concepto, pero sin embargo es la variable más representativa de dicho concepto. Es decir, el aumento o disminución del número de alumnas/os gitanos matriculados en un curso académico junto con la optimización de los indicadores que lo hacen posible, revelan la importancia que ha adquirido en dicho grupo la escolarización a la hora de facilitar la integración en la sociedad.

Dicha variable se concreta en una serie de indicadores que la definen exhaustivamente como son: “edad de incorporación al centro escolar”, “Curso al que se incorpora por primera vez”, “circunstancias de la llegada al centro escolar”, “asistencia previa a Guardería, Preescolar o Educación Infantil”, “personas que toman la iniciativa para la escolarización” y las “ausencias del centro escolar durante grandes periodos de tiempo”.

Pero no todos los indicadores van a ser estudiados a fondo, tan sólo lo vamos a hacer con los más representativos, facilitando en todos ellos los resultados obtenidos por el estudio realizado en el año 2009 y comparándolos con los obtenidos en los estudios

Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

llevados a cabo en 1994 y en 2001, con el fin de poder observar mejor cuál ha sido el grado de evolución.

Estos tres estudios han sido elaborados por la Fundación Secretariado Gitano siguiendo la misma línea de trabajo y valorando las mismas variables e indicadores, gracias a ello se hace posible la transmisión de una serie de datos estadísticos que resultan importantes para posibilitar la observación de los términos que deben y pueden mejorarse.

1. Variable: Acceso a la Escuela

Como ya se apuntó con anterioridad, el proceso de normalización no se puede reducir a la simple medición de la cantidad de niñas y niños gitanos que acceden a la escuela en la edad reglada por ley (matriculación).

Es cierto que el “acceso a la escuela” es la variable que mejor define el concepto que se quiere medir, “normalización”. Es por ello que vamos a analizar esta variable en profundidad, por ser el aspecto que mejor muestra los cambios producidos en el proceso de escolarización de la población gitana. Claro está que si no existiera un aumento del número de niños y niñas que acceden a la escuela no se podría lograr la normalización tan deseada.

El “acceso a la escuela” se concreta en una serie de indicadores que, analizándolos en profundidad, nos pueden aportar una visión más global de lo que significa la variable en la que se centra este estudio.

TABLA 3. VARIABLE E INDICADORES.

VARIABLE	INDICADORES
ACCESO A LA ESCUELA	Edad de incorporación al centro escolar
	Curso al que se incorpora por primera vez
	Correspondencia entre la edad del alumnado y el curso en el que se incorpora por primera vez al centro escolar
	Asistencia previa a Guardería, Preescolar o Educación Infantil.
	Absentismo escolar.

Indicador A: Edad de Incorporación al Centro Escolar

- **Estudio 2009**

El rango de edad correspondiente a Educación Primaria por lo general es de 6-12 años, pero en estos casos hay que contar con que el alumno/a puede ser algo mayor, en función de si la edad que tiene corresponde o no al curso por el hecho de haber repetido curso o por el simple hecho de haber sido escolarizados en un curso no correspondiente a su edad, debido a que hayan influido en su situación otro tipo de circunstancias.

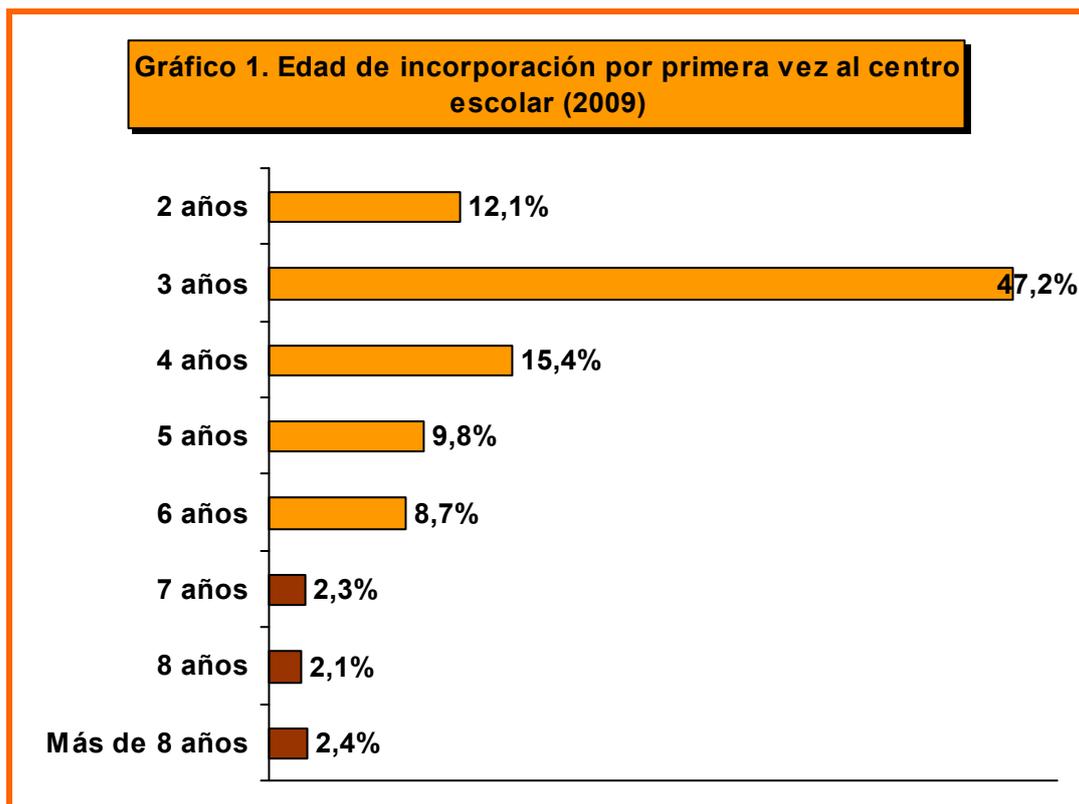
La educación comienza a ser obligatoria por ley a partir de los seis años y, por lo tanto, el dato óptimo debería ser el que el 100% de niñas y niños gitanos inician su escolarización a los seis años o antes. Pero los datos obtenidos por este estudio⁴³, en el curso académico 2008-2009, evidencian que el 93, 2% del alumnado gitano ha iniciado su escolarización a los seis años o antes, mientras que el 6,8 % restante lo ha hecho, al

⁴³ FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO, “Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria”, INSTITUTO DE LA MUJER (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad) / INSTITUTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (IFIIE) del Ministerio de Educación, 2010, p. 28. Puede consultarse en <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm013/colm013.html>.

Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

menos, con un año de retraso, lo que supone del total de la muestra (1.067 niñas y niños gitanos) que 72,5 de ellos/as se han escolarizado a partir de los 7 años.

Llama la atención que el 85,5% de las familias gitanas escolarizan a sus hijas o hijos con menos de seis años y concretamente el 47,2% a la edad de 3 años, coincidiendo con la gratuidad de la Educación Infantil.



Parece ser bastante alarmante el hecho de que tras treinta años de lucha por la plena escolarización de los niños y niñas de etnia gitana, aún existan datos sobre la escolarización tardía de los mismos, datos que evidencian casi un 7% del total de la muestra que se escolariza con uno y hasta dos años de diferencia, lo que supone la pérdida de un tiempo precioso de aprendizaje e integración social en el aula.

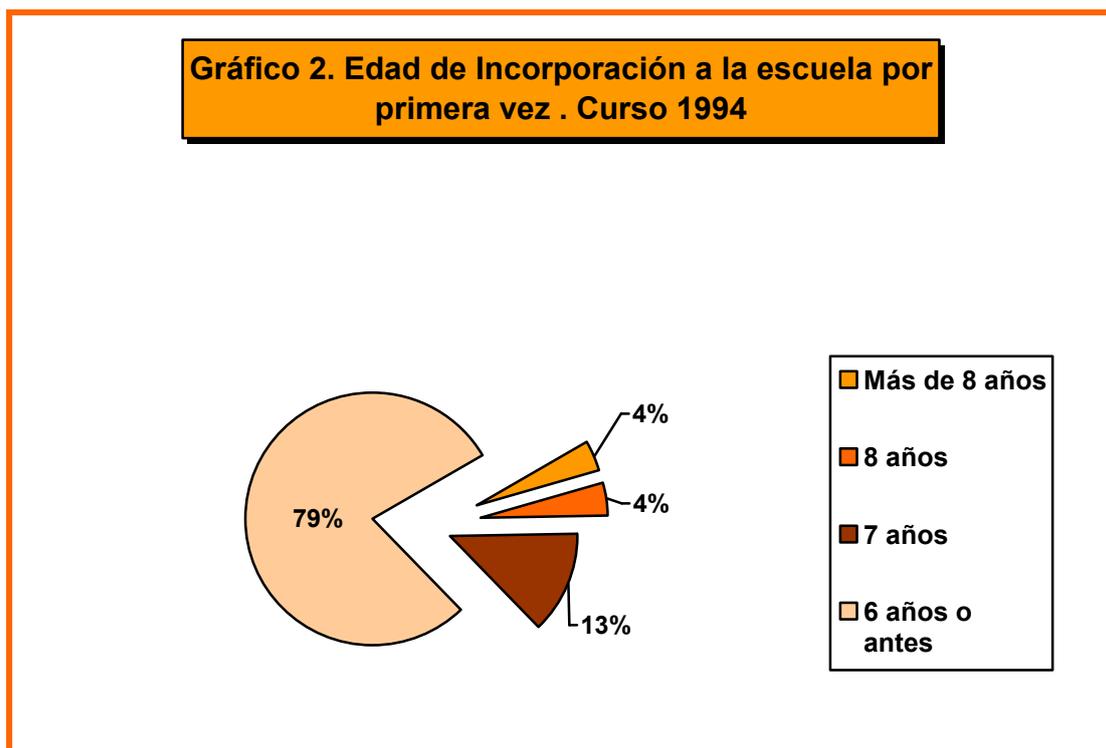
La situación actual es el resultado de una serie de años en los que la edad de escolarización ha ido evolucionando de manera descendente, por lo tanto, es bastante esperanzadora si la comparamos con la situación existente en los cursos académicos previos.

Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

▪ Resultados comparativos de los estudios de 1994 y 2001

Para poder hacer un diagnóstico sobre la situación escolar de los niños y niñas gitanos, y poder valorar el nivel de evolución existente en cuanto al proceso de incorporación y de normalización educativa, es necesario tener un referente sobre la situación en los cursos académicos previos.

Cuando hemos hablado de las herramientas que se están empleando para recoger datos concretos en cuanto a la normalización educativa de las niñas y niños gitanos del año 2009, mencionamos también que existen otras dos investigaciones en la misma línea realizadas en los años 1994 y 2001 las cuales focalizan su atención en la situación existente en los cursos académicos de 1993-1994 y de 2001 respectivamente.



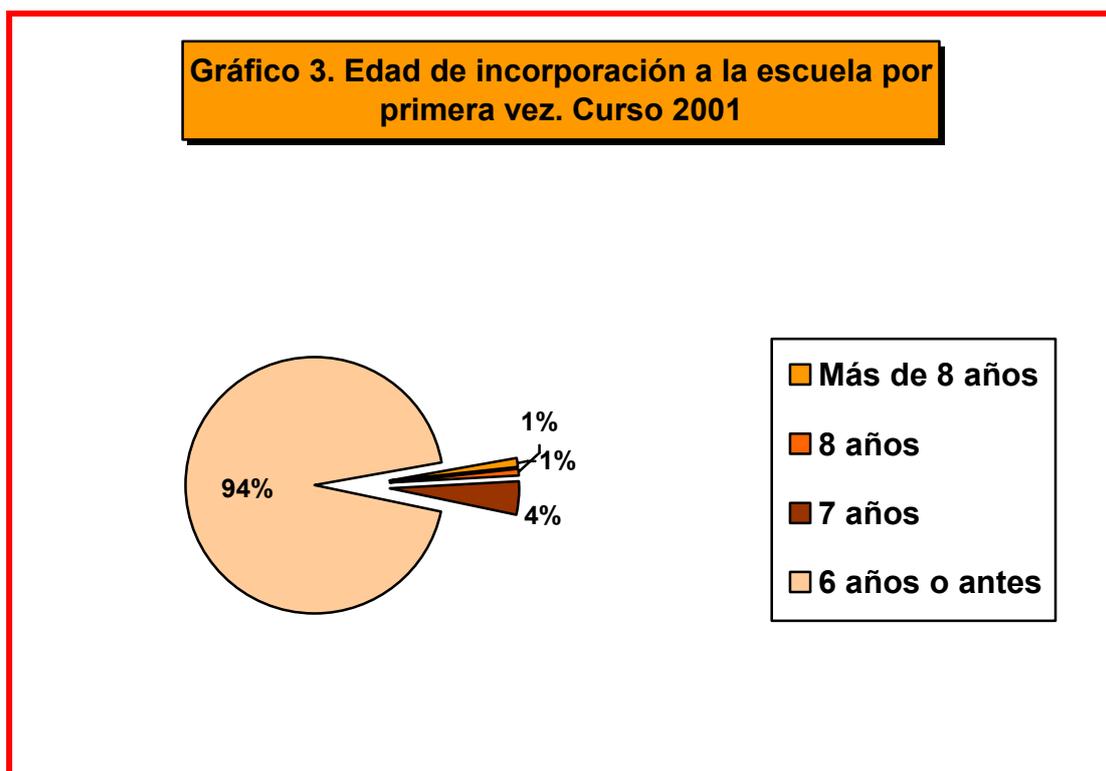
Si observamos los datos obtenidos en el estudio de 1994 (gráfico 2), vemos cómo tan sólo el 79% de las niñas y niños gitanos escolarizados lo hacían a la edad de 6 años o antes, mientras que el 21% restante lo hacía de forma tardía, y como consecuencia en un curso no correspondiente al de su edad, lo que supone que de una

Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

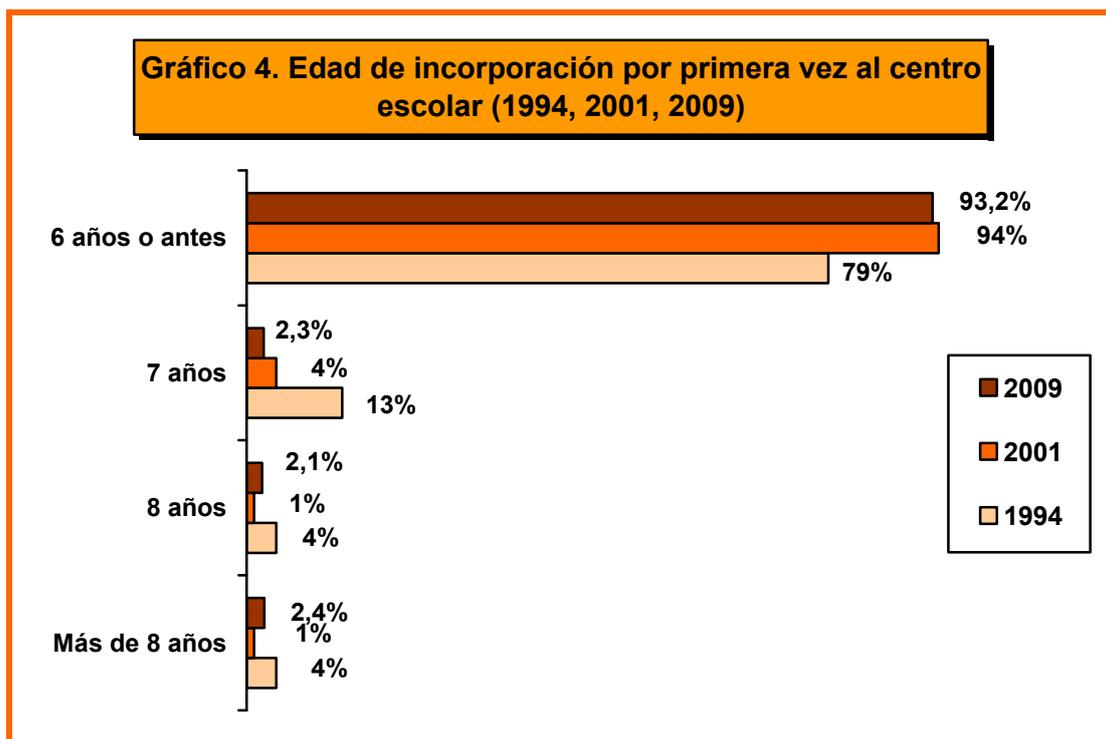
muestra de 998 alumnas/os gitanos, 209,5 se escolarizan de forma tardía. La mayor parte de ellas/os (13%) lo hacían a la edad de 7 años, pero el 4% restante lo hacía con 8 o más años.

Con el fin de advertir la evolución en dichos datos, vamos a ver ahora los resultados obtenidos en el estudio del 2001 (gráfico 3), donde se denota un avance importantísimo del 15% en el inicio de la escolarización en Educación Primaria, a la edad correspondiente de 6 años o antes, mientras que descienden los datos que indican la escolarización tardía (a partir de 7 años) del 21% al 6%, es decir 3,5 veces inferior.

Otro dato notable es que la mayor parte de los niños y niñas que se escolarizan de forma tardía, lo hacen a la edad de 7 años (4%) y, en consecuencia, de 8 años en adelante lo hacen tan sólo un 2%, mientras en que en 1994 lo hacía un 8 %.



En el análisis de la evolución de la relación estadística de los resultados y para poder discernirlos con mayor claridad, facilito aquí un gráfico (gráfico 4) que muestra el compendio de los mismos referente a los 3 estudios citados.



Si comparamos los resultados obtenidos con los estudios anteriores, se observa un avance notable en la edad de escolarización de 6 años o antes de un 14% con respecto al año 1994, sin embargo ha descendido un 0,8% el número de niñas y niños gitanos escolarizados respecto al año 2000.

Inversamente proporcional es el resultado de la edad de incorporación tardía a la escolarización, es decir, si comparamos los resultados de más de 7 años de edad de incorporación se observa una progresión importante, puesto que ha descendido la edad de escolarización tardía de un 21% en dicho año para pasar a un 6,8% en 2009, lo que significa un descenso del 14,2%, dato bastante esperanzador.

La evolución más importante se produjo hasta 2001 y a partir de entonces los resultados se han mantenido similares. Se observa una línea de tendencia ascendente respecto a la edad de escolarización tardía (siete o más años) en la equiparación de los datos del 2000 con un 6% y de los de 2009 con un 6,8%, aunque sin gran trascendencia.

Por otro lado, en 2009 la edad de incorporación a partir de los seis años, se ha diversificado más que en 2001, si en este año un 4% de los niños o niñas gitanas se incorporaban al centro escolar a los 7 años, en el 2009 solamente lo ha hecho un 2,3%.

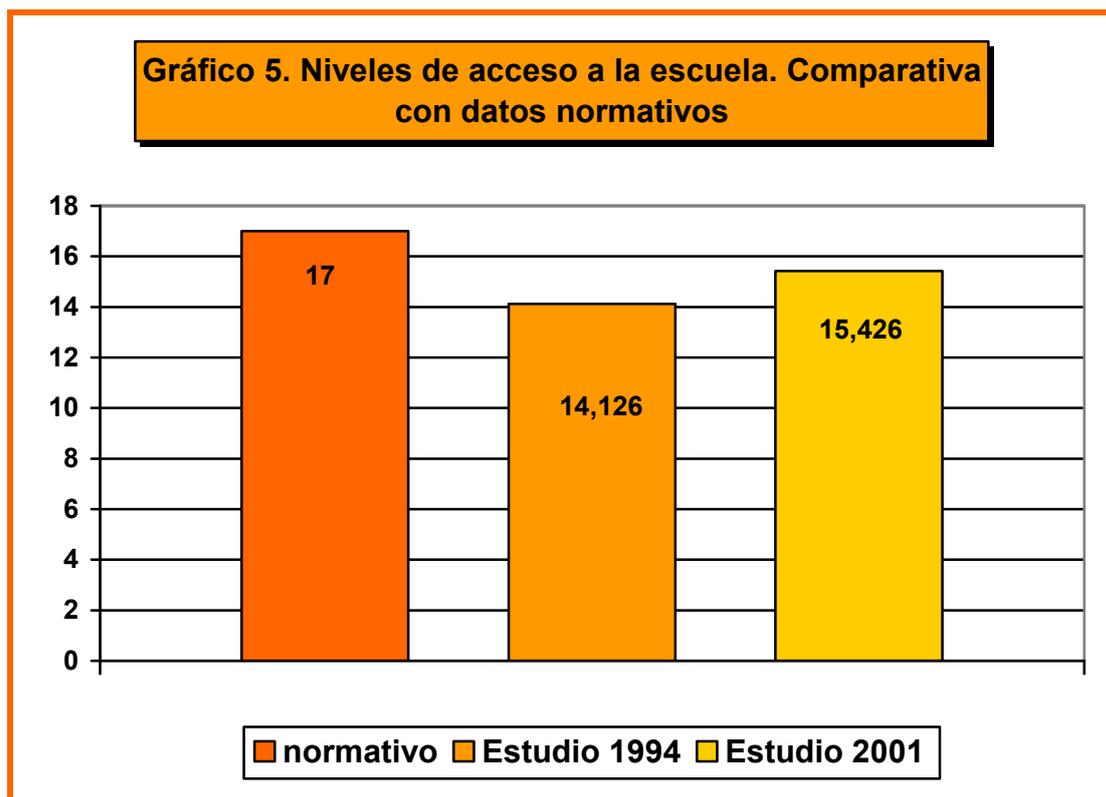
- Niveles de normalización alcanzados

Aunque se observa un avance extraordinario en estos datos, considero imprescindible el hacer una comparación con los datos normativos⁴⁴ sobre la situación existente en la población mayoritaria, solo así podemos tener un referente que sirva como base en la normalización, es decir, hasta que las niñas y niños gitanos no iguallen la situación normalizada existente en la población mayoritaria no habremos alcanzado la igualdad en la escolarización de dichas poblaciones. La mayor evolución se produjo desde el estudio de 1994 hasta el del 2000, y puesto que son los datos más relevantes vamos a observar en qué puntuación de normalización se encuentran las niñas y niños gitanos respecto a los datos normativos de la población mayoritaria.

Comparando los resultados obtenidos del estudio del año 1994 con el del 2000, vemos una evolución importante de algo más de un punto. Si lo comparamos con los datos normativos⁴⁵ podemos verificar que la situación de la población gitana en estos momentos estaba prácticamente normalizada, ya que el valor en el 2000 era de casi 15.5 puntos sobre 17. Además hemos visto con anterioridad que los datos extraídos del estudio del 2000 (94%) en comparación con los del 2009 (93,2%) en cuanto a los porcentajes de acceso a la escuela de niñas y niños gitanos en las edades reglamentarias, apenas varían, lo que sugiere que la situación es la misma.

⁴⁴ Datos extraídos de la Revista “Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria”, en: *Gitanos. Pensamiento y Cultura*, Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano, número 2, Dossier Educación, Octubre 2001, p. 26. http://www.gitanos.org/revista_gitanos/dossiers/educacion.html.

⁴⁵ Entendemos por datos normativos, los datos relativos a la población general, en concreto niñas y niños gitanos pertenecientes a Educación Primaria en España.



La conclusión que podemos extraer, tras hacer una comparación sobre cómo ha evolucionado el acceso a la escuela en las niñas y niños gitanos en España, es que aumentar estos datos es una meta casi alcanzada en su totalidad, aunque aún existe una brecha por cubrir de casi un 7% de niñas y niños gitanos que se escolarizan en edades tardías, según dictamina la ley. El 93,2% se escolariza con seis años o menos y casi la mitad de éstos y éstas (47,2%) lo hace con tres años.

▪ Datos desagregados por sexo

Si analizamos de manera desagregada por sexo estas cifras, observamos que es ligeramente superior el número de niños gitanos que se escolarizan a la edad de seis años o antes (93,7%), frente a las niñas gitanas que lo hacen (92,8%).

Por lo tanto, y como consecuencia, el número de las niñas que se escolarizan más tarde de los 6 años es ligeramente superior al de los niños.

Del conjunto de la muestra (1.067 niños y niñas), el porcentaje de niños que se escolarizan de forma tardía es de 6,3%, mientras que el de las niñas un 7,2%, lo que hacen entre los dos casi un 14% de la muestra (13,5%).

Teniendo en cuenta que el conjunto de la muestra suma un total de 1.067 niños y niñas, de los cuales 531 son niños y 535 son niñas. Si transformamos el porcentaje de niños en cantidad exacta de los mismos que se escolarizan de forma tardía, podríamos concretar que el 6,3% correspondería a 33,4 niños⁴⁶.

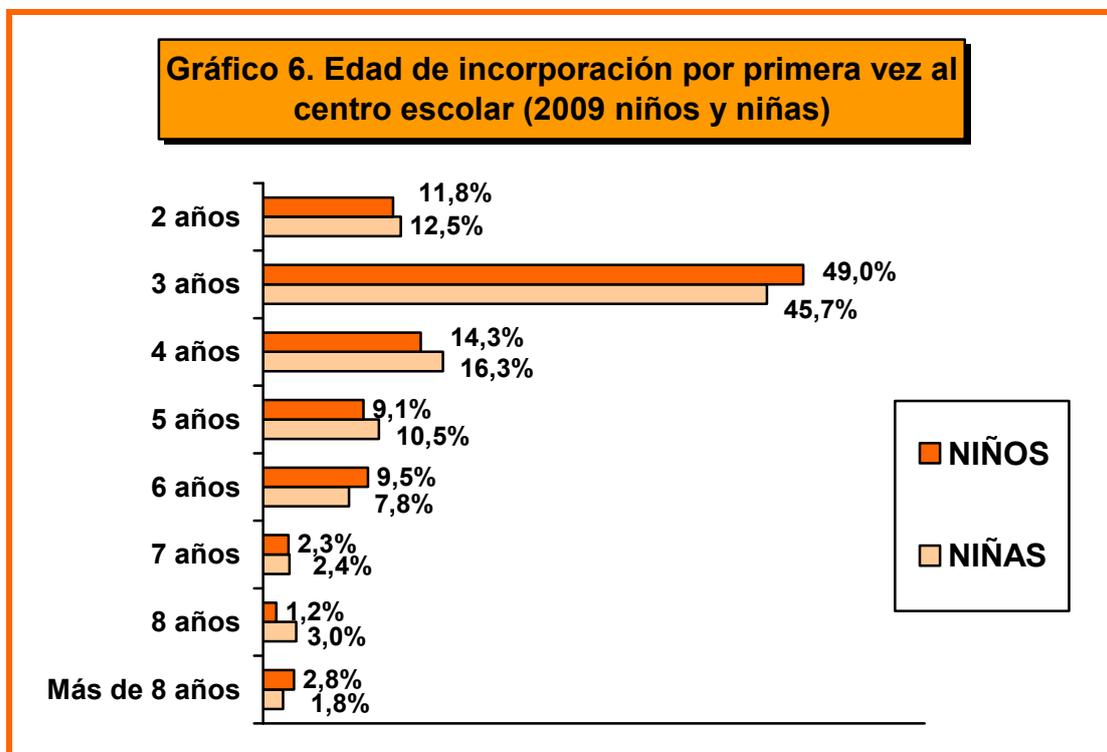
Pero no podemos olvidar que, si comparamos los resultados obtenidos, se observa un avance significativo en los últimos 15 años, resultados que según el estudio realizado por la Fundación Secretariado Gitano⁴⁷, quienes consultaron con profesionales del sector y gitanas y gitanos universitarios, se deben *“al incremento del número de mujeres gitanas que están estudiando o que se han incorporado al mercado laboral, a quienes coinciden los horarios de trabajo o estudio con los horarios escolares de sus hijos o hijas”*.

Además, estas personas consultadas comentan *“que podría considerarse como una causa más de esta evolución, el hecho de que algunas familias puedan asociar la obligatoriedad de la escolarización de los hijos o hijas con la percepción de ayudas*

⁴⁶ Tener en cuenta que las cantidades del gráfico varían unas décimas al realizar la suma de todas las cantidades por edades, debido a que la obtención de los gráficos se ha realizado con Microsoft Excel y, para facilitar la lectura de los datos de los gráficos, estos aparecen con sólo un decimal, lo que supone que en ciertos casos la suma de las cantidades no resulta exacta.

⁴⁷ Puede consultarse en FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO, *“Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria”*, Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad) / Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del Ministerio de Educación, 2010, p. 29, o en <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm013/colm013.html>.

sociales. Los profesionales indican que ha aumentado también la confianza hacia el sistema educativo y la creencia de que la educación reglada es necesaria”.



Sin embargo, el porcentaje de niñas que se escolarizan a partir de los 6 años, es ligeramente superior al de los niños, siendo superior en un 0,9%, o lo que es lo mismo, un 7,2% de las niñas se escolarizan de forma tardía. Si realizamos la misma operación que con los niños, y calculamos la cantidad exacta de niñas que se escolarizan a partir de los 6 años de edad, obtenemos un resultado de 38,5 niñas, es decir 5,1 niñas más que niños se escolarizan a partir de los 6 años.

Gráfico 7. Edad de incorporación por primera vez al centro escolar (2009 niños y niñas)

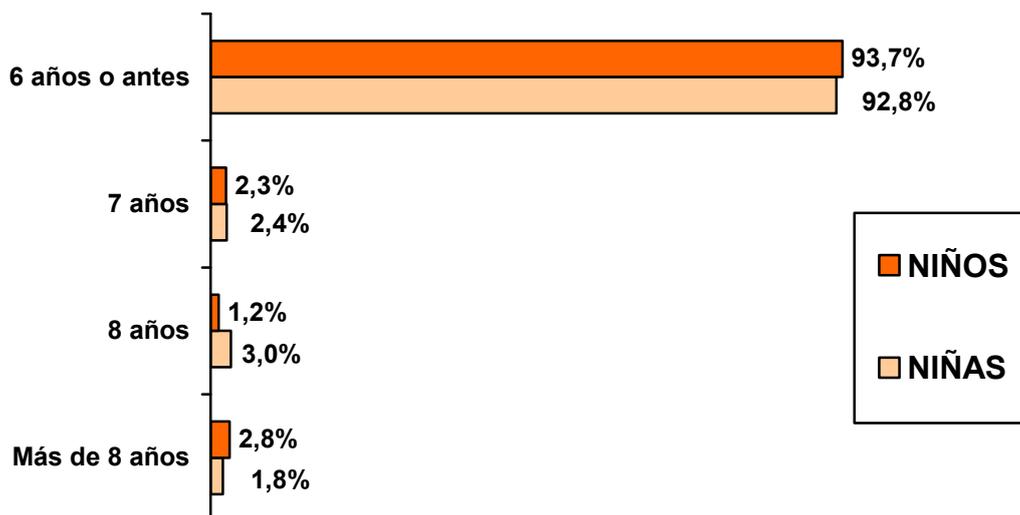
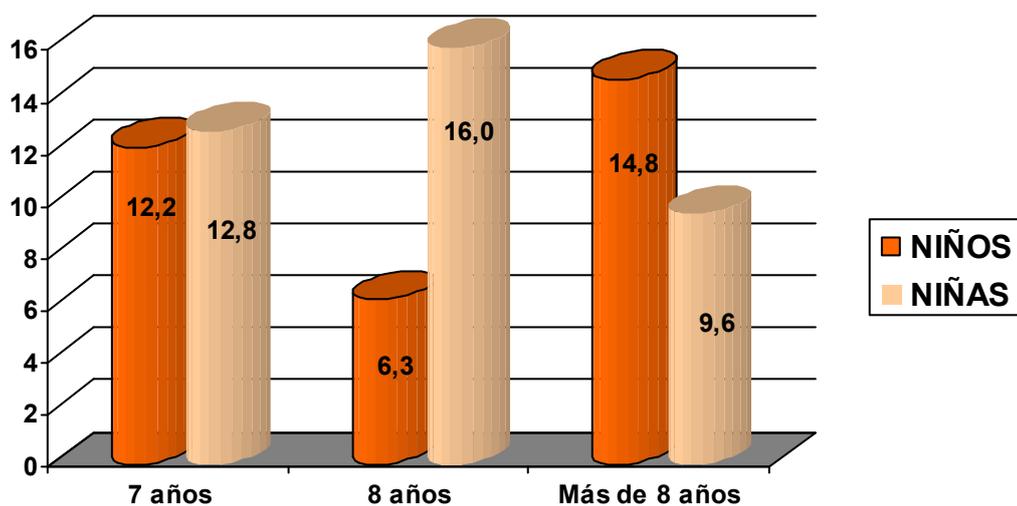


Gráfico 8. Cantidad de niños y niñas que se escolarizan después de seis años. (2009)



Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

Llama la atención en este gráfico (Gráfico 8) que la edad de 8 años es la edad en la que mayor número de niñas se escolariza, suponiendo más del doble de los niños a la misma edad, y que en la distribución de las mismas es mayor en los dos primeros años (7 y 8) duplicando la cantidad de niñas que se escolarizan de ocho años en adelante.

Sin embargo la distribución de los niños es diferente, escolarizándose la mayor parte de ellos a partir de los ocho años de edad. Éstos, junto con la cantidad de niños que se escolarizan a los 7 años, casi triplican la cantidad de los niños que lo hacen a los 8 años de edad.

Luego concluimos diciendo que el conjunto de estas niñas y niños gitanos que se escolarizan de forma tardía conforman casi el 7% del total de la muestra, y la diferencia entre sexos es muy ínfima, siendo, como ya hemos apuntado con anterioridad, ligeramente inferior el número de niños que el de niñas, un dato aún por eliminar, pero que parece poco significativo y supone un avance si comparamos con los datos de los años previos.

▪ Agentes y aspectos que influyen en los resultados de las variables

Escolarización no significa sólo el proceso de acceso del alumnado al centro escolar, porque bien es cierto que con escolarizar, entendiéndolo como la simple matriculación, no basta, es necesario tener en cuenta todos los aspectos fundamentales que constituyen la normalización educativa.

Pero el “acceso a la escuela” es una variable que simplemente mide las cantidades de niños y niñas que se matriculan en los centros escolares, es por ello que durante el análisis cuantitativo que hemos realizado a través del trabajo respecto a esta variable, cada vez que hemos hecho mención a la escolarización nos hemos estado refiriendo en todo momento al proceso de matriculación y excluyendo por lo tanto cualquier otro aspecto que contribuya al proceso de normalización educativo.

En el proceso de escolarización, es decir en la matriculación al centro escolar, intervienen una serie de circunstancias individuales y concretas de cada persona en particular, es por ello que no se puede dar una explicación genérica de por qué los niños y niñas se escolarizan a determinadas edades. Sin embargo, además de las

Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

circunstancias personales, en el proceso de escolarización propiamente dicho intervienen unos agentes y aspectos o variables que pueden influir en mayor o menor medida a que se produzca la normalización en la escolarización y en ésta se logren unos valores que se puedan acercar a la situación normalizada existente.

La Revista Bimestral “Gitanos. Pensamiento y Cultura” que realiza la Asociación Secretariado General Gitano⁴⁸, en la que se plasman una serie de estudios y los resultados de los mismos, se mantiene esta idea y se hace una clasificación de cuáles han sido los agentes que han intervenido en la consecución de las variables que estamos trabajando.

Según la citada Revista en el “acceso a la escuela” han influido agentes como el Centro educativo, la familia, el alumnado, el entorno social, agentes sociales y agentes educativos. Además cita dentro de cada agente, cuáles son los aspectos que se pueden trabajar para lograr la plena normalización educativa.

Todos estos aspectos son la base sobre la que se debe trabajar, desde los citados agentes y desde las distintas administraciones públicas, si queremos lograr la plena escolarización educativa en el sentido amplio, es decir, para que los niños y niñas puedan participar de una forma activa en el proceso educativo, para que puedan contar con las herramientas intelectuales necesarias, las cualidades que posibilitan las relaciones interpersonales y que se puedan adaptar a diferentes situaciones, con el fin de poder convivir y participar en las sociedades en las que viven.

⁴⁸ RINCÓN, P./ ANDRÉS, M^a.T./ CABAILEIRO, B., “Normalización educativa y comunidad gitana”, en: *Gitanos. Pensamiento y Cultura*, Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano, número 1, Dossier Educación, Diciembre 2000, p. 45. Se puede consultar en http://www.gitanos.org/revista_gitanos/dossiers/educacion.html.

AGENTES Y ASPECTOS QUE INFLUYEN EN EL ACCESO A LA ESCUELA	
AGENTES	ASPECTOS
<i>CENTRO EDUCATIVO</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Información sobre campaña y proceso de matriculación.</i> ▪ <i>Información a las familias con alumnado matriculado.</i> ▪ <i>Criterios de matriculación y distribución en mesas generales.</i> ▪ <i>Atención/ motivación a familias.</i> ▪ <i>Acompañamiento en la visita al centro.</i>
<i>FAMILIA</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Información. Conocimiento/ visita del centro.</i> ▪ <i>Motivación hacia la escuela.</i> ▪ <i>Reflexión sobre la educación y el centro educativo.</i> ▪ <i>Acompañamiento/ participación inicial.</i>
<i>ALUMNADO</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Motivación directa.</i> ▪ <i>Referentes educativos cercanos.</i> ▪ <i>Actividades anteriores de acercamiento.</i> ▪ <i>Acompañamiento inicial.</i>
<i>ENTORNO SOCIAL</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Información sobre procesos y espacios de matriculación.</i> ▪ <i>Referentes educativos.</i> ▪ <i>Posicionamiento explícito positivo.</i>
<i>AGENTES SOCIALES</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Campaña de acercamiento a la escuela.</i> ▪ <i>Información sobre procesos y espacios de matriculación.</i> ▪ <i>Exigencia de matriculación.</i> ▪ <i>Posicionamiento explícito positivo.</i>
<i>AGENTES EDUCATIVOS</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Apoyo a la tramitación de matrícula.</i> ▪ <i>Motivación familiar y del alumnado.</i> ▪ <i>Negociación con los centros.</i> ▪ <i>Información sobre matriculación.</i> ▪ <i>Solución de problemas documentales.</i> ▪ <i>Apoyo a la tramitación de ayudas.</i> ▪ <i>Seguimiento en la matriculación.</i>

Indicador B: Curso al que se incorpora por primera vez (2009)

Hasta ahora hemos podido ver qué edad tienen las niñas y niños gitanos cuando inician su escolarización en un centro educativo, tanto si es en la etapa previa a la obligatoria (Educación Infantil) o en la obligatoria misma.

No se ha podido realizar la comparativa con respecto a los datos de los estudios previos, porque en ellos no se contaba con este tipo de datos.

- **Estudio 2009**

Ahora vamos a ver con detenimiento y analizándolo cuantitativamente en qué cursos se incorporan por primera vez a un centro escolar las niñas y niños gitanos que se escolarizaron en el año 2009⁴⁹.

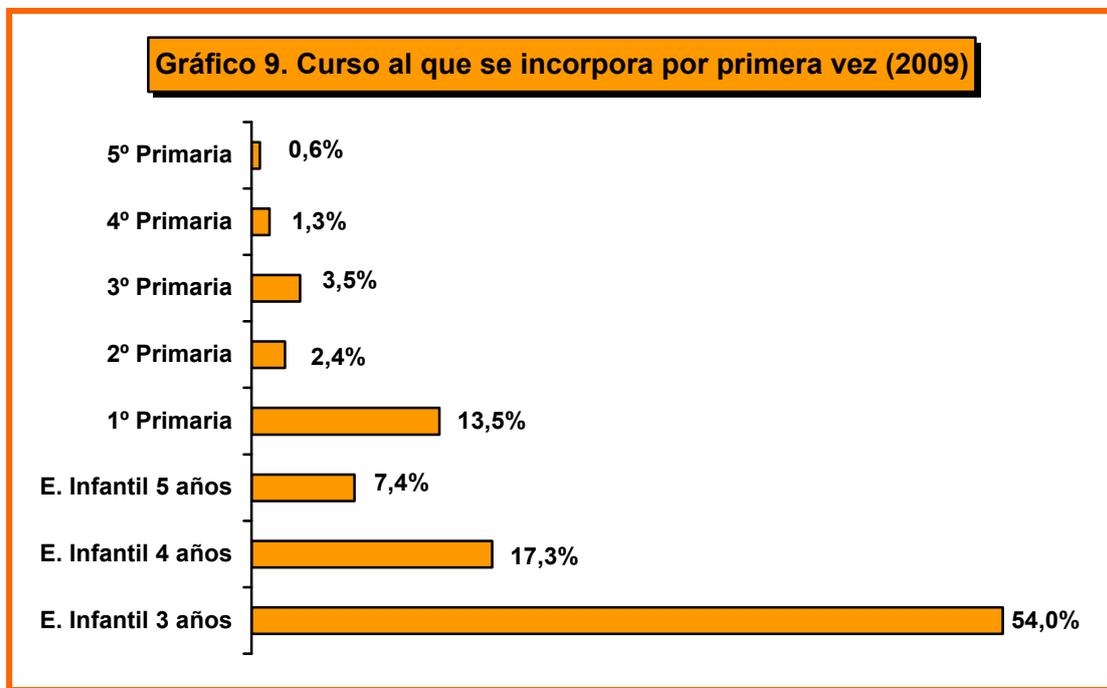
Si observamos el gráfico 9, podemos extraer del mismo los datos que nos dicen en qué curso se escolarizan más cantidad de niñas y niños gitanos por norma general. En él podemos ver, que el curso de Educación Infantil correspondiente a 3 años, es en el que mayor número de niñas y niños gitanos inician su andadura por el proceso del aprendizaje, contando con un 54%, lo que significa más de la mitad de las niñas y niños de la muestra (531 niños y 535 niñas) se escolarizan por primera vez en este curso. El siguiente curso que cuenta con una mayor escolarización desde un punto de vista cuantitativo es el de Educación Infantil correspondiente a los 4 años de edad contando con el 17,3% y tras éste le sigue Primero de Educación Primaria contando con un total de 13,5% de niñas y niños gitanos que se escolarizan por primera vez en este curso.

Además vemos que la mayor parte de niñas y niños gitanos (78,7%) se escolarizan por primera vez en los cursos previos a los obligatorios (Educación Infantil), destacando, dentro de esta etapa con mayor número de escolarizaciones, los cursos correspondientes a las edades de 3 y 4 años, donde sólo en estos dos se cuenta con 71,3% de ellos y ellas.

⁴⁹ Datos extraídos de FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO, “*Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*”, Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad) / Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del Ministerio de Educación, 2010, p. 30: <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm013/colm013.html>.

Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

Mientras en el Primer curso de Educación primaria tan sólo se escolarizan un 13,5%, en el resto de cursos de la misma etapa educativa se cuenta un total de 7,8%. (2º, 3º, 4º y 5º de Educación Primaria).



Indicador C: Correspondencia entre la edad del alumnado y el curso en que se incorporó por primera vez al centro escolar

▪ **Estudio 2009.**

¿Corresponde realmente la edad de las niñas y niños gitanos a la estipulada para el curso en el que se escolarizan por primera vez?, eso es lo que vamos a analizar ahora, si las niñas y niños de etnia gitana se escolarizan en el curso que corresponde a su edad, o si lo hacen en un curso menos o incluso más cursos inferiores a los equivalentes a su edad.

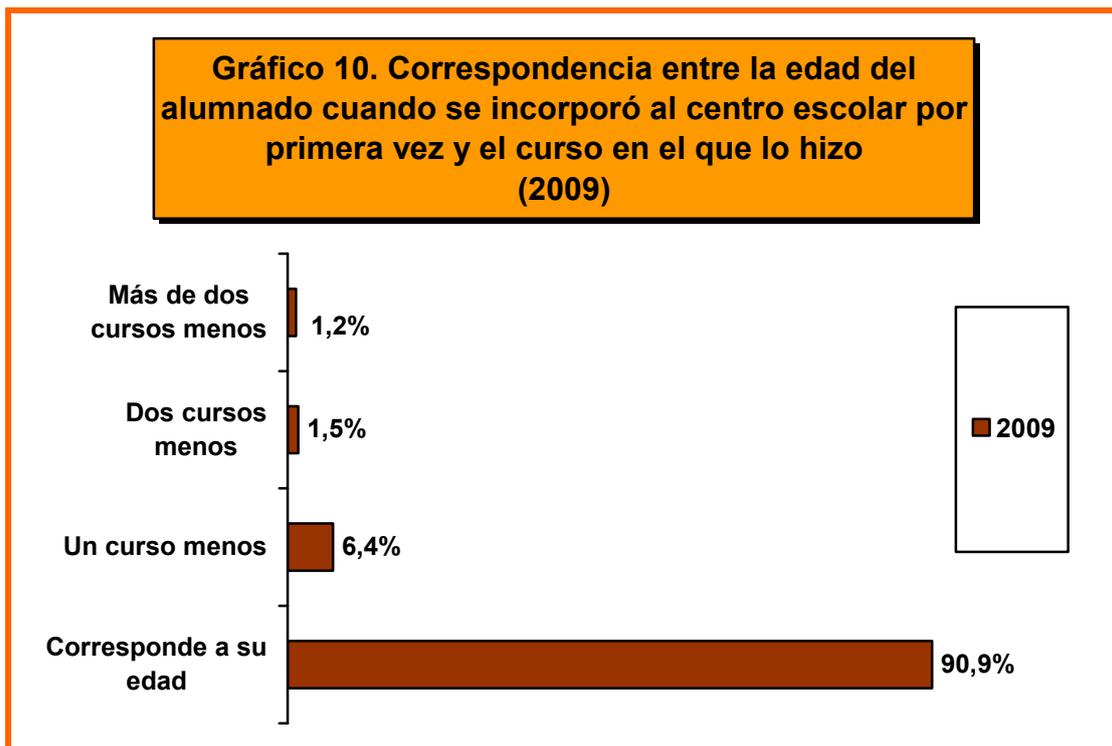
El hecho de que la incorporación al sistema educativo de la población gitana haya sido planteado con tanto retraso ha ocasionado que se presenten dificultades a la hora de incorporarse al curso correspondiente al de la edad del alumnado.

En el gráfico 10 podemos ver que la situación a la hora de escolarizar a las niñas y niños gitanos en un centro educativo es en un 90,9% equivalente a su edad, por lo tanto es una situación bastante normalizada. El 9,1% restante es el que presenta situaciones más dispares en cuanto a la equivalencia de la edad del alumnado por curso de escolarización.

La mayor parte (6,4%) de las alumnas y alumnos gitanos que se escolarizan en un curso no correspondiente a su edad llevan un retraso de un curso menos. El 2,7% restante está escolarizado dos cursos (1,5%) o incluso más (1,2%) de lo preestablecido para su edad.

Por lo tanto, podemos determinar que la situación en cuanto a este indicador en 2009 estaba bastante normalizada, teniendo poca importancia la cantidad porcentual que indica los cursos de retraso de las niñas y niños gitanos.

Una vez más, este indicador puede estar relacionado con el aumento notable de la importancia que ha adquirido la educación en las familias gitanas.



Las familias gitanas cada vez más consideran la educación como un aspecto fundamental para sus hijos/as, lo cual implica que se perciba un cambio de actitud por parte de éstas y como consecuencia un aumento en las cifras de los indicadores que engloban la escolarización.

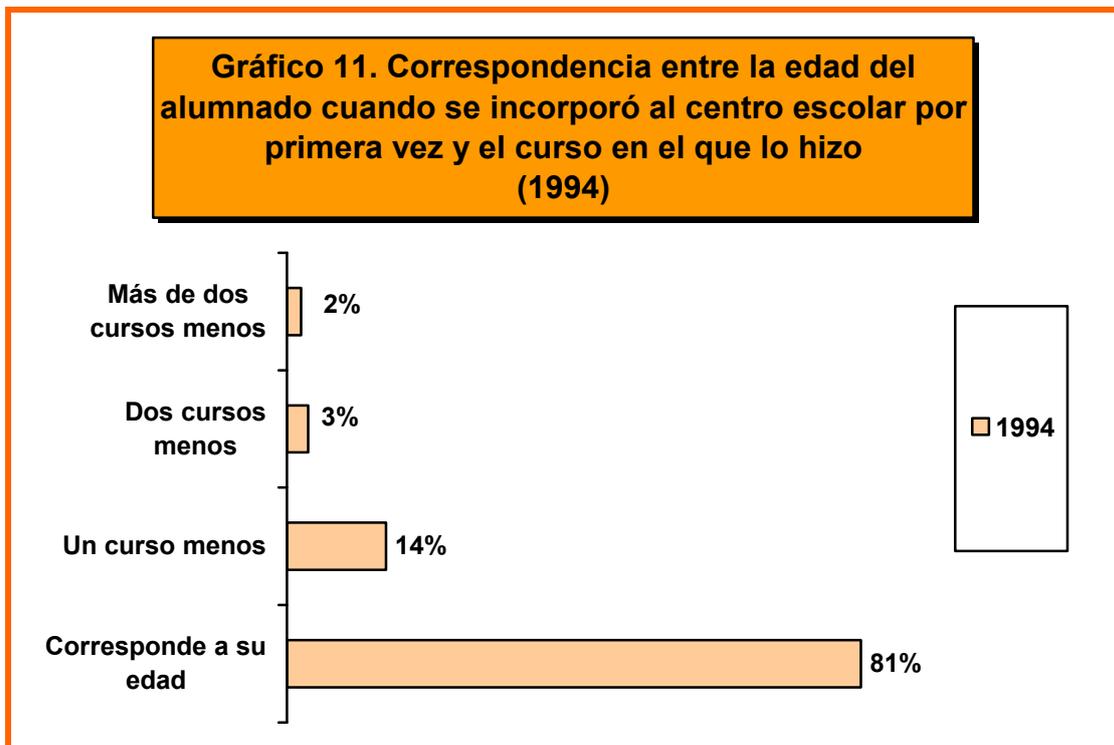
Además, hasta ahora hemos podido observar que las familias gitanas están, cada vez más, escolarizando a sus niñas/os a edades tempranas (ver gráfico 13), y por lo tanto va en aumento la cantidad de niñas y niños que asisten a guarderías, Educación Infantil o preescolar y, como consecuencia, es lógico que al incorporarse al centro escolar en la etapa de Educación Primaria lo hagan en el curso al que corresponde por su edad. El problema reside en aquellas niñas y niños gitanos que son escolarizados en edades tardías incluso en la Etapa de Educación Primaria.

Los aspectos vinculados a este indicador⁵⁰ son los que deben trabajarse por los citados agentes, para lograr erradicar éste tipo de retraso en el sistema educativo.

⁵⁰ Ver Cuadro de “agentes y aspectos que influyen en el acceso a la escuela”.

▪ **Resultados comparativos de los estudios de 1994, 2001 y 2009**

Siguiendo la misma línea de estudio, vamos a pasar a analizar ahora los resultados obtenidos por los estudios previos⁵¹ respecto a este indicador, con el fin de poder dirimir la evolución existente en ese periodo de tiempo.



En el estudio de 1994 la resolución obtenida en cuanto a datos es alarmante puesto que revela la falta de concienciación en las familias gitanas sobre la importancia real que tienen los estudios en las vidas de cualquier persona.

Tan sólo el 81% de las niñas y niños gitanos estaban siendo escolarizados en el curso que les correspondía por su edad, lo cual implica que el 19% restante se escolarizaban en un curso inferior al adecuado a su edad.

Recordemos que los estudios realizados en 1994 y 2001 se fundaban en una muestra de proporciones diferentes a las del estudio de 2009, es decir, en aquellos

⁵¹ Los datos pueden consultarse en FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO, “Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria”, Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad) / Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del Ministerio de Educación, 2010, p. 32: <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm013/colm013.html>.

Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

participaron 998 niños y niñas mientras que en este último lo hicieron 1067 niñas y niños gitanos.

Por lo tanto, el 19% respecto de la muestra equivaldría a 189,6 niños y niñas que se estaban incorporando por primera vez en un curso escolar no correspondiente al de su edad. Me atrevo a decir que es una cifra escandalosa, teniendo en cuenta que en la población gitana se logró la plena escolarización en los años 80.

El mayor porcentaje de niñas y niños escolarizados en edades tardías en 1994 se incorporaban en un curso inferior al correspondiente por su edad, sufriendo así menores trastornos en el aprendizaje. Pero el 5% restante se dispersaba entre las alumnas/os que llevaban dos o más años de retraso.

Por consiguiente, el 81% equivaldría a 808,3 niños y niñas que se habrían escolarizado en el curso correspondiente a su edad. Si comparamos esta cifra con la más actual (ver gráfico 13), se observa una evolución de un 9,9% añadido, resultando ser en 2009 una cantidad de 969,9 niñas y niños, respecto de la muestra indicada, los que se escolarizan por primera vez en el curso correspondiente a su edad.

Respecto a los resultados obtenidos en el estudio del año 2001, advertimos que la evolución existente entre 1994 y 2001 es mayor que la que existe entre 1994 y 2009, lo que implica que en 2009 ha existido un retroceso o paralización en la evolución de dicho indicador.

Es decir, desde 1994 hasta 2001, observamos una evolución de un 15% en el porcentaje que indica la cantidad de niñas y niños que se escolarizan en el curso correspondiente a su edad, mayor que la evolución existente hasta 2009 (9,9%).

Gráfico 12. Correspondencia entre la edad del alumnado cuando se incorporó al centro escolar por primera vez y el curso en el que lo hizo (2001)

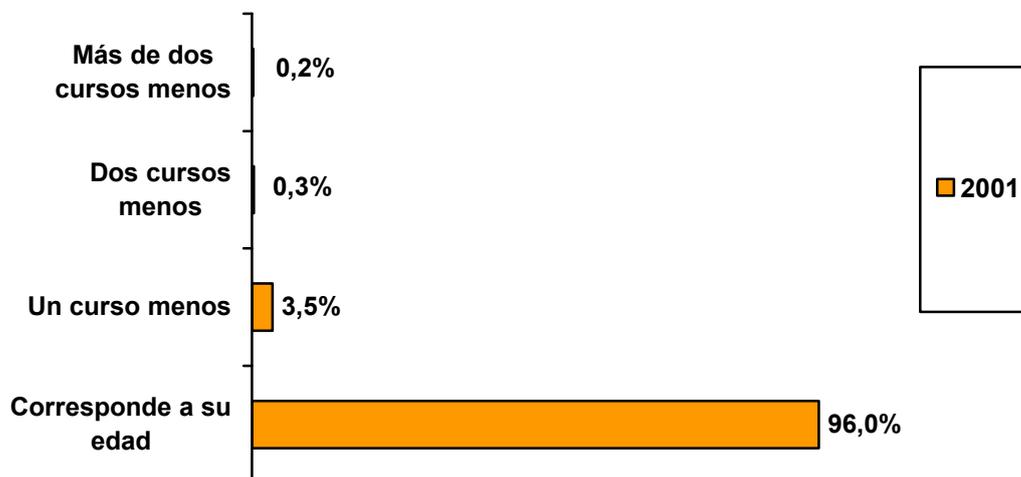
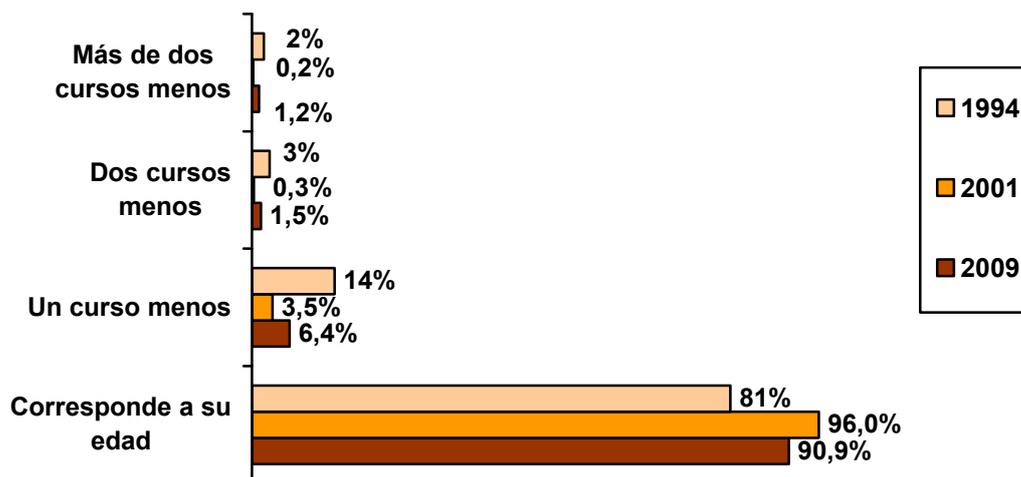


Gráfico 13. Correspondencia entre la edad del alumnado cuando se incorporó al centro escolar por primera vez y el curso en el que lo hizo (2009, 2001, 1994)



Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

Estos datos nos indican que desde 2001 hasta 2009 existe un retroceso de 96% a 90,9%, es decir 5,1% inferior respectivamente. Resulta ser, por lo tanto, el año 2001 el que obtiene el porcentaje más elevado de los tres estudios (90,9%) respecto a la cantidad de niñas y niños que se incorporan al centro escolar en el curso correspondiente por su edad.

Por otro lado en el gráfico 12, apreciamos que disminuyen considerablemente las cifras que indican la cantidad de niñas/os que se escolarizan en cursos inferiores, concentrándose la mayor parte (3,5%) en “un curso menos” al que les corresponde por su edad.

La Fundación Secretariado Gitano, encuentra una explicación a estos datos *“según el análisis estadístico realizado, se ha encontrado una relación entre la importancia que las niñas y niños, y sobre todo las familias, otorgan a la educación y el hecho de que casi la totalidad del alumnado gitano se incorpore en el curso que le corresponde (...) este indicador podría también estar relacionado con la adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares en el aula por parte de los alumnos y alumnas gitanas”*⁵².

Por lo tanto, si las familias gitanas otorgan cada vez mayor importancia a la educación de sus hijos, cabe preguntarse cuáles son las causas que están desencadenando un retroceso en la evolución que posibilita que aumenten de nuevo la cantidad de niñas y niños que se escolarizan en cursos inferiores a los que les corresponden por su edad.

⁵² FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO, “Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria”, Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad) / Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del Ministerio de Educación, 2010, p. 32: <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm013/colm013.html>.

▪ Datos desagregados por sexo (2009)

Si desagregamos los datos por sexo⁵³, observamos que una vez más existe escasa diferencia entre los datos equivalentes a los niños y las niñas.

En el caso concreto de los niños, el 90,3% de ellos son incorporados al centro escolar en el curso correspondiente a su edad (ver gráfico 14). Si transformamos estos datos en cifras exactas, podemos determinar la cantidad de niños respecto de la muestra aplicada (531) que son incorporados de la forma reglada. Por lo tanto, del 90,3% de éstos niños equivale a 479,4 que sí que se matriculan en el curso que le corresponde.

Mientras que el 9,7% restante lo hace en cursos no equivalentes a su edad, el 7,6% son incorporados al centro escolar por primera vez en su vida con un curso de retraso, donde si realizamos la misma operación resultan ser 40,3 niños que se escolarizan en un curso inferior a su edad.

Tras este dato llama la atención que es mayor el porcentaje de niños que se escolarizan en más de dos cursos (3 o más) por debajo del que les corresponde por su edad, que el porcentaje de los que lo hacen en dos cursos menos. Es decir 1,2% de los niños respecto a este indicador son escolarizados con más de dos cursos de retraso en cuanto a la edad que tienen en ese momento, lo que equivale a 6,3 en proporción a la muestra estudiada, mientras que 4,7 niños son escolarizados por primera vez en dos cursos por debajo de su edad.

En el caso de las niñas existe una ligera mejoría respecto de aquellos, puesto que es mayor el porcentaje (91,6%) de las que se incorporan al centro escolar en el curso correspondiente a su edad (ver gráfico 15).

Como consecuencia desciende el número de las niñas que se incorporan por primera vez al centro escolar en un curso no equivalente al de su edad, pasando a ser el 8,4% de ellas.

⁵³ Los estudios realizados por la Fundación Secretariado Gitano previos al 2009, no aportan datos desagregados para la totalidad de país, sólo se han obtenido resultados de este tipo para las Comunidades de Andalucía y Madrid, que por no ser comparables en proporción a los datos que nos aporta el estudio del año 2009, no ha sido preciso incorporarlos al trabajo.

Gráfico 14. Correspondencia entre la edad del alumnado cuando se escolarizó por primera vez y el curso en el que lo hizo (2009, niños)

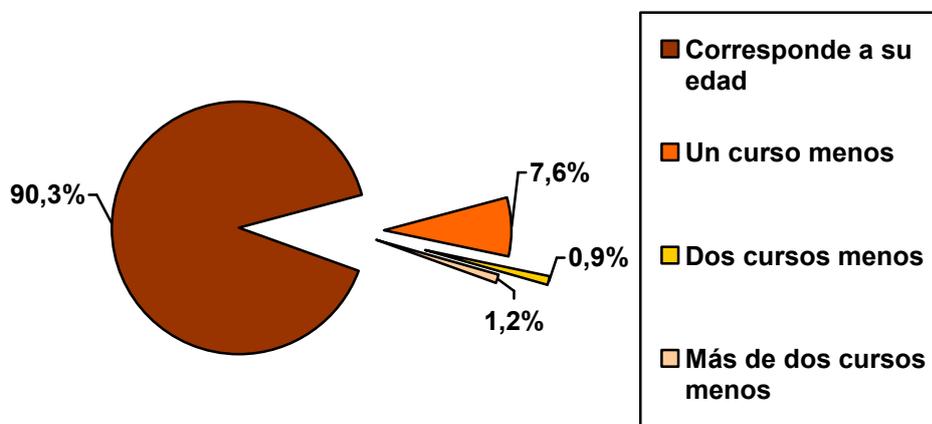
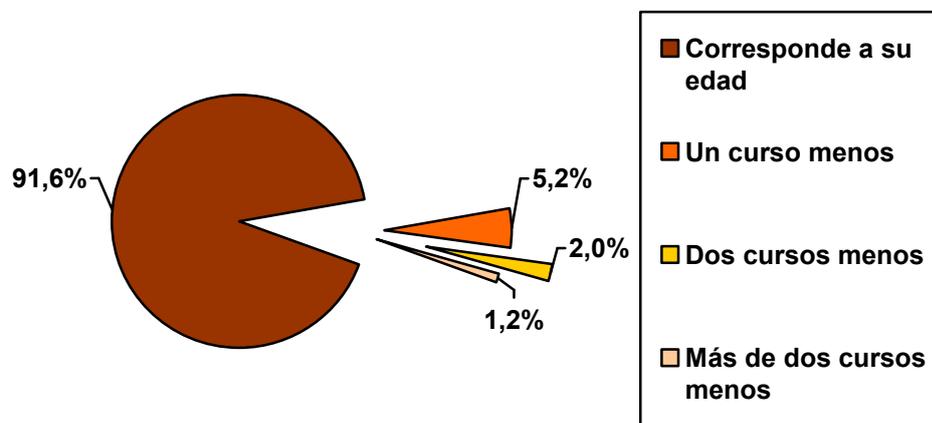
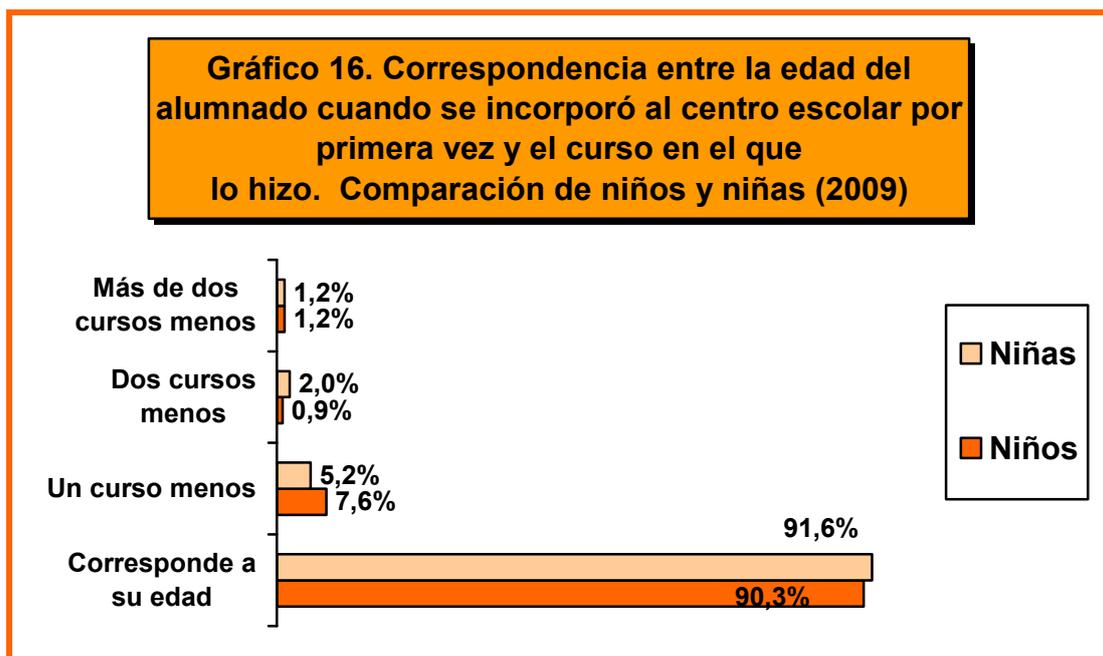


Gráfico 15. Correspondencia entre la edad del alumnado cuando se escolarizó por primera vez y el curso en el que lo hizo (2009, niñas)





Sin embargo, llama la atención (ver gráfico 16) que el número de niñas que se incorporan dos cursos por debajo del que correspondería a su edad (2% del total de la muestra 535) es mayor que el de los niños (0,9%).

Si realizamos la misma operación que la llevada a cabo para el indicador de los niños, obtenemos que 490 niñas (frente a los 479,4 niños) han sido escolarizadas en el curso que les corresponde por su edad, mientras que 27,8 de ellas lo han hecho en un curso inferior al conveniente por su edad, y 10,7 han sido escolarizadas en dos cursos por debajo del correspondiente a su edad (frente a los 4,7 niños que están en la misma situación).

Indicador D: Asistencia previa a Guardería, Preescolar o Educación Infantil

A. Estudio 2009.

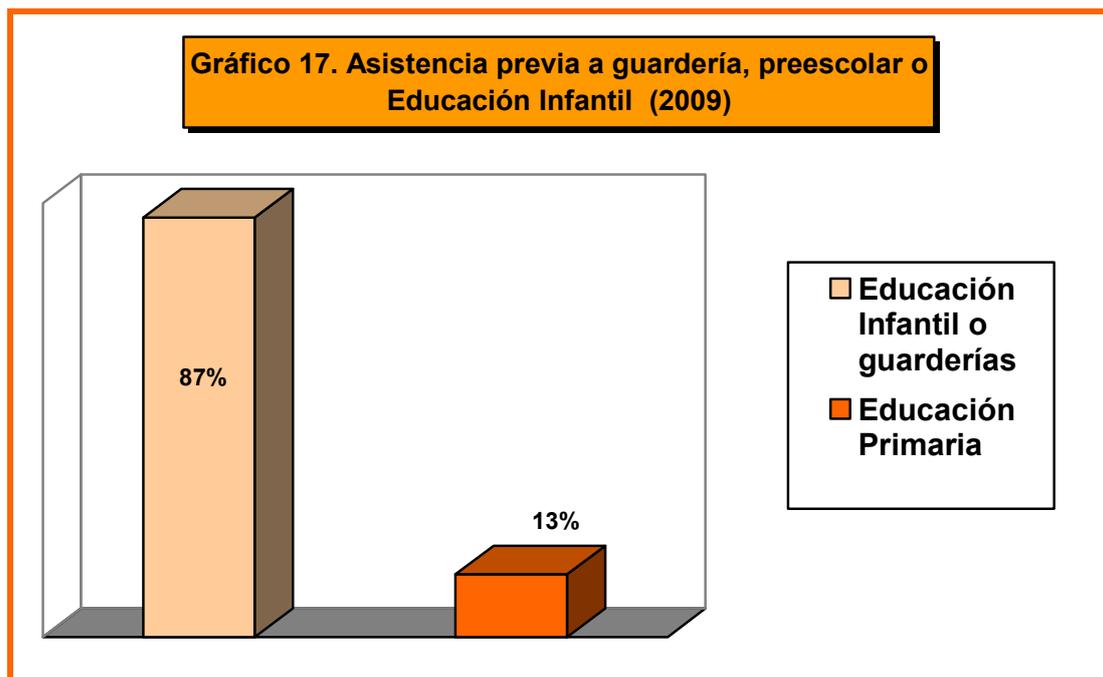
Un indicador importante, que nos ayuda a valorar la evolución existente en la normalización de la escolarización de las niñas y niños gitanos, es el que nos permite observar si ha existido o no asistencia a guarderías, preescolar o Educación Infantil, previo a la incorporación en Educación Primaria.

La escolarización temprana parece que facilita que las niñas y niños que son escolarizados en Educación Primaria estén más adaptados a los horarios, rutinas y normas escolares que implican la asistencia regular a guarderías, centros de preescolar o de Educación Infantil. Además la asistencia a dichos centros obliga a que las niñas y niños gitanos, y de cualquier condición, participen de una interacción social implícita en el aula, que posibilitará actitudes y aptitudes adquiridas de forma innata, que favorecerán con posterioridad el rechazo hacia cualquier tipo de discriminaciones y racismos.

Además, parece lógico que la educación temprana favorezca también la consecución con mayor éxito de los logros escolares adecuados a su edad, como puede ser la realización de las tareas del aula, la aprobación de las áreas curriculares, el aumento de nivel de atención a las explicaciones del profesorado, la adquisición de hábitos de asistencia a clase, etc.

Los resultados del gráfico 17 muestran que la asistencia a guarderías, preescolar o Educación Infantil se mantiene en un porcentaje alto (87%), lo que parece favorecer, por consiguiente, que la adecuación de la edad del alumno o alumna al curso que le corresponde sea óptima.

Este gráfico muestra también que en el año 2009 únicamente un 13% de niñas y niños gitanos ingresan en Educación Primaria como primera experiencia escolar en su vida, dato bastante positivo ya que implica que han tenido una experiencia escolar previa en cualquier tipo de escolarización temprana, ya sea guardería, preescolar o Educación Infantil.

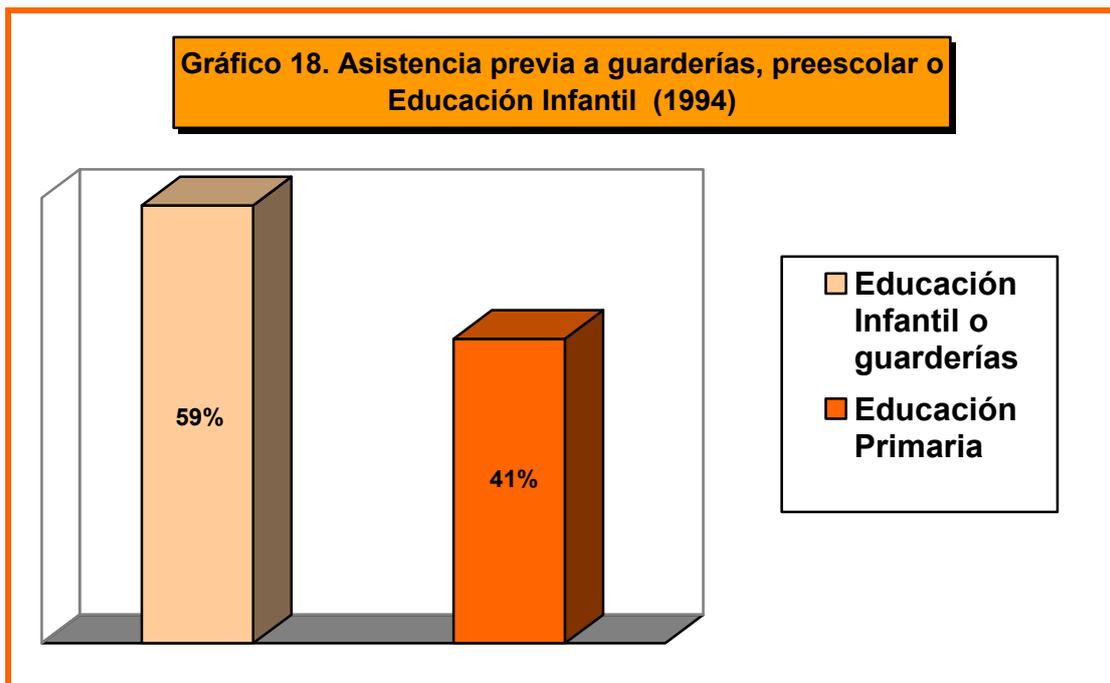


- **Resultados comparativos con los estudios de 1994, 2001 y 2009**

Siguiendo la misma tendencia de estudio comparativo y trabajando de la misma forma como lo hemos venido haciendo hasta ahora, percibimos una evolución significativamente positiva en lo que se refiere a la escolarización de la población gitana, puesto que ha aumentado en gran medida el número de niñas y niños gitanos que se escolarizan a edades tempranas, lo que significa que el proceso de concienciación por parte de las familias gitanas sobre la importancia que tiene la educación de sus hijas/os para sus futuros está cambiando positivamente, empujándoles a escolarizar a sus hijas/os a edades cada vez más tempranas.

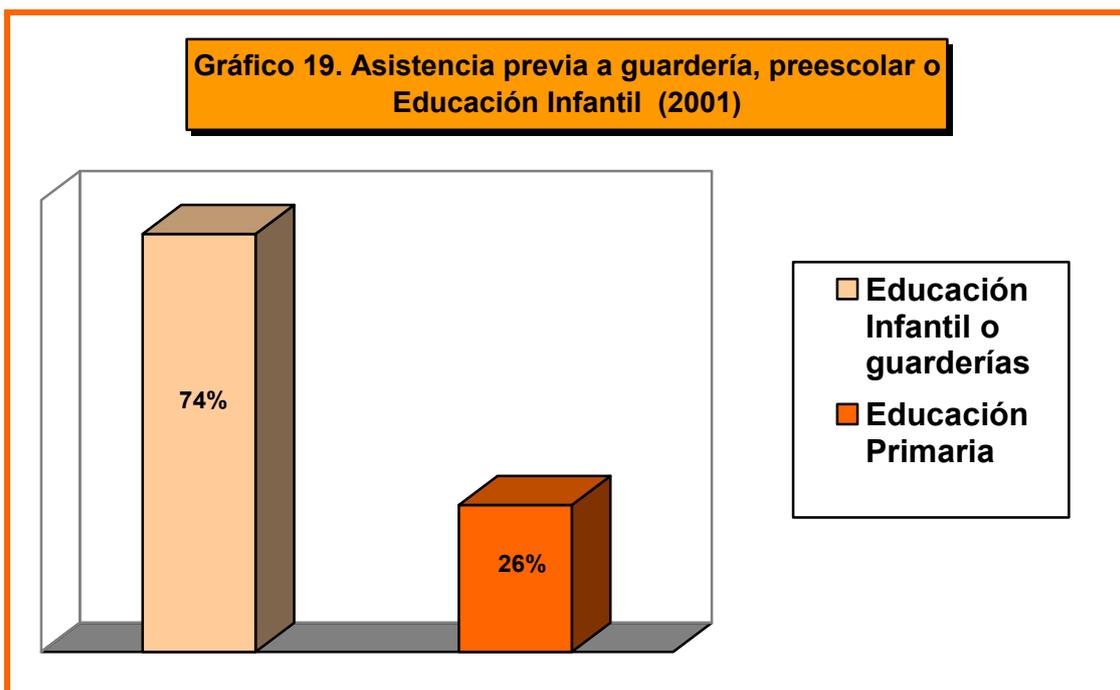
Por lo tanto, y para poder discernir dicha evolución, es necesario contrastar estos datos con los relativos a los estudios llevados a cabo en 1994 y en 2001 por parte de la FSG⁵⁴.

⁵⁴ Datos extraídos de “Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria”, en: *Gitanos. Pensamiento y Cultura*, Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano, número 2, Dossier Educación, Octubre 2001, pp. 26-27. Pueden consultarse en la página oficial de la FSG http://www.gitanos.org/revista_gitanos/dossiers/educacion.html.



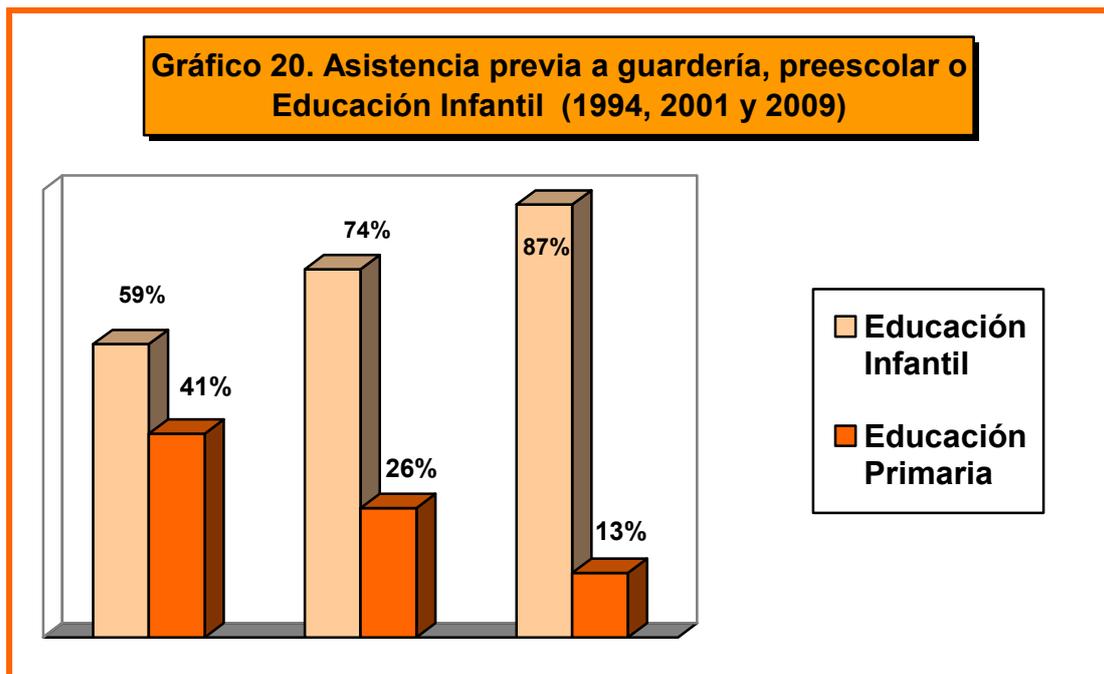
En 1994 casi la mitad (41%) de las niñas y niños que iniciaban sus estudios, lo hacían en la Educación Primaria coincidiendo con la obligatoriedad y gratuidad de la etapa educativa, mientras tan sólo el 59% lo hacían en la etapa previa.

Si observamos ahora el gráfico 19, veremos cómo ha progresado la confianza por parte de las familias gitanas en el sistema educativo, ya que en tan sólo 7 años se aumenta la escolarización temprana de las niñas y niños gitanos en un 15% pasando a significar ahora un 74%. Sin embargo esta evolución tan agudizada se estabiliza ligeramente desde el año 2001 hasta 2009, puesto que el progreso que se produce hasta ahora es inferior al que se ha venido experimentando, reduciéndose de un 15% a un 13%. Como consecuencia, el porcentaje de niños que se incorporan al sistema educativo en edades tempranas pasa a ser de 74% a 87%, un avance inferior respecto al que ha venido existiendo hasta el momento.



Por lo tanto, y como consecuencia, los datos relativos a la escolarización en la etapa obligatoria descienden en la misma medida (13%) pasando del 26% en 2001 al 13% en 2009, es decir a la mitad de las niñas y niños que se escolarizan por primera vez en Educación Primaria.

Desde el estudio de 1994 hasta el realizado en 2009, la escolarización temprana ha aumentado cuantitativamente en 28% (ver gráfico 20) y descendido en el mismo porcentaje como consecuencia de este aumento, el número de niñas y niños que se escolarizan por primera vez en la etapa obligatoria, lo que supone un descenso de casi la mitad.



En 2009 la cantidad de niñas y niños que inician su escolarización en la Etapa de Educación Infantil, supone 6,7 veces más (87%) que la de los que lo hacen en Educación Primaria (13%).

El descenso de las cifras de escolarización en la etapa obligatoria es un dato bastante esperanzador puesto que indica que la situación de escolarización está cambiando, se está concediendo mayor importancia a la escolarización temprana, lo que quiere decir que nos acercamos cada vez más a una situación de escolarización plenamente normalizada. Una vez más, estas cifras pueden deberse, además de a la mayor concienciación por parte de las familias gitanas sobre la importancia que tiene el colegio en la educación de sus hijos e hijas, a la incorporación cada vez mayor de la mujer gitana al mercado laboral, según la información contrastada por parte de la Fundación Secretariado Gitano.⁵⁵

Además la Fundación Secretariado Gitano ha contrastado los análisis estadísticos con las observaciones de las y los profesores llegando a la conclusión de

⁵⁵ Información contrastada por la FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO, “Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria”, Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad) / Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del Ministerio de Educación, 2010, p. 36, ver <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm013/colm013.html>.

Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

que *“El ingreso del alumno o alumna gitana al sistema educativo con edades inferiores a los seis años podría estar relacionado con que, durante su estancia en el centro escolar, no se produzcan ausencias prolongadas (...) la escolarización temprana puede favorecer la obtención de mejores resultados académicos durante la Educación Primaria, en las asignaturas de lengua castellana y matemáticas, es decir, aquellas que ya se trabajan antes de los seis años”*.

Hasta el momento, todos los indicadores estudiados parecen tener una particular vinculación con la importancia que den las familias de las alumnas y alumnos gitanos al colegio como parte de su educación. Pues bien, ese aumento de valoración del sistema educativo como parte fundamental de la educación de las niñas y niños, es el principal motor que empuja a las familias a tomar la iniciativa para escolarizar a sus hijas e hijos.

Hasta el estudio de 2009 realizado por la FSG, un gran porcentaje de familias necesitaban del apoyo de servicios externos para tomar la iniciativa de escolarizar a sus hijos/as. Sin embargo en 2009, el 89% de las familias tienen más interés por la educación de sus hijos/as y los escolarizan por propia iniciativa, sin necesidad de ser inducidos por servicios externos.

El aumento de interés por la educación reglada, consigue que las familias gitanas no hagan distinciones a la hora de iniciar la escolarización de los hijos y de las hijas, como podemos ver a continuación.

- Datos desagregados por sexo (2009)

Gráfico 21. Asistencia previa a guardería, preescolar o Educación Infantil (niños, 2009)

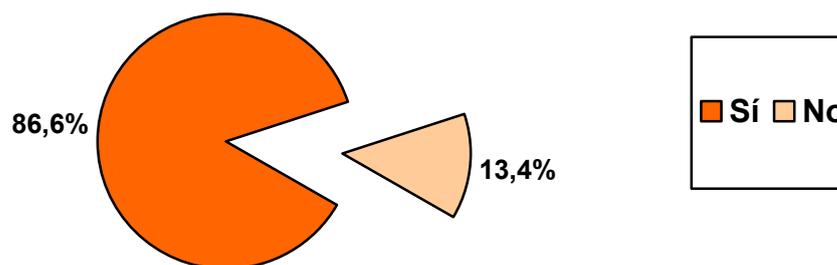
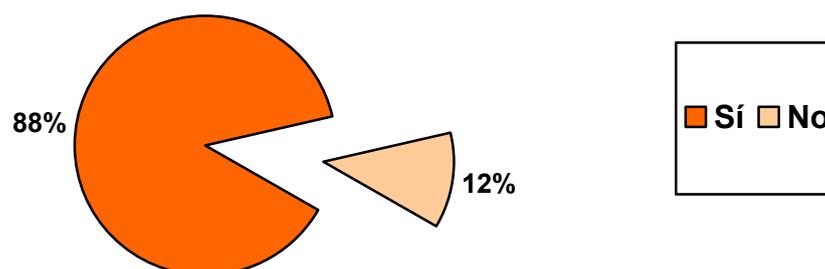


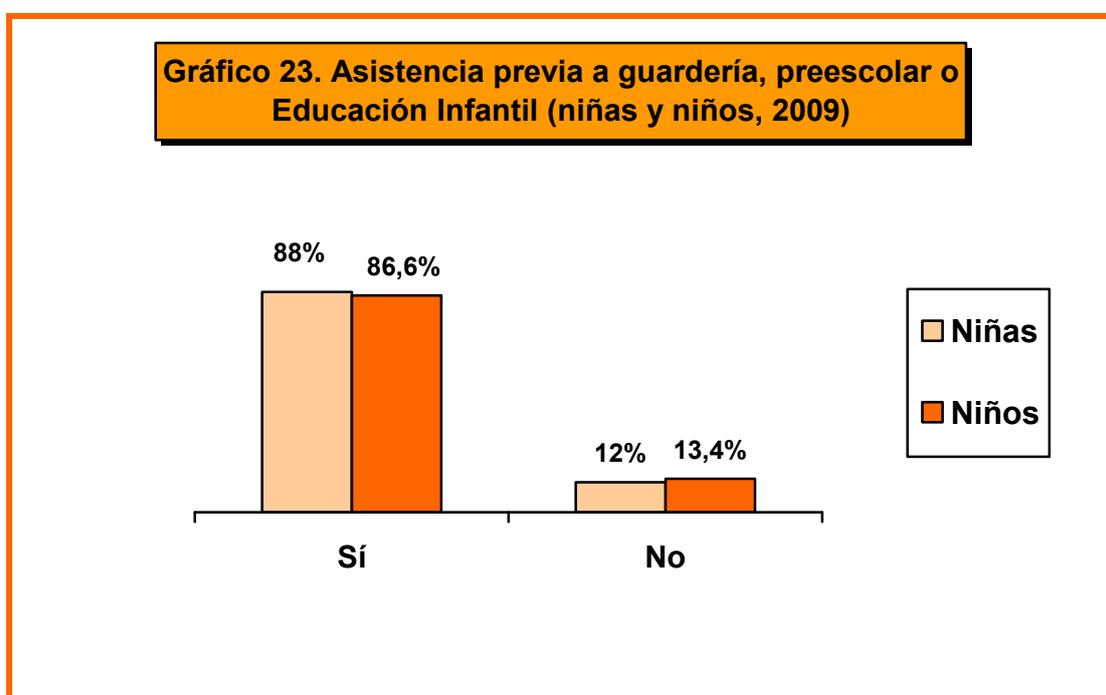
Gráfico 22. Asistencia previa a guardería, preescolar o Educación Infantil (niñas, 2009)



Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

Los datos respecto a la asistencia previa a guardería, preescolar o Educación Infantil, en función del sexo no presentan a penas variaciones, siendo en cualquier caso datos más positivos para las niñas que para los niños.

El 88% de las niñas gitanas han tenido una escolarización temprana, y si observamos el caso de los niños gitanos vemos que se han escolarizado tempranamente el 86,6%. La diferencia existente entre los niños y las niñas no es mucha, pero de este dato lo más importante es el aumento producido en la escolarización de los alumnos/as de etnia gitana a edades tempranas.



Indicador E: Absentismo escolar

▪ Estudio 2009

Los datos que vamos a ver a continuación tratan de analizar la cantidad de ausencias al centro escolar durante grandes periodos de tiempo, en las que incurren las niñas y niños gitanos que están escolarizados en Educación Primaria.

La Fundación Secretariado Gitano ha extraído estos datos a través de la interpretación de los registros establecidos por el profesorado en la ficha de recogida de datos del alumno, donde se ha valorado la asistencia a clase y la puntualidad, entre otros factores⁵⁶.

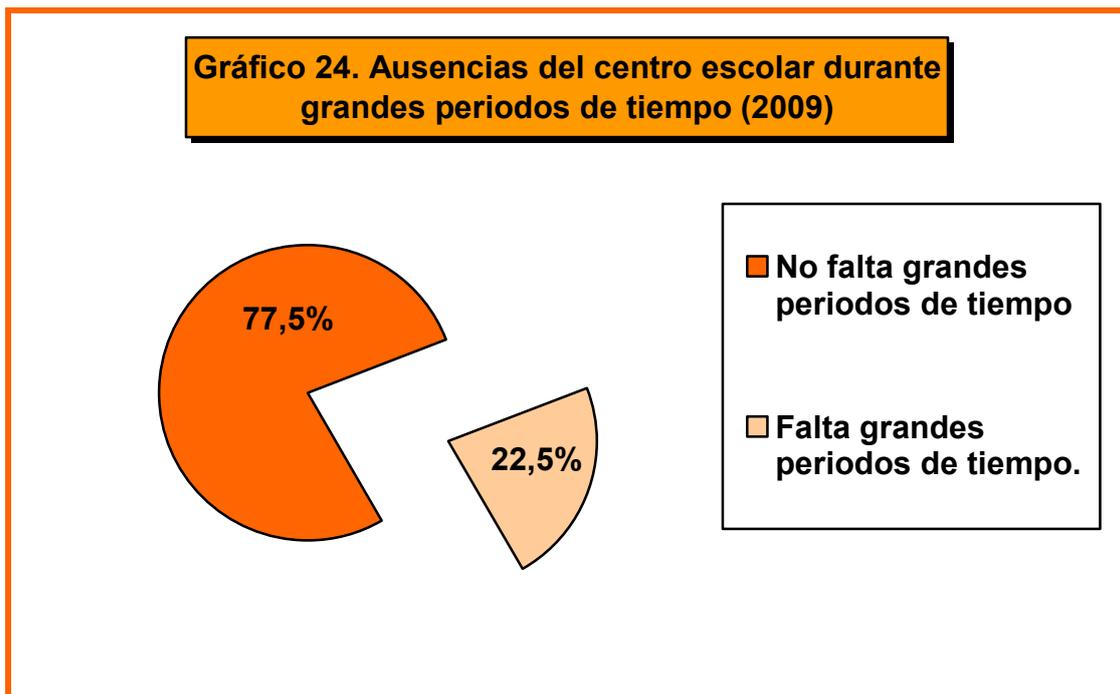
En este estudio se considera que se está incurriendo en un absentismo escolar prolongado cuando el alumnado no mantiene una escolaridad continuada y falta a clase durante un periodo de tiempo de tres meses o más.

La asistencia continuada y la puntualidad son los indicadores que mejor reflejan si la alumna/o gitano está adquiriendo los ritmos y hábitos que conlleva la propia escolarización, éstos son esenciales para que se produzca un buen funcionamiento dentro de la escuela. Por lo tanto la ausencia de adquisición de estos hábitos facilita que se incurra en el absentismo escolar.

Aunque parece lógico, es importante indicar que las niñas y niños gitanos que inciden en el absentismo escolar obtienen como consecuencia peor rendimiento y éste a su vez incide en la disminución de la motivación por los estudios y en la peor adaptación a los ritmos, rutinas y normas escolares, además de dificultar la interacción social en el aula, lo que favorece que se reincida en el absentismo escolar.

Las cifras muestran que el 77,5% de las alumnas y los alumnos gitanos no se ausentan de las clases en un mismo curso durante tres o más meses, según informa la FSG, mientras que un 22,5% de ellos/as sí que lo hacen (ver gráfico 24), lo que supone que casi la cuarta parte del total de la muestra de alumnas/os gitanos incurren en un absentismo que se puede considerar como prolongado.

⁵⁶ Ver ficha 3 (de recogida de datos del/la alumno/a a través de la observación del/la profesor/a).



- **Resultados comparativos con los estudios de 1994, 2001 y 2009**

Como hemos visto en el gráfico anterior, el absentismo escolar es un problema aún existente en los centros escolares de España parece que se produce fundamentalmente dentro del alumnado gitano. Si bien es cierto que este problema no sucede únicamente en el alumnado perteneciente a la población minoritaria, pero sí que lo hace en mayor medida.

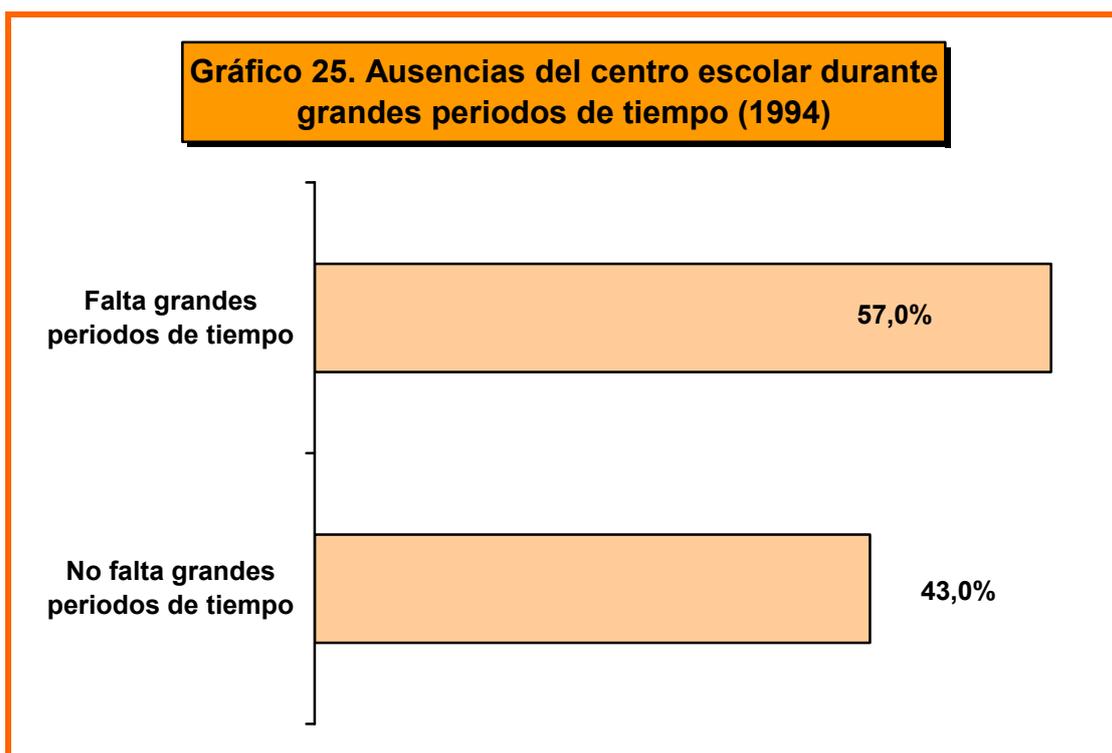
Si comparamos estos resultados con los extraídos de las investigaciones anteriores, podemos confirmar que el avance producido en este periodo de tiempo ha sido notable, pasando de ser en 1994 el 57% del alumnado gitano que se ausentaba de los centros escolares de forma prolongada, a ser en 2009 el 22,5% de las niñas y niños que incurren en el absentismo escolar.

Es decir, se ha reducido el absentismo escolar prolongado en las niñas y niños gitanos que están escolarizados en Educación Primaria en 34,5% durante un periodo de tiempo de 15 años, dicha cifra indica que se ha reducido el absentismo escolar en un 2,3% al año.

Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

Este indicador, a mi juicio, parece ser el que mejor representa el significado de lo que, de forma general, se entiende por normalización escolar y adaptación en el acceso a la escuela, es decir, si las alumnas/os gitanos se ausentan en grandes periodos de tiempo del centro escolar, cualquier otro indicador pierde relevancia respecto a éste. En cualquier caso, de todos los indicadores analizados hasta el momento, éste es el que mayor porcentaje de progresión muestra.

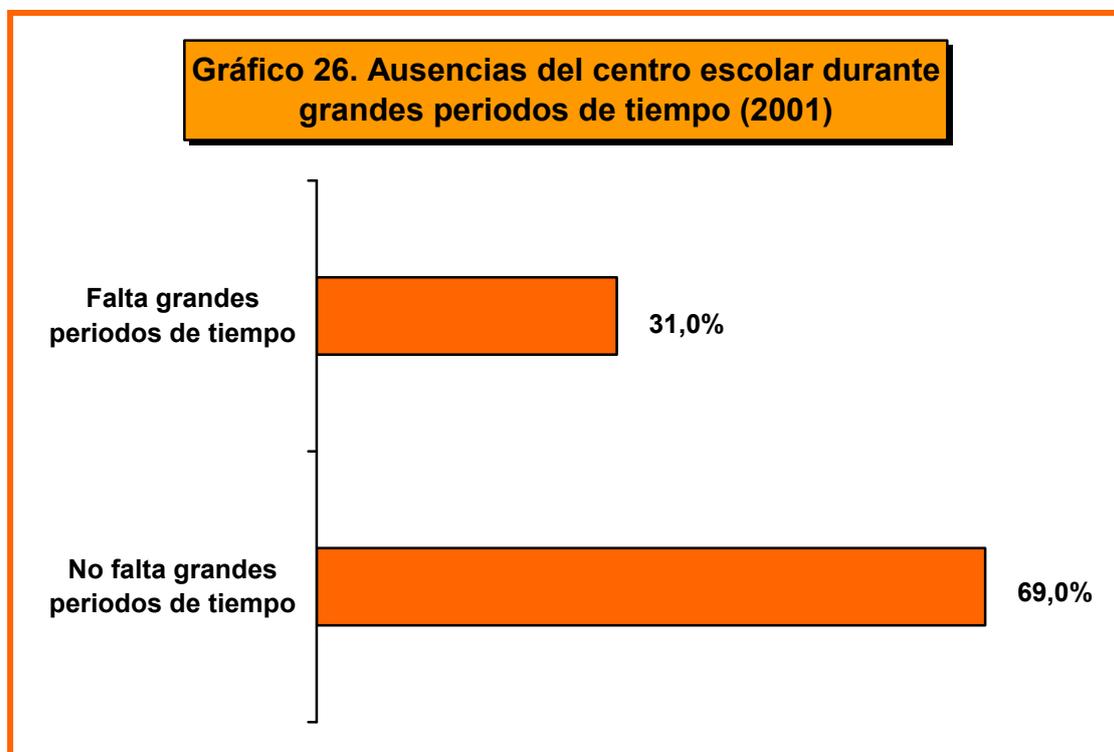
Hay que tener en cuenta que estos gráficos nos aportan información que diferencia las niñas y niños que se ausentan grandes periodos de tiempo (tres meses o más) del centro escolar, de los que faltan periodos de tiempo inferiores (menos de 3 meses), pero en todo caso se está midiendo el grado de absentismo escolar, es decir, se están excluyendo de este análisis a las niñas y niños que asisten de forma continuada al centro escolar.



En el gráfico de 1994 podemos ver que las niñas y niños que se ausentan del centro escolar durante grandes periodos de tiempo suponen un 57%, lo que significa que más de la mitad de ellas/os faltan a clase al menos durante un trimestre.

Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

En los siete años posteriores se produjo la mayor reducción de absentismo escolar, quedando en 2001 reducido a casi la mitad de las/los que persisten en ausentarse del centro escolar durante grandes periodos de tiempo.



Pero la reducción del absentismo escolar por grandes periodos de tiempo no supone la eliminación del mismo sino que se transforma en un aumento de absentismo escolar distribuido en periodos de tiempo inferiores, por tanto no implica que aumente la asistencia continuada al centro.

En los ocho años posteriores la reducción de absentismo que se produce es inferior respecto del periodo de tiempo anterior, pasando de representar en 2001 el 31% de las niñas y niños que faltan a clase durante grandes periodos de tiempo, a ser en 2009 el 22,5% las/os que siguen incidiendo en este problema escolar. Lo que significa que en un periodo de tiempo mayor que el anterior se ha producido una reducción menor de tan sólo 8,5%, por lo tanto las cifras son aún mejorables.

Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

La Fundación Secretariado Gitano trata de dar una respuesta para explicar los factores que tengan que ver con esa reducción del absentismo escolar prolongado en un porcentaje tan alto (34,5%).

La FSG recurre a consultar la opinión de algunos padres y madres gitanas, así como de profesionales y personas gitanas universitarias y concluye explicando que la gran reducción de absentismo escolar que se produce en los últimos seis años de la década de los noventa, es debida a la promulgación de la LOGSE en 1990 puesto que implicó que la educación obligatoria se dividiera en dos etapas (Educación Infantil y Educación Primaria) y se incrementara el control de asistencia del alumnado a clase.

Se entiende que, a pesar de estar promulgada la LOGSE desde 1990, la gran reducción de absentismo se produce a finales de esta década debido a que dicha reforma requiere de un periodo de adaptación por parte de las familias y del alumnado gitano.

Las personas consultadas por la FSG explican que *“no sólo hay un contacto con las familias cuando el alumno o alumna se ausenta, sino que además, si las ausencias son prolongadas o continuas, pueden tener como consecuencia la intervención de los servicios sociales o incluso afectan a la percepción de ayudas económicas”*⁵⁷. En esta explicación subyace un mensaje claro y es que el esfuerzo realizado por parte de los centros y otros agentes para lograr retener a las niñas y niños gitanos en los centros escolares es cada vez mayor. Ahora bien, si nos paramos a analizar todas estas medidas llevadas a cabo por los agentes implicados, podemos observar claramente como tanto la intervención de los servicios sociales como la reducción de las ayudas económicas suponen un refuerzo negativo para las niñas y niños gitanos e incluso para la familia misma, por lo tanto mi pregunta es ¿Estamos en la dirección correcta? ¿No deberíamos centrarnos más en los refuerzos positivos ante una conducta negativa de las niñas y niños, por ser más gratificantes y motivadores en el proceso educativo?

⁵⁷ Información contrastada por la FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO, *“Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria”*, Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad) / Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del Ministerio de Educación, 2010, pp. 41-42, ver <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm013/colm013.html>.

Evolución en la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en España.

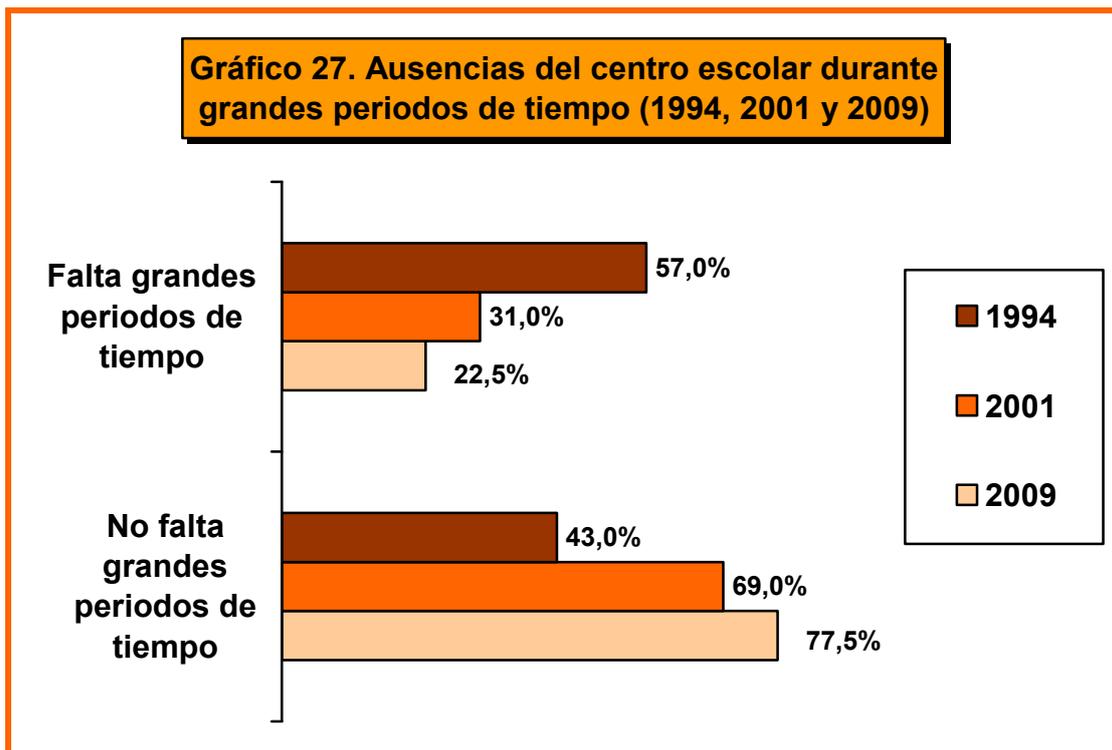
Burrhus FREDERIC SKINNER⁵⁸ fue uno de los psicólogos neoconductista más influyentes de las teorías del aprendizaje, ya en su libro *“Más allá de la libertad y de la dignidad”* de 1971, afirma que la lucha del hombre por su libertad personal no se debe a su inalienable voluntad sino a una serie de procesos conductuales, característicos del organismo humano, cuyo principal efecto consiste en la tentativa de evitar lo que llama caracteres aversivos del ambiente; recondicionando adecuadamente estos procesos conductuales. Así, la conducta no es ningún proceso interno sino que es la acción del organismo ante las condiciones del mundo exterior. Es decir, pone de manifiesto a través del *“condicionamiento operante”* que la conducta humana es manipulable mediante estímulos o refuerzos *“teoría de los refuerzos”*, teoría que contribuye significativamente a favorecer el proceso educativo, por tener que ver con el control de las conductas no deseadas que el alumno/a tenga en el aula y por introducir en ésta una serie de programas de reforzamiento que pueden servir de guía para los responsables del proceso educativo.

Es importante tener en cuenta también que la situación socio-laboral de cada vez más familias gitanas ha cambiado en los últimos años de manera considerable, ya son cada vez menos las familias que se van a trabajar durante grandes periodos de tiempo a otras provincias, situación que implicaba el traslado por el mismo periodo de tiempo de sus hijos o hijas y por lo tanto era una de las causas de la producción de absentismo escolar prolongado.

Además, ya hemos citado anteriormente, que las familias cada vez están más concienciadas sobre la importancia que tiene asistir al colegio para la educación de sus hijos/as lo cual implica que se hagan un mayor esfuerzo por no sacar a sus hijos/as de los centros escolares.

Una de las profesionales consultadas por la FSG, manifiesta *“Antes había muchas familias que se iban a hacer la temporada o como feriantes a otras provincias y ahora esto ha cambiado. Se llevaban a los niños en los viajes durante una temporada y ahora los niños se quedan, cuando antes se iban”*.

⁵⁸ BURRHUS FREDERIC, S., *“Más allá de la libertad y la dignidad”* (Traducido del inglés por J. J. COY), Fontanella, Barcelona, 1972, p. 275.



▪ **Datos desagregados por sexo (2009)**

En cuanto a la diferencia que se puede producir respecto de este indicador y midiéndolo una perspectiva desagregada por sexos, observamos una vez más que las diferencias existentes entre los mismos son nimias, puesto que del total de los niños son 24,2% los que se ausentan durante grandes periodos de tiempo, mientras que en el caso de las niñas lo hacen de la misma forma un 20,5% de ellas. Lo que quiere decir que sólo un 3,7% más de niños incurre en absentismo escolar prolongado.

Gráfico 28. Ausencias del centro escolar durante grandes periodos de tiempo (2009, niños)

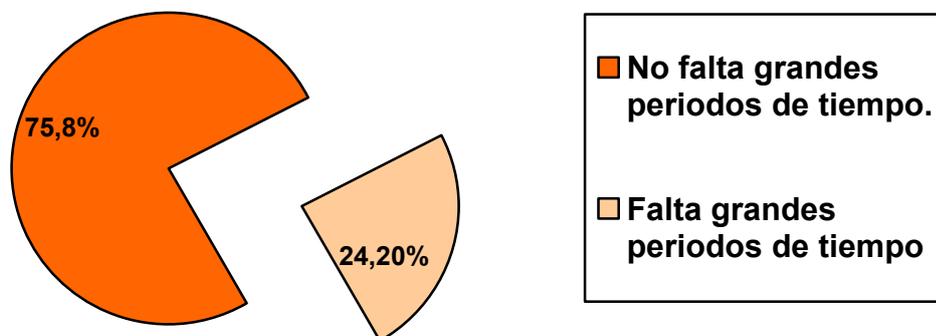
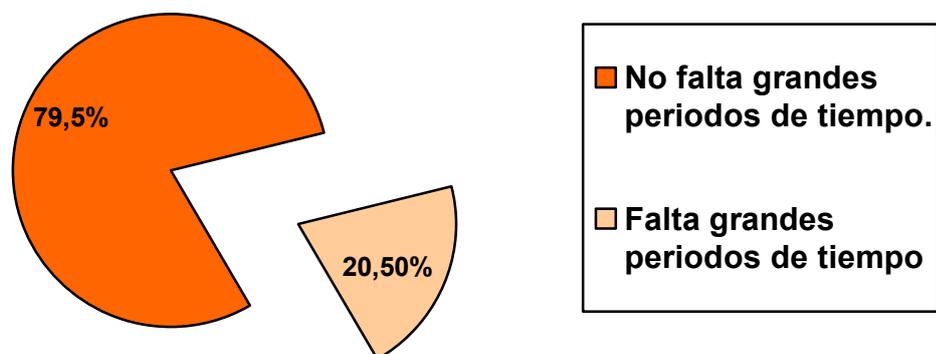


Gráfico 29, Ausencias del centro escolar durante grandes periodos de tiempo (2009, niñas)



4. Diagnóstico sobre el Absentismo Escolar de Salamanca.
Colegio de Educación Infantil y Primaria “Alfonso X, el
Sabio”

4.1 La Población Gitana y la Educación

Parece que las familias gitanas están cada vez más convencidas de la importancia que tiene la escuela para la educación y el porvenir de sus hijas/os. En muchos casos subyace la idea de percibir que en los centros escolares donde acuden sus niños/as no se tiene en consideración la cultura gitana, lo que podría influir en la producción de aumento de absentismo escolar y la falta de motivación por la asistencia continuada a las clases. Aunque es posible que esta percepción del sistema educativo esté cambiando poco a poco.

No podemos olvidar que la educación formal depende en gran medida en su estructura, contenido y valores, de la cultura perteneciente al grupo dominante, lo que supone que la educación además de transmitir conocimientos neutrales y objetivos que pueden ser importantes para el desarrollo personal, intelectual y social de las personas, también se encarga de transmitir valores propios de la cultura mayoritaria.

El pueblo gitano percibe la falta de introducción de sus propios valores culturales en los proyectos curriculares de los centros escolares, a lo que en buena medida traducen con comportamientos de rechazo hacia la educación formal en los colegios, a los que culpan de ser los lugares donde sus niños/as pueden perder su propia identidad cultural, sus valores y sus normas. Éste está tomando conciencia de la situación de marginación socioeconómica en la que está sumido, y encuentra en la educación formal una respuesta y solución para acabar con esta situación.

Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA⁵⁹, encuentra otra respuesta al porqué de la escolarización masiva de las niñas y niños gitanos en la educación formal *“La política de realojamiento (o de erradicación del chabolismo), la expansión del trabajo social y la supresión de las escuelas-puente han arrojado a los colegios públicos una avalancha*

⁵⁹ Puede consultarse en el artículo de FERNÁNDEZ ENGUITA, M., “Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos”, en: *Gitanos. Pensamiento y Cultura*, número 7/8 - Diciembre 2000, Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano o número 2, Dossier - Educación Octubre 2001. http://www.gitanos.org/revista_gitanos/dossiers/educacion.html, o en la página web oficial de la Fundación Secretariado Gitano http://www.fsgg.org/07a_fondo.htm>http://www.fsgg.org/07a_fondo.htm.

imprevista de gitanos. Por un lado, han forzado la escolarización de niños gitanos a los que, de no ser porque se trata de una condición para recibir salarios asistenciales o de un presunto requisito para obtener vivienda, no habrían escolarizado sus familias. De este modo, en lugar de llegar los niños gitanos a la escuela más o menos al ritmo de su propia voluntad y la de sus padres, han llegado masivamente y, en numerosas ocasiones, contra sus deseos manifiestos”.

Pero aunque han desaparecido las escuelas-puente, que desde 1749 procedían a separar masivamente a las familias gitanas de las payas, siguen existiendo colegios donde hay segregación de alumnos gitanos frente a otros con exclusividad de alumnos payos. Podríamos decir que se sigue produciendo una segregación racial involuntaria, guetizaciones progresivas ocasionadas en gran medida por las circunstancias y percepciones sociales que hacen que sea diferente la distribución por colegios; centros que concentran el alumnado gitano y de los que han ido marchándose el alumnado de la población mayoritaria, frente a otros en los que se concentran los alumnos pertenecientes a la población mayoritaria.

Las guetizaciones de los centros escolares son la muestra de la existencia en la actualidad de mensajes cargados de ambigüedad; por un lado se perciben los esfuerzos de agentes políticos y responsables de la escolarización de los alumnos/as de etnia gitana en aras de lograr la igualdad racial y la integración, mientras, por otro lado, la respuesta por parte de las personas que conforman la sociedad sorprende con su marcha contrariando su aparente aceptación de la integración.

Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, hace una observación de las políticas educativas llevadas a cabo a través de la historia del pueblo gitano, determinando tres etapas por las que pasan a la hora de ser escolarizados los grupos sociales desaventajados, oprimidos y explotados. Hace una analogía entre clase, género y etnia afirmando *“Tanto los trabajadores como las mujeres y los gitanos han sido primero excluidos, luego escolarizados de forma segregada y más tarde sumados a unas condiciones de escolarización iguales para todos pero hechas a la medida de sus respectivas contrapartes”*⁶⁰.

⁶⁰ *Ibidem.*

Se deduce que existe una tendencia a argumentar que las condiciones socio-económicas y la falta de tradición académica supone un hándicap que empuja al fracaso escolar y a la marginación. En este sentido la ubicación de los centros escolares en barrios más o menos favorecidos es un factor influyente y determinante a la hora de que se produzca la guetización de los centros, produciéndose una relación directa con el nivel de éxito escolar alcanzado.

Por lo tanto, mi pregunta es ¿Realmente existe una relación tan directa entre pobreza y fracaso escolar? Es decir, ¿Todo alumnado gitano o perteneciente a una población más desfavorecida socio-económicamente está avocado inevitablemente al fracaso escolar?

Existen ejemplos en la historia de la población gitana que demuestran lo contrario, en los que las circunstancias y entorno recluso a la marginación y la pobreza vaticinaban un desastre y fracaso escolar insalvable por pertenecer simultáneamente a una etnia minoritaria y por lo tanto en desventaja, a una clase social pobre, y a un país que castigaba y perseguía en nombre de la ley a cualquier persona perteneciente a este grupo social.

Es el caso, entre muchos otros, del primer profesor gitano de la Universidad española, José Heredia Maya quien en contra de este vaticinio que parecía irremediable, logró estudiar, terminar una carrera y permanecer como profesor de Universidad.

El C.E.I.P. “Alfonso X, el Sabio” responde a uno de los citados centros públicos en los que se concentra la mayor parte de alumnado gitano debido a la marcha de los alumnos/as pertenecientes a la población mayoritaria., por lo tanto este centro podría representar una modalidad de escolarización segregada análoga a las escuelas puente de 1978-1986. Cabe preguntarse respecto a estos centros si actúan como obstáculos a la continuidad educativa del alumnado gitano o por el contrario no son un factor influyente en el fracaso escolar.

4.2 Colegio de Educación Infantil y Primaria “Alfonso X. El Sabio”

4.2.1 DEFINICIÓN DE ABSENTISMO ESCOLAR

Podríamos definir el absentismo escolar como la práctica en la que incurren algunos alumnos y alumnas, gitanos o no, que les lleva a ausentarse en mayor o menor medida de las aulas educativas de forma insistente e injustificada.

Aunque no se presta demasiada atención a esta problemática por ser una práctica que se ha venido realizando a lo largo de la historia por algunos de los alumnos/as de los centros escolares, podemos decir que ésta ha adquirido mayor relevancia por repercutir negativamente no sólo en la formación y educación del alumnado que lo practica sino también en su desarrollo personal y social.

Existe una relación directa entre la práctica del absentismo escolar y el aumento de las posibilidades de abandonar la educación reglada. Desde este punto de vista podríamos decir que el alumnado que insiste en realizar esta práctica en la Educación Primaria está corriendo el riesgo de incurrir en el abandono escolar antes de la finalización de la enseñanza obligatoria, lo cuál adquiere mayor relevancia por no lograrse no sólo los conocimientos básicos sino también la titulación mínima.

El desarrollo económico de la sociedad actual depende en gran medida del nivel de conocimiento, un factor clave para que cada persona pueda acceder a un trabajo y a un estilo de vida digno, luego cabe la posibilidad de estar condenados a formar parte del sector de exclusión y marginación social y económica.

4.2.2 OBJETIVO

El estudio que aquí presento persigue el objetivo de hacer un diagnóstico sobre la situación real existente en la actualidad respecto a los niveles de absentismo escolar que se está produciendo por parte de las niñas y niños gitanos escolarizados en el Colegio de Educación Infantil y Primaria “Alfonso X, el Sabio”.

Este estudio trata de medir, mediante la realización de un análisis cuantitativo, el número de ausencias escolares sin justificar en las que incurren las niñas y niños gitanos que están escolarizados en este colegio, con el objetivo principal de discernir los datos desde una perspectiva de género.

No se ha tenido en cuenta el total del alumnado escolarizado, sino que el estudio se lleva a cabo única y exclusivamente sobre el total de alumnas y alumnos gitanos que se ausentan de las clases por motivos sin justificar.

En el estudio han participado un total de 46 niñas y niños gitanos, siendo todos ellos estudiantes de Educación Primaria y pertenecientes al colegio “Alfonso X, el Sabio” situado en Salamanca, el cual ha sido seleccionado por ser uno de los colegios que cuenta con la mayor concentración de alumnado perteneciente a la población gitana (casi el 100% de los alumnos son de etnia gitana).

Se trata de un colegio público en el que se imparten estudios de Educación Infantil y Educación Primaria, situado en la capital de Salamanca, a orillas del barrio de la Vega y el barrio San José, habitados fundamentalmente por población gitana.

La forma de escoger a los alumnos pertenecientes a la muestra es totalmente aleatoria, puesto que se ha perseguido un único indicador común; la existencia de absentismo escolar.

Aunque parece lógico, conviene aclarar que no se pretende evaluar si existe o no continuidad en la asistencia a clase durante el curso, ya que se deduce que la asistencia al centro escolar por parte de estos niños y niñas gitanos se produce de forma discontinua puesto que incurren todos ellos en absentismo escolar.

El objetivo que se persigue es simplemente concluir un diagnóstico sobre la situación existente en cuanto al absentismo escolar en este colegio en concreto. Percibir las diferencias existentes en los resultados desde una perspectiva de género, con el único ánimo de realizar una observación y diagnóstico sobre una situación real y poder efectuar conclusiones respecto a los rasgos que se presenten.

4.2.3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

I. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Los altos niveles de absentismo escolar generan una demanda social por parte de la comunidad gitana salmantina a la que da respuesta el Excmo. Ayuntamiento de Salamanca creando un “Programa de Mediación Intercultural” promovido por la Concejalía de Igualdad y Bienestar social del mismo ayuntamiento, y llevado a cabo por un grupo de mediadores gitanos de Salamanca, quienes trabajan en colaboración con los CEAS de cada barrio intercambiando la información necesaria.

El acceso a la información que aquí se presenta ha sido posible gracias a la colaboración de los mediadores gitanos de Salamanca, quienes nos han facilitado los datos relativos al absentismo escolar existente en el colegio público “Alfonso X, el Sabio”.

Dichos datos han sido utilizados como instrumento de medida base de esta investigación.

La obtención de gráficos y tablas se ha realizado con el programa Microsoft Excel⁶¹

⁶¹ Para facilitar la lectura de los mismos se ha decidido incorporar los datos de los mismos con un sólo decimal, con lo que en ciertos casos la aproximación realizada por el programa no suma exactamente el 100%.

II. ELABORACIÓN DE LA MUESTRA

La información con la que hemos contado se extrae de las ausencias no justificadas llevadas a cabo por un total de 46 niñas y niños escolarizados en este colegio. Por lo tanto, la elección de la cantidad de niñas y niños que forman un curso es totalmente aleatoria puesto que simplemente se tienen en cuenta de cada curso escolar las alumnas y alumnos gitanos que realizan algún tipo de absentismo escolar, excluyendo a todas/os los demás alumnas/os, esto implica que la cantidad de niñas y niños de la muestra correspondientes a cada curso sea diferente. Para poder observar esto, se ha elaborado una tabla (ver tabla 2) que nos da la posibilidad de discernir la cantidad de alumnos y alumnas que corresponden a cada curso, además del porcentaje al que equivalen respecto del total de la muestra.

Por lo tanto la selección del alumnado participante en este estudio implica:

- Que los datos extraídos muestren objetividad en los resultados.
- Representen el nivel de absentismo escolar alcanzado.
- Corresponden a la realidad de los resultados académicos pertenecientes al alumnado.

Por otro lado, el estudio focaliza su atención sobre los datos de absentismo escolar extraídos de un periodo de tiempo de siete meses, durante el curso académico 2010-2011, es decir, desde septiembre de 2010 hasta Marzo de 2011, debido a que no ha sido posible obtener información respecto al curso completo.

4.3 Desarrollo de un Estudio Cuantitativo

La primera cuestión que se nos plantea es cómo calcular los porcentajes de absentismo escolar, para lo que ha sido necesario tener en cuenta el calendario escolar del curso 2010-2011 en el que se establecen los días lectivos por cada mes, solo de esta forma podemos concretar los porcentajes a los que equivalen el número de ausencias al centro escolar, sin justificar, en las que incurren las niñas y niños gitanos escolarizados en el colegio "Alfonso X, el Sabio". Es decir, el nivel de absentismo escolar que pueda producirse al mes, se calcula teniendo en cuenta los días lectivos de cada mes, siendo diferente la cantidad de los mismos por tener que restar los días festivos y los fines de semana.

Para poder medir el nivel de absentismo producido ha sido necesario establecer unos parámetros donde basarnos a analizar el absentismo escolar producido en base a tres niveles; por un lado existiría absentismo escolar moderado si el número de ausencias al centro escolar sin justificar es inferior al 20%, se trataría de absentismo escolar medio si el número de ausencias se encuentra entre el 20% y el 50%, y por último estaríamos hablando de absentismo escolar severo si se producen más del 50% de ausencias sin justificar respecto a los días lectivos.

Niveles De Absentismo Escolar	MODERADO: Hasta 20%
	MEDIO: Entre 20% y 50%
	SEVERO: Desde 50%

A continuación podemos observar, en la tabla 1, dichos días lectivos donde vemos que en el calendario escolar del curso académico 2010-2011, durante el periodo de tiempo desde Septiembre hasta Marzo se suman un total de 125 días lectivos.

Esta tabla nos permite observar la distribución por meses de esos días lectivos, destacando con el mayor porcentaje, los meses de noviembre y marzo los cuales cuentan con el 16,8% del total de días lectivos cada uno, y tras ellos destacan los meses de febrero (16%) y octubre con el 15,2%.

Tabla1. CALENDARIO ESCOLAR 2010-2011/ DÍAS LECTIVOS		
	DÍAS LECTIVOS	% RESPECTO DE LOS 7 MESES
SEPTIEMBRE	16	12,8%
OCTUBRE	19	15,2%
NOVIEMBRE	21	16,8%
DICIEMBRE	13	10,4%
ENERO	15	12%
FEBRERO	20	16%
MARZO	21	16,8%
TOTAL	125	100,0%

4.3.1 CRITERIOS DE REPRESENTATIVIDAD

Para poder concretar datos de una forma más exhaustiva hemos establecido unos parámetros que nos facilitan dicha tarea, haciendo coincidir las cifras del estudio con los niveles de escolaridad alcanzados, es decir, vamos a estudiar durante este análisis cuantitativo del C.E.I.P "Alfonso X, el Sabio" los datos relativos a cada curso.

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNADO POR CURSO		
C.E.I.P. Alfonso X, el Sabio.		
Curso académico 2010- 2011		
CURSO	NÚMERO DE ALUMNOS/AS POR CURSO	% RESPECTO DEL TOTAL DE ALUMNOS
Primero de EP	9	19,5%
Segundo de EP	5	10,8%
Tercero de EP	7	15,2%
Cuarto de EP	10	21,7%
Quinto de EP	6	13,0%
Sexto de EP	9	19,5%
TOTAL	46	100,0%

Comenzando con la observación de la tabla número 2, vemos que el mayor porcentaje de alumnas/os se concentra en el cuarto curso de Educación Primaria (21,7%) seguido de Primero de Educación Primaria y Sexto que cuentan con el 19,5% de las alumnas y alumnos respecto del total de la muestra (46 niñas y niños gitanos).

Es preciso observar si existen diferencias en los datos obtenidos respecto al absentismo escolar entre las niñas y los niños gitanos y si esas diferencias se tratan de un hecho vinculado a la etnia a la que pertenecen o si se trata de una cuestión relacionada con el género, de estereotipos culturales que implican que existan diferencias en los comportamientos entre las niñas y los niños gitanos, que como consecuencia obliguen a ausentarse de las clases escolares.

Por ello, se ha elaborado la tabla 3, en la que podemos apreciar a continuación que del total de la muestra con la que se cuenta para realizar este trabajo, la distribución coincide en dividir dos partes iguales, donde hay 23 niñas y 23 niños. Sin embargo la mayor cantidad de niños está en el cuarto y primer curso de Educación Primaria,

mientras que en el caso de las niñas, la mayor concentración de ellas se da en el sexto curso de educación primaria.

TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNADO POR CURSO (niños y niñas, 2010-2011)				
C.E.I.P. Alfonso X, el Sabio.				
CURSO	NIÑOS	% de clase	NIÑAS	% de clase
1º de EP	6	66,6 %	3	33,3%
2º de EP	1	20,0%	4	80,0%
3º de EP	4	57,1%	3	42,8%
4º de EP	7	70,0%	3	30,0%
5º de EP	2	33,3%	4	66,6%
6º de EP	3	33,3%	6	66,6%%
TOTAL	23		23	

Ha sido preciso también tener en cuenta el número absoluto de ausencias al centro escolar, equivalentes al mes y al curso en el que se produjeron. Para ello se ha facilitado la tabla 4, en la que podemos visualizar en qué curso y en qué mes se concentra el mayor nivel de absentismo escolar, y por el contrario en qué curso y en qué mes se concentra el menor nivel del mismo, ello nos da la posibilidad de tener una visión más general del absentismo que nos ayudará a deducir los diferentes motivos que pueden forzar o conducir a estas niñas y niños gitanos a ausentarse de las aulas del centro escolar.

4.3.2 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

I. NÚMERO DE ABSENTISMO POR MES LECTIVO Y CURSO ESCOLAR

TABLA 4. NÚMERO DE FALTAS POR MES Y CURSO						
C.E.I.P. Alfonso X, el Sabio.						
MES	EDUCACIÓN PRIMARIA (niños y niñas, 2010-2011)					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
SEPTIEMBRE	43	23	18	45	10	39
OCTUBRE	39	50	39	48	11	47
NOVIEMBRE	59	66	42	31	22	63
DICIEMBRE	33	35	30	34	16	41
ENERO	37	37	31	29	16	33
FEBRERO	45	48	40	47	21	52
MARZO	54	65	45	49	24	36

Llama la atención en esta tabla (tabla 4) las disparidades que existen en las cifras de absentismo escolar entre unos cursos y otros. En primer lugar vamos a observar cada curso para de esta forma, poder ver los niveles de absentismo escolar producidos. Para poder hacer un estudio desde la perspectiva de género, se ha realizado una diferenciación entre los datos relativos a los niños respecto de las niñas en los sucesivos gráficos y tablas.

Si observamos el primer curso, vemos que el número de ausencias al centro escolar alcanza un máximo de 59 faltas en noviembre seguida por la cifra alcanzada en el mes de noviembre (54 ausencias), mientras que la cifra más baja se concentra en el mes de diciembre (con 33 ausencias escolares), cifras muy elevadas, acontecidas en el primer curso de Educación Primaria, es decir en el comienzo de la educación reglada obligatoria. Estos datos nos inducen a pensar que en este curso se concede poca importancia al valor de la educación y no se tienen bien asentadas aún, las bases que establecen la normativa implícita al sistema educativo, por no tener, por parte de las niñas y los niños gitanos, bien asumidas las obligaciones que implican cumplir el calendario escolar, que puede ser producida en parte, por el escaso número de ellas/os que acceden por primera vez a la educación temprana.

En el segundo curso de Educación Primaria desarrollado en el colegio “Alfonso X, el Sabio” los niveles de absentismo escolar obtenidos, alcanzan su máxima concentración de ausencias en este curso, llegando a ser en noviembre 66 el número de ausencias obtenidas, como la suma de todas las faltas llevadas a cabo por parte de las niñas y los niños gitanos escolarizados en ese curso. Además en el mes de marzo, se alcanza una cifra casi del mismo nivel de gravedad, 65 ausencias al centro escolar. En cuanto a la cifra mínima de absentismo escolar en este curso, podemos afirmar que se logra un descenso importante respecto de la misma en el curso anterior, pasamos de significar 33 ausencias producidas en el mes de diciembre durante el primer curso, a ser ahora el mes de septiembre el que ocupe este dato, siendo 23 las ausencias mínimas logradas a lo largo del segundo curso de Educación Primaria en el periodo de tiempo desde septiembre hasta marzo, lo que supone un diferencia de 10 faltas.

El mes de marzo es el que alcanza el mayor número de ausencias en el tercer curso de Educación primaria, siendo representado esta vez por 45 faltas al centro escolar. A este dato le sigue el logrado en el mes de noviembre con 42 faltas, mientras que la cifra mínima lograda llega en el mes de diciembre con 18 ausencias al centro escolar. Hay que decir, que hasta el momento, tanto las cifras máximas alcanzadas en cuanto a las ausencias escolares, como las mínimas alcanzadas, están presentando una decadencia a medida que va aumentando la dificultad de los cursos. Es decir, hemos pasado de tener en el curso anterior una cifra máxima de ausencias que lograba las 66 faltas, a descender 21 faltas para alcanzar ahora la máxima de 45 ausencias al centro escolar. En cuanto a las cifras mínimas de ausencias, como ya hemos citado, también presentan decadencia, puesto que han disminuido 5 faltas respecto al curso anterior.

Llama la atención también que las cifras de ausencias al centro escolar que alcanzan su mayor valor, a lo largo de estos tres cursos analizados, se han producido en los meses de noviembre y marzo, mientras que las cifras mínimas se producen en los meses de septiembre y diciembre.

Si analizamos el calendario escolar de este curso académico 2010-2011, vemos que los meses en los que se desarrollan las cifras máximas, son en los que mayor número de días lectivos se imparten, contando ambos con 21 días lectivos (ver tabla 1), mientras que ocurre lo contrario en los meses donde se presentan los niveles mínimos

de absentismo alcanzados, en ellos se imparte el menor número de días lectivos, en septiembre por ser el mes en el que se inicia el curso escolar a partir de mediados de mes, mientras que en el mes de diciembre se acumula el mayor número de días festivos coincidiendo con la navidad, motivos ambos que explicarían los motivos del descenso de niveles de absentismo escolar producidos en estos meses.

Continuando con el análisis de las faltas del cuarto curso vemos una vez coincide ser el mes de marzo el que mayor número acapara siendo esta vez 49 las faltas cometidas por las niñas y niños gitanos, continuando octubre con una falta menos respecto de la anterior (48 faltas) y enero es el mes en el que se dan las cifras mínimas de ausencias al centro escolar (29 faltas), dato que aumenta de nuevo respecto a los dos cursos anteriores.

En el quinto curso estas cifras mínimas de ausencias descienden considerablemente en el mes de septiembre pasando de 33 faltas en el primer curso a 10 en este curso, es la menor cifra de ausencias si comparamos con los 6 cursos estudiados.

Y por último, en el sexto curso vemos que la mayor cifra de ausencias se sitúa en el mes de noviembre siendo 63, junto con el segundo curso son los únicos que superan las 60 ausencias al centro escolar sin justificar, datos que nos induce a pensar que no existe una vinculación entre el descenso de las faltas relacionada con el aumento de la dificultad del curso. La cifra mínima de ausencias esta vez se ubica en el mes de enero con 33 faltas, exactamente las mismas que en el primer curso en el mes de diciembre, por lo tanto se corrobora la explicación anterior.

Es importante poder observar dichos datos de una forma más concreta, es decir vamos a desglosar el número de faltas en cifras absolutas por curso para visualizarlas en datos porcentuales referentes a cada alumno por mes y por curso, de esta forma podremos concretar otro tipo de observaciones y conclusiones.

II. RESULTADOS OBTENIDOS POR CURSO REALIZADO

1. Primero de Educación Primaria

➤ Resultados obtenidos por curso

Antes de proceder a observar las diferencias existentes en cifras de absentismo en base al sexo, mediremos las cifras de forma individual sin prestar atención al sexo al que pertenece el alumno/a.

La tabla 5 nos facilita el poder observar los porcentajes mínimos y máximos alcanzados; por una parte en lo equivalente a los siete meses lectivos objeto de este estudio estudiando de forma individualizada los datos referentes a cada alumno/a, y además podemos observar las cifras alcanzadas por el conjunto de alumnas y alumnos en el mismo mes lectivo.

En el primer curso de Educación Primaria vemos que existe un desfase importante entre las cifras alcanzadas por cada uno de los niños y niñas gitanas, de ahí la importancia de poder observar los datos referentes a cada uno de ellos/as. Ya hemos visto (ver tabla 2 y tabla 3), que contamos con nueve alumnos/as que incurren en absentismo escolar de forma continuada.

Además, como hemos apuntado con anterioridad, para poder medir el nivel de absentismo producido es necesario establecer unos parámetros donde vamos a analizar el absentismo escolar producido en base a tres grados distintos; por un lado existiría absentismo escolar moderado (<20%), absentismo medio (20% - 50%) y absentismo severo (más del 50%) respecto al número de días lectivos.

En la tabla que se presenta a continuación (tabla 5) se puede apreciar cómo las cifras de absentismo de los diferentes niños y niñas que conforman el curso de primero de Educación Primaria, son muy dispares; por un lado 3 de los alumnos/as no superan las 5 faltas en un mismo mes, mientras que el resto de alumnos/as no sólo las superan sino que oscilan entre 8 y 18 ausencias a clase en un mismo mes lectivo. Recordemos que el mayor número de días lectivos se situaba en los meses de noviembre y marzo con

21 días, coincidiendo con que es en estos meses donde suceden el mayor número de ausencias; 18 faltas sin justificar en el mes de noviembre, lo que quiere decir que este alumno/a tan solo asistió a clase 3 días en un mismo mes, siguiéndole el mes de marzo con 14 ausencias sin justificar, por lo que faltó el doble de días que asistió (7 días).

El hecho de que el número de ausencias acontecidas en un mismo mes por las alumnas/os de Educación Primaria sean muy dispares, produce que exista mayor desproporción en las medias individuales por curso; por un lado tenemos alumnos/as que se ausentan una media durante todo el curso escolar de más de la mitad de los días lectivos (54,2% y 52,9%), por lo que presentan absentismo escolar severo. Estas cifras tienen adquieren mayor relevancia por suponer mayor obstáculo para estos/as estudiantes para recobrar el ritmo habitual, las rutinas y los conocimientos impartidos en las clases.

Por el contrario, encontramos también alumnos/as que presentan de media en ausencias a clase durante todo el curso datos mínimos e insignificantes como 1,3% de ausencias, o el caso de otro alumno/a que obtiene de media anual 7,5% en las ausencias escolares sin justificar producidas durante todo el curso, ambos son datos tolerables puesto que son cifras tan insignificantes que no suponen a penas pérdida de conocimientos, hábitos y ritmo escolar.

Una vez analizadas las cifras individuales de cada alumno/a más destacadas de este primer curso, es importante observar los meses en los que mayor número de ausencias se han sucedido en el conjunto de los alumnos/as. Vemos que el mes en el que más ausencias de media entre todos los alumnos/as se han acontecido es el mes de noviembre, donde la media por alumno de ausencias en este mismo mes es del 31,1%, es decir, casi una cuarta parte de las ausencias del total de los 125 días lectivos objeto de este estudio se suceden en este mismo mes.

El mes que le sigue en máximo de número de ausencias del total de alumnos/as es, sorprendentemente, el mes de septiembre. A pesar de tener datos relativamente bajos por parte de cada alumno/a de forma individual, la media del total de ellos/as en el mismo mes nos da un porcentaje por ser uno de los meses en el que menos días lectivos

se imparten añadido a que el número de faltas ocasionadas por los alumnos/as, es relativamente alto.

Aunque parece lógico, considero que es importante comentar que en todos los meses existe al menos un alumno/a que no ha faltado a clase ningún día en ese mes en concreto, lo que por un lado ayuda a reducir la media del total de los alumnos/as por mes, y por otro lado se le adjudican un número de faltas que realmente no ha cometido en ese periodo de tiempo, lo que no le exime de haberlas cometido en otro mes diferente.

TABLA 5. ABSENTISMO ESCOLAR								
C.E.I.P. Alfonso X, el Sabio.								
Nº DE FALTAS PRIMERO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. NIÑOS Y NIÑAS								
Nº FALTAS PORCENTAJE	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	MEDIA/ CURSO
A	0	5	12	7	7	8	5	35,3%
%	0,0%	26,3%	57,1%	53,8%	46,6%	40,0%	23,8%	
B	5	1	2	2	3	3	2	15,1%
%	31,2%	5,2%	9,5%	15,3%	20,0%	15,0%	9,5%	
C	1	1	0	2	1	3	1	7,5%
%	6,2%	5,2%	0,0%	15,3%	6,6%	15,0%	4,7%	
D	9	13	18	4	5	6	14	52,9%
%	56,2%	68,4%	85,7%	30,7%	33,3%	30,0%	66,6%	
E	9	1	4	0	3	3	0	16,4%
%	56,2%	5,2%	19,0%	0,0%	20,0%	15,0%	0,0%	
F	0	2	5	6	4	6	12	27,7%
%	0,0%	10,5%	23,8%	46,1%	26,6%	30,0%	57,1%	
G	11	9	9	6	8	11	14	54,2%
%	68,7%	47,3%	42,8%	46,1%	53,3%	55,0%	66,6%	
H	8	7	8	6	6	5	5	37,1%
%	50,0%	36,8%	38,0%	46,1%	40,0%	25,0%	23,8%	
I	0	0	1	0	0	0	1	1,3%
%	0,0%	0,0%	4,7%	0,0%	0,0%	0,0%	4,7%	
MEDIA/ MES	29,8%	22,7%	31,1%	28,1%	27,3%	25,0%	28,5%	27,5%

Ya hemos indicado con anterioridad que los meses de noviembre y de marzo son el periodo lectivo en el que mayor número de días escolares se imparten en este curso, coincidiendo ambos meses con 21 días lectivos, y coincidiendo también con el mayor número de ausencias cometidas a nivel individual (recordemos que los máximos alcanzados en ausencias individuales es de 18 y 14, ambas cifras ocurridas en los meses de noviembre y marzo respectivamente), es por ello que creo importante hacer una especial mención al mes de marzo, por ser el tercer mayor porcentaje en la media del total de alumnos/as por mes. Sorprende que aún concentrando este mes una de las cifras más altas cometidas en ausencias a nivel individual, podemos ver que no obtiene el segundo porcentaje más alto en el mes por haber un desfase entre el número de ausencias cometidas entre los alumnos a nivel individual.

Si tenemos en cuenta los parámetros establecidos para evaluar el nivel de absentismo escolar, la valoración obtenida en cuanto a las medias mensuales por el total de alumnos/as corresponde en todos ellos a absentismo medio, es decir oscilan entre 20% y 50% en todo caso, mientras que la media por curso corresponde también a un absentismo de nivel medio siendo un 27,5% el valor obtenido.

Si analizamos cada uno de los porcentajes del total de alumnos y alumnas podremos clasificar el nivel de absentismo escolar alcanzado y calcular el porcentaje que representa el número de alumnos y de alumnas que lo presentan con respecto del total de la clase. La siguiente clasificación nos ayudará a comprenderlo mejor.

Nivel de absentismo	Nº de alumnos/as	% del total de la clase
Moderado	4	44,4%
Medio	3	33,3%
Severo.....	2.....	22,2%

Esto es, de los nueve alumnos y alumnas de la clase el 44,4% presentan absentismo escolar moderado, el 33,3% presentan absentismo escolar medio y el 22,2% presentan un nivel de absentismo escolar severo. Aunque parece muy lógico conviene aclarar que lo que podemos interpretar con estos datos, entre otras muchas cosas, es que

a medida que el nivel de absentismo escolar va siendo más continuado se van reduciendo el número de alumnos y de alumnas que lo presentan.

Estas cifras de absentismo escolar representan un nivel de asistencia a clase bastante irregular lo que afectará negativamente, entre otras, al rendimiento escolar, a la pérdida de conocimientos, valores y todo tipo de aportaciones positivas que la escuela pueda aportar al alumnado.

Una explicación a estos datos podría ser el tener en cuenta que la escuela ofrece posibilidades de adquisición de conocimientos básicos encaminados al desarrollo de actividades estructuradas en nuestro sistema social productivo, es decir la escuela representa y es un transmisor de conocimientos, capacidades abstractas y valores que se estiman necesarios para prepararnos en determinados oficios y poder tener en un futuro oportunidades laborales en un sistema económico establecido por y para la producción, que por otra parte, es cada vez más exigente, trabajos que entre otras cosas, la etnia gitana no ha compartido durante generaciones, dedicándose a labores muy diferentes como ser tratante de ganado, vendedores ambulantes, mercaderes, etc., los cuales no requerían, desde su propia perspectiva, adquirir los conocimientos, capacidades abstractas y valores, entre otras cosas, que el sistema educativo tiene estipulados e imparte formalmente.

Es decir, la desvinculación que se produce entre el interés que tenga el alumnado gitano por las aportaciones que le pueda ofrecer la educación reglada, implica la pérdida de interés por la misma, produciendo esto a su vez un nivel de asistencia cada vez más irregular y por lo tanto un rendimiento escolar más bajo.

M. FERNÁNDEZ ENGUITA en su obra “Fracaso y abandono escolar en España” da razones al porqué de la preocupación por el fracaso escolar ocurrido en España, diciendo *“las oportunidades sociales de las personas dependen cada vez más de su cualificación, de su capital humano, de su capacidad de obtener, manejar e interpretar la información, de emplear y adquirir el conocimiento”*, pero estas capacidades no se presentan de forma ecuánime para todas las personas, por lo que añade *“Estas capacidades están a su vez influidas por otros factores más viejos y quizá menos atractivos, como la propiedad, los ingresos, el género, la raza, la constitución física, la*

nacionalidad, etcétera (...) las estrategias individuales, familiares y grupales de movilidad y de reproducción social dependen cada vez más de la educación”⁶².

➤ **Datos desagregados por sexo**

▪ **Nivel de absentismo escolar en los niños**

Las cifras analizadas hasta el momento nos proporcionan información sobre el conjunto de las niñas y niños que asisten de forma irregular a la misma clase, pero es necesario para poder hacer una observación más exhaustiva desde una perspectiva de género, diferenciar los datos relativos al sexo masculino y compararlos con los del sexo femenino, solo así podremos contrastar los datos.

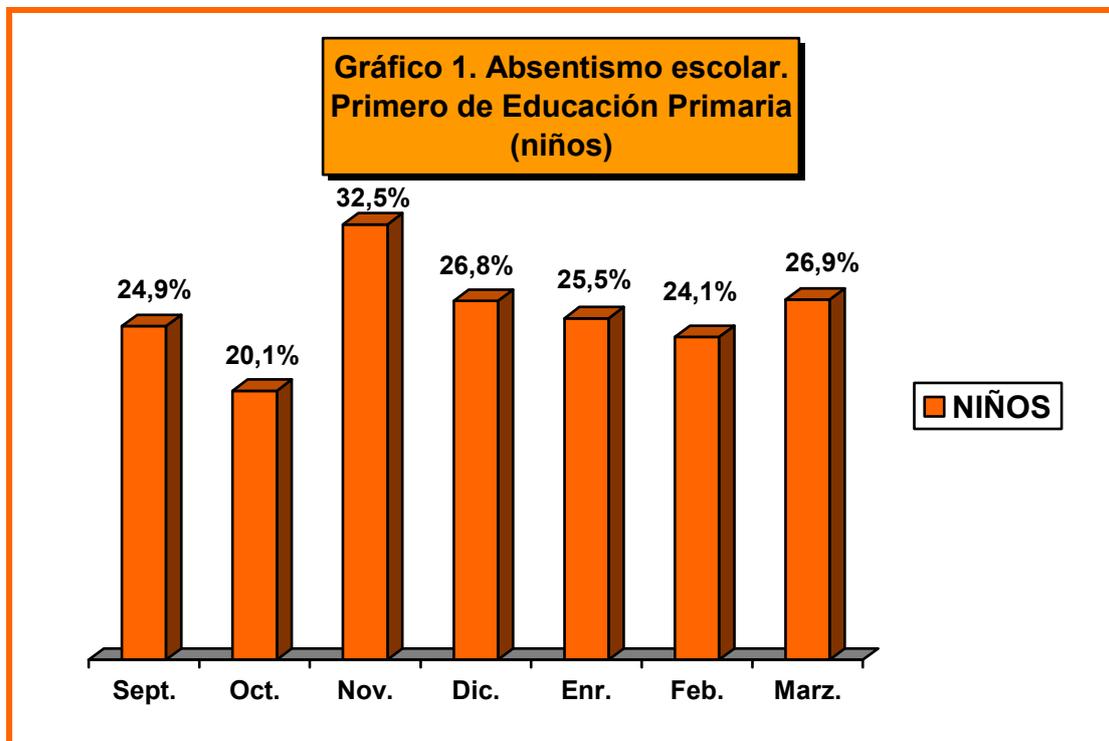
Por lo tanto procedemos ahora a observar las cifras relativas a absentismo escolar alcanzadas por los niños de primero de Educación primaria, para ello observaremos la tabla 6 que se presenta a continuación.

En cuanto a los datos individuales por alumno varón de este curso, si analizamos el nivel de absentismo que presentan debemos apuntar que el total de los alumnos varones equivale a seis, con lo que habría que destacar que uno de ellos presenta absentismo escolar en un nivel severo con 52,9% de ausencias sin justificar, mientras que dos de ellos se sitúan en un nivel de absentismo medio (27,7% y 33,3%) y el 50% del total de alumnos de la clase presentan un nivel moderado (7,5%, 15,1% y 16,4%). La clasificación que se presenta a continuación puede ayudarnos a comprenderlo mejor.

Nivel de absentismo	Nº de alumnos/as	% del total de la clase
Moderado	3	50,0%
Medio	2	33,3%
Severo	1	16,6%

⁶² FERNÁNDEZ ENGUITA, M. / MENA MARTÍNEZ. L. / RIVIERE GÓMEZ, J. “Fracaso y abandono escolar en España”, Fundación “La Caixa”, Colección Estudios Sociales núm. 29, Barcelona, 2010, p. 14.

TABLA 6. ABSENTISMO ESCOLAR								
C.E.I.P. Alfonso X, el Sabio.								
Nº DE FALTAS								
PRIMERO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. NIÑOS								
Nº FALTAS PORCENTAJE	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	MEDIA/ CURSO
A	0	5	12	7	7	8	5	35,3%
%	0,0%	26,3%	57,1%	53,8%	46,6%	40,0%	23,8%	
B	5	1	2	2	3	3	2	15,1%
%	31,2%	5,2%	9,5%	15,3%	20,0%	15,0%	9,5%	
C	1	1	0	2	1	3	1	7,5%
%	6,2%	5,2%	0,0%	15,3%	6,6%	15,0%	4,7%	
D	9	13	18	4	5	6	14	52,9%
%	56,2%	68,4%	85,7%	30,7%	33,3%	30,0%	66,6%	
E	9	1	4	0	3	3	0	16,4%
%	56,2%	5,2%	19,0%	0,0%	20,0%	15,0%	0,0%	
F	0	2	5	6	4	6	12	27,7%
%	0,0%	10,5%	23,8%	46,1%	26,6%	30,0%	57,1%	
MEDIA/ MES	24,9%	20,1%	32,5%	26,8%	25,5%	24,1%	26,9%	25,8%



▪ **Nivel de absentismo escolar en las niñas**

Teniendo en cuenta la tabla 7 que se presenta a continuación sobre los valores de absentismo presentados por las niñas alumnas de primero de Educación Primaria, y comparándola con la equivalente a los niños, hay que decir que se observa un ligero aumento de la media anual del total de las niñas (30,8%) con respecto al de los niños (25,8), representando ambos un nivel medio de absentismo escolar.

Llama la atención las diferencias existentes en nivel de ausencias entre unas niñas y otras, teniendo una de ellas un nivel de absentismo insignificante (1,3%) mientras que el resto presentan un nivel medio (37,1%) y un nivel severo (54,2%). Esta desproporción produce que la media del curso, citada con anterioridad, sea más elevada.

Una vez más procedemos a realizar una clasificación del porcentaje que representa el número de alumnas de acuerdo al nivel de absentismo alcanzado, donde podremos apreciar más claramente los datos expresados con anterioridad.

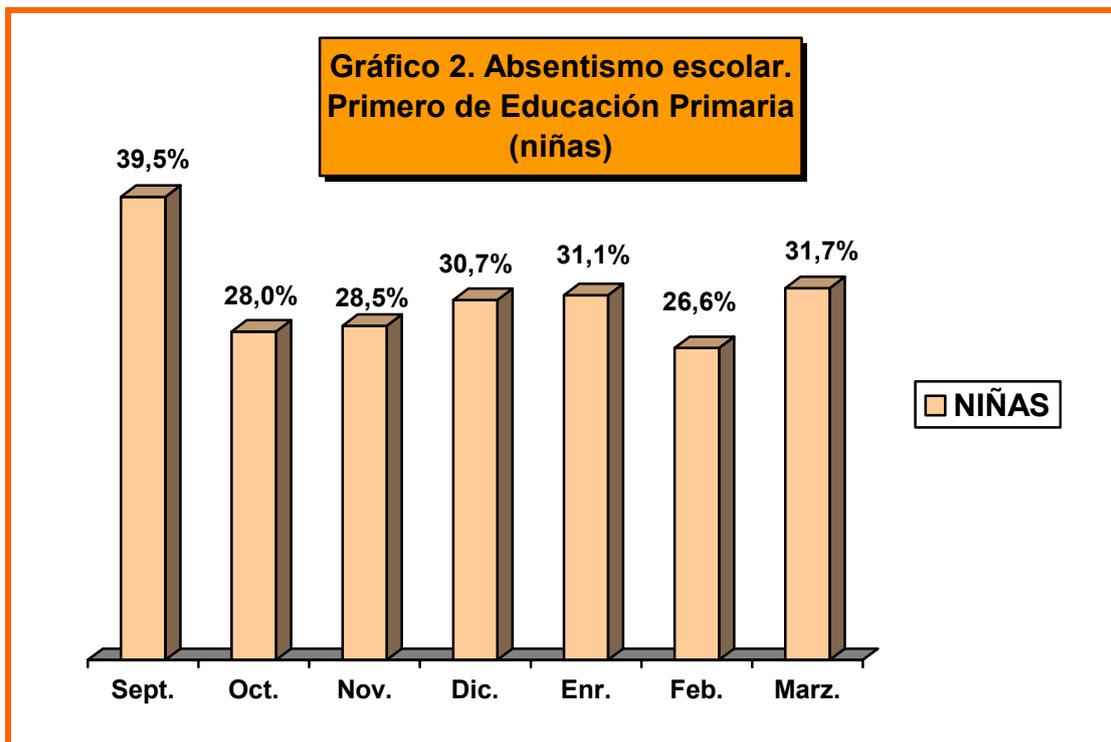
TABLA 7. ABSENTISMO ESCOLAR								
C.E.I.P. Alfonso X, el Sabio.								
Nº DE FALTAS PRIMERO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. NIÑAS								
Nº FALTAS PORCENTAJE	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	MEDIA/ CURSO
A	11	9	9	6	8	11	14	54,2%
%	68,7%	47,3%	42,8%	46,1%	53,3%	55,0%	66,6%	
B	8	7	8	6	6	5	5	37,1%
%	50,0%	36,8%	38,0%	46,1%	40,0%	25,0%	23,8%	
C	0	0	1	0	0	0	1	1,3%
%	0,0%	0,0%	4,7%	0,0%	0,0%	0,0%	4,7%	
MEDIA/ MES	39,5%	28,0%	28,5%	30,7%	31,1%	26,6%	31,7%	30,8%

Puesto que el número de alumnas correspondientes al primer curso de Educación Primaria que han presentado algún tipo de absentismo escolar son únicamente tres, ocurre que al calcular el porcentaje que representa en el total de alumnas de la misma clase corresponden a la misma cantidad, dato irrelevante para el tema que nos ocupa.

Más significativos son por el contrario los niveles de absentismo alcanzados, llama la atención que de un número tan reducido de alumnas cada una presente un nivel de absentismo totalmente diferente al resto.

Nivel de absentismo	Nº de alumnos/as	% del total de la clase
Moderado	1	33,3%
Medio	1	33,3%
Severo.....	1	33,3%

En el gráfico 2 que observamos a continuación se aprecia de forma clara el nivel de absentismo escolar alcanzado por las niñas analizado por meses. Vemos como todas las medias mensuales son superiores al 20% con lo que el grado de absentismo alcanzado por ellas durante el curso es de un nivel medio.



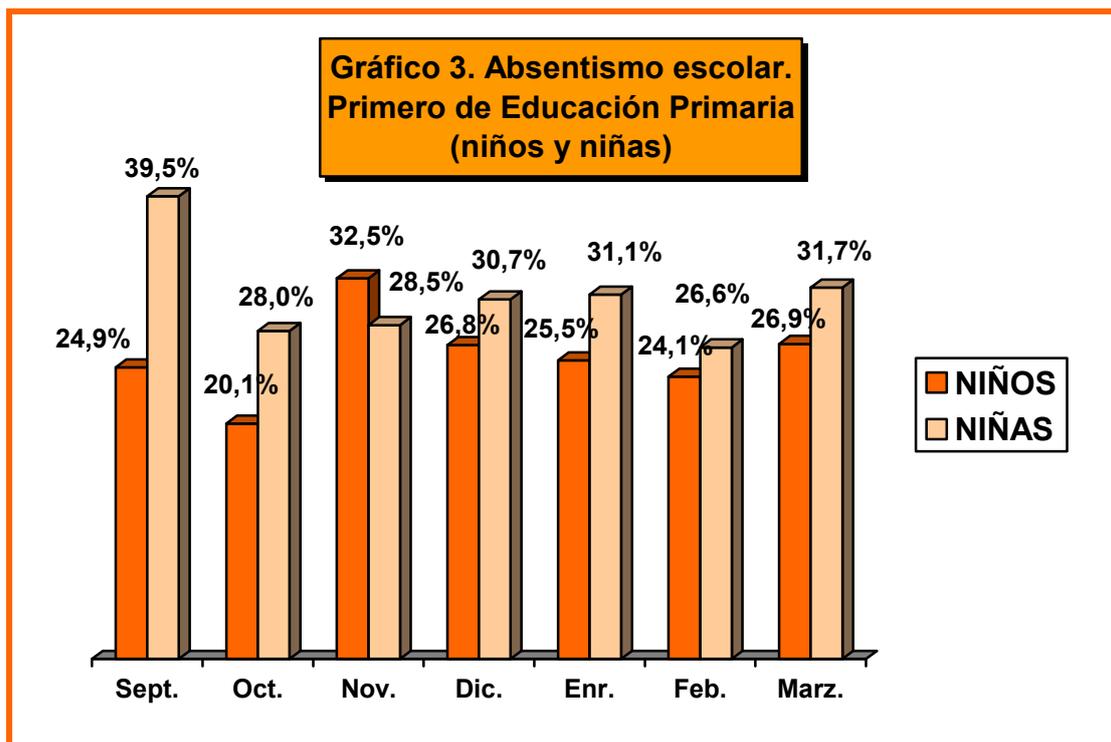
Por otro lado las medias mensuales alcanzadas por las niñas también son significativamente superiores a las realizadas por los niños, es decir la máxima de los niños se logra en noviembre con 32,5% (ver gráfico 1) mientras que la máxima de las

niñas se produce en el mes de septiembre con 39,5%, es decir un 7,0% más de nivel de ausencias respecto a sus semejantes.

▪ **Comparativa entre los niveles de absentismo escolar presentados por los niños y las niñas.**

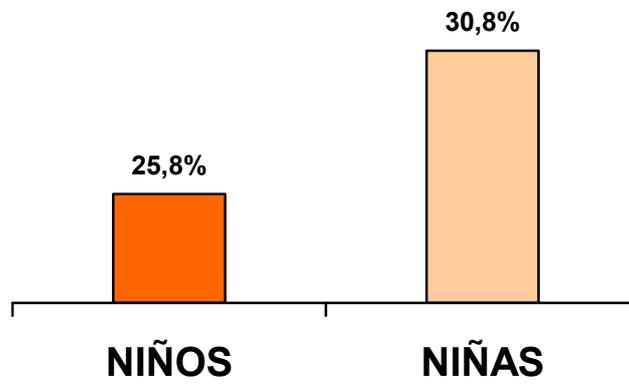
Observando el gráfico 3 se puede distinguir cómo el nivel de absentismo escolar producido por las niñas mensualmente a lo largo de todo el curso es superior al de los niños, tan solo existe una excepción localizada en el mes de noviembre donde los niños superan en el nivel de absentismo alcanzado por ellas.

En cualquier caso, tanto los niños como las niñas presentan porcentajes mensuales equivalentes a un nivel medio de absentismo escolar.



El gráfico número 4 nos aporta la información relativa a la media anual desagregada por sexos, donde se observa que las chicas superan en 5,0% el nivel de absentismo alcanzado por los chicos.

**Gráfico 4. Absentismo escolar.
Primero de Educación Primaria
(niños y niñas)**



2. Segundo de Educación Primaria

➤ Resultados obtenidos por curso.

Conviene recordar que para desarrollar este trabajo no se ha contado con el total de alumnos y de alumnas correspondientes a la misma clase, sino que simplemente se han tenido en cuenta a aquellos/as que presentan ausencias escolares sin justificar, es por eso que vemos a lo largo del trabajo que el número de niños y niñas con los que contamos son diferentes en cada curso académico, debido a que en unos cursos se ausentan más número de ellos/as que en otros.

TABLA 8. ABSENTISMO ESCOLAR								
C.E.I.P. Alfonso X, el Sabio.								
Nº DE FALTAS/ PORCENTAJE SEGUNDO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. NIÑOS Y NIÑAS								
Nº FALTAS PORCENTAJE	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	MEDIA/ CURSO
A	3	9	8	4	3	5	8	29,9%
%	18,7%	47,3%	30,0%	30,7%	20,0%	25,0%	38,0%	
B	8	3	11	8	9	12	13	43,4%
%	50,0%	15,7%	52,3%	61,5%	60,0%	3,0%	61,9%	
C	4	11	9	7	7	11	14	49,6%
%	25,0%	57,8%	42,8%	53,8%	46,6%	55,0%	66,6%	
D	0	15	20	11	15	14	16	72,1%
%	0,0%	78,9%	95,2%	84,6%	100%	70,0%	76,1%	
E	8	12	18	5	3	6	14	50,5%
%	50,0%	63,1%	85,7%	38,4%	20,0%	30,0%	66,6%	
MEDIA/ MES	28,7%	52,5%	61,2%	53,8%	49,3%	36,6%	61,8%	49,1%

Una vez más el mayor número de ausencias se presentan en los meses de noviembre y marzo. Algunos alumnos/as en estos meses tan afectados por el absentismo, han llegado a ausentarse casi la totalidad de los días lectivos del mes. Destacan los alumnos/as "D" y "E", por presentar en el mes de noviembre un absentismo muy severo de casi el total de los días lectivos, es decir alcanzan el 95,2% y el 85,7% respectivamente en cuanto al total de los días lectivos del mes (21 días lectivos en el mes de noviembre y marzo).

En cuanto a las medias individuales por alumno/a y curso, advertimos que el nivel de absentismo presentado a lo largo de este periodo de tiempo es muy elevado, llegando a alcanzar 72,1% de ausencias escolares, lo que significa que de 125 días lectivos este alumno/a se ha ausentado un total de 90,1 días, dato alarmante por acercarse al abandono escolar absoluto.

Si hacemos una valoración de los cinco alumnos y alumnas que presentan absentismo en este curso y concretando el nivel de absentismo escolar alcanzado, vemos que del total de alumnos/as el 60% presentan un absentismo escolar medio alto, puesto que se aproximan bastante a los valores preestablecidos como absentismo severo, mientras que el 40% restante presentan niveles de absentismo escolar severo, destacando, como hemos apuntado previamente, uno de los casos que se aproxima al 75% de ausencias sin justificar en días lectivos.

Nivel de absentismo	Nº de alumnos/as	% del total de la clase
Moderado.....	0	0,0%
Medio	3	60,0%
Severo.....	2	40,0%

No podemos olvidar que el nivel de absentismo escolar alcanzado se calcula en relación a los días lectivos de cada mes, por lo tanto hay meses en los que se imparten menos días lectivos y la cifra de faltas parece erróneamente ser menor, por ejemplo un dato que llama la atención se sitúa en el mes de enero, donde el total de faltas que se presentan equivalen a 15 días que además es el 100% de los días lectivos en ese mes, es el caso del alumno/a "D".

Estas cifras de absentismo escolar tan elevadas deben encontrar su explicación no sólo en causas propias del centro escolar sino también en causas y circunstancias ajenas al mismo.

Desde que en 1990 se promulgó la LOGSE, la educación obligatoria se divide en dos etapas; la de Educación Primaria y Educación Secundaria. Los centros escolares

responsables de que se cumpla esta prerrogativa han aumentado sus esfuerzos por controlar la asistencia del alumnado a clase.

Puesto que no es objeto de este estudio, no se han mencionado hasta el momento las medidas, entre otras, que toma el C.E.I.P. "Alfonso X, el Sabio" para procurar solventar este problema del absentismo escolar, independientemente del nivel en el que se presente, pero es necesario reconocer el esfuerzo de los responsables del centro por eliminar las cifras de absentismo escolar.

En primer lugar el profesorado de este centro, puesto que es el responsable de la clase y quien tiene el contacto más directo con los niños y niñas, hace una valoración del nivel de absentismo que se está produciendo y cuando lo considera oportuno y reincidente se envía una carta a su domicilio para informar de la situación a sus familiares. Por otro lado, el mismo colegio hace una clasificación sobre éste y evalúa el grado de incidencia que tiene, basándose en la misma estimación y clasificación que hemos utilizado nosotros; nivel moderado, medio, severo. Además, cuando el nivel de absentismo escolar presentado por los niños/as es severo se facilita la intervención de un trabajador social.

Por otro lado, el sistema educativo establece como obligatorio, para poder aprobar un curso, la asistencia a clase de un mínimo de horas, si a esto le añadimos el miedo del alumnado por dejar de percibir las ayudas económicas que reciben sus familias, se agrava la situación de presión y obligatoriedad que sienten estos alumnos/as por el mero hecho de asistir a clase un mínimo de horas lesivas, a veces suficientes para superar el curso con la asistencia irregular.

La capacidad de crítica debe conducirnos a plantearnos si realmente estas medidas son suficientes, es decir ¿El simple traslado físico al centro escolar es suficiente para poder considerar que un alumno o alumna ha adquirido un nivel de escolarización normalizado? ¿No es cierto que estas ayudas económicas son un flaco favor al alumnado por desviar el interés de la educación al interés económico?

➤ Datos desagregados por sexo.

▪ **Nivel de absentismo escolar en los niños**

Una vez vistos todos los niveles de absentismo escolar del total de la clase, sin reparar en distinciones por sexo, vamos ahora a evaluar las cifras que presentan los niños para poder compararlas con las que presentan las niñas.

Puesto que el número de niños que presentan absentismo escolar en segundo de Educación Primaria es muy escaso se ha decidido hacer una tabla conjunta para facilitar la visualización de dichos datos, lo que no nos exime de estudiarlo de forma disgregada.

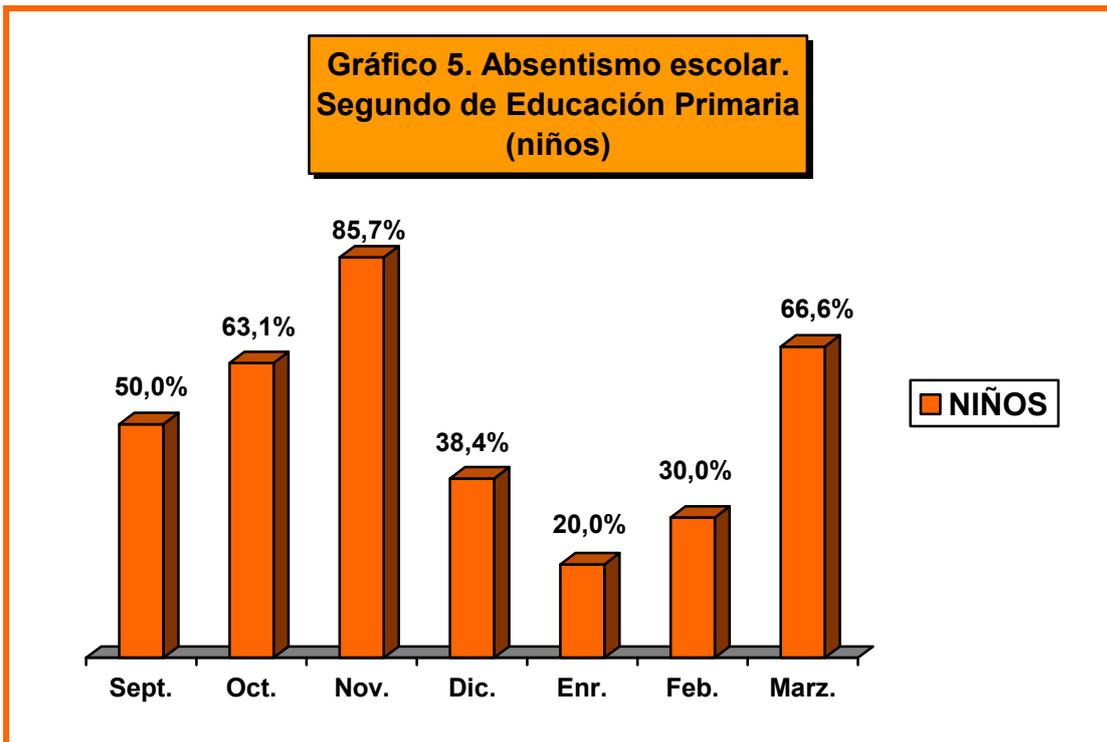
En el segundo curso de Educación Primaria contamos tan solo con un niño que presente absentismo, por lo tanto las posibilidades de comparar con las niñas se reducen. Aunque la aportación del género masculino en este curso es escasa no por ello es menos importante. Por otro lado, el hecho de que tan solo exista un niño en este curso que presenta datos de absentismo implica noticias positivas a valorar en cuanto a la situación de normalización en la escuela.

Aunque si bien es cierto que este alumno presenta un nivel de absentismo escolar medio, puesto que obtiene de media del curso un 50,5% de ausencias. Esto es, que de 125 días lectivos se ha ausentado 63,1, por lo que realmente ha faltado a clase dos meses completos.

TABLA 9. ABSENTISMO ESCOLAR								
C.E.I.P. Alfonso X, el Sabio.								
Nº DE FALTAS/ PORCENTAJE SEGUNDO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. NIÑAS								
Nº FALTAS PORCENTAJE	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	MEDIA/ CURSO
A	3	9	8	4	3	5	8	29,9%
%	18,7%	47,3%	30,0%	30,7%	20,0%	25,0%	38,0%	
B	8	3	11	8	9	12	13	43,4%
%	50,0%	15,7%	52,3%	61,5%	60,0%	3,0%	61,9%	
C	4	11	9	7	7	11	14	49,6%
%	25,0%	57,8%	42,8%	53,8%	46,6%	55,0%	66,6%	
D	0	15	20	11	15	14	16	72,1%
%	0,0%	78,9%	95,2%	84,6%	100%	70,0%	76,1%	
MEDIA/ MES	29,6%	49,9%	55,0%	57,6%	56,6%	38,2%	60,6%	49,6%
NIÑOS								
A	8	12	18	5	3	6	14	50,5%
%	50,0%	63,1%	85,7%	38,4%	20,0%	30,0%	66,6%	
MEDIA/ MES	50,0%	63,1%	85,7%	38,4%	20,0%	30,0%	66,6%	50,5%

En el gráfico 5 que se presenta a continuación, podemos hacer una valoración de los meses en los que más ausencias se han producido y viceversa.

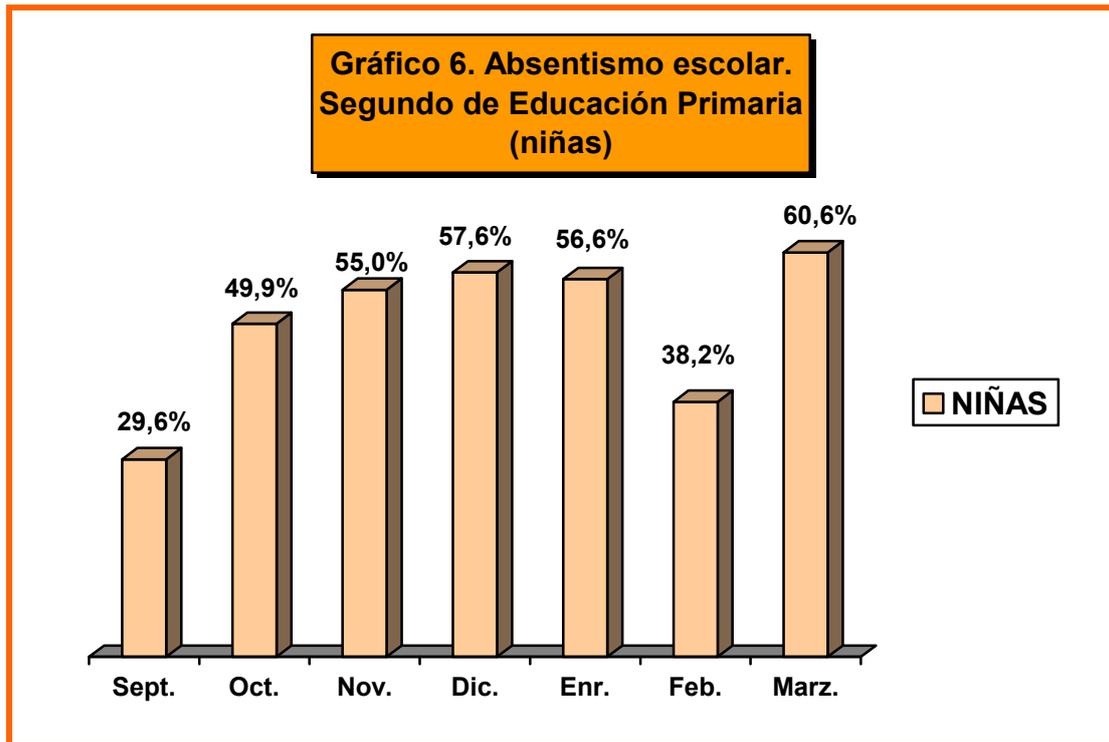
En el primer trimestre la media de ausencias es de un nivel medio alto, llegando a superar el 85%, mientras que vemos un descenso muy pronunciado en las ausencias del siguiente trimestre, siendo enero uno de los meses que más días lectivos tiene y en el que menos ausencias se producen. Puesto que este no es un dato que se pueda generalizar por tratarse de un solo alumno, las explicaciones para estos datos las podríamos hallar en las circunstancias personales de este niño en concreto.



▪ **Nivel de absentismo escolar en las niñas.**

En cuanto a las cifras presentadas por las niñas alumnas de segundo de Educación Primaria, podemos discernir como la media por curso, presentada de forma individual es alarmante, puesto que tres de ellas presentan un absentismo escolar severo alto por aproximarse bastante al 50% de las faltas.

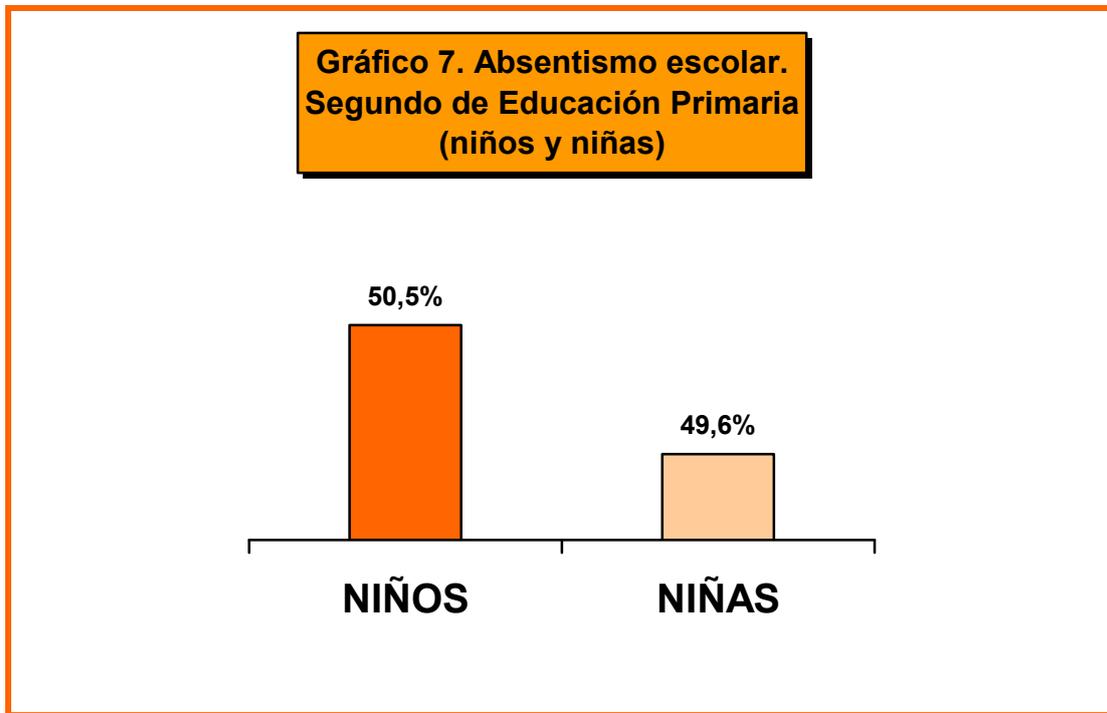
Puesto que el análisis del absentismo escolar estudiado desde una perspectiva de género es el objetivo fundamental de este trabajo, conviene destacar el sexo de aquellos alumnos o alumnas que presenten mayores niveles de absentismo, lo que nos empuja a fijar nuestra atención en la media por curso presentada de forma individual más destacada de segundo de Educación Primaria, y es el caso del 72,1% presentado por la alumna "D", la cual durante todo el curso presenta medias mensuales de ausencias sin justificar, salvo en el mes de septiembre, superiores al 70%, dato bastante alarmante,



Observando el gráfico 6 vemos con mayor claridad la distribución del absentismo presentado a lo largo de los meses del calendario escolar, donde se aprecia que los mayores niveles de absentismo escolar alcanzados por las niñas de segundo de Educación Primaria, aumentan a medida que nos adentramos en el curso académico.

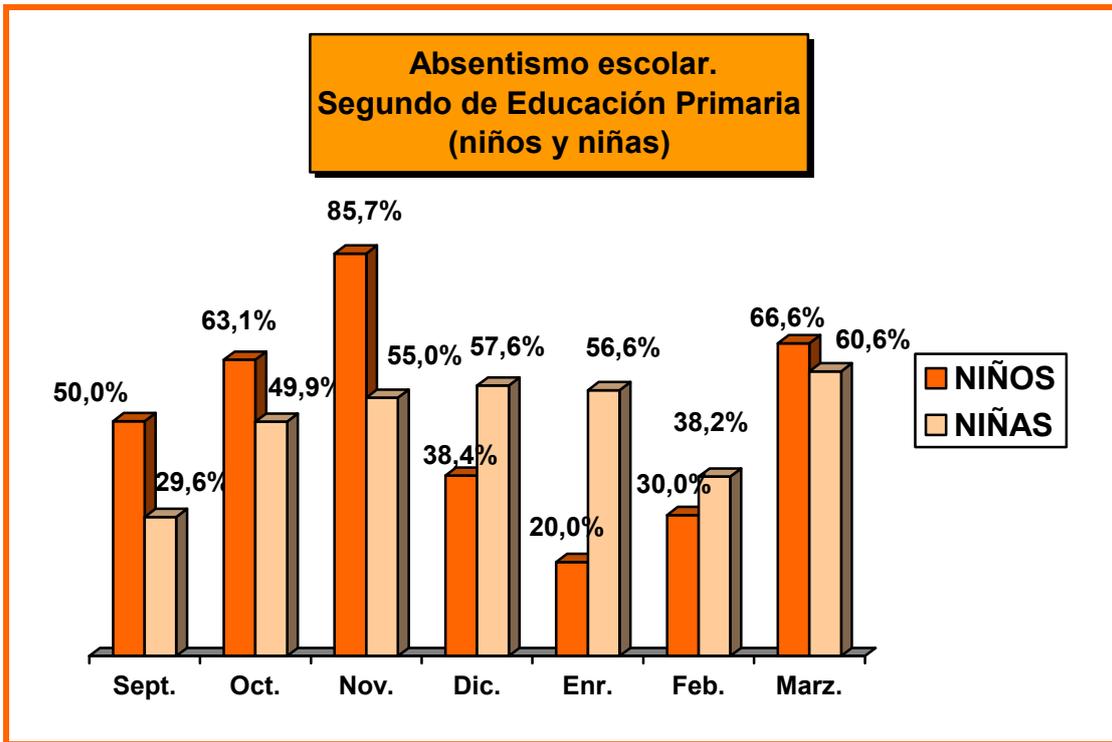
Llama la atención, por ser las fechas que presentan menor absentismo escolar, que en el mes de septiembre existe una desproporción respecto al número de faltas del resto del año bastante notable, a lo que podríamos aportar posibles razonamientos lógicos y evidentes. Si bien es cierto que el mes de septiembre es uno de los que menos días lectivos presentan (16 días lectivos), aunque no es el único ya que enero presenta un calendario lectivo aún menor (15 días lectivos), pero el mes de septiembre supone el inicio del calendario escolar con lo que el nivel de tolerancia ante las clases lectivas es mayor por considerarse como un reencuentro con los compañeros y compañeras, además de significar una toma de contacto con el curso, lo que le resta presión y necesidad de esfuerzo. Por otro lado las niñas coinciden al igual que los niños de este mismo curso, en presentar uno de los niveles más bajos de absentismo en el mes de febrero.

- **Comparativa entre los niveles de absentismo escolar presentados por los niños y las niñas.**



En el gráfico 7 podemos ver la media anual desagregada por sexos, donde se aprecia que apenas existen divergencias en los datos, con lo que concluimos que el nivel de absentismo no está impulsado por ninguna causa relativa al género.

En el gráfico que se presenta a continuación se observa la diferencia existente entre el absentismo presentado por las niñas y por los niños, donde se aprecia que los niños faltan más en el primer trimestre del curso, mientras las niñas se ausentan en mayor medida a partir del segundo trimestre.



3. Tercero de Educación Primaria

➤ Resultados obtenidos por curso.

Son seis el número de alumnos y de alumnas que practican absentismo escolar en tercero de Educación Primaria.

TABLA 10. ABSENTISMO ESCOLAR								
C.E.I.P. Alfonso X, el Sabio.								
Nº DE FALTAS/ PORCENTAJE TERCERO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. NIÑOS Y NIÑAS								
Nº FALTAS PORCENTAJE	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	MEDIA/ CURSO
A	0	1	3	2	0	2	0	6,3%
%	0,0%	5,2%	14,2%	15,3%	0,0%	10,0%	0,0%	
B	8	13	11	9	10	12	11	59,8%
%	50,0%	68,4%	52,3%	69,2%	66,6%	60,0%	52,3%	
C	2	2	6	2	3	3	6	18,6%
%	12,5%	10,5%	28,5%	15,3%	20,0%	15,0%	28,5%	
D	0	1	3	0	2	2	1	6,7%
%	0,0%	5,2%	14,2%	0,0%	13,3%	10,0%	4,7%	
E	6	10	10	9	8	10	13	47,4%
%	37,5%	52,6%	47,6%	69,2%	53,3%	10,0%	61,9%	
F	2	12	9	8	8	11	14	50,6%
%	12,5%	63,1%	42,8%	61,5%	53,3%	55,0%	66,6%	
MEDIA/ MES	18,7%	34,1%	33,2%	38,4%	34,4%	26,6%	35,6%	31,5%

Simplemente dándole un vistazo a las medias individuales obtenidas por curso, se puede ver cómo ha descendido considerablemente el nivel de absentismo de forma general en el conjunto del alumnado.

Debido a que el número de alumnos y alumnas que practican absentismo escolar en este curso, en concreto el 50% de ellos y ellas, encajan en un nivel de absentismo

moderado⁶³, mientras que el resto a pesar de incluirse en niveles de absentismo medio y severo (50,6% y 59,8%), han descendido también la cifra practicada en gran medida, con lo que parece que se está reduciendo esta práctica respecto a los cursos previos.

Nivel de absentismo	Nº de alumnos/as	% del total de la clase
Moderado	3	50,0%
Medio	1	16,6%
Severo.....	2	33,3%

En la tabla 10 vemos que los días en que se produce absentismo están más repartidos a lo largo del curso, lo que produce que desciendan las medias por mes de absentismo individual producido.

Una vez más, las desigualdades en absentismo, entre los niveles alcanzados por los alumnos/as que más lo practican respecto de los o las que asisten a clase más regularmente, provocan que la media por curso se perciba más elevada.

Para poder observar desde una perspectiva de género si el alumnado que más irregularmente asiste a las clases pertenece al sexo masculino o al femenino, con el objetivo de hacer un diagnóstico desde una perspectiva de género, es necesario profundizar en estos datos y disgregarlos por sexos.

⁶³ Recordar que la clasificación de los niveles de absentismo escolar es la siguiente: se considera Absentismo Moderado si el número de faltas no alcanza el 20% de los días lectivos, / Absentismo Medio si se encuentra entre el 20% y el 50% de ausencias, / Absentismo Severo si supera el número de faltas supera el 50% de los días lectivos.

➤ **Datos desagregados por sexo**

▪ **Nivel de absentismo escolar en los niños.**

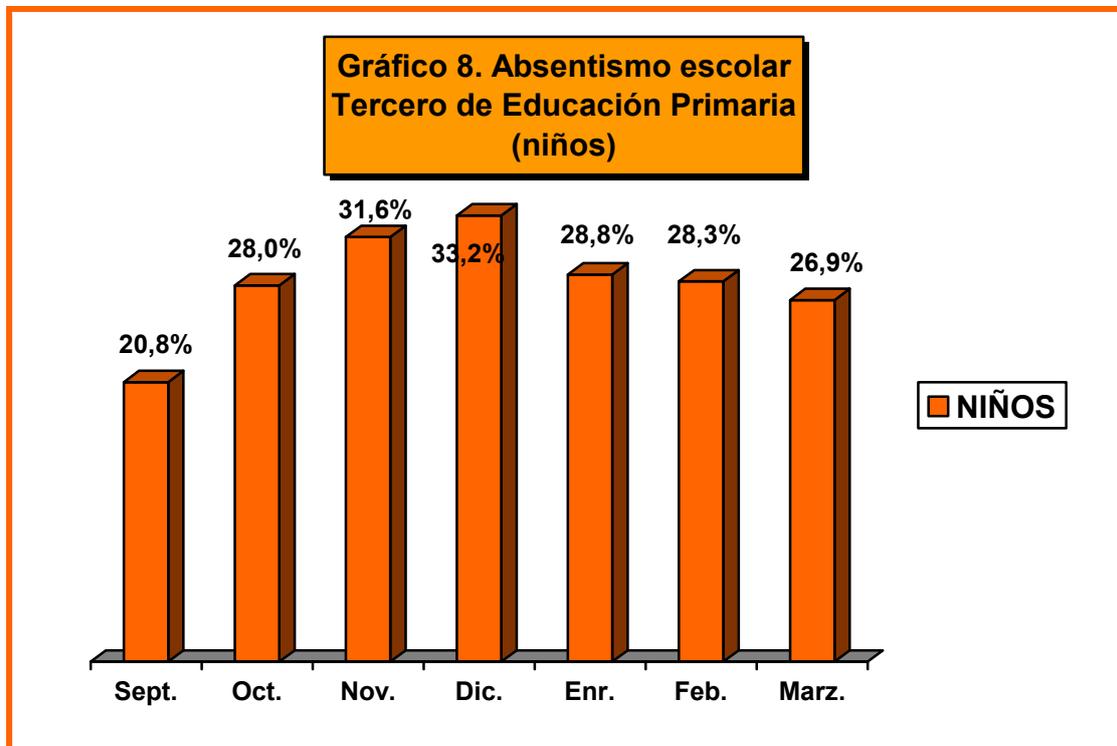
Lo primero que llama la atención en este curso, respecto de los otros analizados hasta el momento, es que la práctica de absentismo escolar está repartida equitativamente por sexos, es decir, es el mismo número de niños que practican absentismo que el de las niñas.

Hasta ahora hemos visto que en el primer curso eran seis el número de niños que practicaban absentismo escolar, mientras que el número de niñas eran tres; en el segundo curso practicaban absentismo un niño y cuatro niñas, y en éste la cifra se iguala a tres niños y tres niñas. Teniendo en cuenta que la cifra absoluta del alumnado de cada clase la desconocemos, y si están escolarizados en cada clase un número superior de niños que de niñas, a la inversa o por igual, no podemos hacer una valoración de este dato desde una perspectiva de género. De saber la cifra absoluta quizá se pudiera dar una explicación relacionada con la importancia que el alumnado, femenino o masculino, pueda dar a la educación reglada.

TABLA 11. ABSENTISMO ESCOLAR								
C.E.I.P. Alfonso X, el Sabio.								
Nº DE FALTAS/ PORCENTAJE TERCERO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. NIÑOS								
Nº FALTAS PORCENTAJE	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	MEDIA/ CURSO
A	0	1	3	2	0	2	0	6,3%
%	0,0%	5,2%	14,2%	15,3%	0,0%	10,0%	0,0%	
B	8	13	11	9	10	12	11	59,8%
%	50,0%	68,4%	52,3%	69,2%	66,6%	60,0%	52,3%	
C	2	2	6	2	3	3	6	18,6%
%	12,5%	10,5%	28,5%	15,3%	20,0%	15,0%	28,5%	
MEDIA/ MES	20,8%	28,0%	31,6%	33,2%	28,8%	28,3%	26,9%	28,2%

Los niños de este curso en general, mantienen un nivel de absentismo moderado, no obstante destaca uno de ellos por realizar esta práctica de una forma más severa,

llegando a alcanzar el 59,8% anual, aunque como hemos apuntado con anterioridad, presume ser un porcentaje bastante más bajo que los alcanzados por los alumnos/as en los cursos previos.



En lo que se refiere a los resultados de absentismo escolar practicado por los niños valorados en medias mensuales, y a pesar de que el nivel de absentismo en este curso ha descendido considerablemente, hay que decir que sigue siendo abusivo el uso de esta práctica para con la continuidad educativa, puesto que el nivel mensual no desciende en ningún periodo de tiempo por debajo de lo que consideramos absentismo de nivel medio, lo que dificulta en gran medida el rendimiento escolar, las relaciones con los compañeros y lo que es más importante el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Destacan los meses de noviembre, diciembre y enero, como el periodo de tiempo en el que más veces faltan a clase los niños de este curso.

Parece lógico pensar que existe una relación directa entre el nivel de asistencia continuada del alumnado gitano y el aumento de la probabilidad de, entre otras, obtener mejores resultados académicos, de lograr una atención de manera activa, mejora de

adquisición de ritmos y rutinas, mejora de interacción e integración con el resto de compañeros/as y por lo tanto aumento de interés por los estudios reglados.

Por otro lado la escolarización temprana parece ser un condicionante más que influye en los resultados de absentismo y en los resultados académicos, por eso sería interesante para ampliar este estudio poder analizar a posteriori cuáles de estos alumnos/as gitanas escolarizados en Educación Primaria han tenido escolarización temprana, para así poder observar si el nivel de absentismo escolar tiene que ver con la falta de disciplina, entendida como falta de costumbre para adquirir hábitos de estudio y la falta de costumbre a asistir a un sistema educativo, que evalúa exigiendo un mínimo de asistencia a clase.

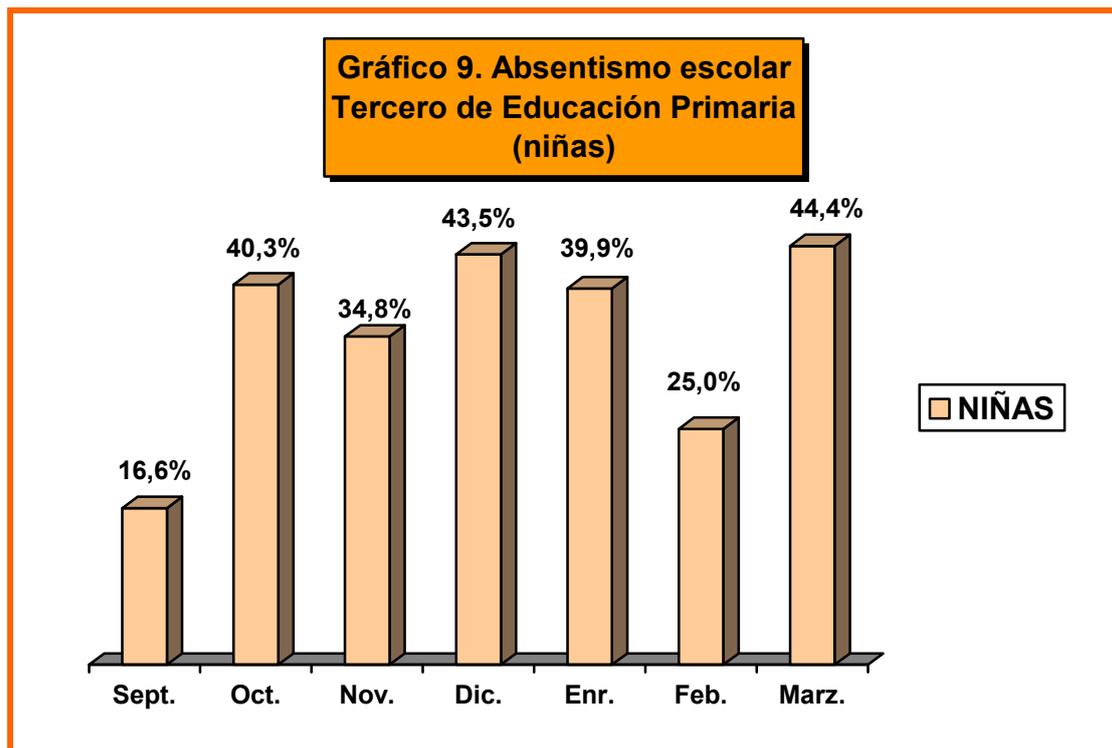
▪ **Nivel de absentismo escolar en las niñas.**

TABLA 12. ABSENTISMO ESCOLAR								
C.E.I.P. Alfonso X, el Sabio.								
Nº DE FALTAS/ PORCENTAJE TERCERO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. NIÑAS								
Nº FALTAS PORCENTAJE	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	MEDIA/ CURSO
A	0	1	3	0	2	2	1	6,7%
%	0,0%	5,2%	14,2%	0,0%	13,3%	10,0%	4,7%	
B	6	10	10	9	8	10	13	47,4%
%	37,5%	52,6%	47,6%	69,2%	53,3%	10,0%	61,9%	
C	2	12	9	8	8	11	14	50,6%
%	12,5%	63,1%	42,8%	61,5%	53,3%	55,0%	66,6%	
MEDIA/ MES	16,6%	40,3%	34,8%	43,5%	39,9%	25,0%	44,4%	34,9%

En los datos relativos a la media por curso, las niñas presentan peores resultados que sus análogos. Podríamos clasificar el nivel de absentismo de esta clase, contando tan solo con las niñas, como de absentismo medio a severo, por obtener valores de absentismo importantes.

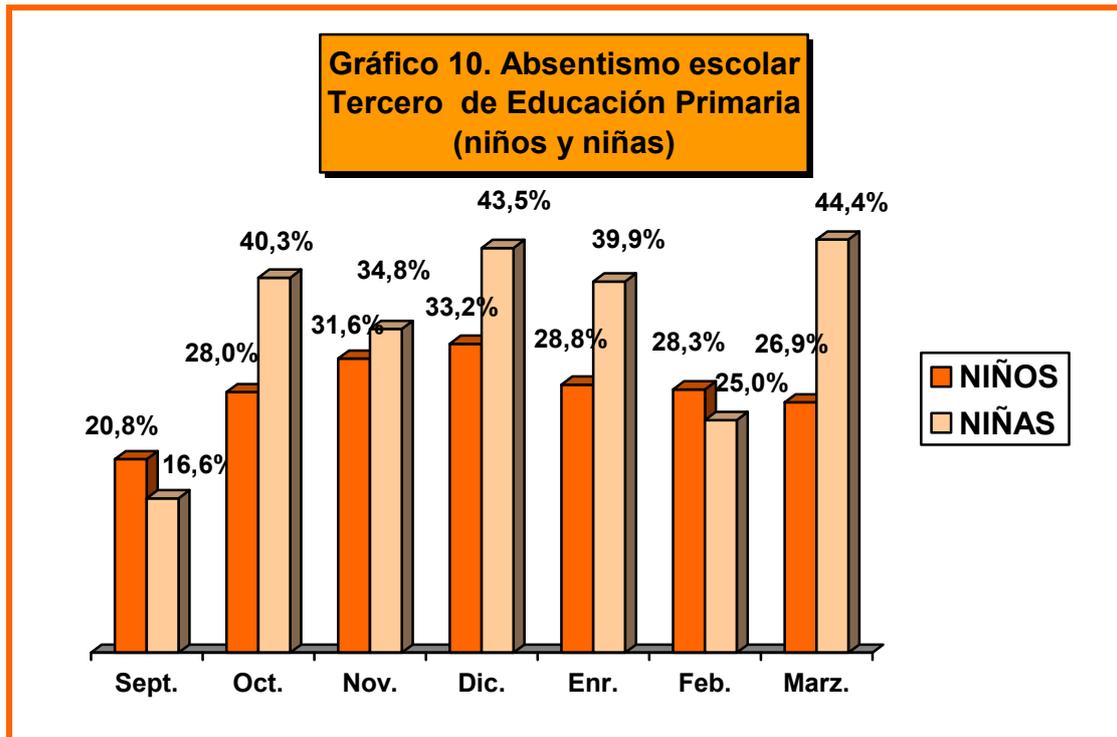
A pesar de lo mencionado anteriormente de que el nivel de absentismo del total de la clase (niños y niñas) es inferior al de los cursos previos, vemos que las medias por curso alcanzadas por las niñas son superiores a las alcanzadas por los niños.

Por otro lado, el nivel de absentismo más alto de entre las niñas (50,6%) es inferior al más alto logrado por los niños (59,8%) del mismo curso.



Observando los resultados obtenidos mensualmente, las chicas obtienen valores más desproporcionados de un mes a otro, destacando los meses de septiembre y de febrero por ser en los que menos absentismo se practica, absentismo moderado y absentismo medio respectivamente, mientras que el resto del curso se supera el 35% de absentismo al mes.

Para observar mejor estos datos y poderlos comparar con los producidos por los niños, hemos considerado necesaria la introducción de un gráfico que muestre dichos datos de forma conjunta.



Aunque los niveles de absentismo escolar producidos por los niños y por las niñas son muy similares, el objetivo de estudiar estos resultados desde una perspectiva de género, nos ayuda a encontrar una explicación un tanto lógica a estos resultados.

Si bien es cierto que la cultura gitana tiene sus costumbres arraigadas en un sistema predominantemente patriarcal, y a pesar de que estamos en el siglo XXI y de que la lucha por la igualdad de las mujeres se percibe en cada rincón de la sociedad, la cultura gitana, en cierta medida, parece que se resiste al cambio por considerar que con ello estaría abandonando a su grupo de origen.

La estructura social en la que se basa la cultura gitana gira en torno al grupo familiar, entendido desde una perspectiva más amplia que la simple familia nuclear. La familia en la cultura gitana, conforma un grupo de conexión que progresa conjuntamente y busca posibilidades de movilidad grupal.

Sin embargo la escuela ofrece a sus alumnos y alumnas posibilidades de movilidad y de mejora del futuro a nivel individual, lo que produce en las personas procedentes de esta cultura, aunque no en todos los casos, una sensación de abandono a

su grupo de origen, de traición por no seguir con sus costumbres y, como dicen los miembros de la cultura gitana, les ofrece la posibilidad de “apayarse”.

Se percibe por parte de las personas pertenecientes a esta cultura la sensación de no pertenecer al sistema educativo en la misma medida en que lo hace el grupo mayoritario.

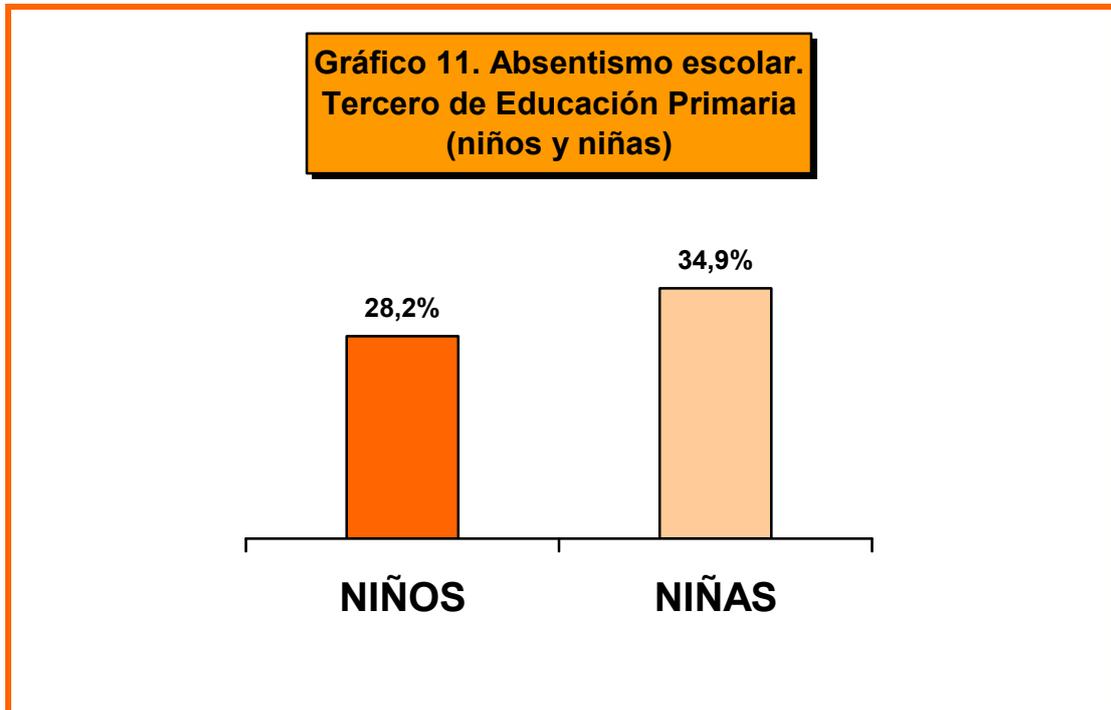
La Fundación Secretariado Gitano, ha entrevistado a padres y madres de alumnas/os gitanos, en los que se afirma esta percepción de que *“Los colegios son centros de payos en los que no se tiene en cuenta la cultura de los gitanos, lo que también puede mermar la asistencia de los niños/as a los centros escolares y la involucración de las familias en los mismos”*⁶⁴

Por otro lado la cultura gitana tiene un sistema social y familiar predominantemente patriarcal, donde los roles de cada persona están estipulados en relación al sexo al que se pertenece. En general, las niñas ayudan en las tareas domésticas mientras que los niños en los negocios familiares, motivos por los que en muchos casos se ausentan de las clases escolares.

Si bien es cierto que contando con esta información corremos el peligro de generalizar y desistir en el intento de disminuir los niveles de absentismo escolar producidos, por considerar que la resistencia al cambio y las tradiciones y costumbres pueden prevalecer ante el valor de la educación y a la necesidad de aprendizaje que tiene el ser humano.

⁶⁴ FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO, *“Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria”*, Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad) / Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del Ministerio de Educación, 2010, p. 42: <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm013/colm013.html>.

- Comparativa entre los niveles de absentismo escolar presentados por los niños y las niñas.



Las medias anuales conjuntas de absentismo presentadas por los alumnos y por las alumnas de este curso, muestran que son las niñas las que se ausentan en mayor medida que los niños, aunque estos datos no presentan muchas divergencias entre sí, por lo que no adquiere demasiada relevancia el hecho de que sean ellas quienes les superen en la práctica de absentismo escolar.

4. Cuarto de Educación Primaria

➤ Resultados obtenidos por curso

TABLA 13. ABSENTISMO ESCOLAR								
C.E.I.P. Alfonso X, el Sabio.								
Nº DE FALTAS/ PORCENTAJE CUARTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. NIÑOS Y NIÑAS								
Nº FALTAS PORCENTAJE	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	MEDIA/ CURSO
A	3	2	2	2	2	3	3	13,7%
%	18,7%	10,5%	9,5%	15,3%	13,3%	15,0%	14,2%	
B	10	7	11	9	10	11	13	57,7%
%	62,5%	36,8%	52,3%	69,2%	66,6%	55,0%	61,9%	
C	1	1	0	0	0	0	0	1,6%
%	6,25%	5,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
D	8	14	0	4	3	9	14	40,8%
%	50,0%	73,6%	0,0%	30,7%	20,0%	45,0%	66,6%	
E	10	3	3	0	0	1	0	13,9%
%	62,5%	15,7%	14,2%	0,0%	0,0%	5,0%	0,0%	
F	2	5	2	3	3	0	4	15,7%
%	12,5%	26,3%	9,5%	23,0%	20,0%	0,0%	19,0%	
G	0	4	4	7	3	5	5	23,2%
%	0,0%	21,0%	19,0%	53,8%	20,0%	25,0%	23,8%	
H	4	7	6	4	5	7	6	31,1%
%	25,0%	36,8%	28,5%	30,7%	33,3%	35,0%	28,5%	
I	5	2	1	4	2	8	4	21,3%
%	31,2%	10,5%	4,7%	30,7%	13,3%	40,0%	19,0%	
J	2	3	2	1	1	3	0	9,5%
%	12,5%	15,7%	9,5%	7,6%	6,6%	15,0%	0,0%	
MEDIA/ MES	28,1%	25,2%	14,7%	26,1%	19,3%	23,5%	23,3%	22,8%

Las expectativas que se van presentando a medida que avanza la dificultad del curso escolar parecen ser más positivas, ya que desde una visión general a la tabla 13 se perciben niveles de absentismo inferiores a los de los cursos previos. Aunque por otro lado, hay que decir que el número de niñas y niños que presentan absentismo escolar es mayor (diez alumnos y alumnas) a los de los cursos inferiores.

Nivel de absentismo	Nº de alumnos/as	% del total de la clase
Moderado	5	50,0%
Medio	4	40,0%
Severo.....	1	10,0%

El 50% de los alumnos y alumnas de este curso presentan absentismo moderado, mientras que el otro 40% presentan valores equivalentes a absentismo medio y el 10% restante presenta absentismo severo.

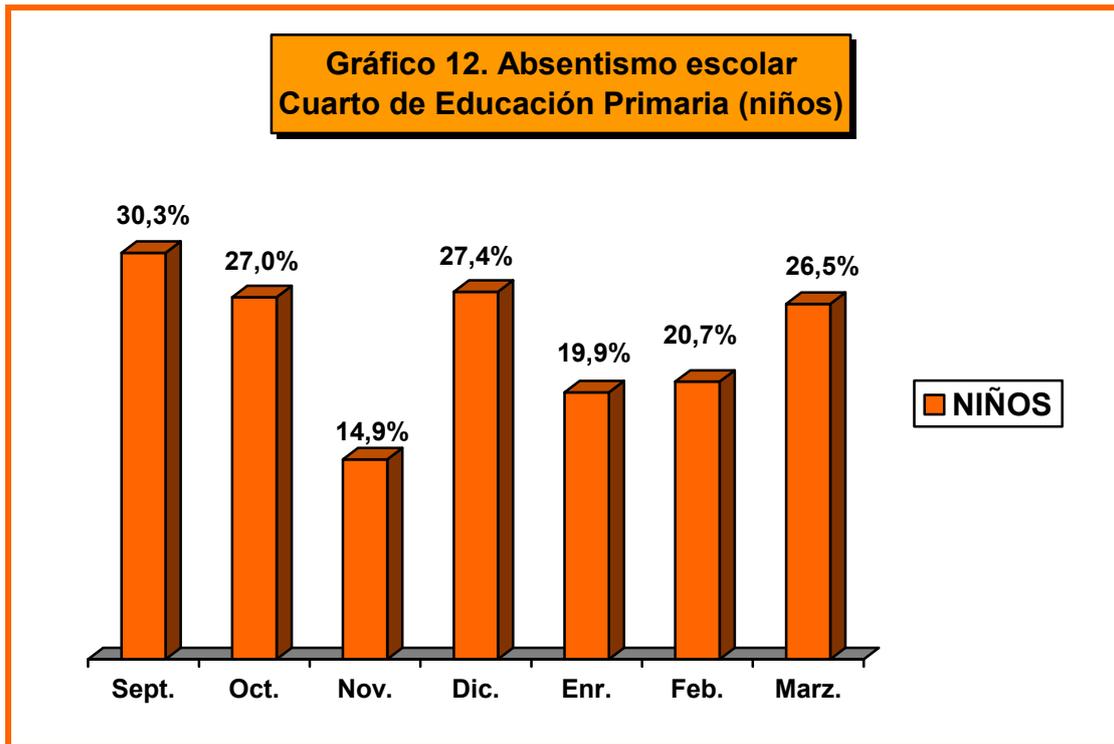
Los alumnos y alumnas de este curso representan el 21,7%, del total de la muestra empleada para este estudio (46 alumnos), por lo tanto constituyen el nivel de representatividad más alto. Lo que indica que las cifras de absentismo escolar alcanzadas por estos alumnos incrementan su relevancia por ser el curso que mayor número de alumnos/as tiene y uno de los que menores niveles de absentismo presentan, a esto hay que añadirle que el grado de dificultad del curso es mayor que el de los cursos previos.

➤ Datos desagregados por sexo

▪ Nivel de absentismo escolar en los niños.

TABLA 14. ABSENTISMO ESCOLAR								
C.E.I.P. Alfonso X, el Sabio.								
Nº DE FALTAS/ PORCENTAJE CUARTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. NIÑOS								
Nº FALTAS PORCENTAJE	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	MEDIA/ CURSO
A	3	2	2	2	2	3	3	13,7%
%	18,7%	10,5%	9,5%	15,3%	13,3%	15,0%	14,2%	
B	10	7	11	9	10	11	13	57,7%
%	62,5%	36,8%	52,3%	69,2%	66,6%	55,0%	61,9%	
C	1	1	0	0	0	0	0	1,6%
%	6,25%	5,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
D	8	14	0	4	3	9	14	40,8%
%	50,0%	73,6%	0,0%	30,7%	20,0%	45,0%	66,6%	
E	10	3	3	0	0	1	0	13,9%
%	62,5%	15,7%	14,2%	0,0%	0,0%	5,0%	0,0%	
F	2	5	2	3	3	0	4	15,7%
%	12,5%	26,3%	9,5%	23,0%	20,0%	0,0%	19,0%	
G	0	4	4	7	3	5	5	23,2%
%	0,0%	21,0%	19,0%	53,8%	20,0%	25,0%	23,8%	
MEDIA/ MES	30,3%	27,0%	14,9%	27,4%	19,9%	20,7%	26,5%	23,8%

Analizando los datos desagregados por sexo, observamos que son siete el número de niños que presentan absentismo en este curso, presentando en su mayoría niveles de absentismo escolar moderado. Es decir, cuatro de ellos (57,1% del total de niños que presentan absentismo en este curso) obtienen de media por curso niveles inferiores al 20%, mientras que el 28,5% restante se han ausentado de la clase entre un 20% y un 50% del total de los días lectivos del curso (125 días lectivos), por otro lado el 14,2% que resta presenta absentismo severo, alcanzando de media por curso un 57,7% de ausencias.



Si observamos ahora los datos relativos a las medias obtenidas por mes (ver gráfico 12), por el conjunto de los alumnos, vemos que exceptuando el mes de noviembre, por ser el que presenta tasas más bajas de absentismo, dato excepcional con respecto a los cursos previos donde noviembre es un mes en el que predomina el absentismo, el resto se podría englobar en un nivel de absentismo medio.

El mes de septiembre en el curso anterior se caracterizó por presentar las tasas de absentismo más bajas tanto para los niños como para las niñas, pero no ocurre en éste curso lo mismo ya que destaca este mes por ser el que mayor número de ausencias presentan los niños.

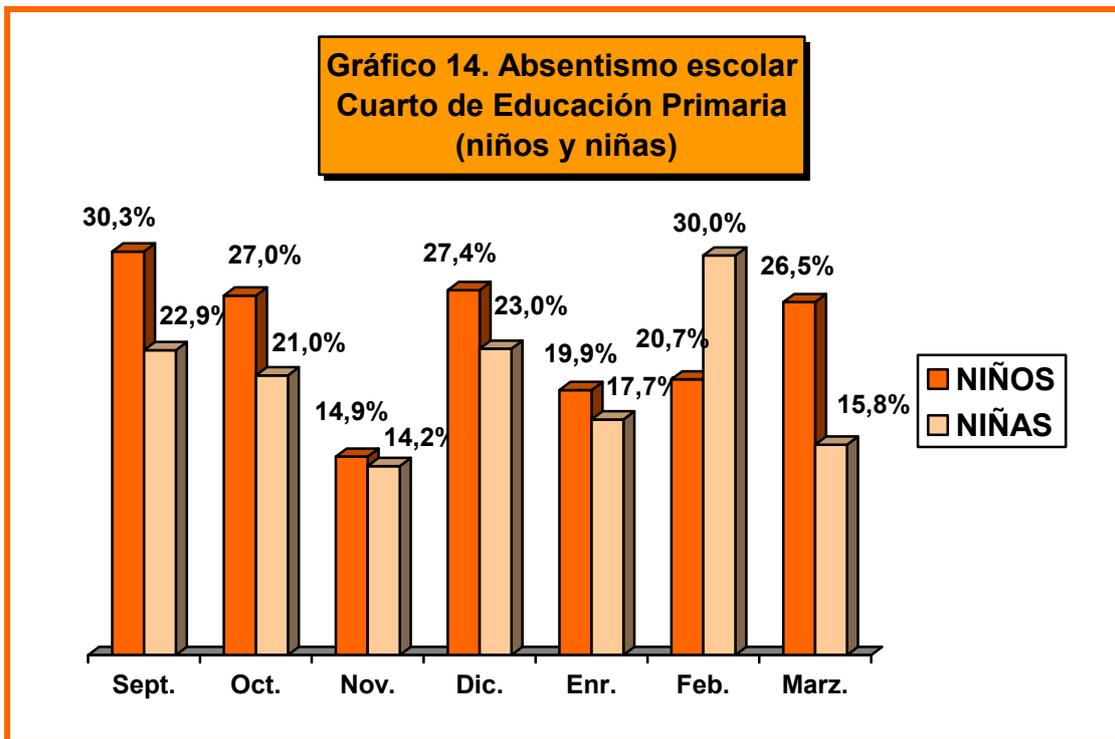
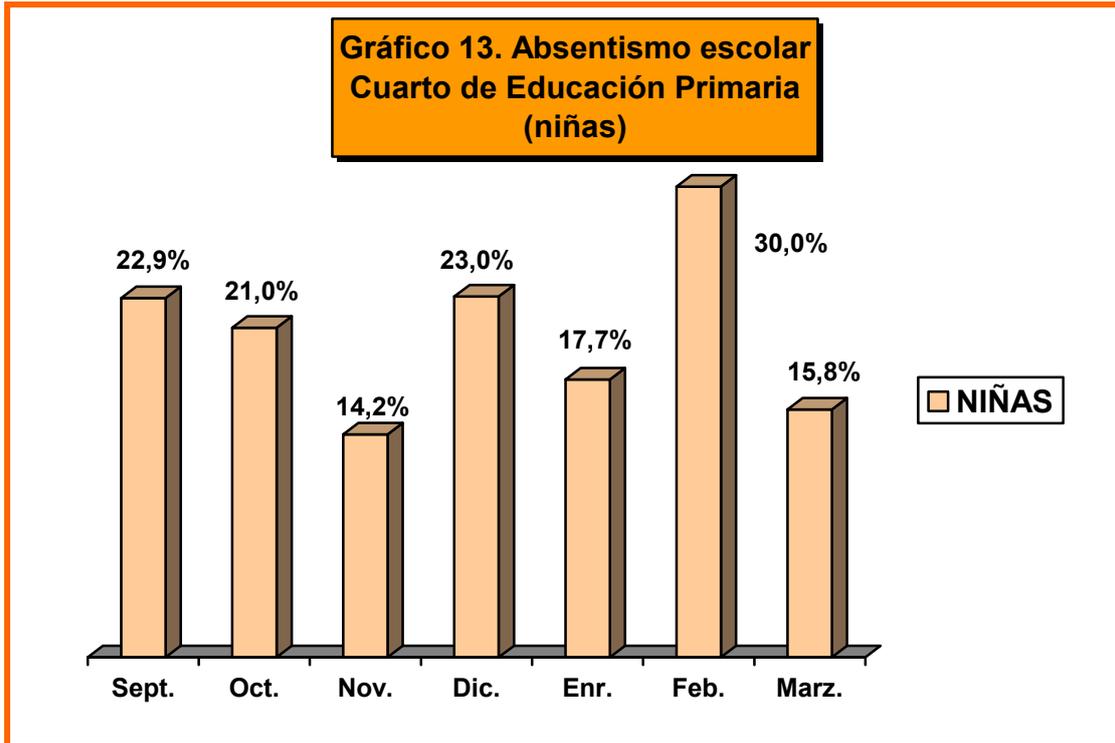
▪ Nivel de absentismo escolar en las niñas.

TABLA 15. ABSENTISMO ESCOLAR								
C.E.I.P. Alfonso X, el Sabio.								
Nº DE FALTAS/ PORCENTAJE CUARTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. NIÑAS								
Nº FALTAS PORCENTAJE	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	MEDIA/ CURSO
A	4	7	6	4	5	7	6	31,1%
%	25,0%	36,8%	28,5%	30,7%	33,3%	35,0%	28,5%	
B	5	2	1	4	2	8	4	21,3%
%	31,2%	10,5%	4,7%	30,7%	13,3%	40,0%	19,0%	
C	2	3	2	1	1	3	0	9,5%
%	12,5%	15,7%	9,5%	7,6%	6,6%	15,0%	0,0%	
MEDIA/ MES	22,9%	21,0%	14,2%	23,0%	17,7%	30,0%	15,8%	20,6%

Las niñas representan el 10,0% del total del alumnado de este curso y analizando los datos relativos al nivel de absentismo escolar que presentan las niñas, se observa un absentismo escolar relativamente bajo respecto a lo que venimos observando, porque a pesar de que más de la mitad de ellas presentan un nivel de absentismo medio, se trata de un nivel medio bajo.

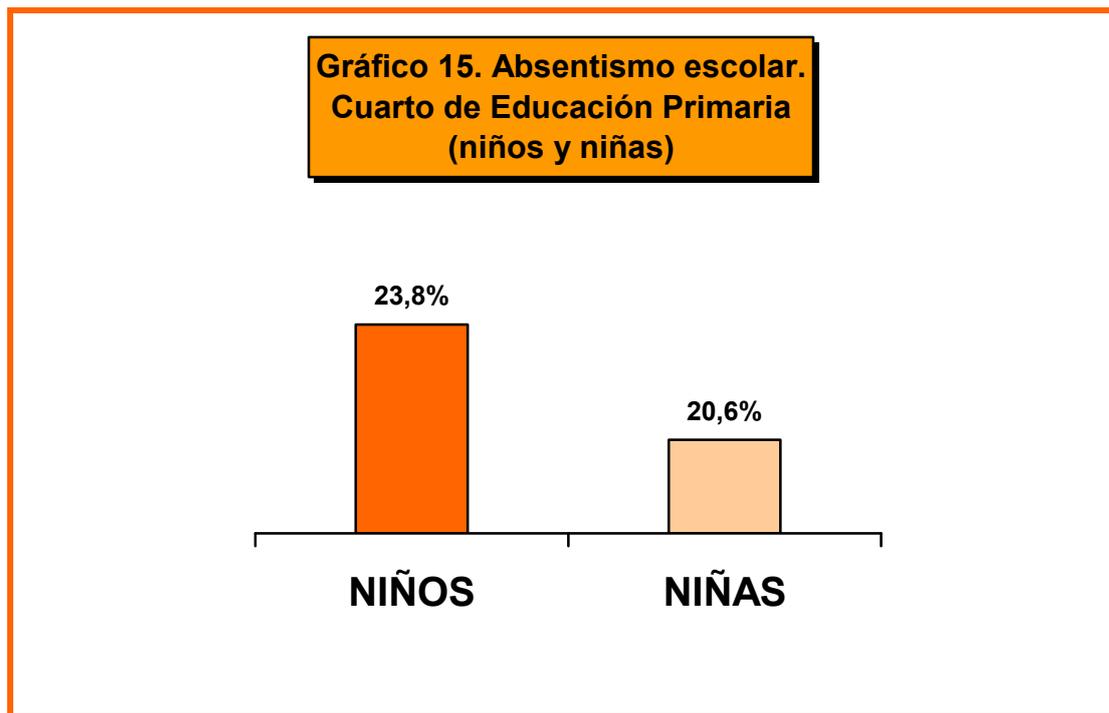
Si estudiamos ahora las medias obtenidas por mes (ver gráfico 13), observamos que el mes de febrero es el que mayor porcentaje de absentismo alcanza, siendo este un nivel medio bajo.

Por otro lado, en cuanto al resto de meses, se observa que no es demasiada la diferencia existente entre unos y otros, comprendiendo medias de entre 14,2% y 23,0%, por estar valoradas como un nivel de absentismo moderado y absentismo medio bajo, respectivamente.



El gráfico 14 nos proporciona la posibilidad de comparar las medias mensuales presentadas por las niñas respecto de los niños, donde se observa que el nivel de absentismo escolar no sigue una lógica, es decir, las causas individuales son las que imperan en el hecho de que se produzcan ausencias al centro escolar.

- **Comparativa entre los niveles de absentismo escolar presentados por los niños y las niñas**



Éste es, quizás, el gráfico más representativo por medir los resultados anuales sobre la base del sexo. En él se aprecia que las diferencias existentes entre los niños y las niñas son nimias, con lo que se puede concluir diciendo que tanto los niños como las niñas están presentando niveles de absentismo medio bajo, con apenas diferencias.

Por mucho que haya descendido el nivel de absentismo respecto de los cursos previos, sigue siendo relevante el hecho de que el alumnado gitano presente absentismo escolar, por significar que todas estas ausencias son injustificadas, de lo que se deduce que no se le da la consideración a la educación que realmente tiene, no solo para el futuro laboral de una persona sino también para la socialización y la cultivación personal.

5. Quinto de Educación Primaria

➤ Resultados obtenidos por curso

TABLA 16. ABSENTISMO ESCOLAR								
C.E.I.P. Alfonso X, el Sabio.								
Nº DE FALTAS/ PORCENTAJE QUINTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. NIÑOS Y NIÑAS								
Nº FALTAS PORCENTAJE	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	MEDIA/ CURSO
A	1	1	7	3	3	3	3	16,7%
%	6,2%	5,2%	33,3%	23,0%	20,0%	15,0%	14,2%	
B	1	3	4	3	0	2	2	11,9%
%	6,2%	15,7%	19,0%	23,0%	0,0%	10,0%	9,5%	
C	2	2	1	2	5	7	3	17,9%
%	12,5%	10,5%	4,7%	15,3%	33,3%	35,0%	14,2%	
D	1	2	3	1	1	1	2	8,5%
%	6,2%	10,5%	14,2%	7,6%	6,6%	5,0%	9,5%	
E	2	0	2	3	0	1	4	9,8%
%	12,5%	0,0%	9,5%	23,0%	0,0%	5,0%	19,0%	
F	3	2	1	2	2	4	5	15,1%
%	18,7%	10,5%	4,7%	15,3%	13,3%	20,0%	23,8%	
G	0	1	4	2	5	3	5	15,9%
%	0,0%	5,2%	19,0%	15,3%	33,3%	15,0%	23,8%	
MEDIA/ MES	8,9%	8,2%	14,9%	17,5%	15,2%	15,0%	16,2%	13,7%

Esta tabla nos presenta las mejores expectativas y resultados de todos los cursos de Educación Primaria del C.E.I.P. “Alfonso X, el Sabio”

Por un lado vemos que el número de alumnas y alumnos que presentan absentismo escolar en este curso son inferiores a las/os que lo hacían en el curso anterior, con lo que parece que se estuviera reduciendo la aceptación por esta práctica, aunque ya veremos en el curso próximo que la realidad no es esa.

Por otro lado podemos observar también, que el nivel de absentismo escolar presentado es mínimo, contamos considerados como moderado. El mayor porcentaje que se ha alcanzado es de 17,9%, cifra muy por debajo de las medias alcanzadas en otros cursos.

Nivel de absentismo	Nº de alumnos/as	% del total de la clase
Moderado	7	100,0%
Medio	0	0,0%
Severo	0	0,0%

Si bien es cierto que la escolarización en la población de etnia gitana ha sido tardía, lo que tiene que ver con el nivel de concienciación que tengan las familias y los alumnos y alumnas mismos, sobre el valor de la educación. Pero teniendo en cuenta esto, sería más lógico que los alumnos/as que pertenezcan a un curso superior deberían obtener niveles de absentismo más alto que los que pertenezcan a cursos inferiores. Pero tenemos que contar también, con que la madurez y capacidad de decisión propia que van adquiriendo los alumnos y las alumnas puede tener que ver también en el aumento de asistencia a las clases.

No podemos hablar de continuidad educativa, o de abandono de los estudios, a pesar de los niveles de absentismo presentados, por no ser este estudio extensivo a los cursos propios de la Educación Secundaria Obligatoria, y por no contar con el número de bajas y desistimiento realizados en este colegio.

➤ Datos desagregados por sexo

▪ Nivel de absentismo escolar en los niños

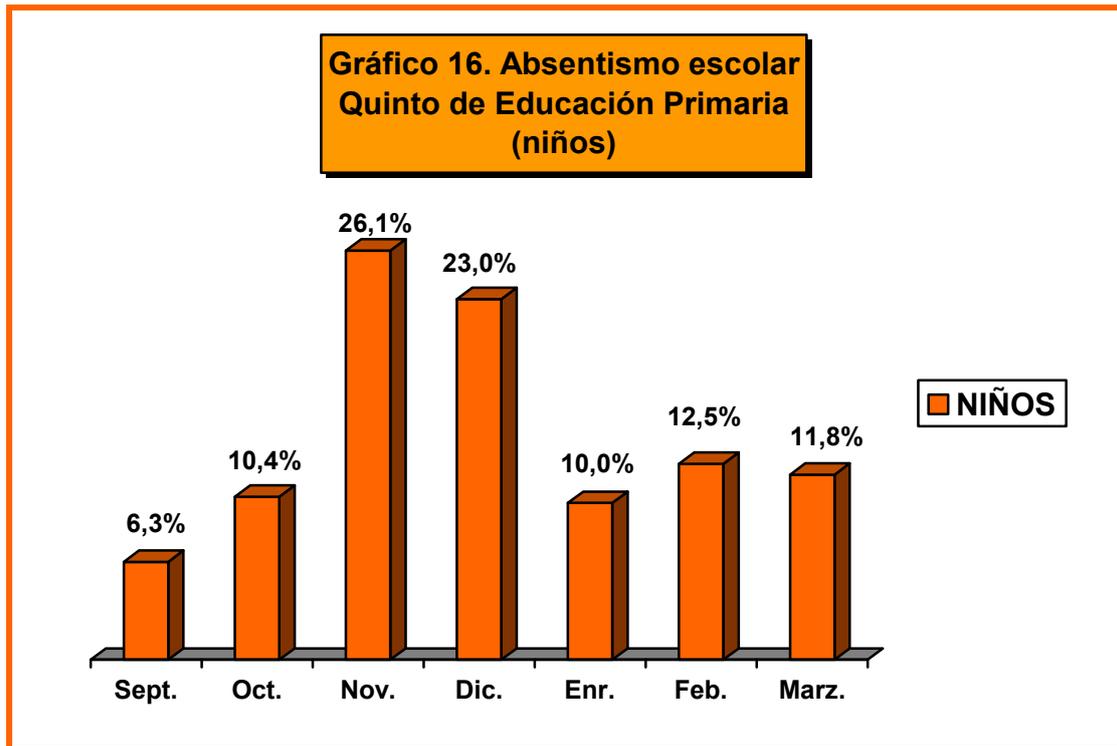
Una vez más vamos a profundizar en el análisis de los datos relativos al sexo, para poder observarlo desde un sesgo basado en el género.

Vemos que el porcentaje de absentismo medio por curso es relativamente bajo, y que el número de niños que lo practican es inferior al de las niñas, siendo aquellos dos y éstas cinco.

A lo largo del estudio, hemos podido observar como la práctica del absentismo escolar está bastante generalizada independientemente del sexo.

TABLA 17. ABSENTISMO ESCOLAR								
C.E.I.P. Alfonso X, el Sabio.								
Nº DE FALTAS/ PORCENTAJE QUINTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. NIÑOS								
Nº FALTAS PORCENTAJE	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	MEDIA/ CURSO
A	1	1	7	3	3	3	3	16,7%
%	6,2%	5,2%	33,3%	23,0%	20,0%	15,0%	14,2%	
B	1	3	4	3	0	2	2	11,9%
%	6,2%	15,7%	19,0%	23,0%	0,0%	10,0%	9,5%	
MEDIA/ MES	6,2%	10,4%	26,1%	23,0%	10,0%	12,5%	11,8%	14,3%

Respecto a las medias por curso obtenidas por los niños podemos decir, que aunque son bajas, las niñas cuentan con medias inferiores a éstos.



Analizando los datos relativos a las medias mensuales hay que decir, que existe una desproporción considerable entre el número de ausencias practicadas en los meses de noviembre y diciembre, respecto del resto de meses.

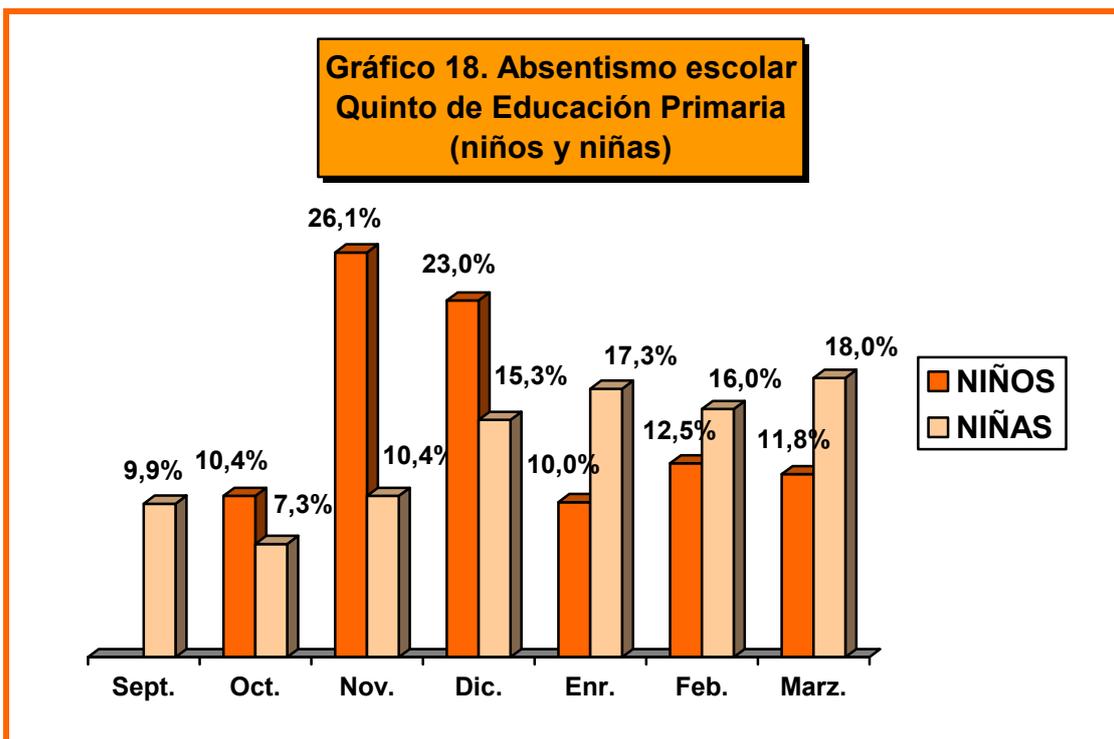
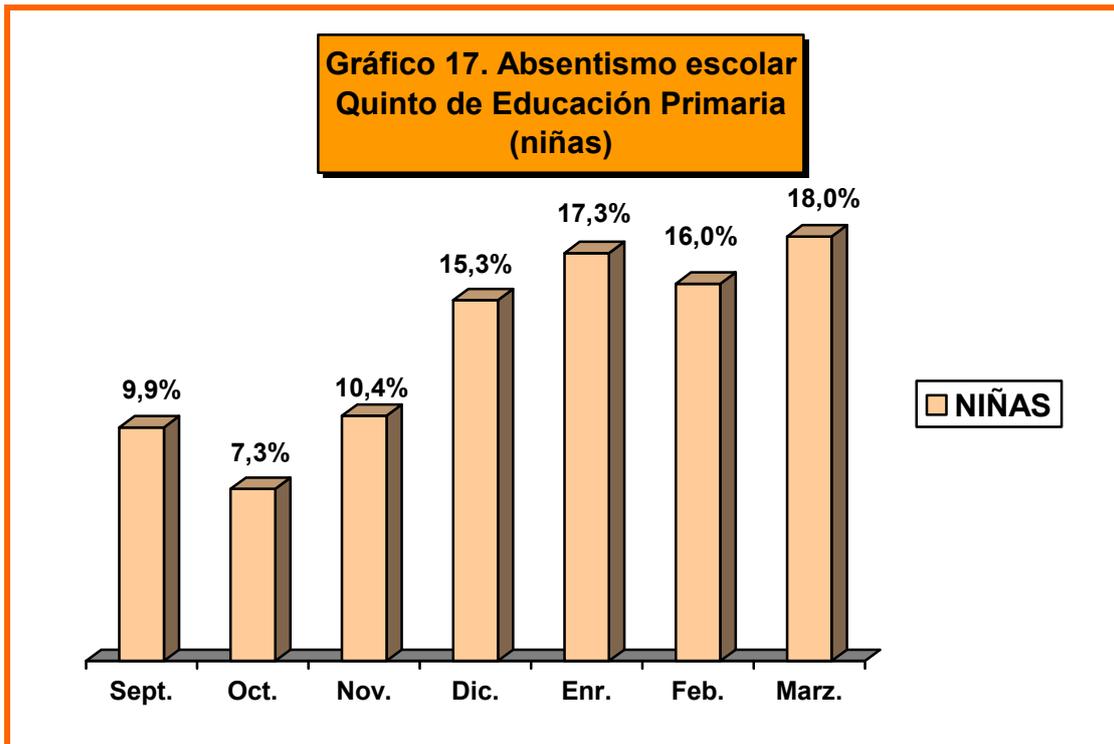
Los niños y las niñas de quinto de Educación Primaria, aunque practicando absentismo de manera moderada, han asistido más a clase que los del resto de cursos, con lo que han mantenido una mayor constancia en los estudios.

▪ Nivel de absentismo escolar en las niñas

TABLA 18. ABSENTISMO ESCOLAR								
C.E.I.P. Alfonso X, el Sabio.								
Nº DE FALTAS/ PORCENTAJE QUINTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. NIÑAS								
Nº FALTAS PORCENTAJE	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	MEDIA/ CURSO
A	2	2	1	2	5	7	3	17,9%
%	12,5%	10,5%	4,7%	15,3%	33,3%	35,0%	14,2%	
B	1	2	3	1	1	1	2	8,5%
%	6,2%	10,5%	14,2%	7,6%	6,6%	5,0%	9,5%	
C	2	0	2	3	0	1	4	9,8%
%	12,5%	0,0%	9,5%	23,0%	0,0%	5,0%	19,0%	
D	3	2	1	2	2	4	5	15,1%
%	18,7%	10,5%	4,7%	15,3%	13,3%	20,0%	23,8%	
E	0	1	4	2	5	3	5	15,9%
%	0,0%	5,2%	19,0%	15,3%	33,3%	15,0%	23,8%	
MEDIA/ MES	9,9%	7,3%	10,4%	15,3%	17,3%	16,0%	18,0%	13,4%

Aunque las medias por curso se mantienen, al igual que las de las niñas, en el nivel de absentismo moderado, hay que decir, que se percibe de forma individual, que los mayores porcentajes alcanzados del total de la clase (tanto de niños como de niñas) han sido cometidos por las niñas. Por otro lado, no existe entre ellas demasiada diferencia de unos resultados a otros.

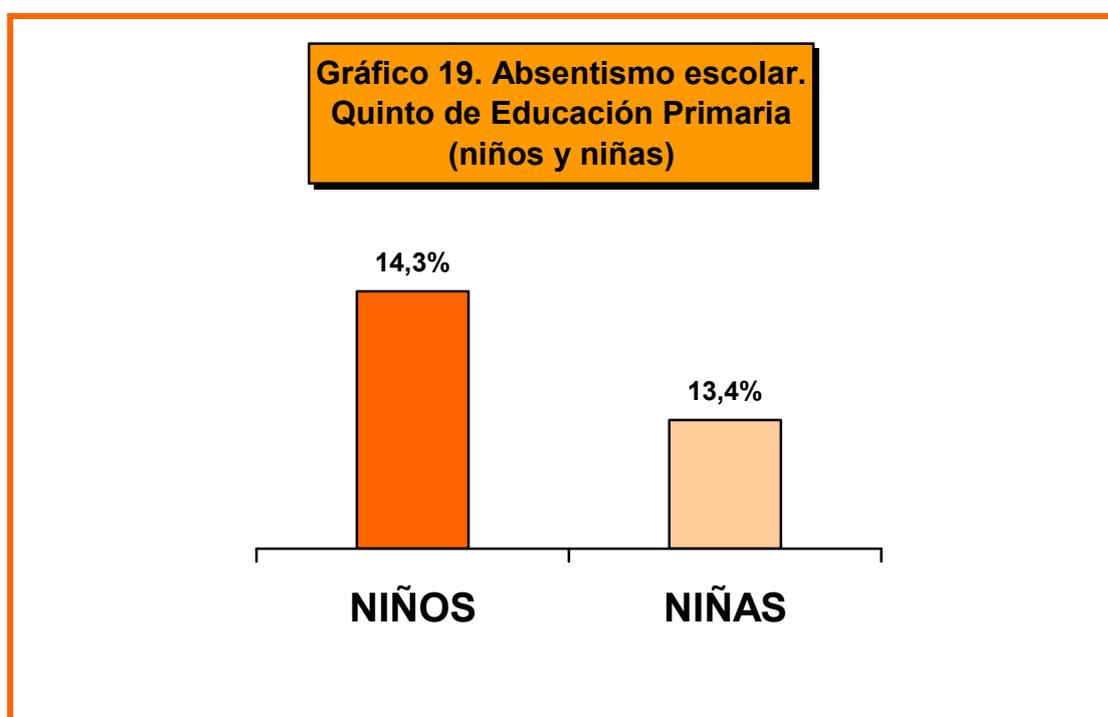
En cuanto a los porcentajes mensuales, podemos ver en el gráfico 17, que la práctica de absentismo ha seguido distribuida por todo el curso con unos niveles similares. Destacan los meses de enero y marzo por ser en los que mayor absentismo se ha producido.



Si observamos el gráfico 18, podemos discernir que los niveles de absentismo presentados por las niñas se han distribuido de forma más equitativa que los de los niños, los cuales destacan por realizar esta práctica en mayor medida en los meses de noviembre y diciembre.

Los resultados de las investigaciones realizadas por la Fundación Secretariado Gitano, confirman que “*Los resultados académicos obtenidos por las niñas presentan mejores calificaciones que los de los niños, realizan en mayor medida las tareas escolares y tendrían un nivel de atención al profesorado más alto (...) también se ha comprobado que existe un porcentaje bastante más elevado de niños gitanos que se encuentran muy por debajo de la media del grupo que en el caso de las niñas*”⁶⁵

- **Comparativa entre los niveles de absentismo escolar presentados por los niños y las niñas**



Aunque la diferencia de datos presentados por las niñas y los niños de este curso son insignificantes, cuarto y quinto son los únicos cursos de Educación Primaria en los que el número de ausencias presentadas es mayor en el caso de los niños que en el de las niñas.

⁶⁵ FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO, “*Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*”, Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad) / Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del Ministerio de Educación, 2010, p. 127: <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm013/colm013.html>.

6. Sexto de Educación Primaria

➤ Resultados obtenidos por curso

TABLA 19. ABSENTISMO ESCOLAR								
C.E.I.P. Alfonso X, el Sabio.								
Nº DE FALTAS/ PORCENTAJE SEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. NIÑOS								
Nº FALTAS PORCENTAJE	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	MEDIA/ CURSO
A	7	10	4	5	3	7	0	29,8%
%	43,7%	52,6%	19,0%	38,4%	20,0%	35,0%	0,0%	
B	3	6	6	7	8	10	2	35,0%
%	18,7%	31,5%	28,5%	53,8%	53,3%	50,0%	9,5%	
C	4	2	3	1	3	2	4	15,1%
%	25,0%	10,5%	14,2%	7,6%	20,0%	10,0%	19,0%	
D	0	1	4	2	5	3	5	15,9%
%	0,0%	5,2%	19,0%	15,3%	33,3%	15,0%	23,8%	
E	1	0	1	0	0	1	0	2,2%
%	6,2%	0,0%	4,7%	0,0%	0,0%	5,0%	0,0%	
F	5	9	9	4	5	10	7	38,3%
%	31,2%	47,3%	42,8%	30,7%	33,3%	50,0%	33,3%	
G	11	9	19	10	0	1	1	41,8%
%	68,7%	47,3%	90,4%	76,9%	0,0%	5,0%	4,7%	
H	2	1	0	1	1	1	0	5,2%
%	12,5%	5,2%	0,0%	7,6%	6,6%	5,0%	0,0%	
I	6	9	17	11	8	17	17	67,0%
%	37,5%	47,3%	80,9%	84,6%	53,3%	85,0%	80,9%	
MEDIA/ MES	27,0%	27,4%	33,2%	34,9%	24,4%	28,8%	19,0%	27,8%

Hasta el momento parecía adivinarse que la práctica del absentismo escolar estaba dejando de ser tan practicada por las niñas y niños gitanos alumnos de este colegio, porque en el transcurso del cuarto al quinto curso, el número de alumnado que presenta absentismo escolar se reduce en gran medida lo que coincide a su vez con que

los niveles de absentismo escolar logran su menor valor en el quinto curso, dejándose vislumbrar unas expectativas que parecían ser prometedoras.

Pero nada más lejos de la realidad, al contrario de nuestras percepciones en el sexto curso, el número de niñas y niños que practican absentismo aumenta y las medias alcanzadas por los mismos también.

De un total de nueve alumnos y alumnas que forman este curso, el 44,4% presentan un absentismo moderado, mientras que el otros 44,4% aumentan el nivel de ausencias presentando absentismo escolar medio, y por último el 11,1% restante presenta absentismo severo.

Si hacemos una comparación de los datos de absentismo obtenidos en este curso con los del curso pasado, nos damos cuenta de que; el número de niñas y niños que lo practican han aumentado, el nivel de absentismo general de la clase ha aumentado también, presentado porcentajes mayores en cuanto a las medias calculadas individualmente a lo largo del curso, y por otro lado se han vuelto a alcanzar valores de absentismo escolar considerados como severos altos (667,0%).

Nivel de absentismo	Nº de alumnos/as	% del total de la clase
Moderado	4	44,4%
Medio	4	44,4%
Severo.....	1	11,1%

➤ Datos desagregados por sexo

▪ Nivel de absentismo escolar en los niños.

TABLA 20. ABSENTISMO ESCOLAR								
C.E.I.P. Alfonso X, el Sabio.								
Nº DE FALTAS/ PORCENTAJE SEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. NIÑOS								
Nº FALTAS PORCENTAJE	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	MEDIA/ CURSO
A	7	10	4	5	3	7	0	29,8%
%	43,7%	52,6%	19,0%	38,4%	20,0%	35,0%	0,0%	
B	3	6	6	7	8	10	2	35,0%
%	18,7%	31,5%	28,5%	53,8%	53,3%	50,0%	9,5%	
C	4	2	3	1	3	2	4	15,1%
%	25,0%	10,5%	14,2%	7,6%	20,0%	10,0%	19,0%	
MEDIA/ MES	29,1%	31,5%	20,5%	33,2%	31,1%	31,6%	9,5%	26,6%

Si hacemos una valoración de los datos desagregados por sexo, lo primero que observamos es que del total de la clase, la mayor parte de alumnos que presentan absentismo escolar son niñas, puesto que en el caso de los niños contamos con tres.

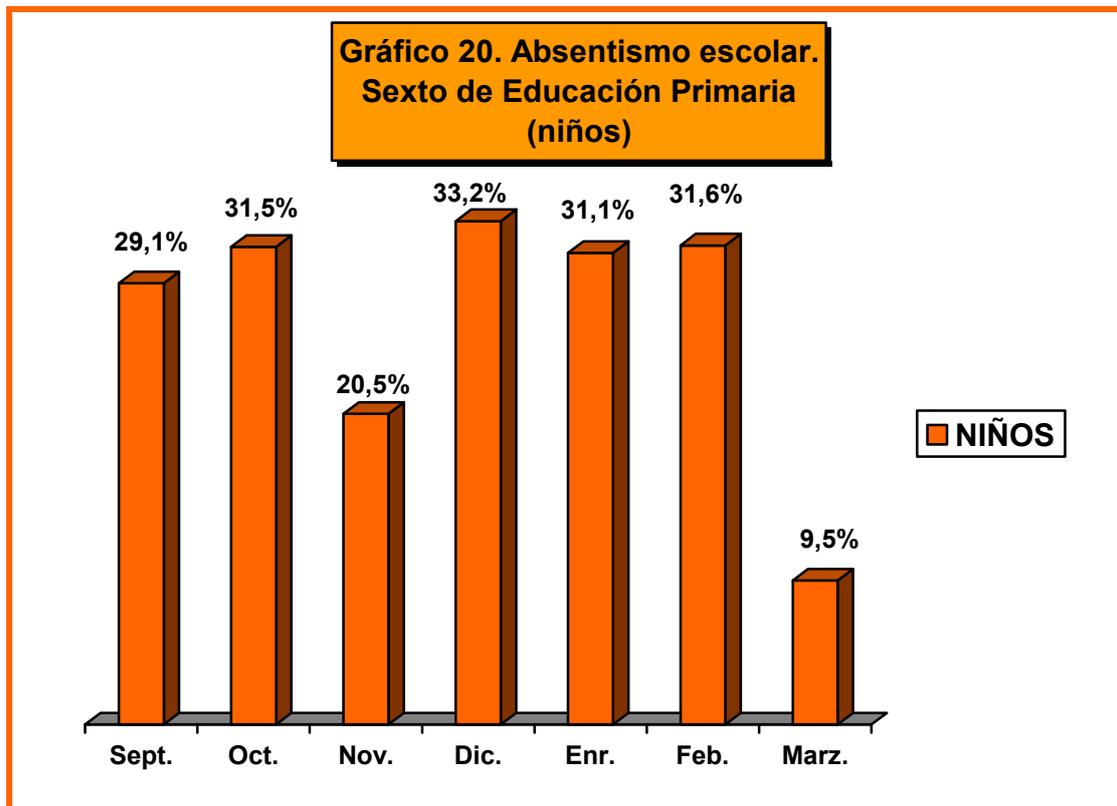
Por otro lado, los resultados que presentan no parecen ser muy alentadores puestos que tan solo uno de ellos practica absentismo moderado, mientras el resto asciende a absentismo medio.

Observando los resultados mensuales, nos haremos a la idea de los niveles de ausencias que se han presentado a lo largo del curso. En este gráfico se puede ver que, exceptuando el mes de marzo donde el número de ausencias a clase ha descendido en gran medida, en el resto de los meses lectivos se ha superado continuamente los valores mínimos estipulados como de absentismo medio.

Si calculamos a qué número de faltas por alumno corresponden estos porcentajes, valoraremos de una forma más objetiva el significado de los mismos. Es

decir, teniendo en cuenta que el número de días lectivos por mes es diferente, los resultados obtenidos serían estos:

% alcanzado por mes lectivo	Nº de faltas / alumno
Sep. 29,1%	4,6
Oct. 31,5%	5,9
Nov. 20,5%	4,3
Dic. 33,2%	4,3
Ene. 31,1%	4,6
Febr. 31,6%	6,3
Marz. 9,5%	1,9



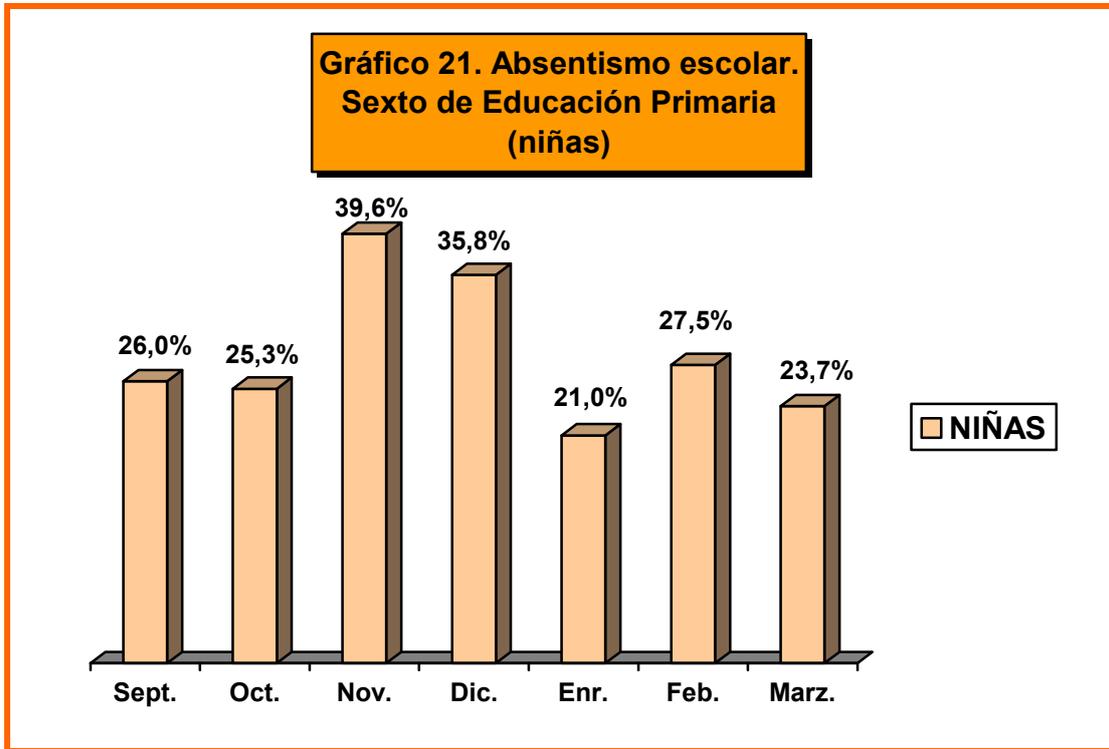
Podemos observar que la media de ausencias que han llevado a cabo los alumnos varones de esta clase al mes, ha rondado entre los 4,3 días, cada uno de ellos, y los 6,3 días, salvando el mes de marzo en el que las ausencias se han moderado bastante logrando reducirse en 1,9 faltas por alumno.

▪ **Nivel de absentismo escolar en las niñas.**

TABLA 21. ABSENTISMO ESCOLAR								
C.E.I.P. Alfonso X, el Sabio.								
Nº DE FALTAS/ PORCENTAJE SEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. NIÑAS								
Nº FALTAS PORCENTAJE	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	MEDIA/ CURSO
A	0	1	4	2	5	3	5	15,9%
%	0,0%	5,2%	19,0%	15,3%	33,3%	15,0%	23,8%	
B	1	0	1	0	0	1	0	2,2%
%	6,2%	0,0%	4,7%	0,0%	0,0%	5,0%	0,0%	
C	5	9	9	4	5	10	7	38,3%
%	31,2%	47,3%	42,8%	30,7%	33,3%	50,0%	33,3%	
D	11	9	19	10	0	1	1	41,8%
%	68,7%	47,3%	90,4%	76,9%	0,0%	5,0%	4,7%	
E	2	1	0	1	1	1	0	5,2%
%	12,5%	5,2%	0,0%	7,6%	6,6%	5,0%	0,0%	
F	6	9	17	11	8	17	17	67,0%
%	37,5%	47,3%	80,9%	84,6%	53,3%	85,0%	80,9%	
MEDIA/ MES	26,0%	25,3%	39,6%	35,8%	21,0%	27,5%	23,7%	28,4%

Para comenzar lo primero que llama la atención es que es mayor el número de niñas que se ausentan de clase que el de niños, como hemos apuntado con anterioridad, y lo segundo es que el número de ausencias por curso que se observan de forma individual presentan un peor cuadro, por ser más agudizadas. A nivel individual, los porcentajes más altos los presentan las niñas, obteniendo el 50% de ellas niveles de absentismo moderados, mientras que el 33,3% agravan la asiduidad en las ausencias

presentando niveles medios de absentismo, y en concreto el 16,6% restante presenta los niveles más elevados de todo el curso.



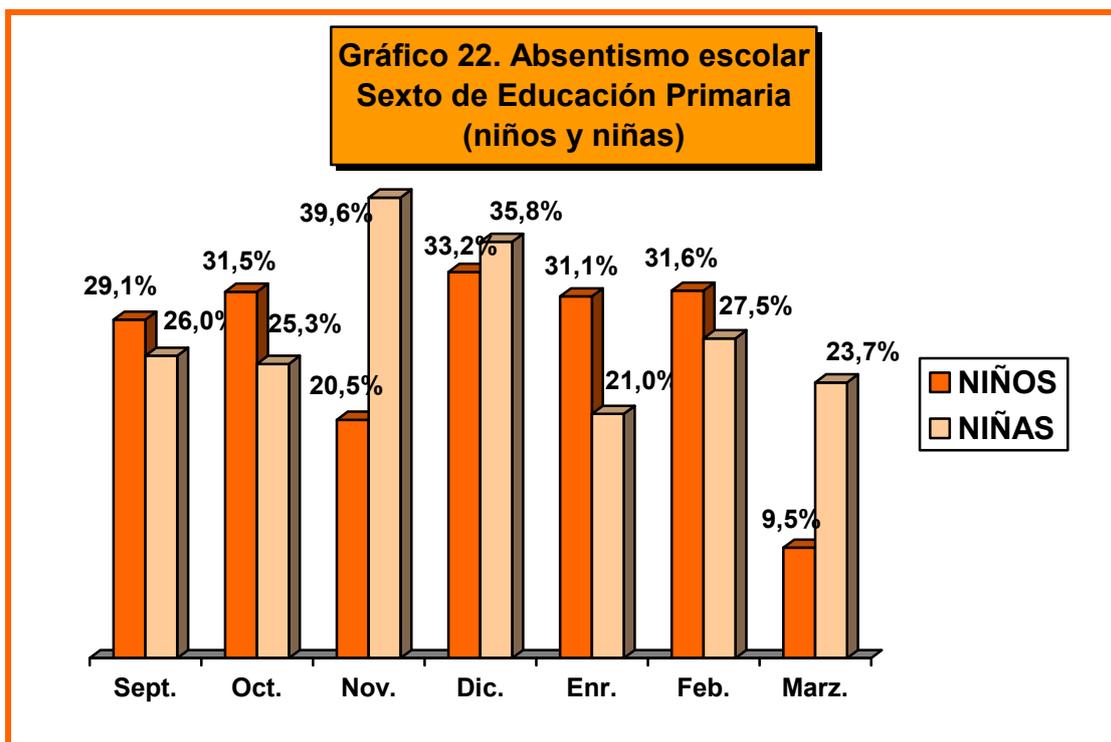
% alcanzado por mes lectivo.....	Nº de faltas / alumno
Sep..... 26,0%	4,1
Oct..... 25,3%	4,8
Nov..... 39,6%	8,3
Dic..... 35,8%	4,6
Ene. 21,0%	3,1
Febr. 27,5%	5,5
Marz. 23,7%	4,9

Analizando los porcentajes mensuales alcanzados por las niñas, se observa que el grado de absentismo es superior al de los niños. La mínima alcanzada por éstas supone un 21,0% en el mes de enero, que teniendo en cuenta que es uno de los meses

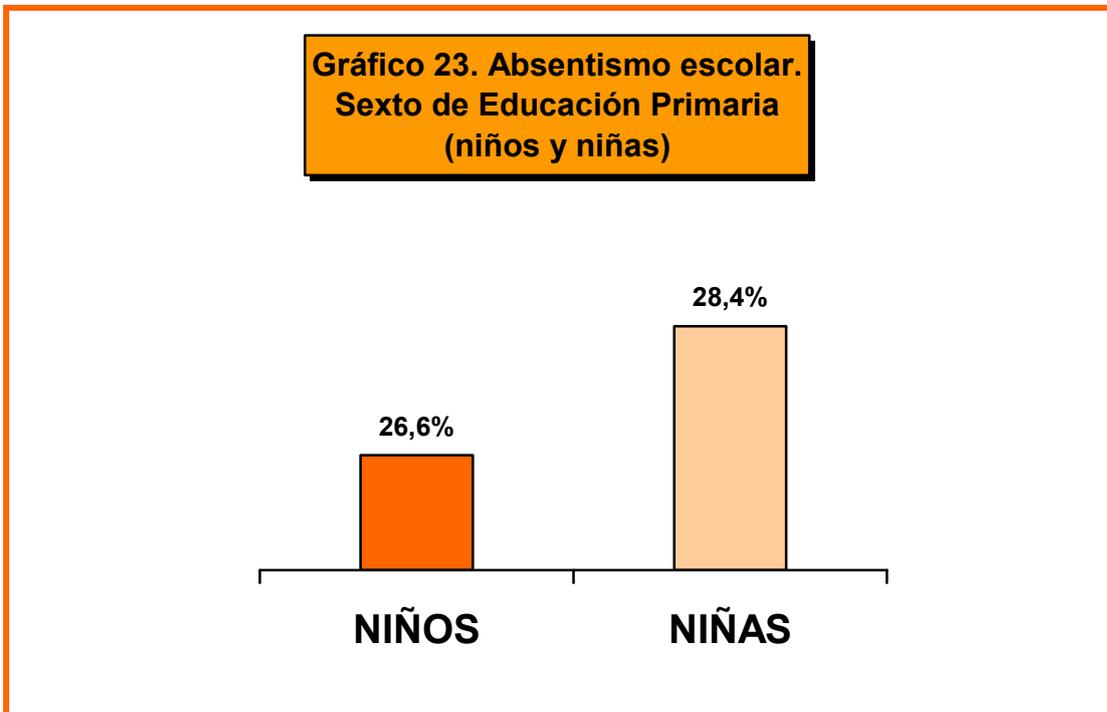
que menos días lectivos tiene (15 días lectivos), el descenso en el número de faltas viene dado por este motivo.

En el resto de los meses se rondan valores de entre 23,7% y 39,6%, mientras que los niños lo hacían en 20,5% y 33,2%, lo que significa que las niñas superan en niveles de absentismo a los niños.

Por otro lado si observamos el número de faltas a las que equivalen estos porcentajes por cada alumna y mes, percibiremos los resultados de forma más clara. Donde valoramos que el número de faltas entre las que suelen rondar las niñas por mes está entre 4,1 y 8,3, salvando el mes de marzo. Si lo comparamos con las alcanzadas por los niños presentaban resultados de 4,3 y 6,3. Esto quiere decir que cada alumno falta 1,8 días menos a clase que las niñas.

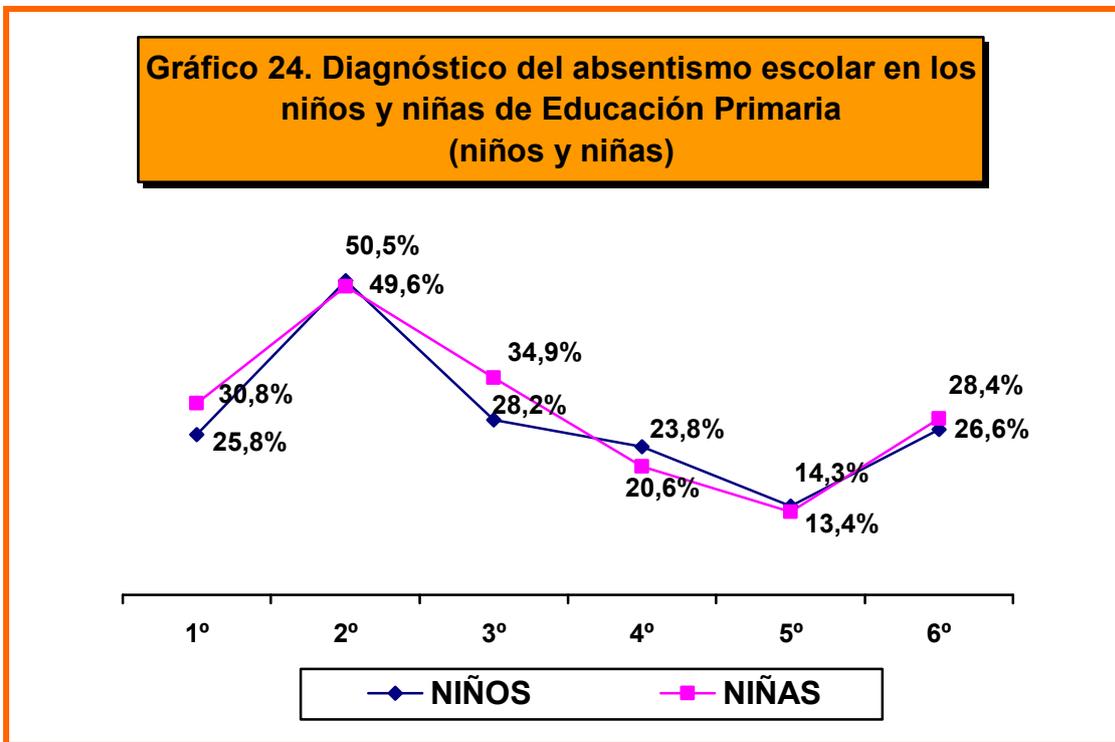


- **Comparativa entre los niveles de absentismo escolar presentados por los niños y las niñas**



Por lo tanto, teniendo en cuenta los resultados analizados hasta ahora de forma exhaustiva y observando el gráfico 23 que nos presenta los porcentajes de absentismo alcanzados por el total de alumnos/as de la clase que lo practican, desagregados por sexo, podemos concluir diciendo que a pesar de que la diferencia no es mucha, si la comparamos con algunos de los otros cursos analizados, los valores de absentismo que presentan las niñas, en general, están por encima de la que presentan los niños. Por otro lado, tanto las chicas como los chicos de este curso han presentado valores más altos que los que presentaron los niños y niñas del curso anterior, dato desalentador por otro lado, por suponerse que a medida que aumenta la dificultad del curso es más necesaria la asistencia continuada a las clases escolares para poder alcanzar resultados académicos óptimos.

7. Evolución de los Niveles de Absentismo Escolar Presentados en los Cursos de Educación Primaria



Este gráfico nos ofrece una visión panorámica respecto de los resultados obtenidos en los niveles de absentismo alcanzados por las niñas y los niños de Educación Primaria.

Grosso modo, lo primero que se percibe es la forma de pirámide que presenta la línea de evolución desde el primer hasta quinto curso, donde se va transformando la silueta de la línea para presentar una pirámide invertida.

Es decir, desde el primer curso hasta el segundo, se observa una tendencia ascendente, pero a partir de este curso, la línea de tendencia desciende en gran medida hasta lograr los niveles más bajos de absentismo escolar en el quinto curso, donde comienza de nuevo a aumentarse los niveles de absentismo.

Los valores de absentismo presentados por las alumnas y alumnos de Educación Primaria escolarizados en el C.E.I.P “Alfonso X, el Sabio” alcanzan su mayores resultados en el segundo curso, representando éste unos niveles de absentismo valorados como severos por significar la ausencia de al menos la mitad de los días lectivos de todo el curso.

Por otro lado los cursos primero y tercero, presentan niveles de absentismo con pocas divergencias, significando ambos un grado de absentismo medio bajo, dentro de los cuales destacan las niñas por ser las protagonistas de los niveles más altos presentados.

En general, la línea de evolución en los niveles de absentismo que presentan las niñas, está por encima de la que presentan los niños en los tres primeros cursos de Educación Primaria, lo que implica que las niñas presentan medias anuales más elevadas que sus análogos varones. Destacan el primer y tercer curso por ser mayor la diferencia porcentual que se presenta, al contrario que en el segundo curso donde la divergencia porcentual es ínfima.

Pero no ocurre lo mismo en el cuarto y quinto curso de Educación Primaria, donde se hace una inversión en las líneas de evolución, pasando a ser ahora las niñas, protagonistas de los niveles más bajos de absentismo escolar presentados, aunque se puede percibir en el siguiente curso que hay una tendencia, de nuevo, a que sean las niñas las que más se ausenten de las clases.

Observando el gran descenso que se produce en los niveles de absentismo presentados tanto por los niños como por las niñas gitanas, desde el segundo curso hasta el quinto, todo parecía indicar que la extensión de la línea de tendencia progresaría en descenso, pero lo más sorprendente es que vuelven a ascender los niveles de absentismo.

Por otro lado si analizamos la diferencia existente entre los niveles de cuarto y quinto curso, encontramos que han descendido los niveles de absentismo presentados en un 16,7%. Mientras que si hacemos la misma operación comparando los niveles presentados en el quinto y sexto curso obtenemos que ha aumentado la práctica de

absentismo escolar en un 27,3%, lo que significa que no sólo vuelven a ascender los niveles de absentismo presentados sino que lo hacen en mayor medida que en la que descendieron desde cuarto a quinto curso, con lo que deducimos que si la tendencia continuase en ascenso, sería muy probable que se volvieran a alcanzar o incluso superar los niveles máximos del segundo curso.

Por lo tanto, podemos concluir afirmando que el nivel de absentismo escolar que se presenta por el alumnado gitano de la etapa de Educación Primaria, escolarizado en el C.E.I.P. "Alfonso X, el Sabio", es de 28,7%, es decir podemos afirmar que el nivel de absentismo escolar generalizado en esta etapa es moderado.

Aunque la diferencia porcentual entre los resultados de las niñas y los de los niños no presenta, en general, demasiadas diferencias, son las chicas las que se ausentan más (29,7%) implicando ser menos constantes que los niños, los cuales se ausentan un 28,0%.

5. Factores que Condicionan la Práctica de Absentismo Escolar

5.1 Factores que Condicionan la Práctica de Absentismo Escolar

Para poder aportarle sentido a los datos cuantitativos extraídos durante todo el desarrollo del trabajo, he considerado necesario realizar una síntesis de los factores que pueden actuar como condicionantes en la práctica del absentismo, y respaldarlas o contrariarlas, con una serie de citas de estudios e investigaciones realizadas por otros autores.

Si bien es cierto también que la aplicación del absentismo de una forma regularizada tiene sus consecuencias en el proceso de normalización educativa, es decir cuanto mayor sea la práctica de absentismo escolar mayor es la dificultad para alcanzar la normalización escolar en el sistema educativo, de ahí la importancia de buscar explicaciones a la práctica del absentismo escolar desde una perspectiva conductista, planteada con una mirada inexperta.

Comienzo lanzando un planteamiento lógico como es pensar que existe una relación directa entre el nivel de asistencia continuada del alumnado gitano y el aumento de la probabilidad de, entre otras, obtener mejores resultados académicos, de lograr una atención de manera activa, mejora de adquisición de ritmos y rutinas, mejora de interacción e integración con el resto de compañeros/as y por lo tanto aumento de interés por los estudios reglados.

Los resultados obtenidos por la FSG en el análisis de la relación estadística existente entre los indicadores vinculados con el absentismo escolar, corroboran este planteamiento *“La obtención de buenos resultados académicos por parte de la niña o el niño gitano, está vinculada (...) a la continuidad en la asistencia al centro escolar”*⁶⁶

⁶⁶ FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO, *“Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria”*, Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad) / Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del Ministerio de Educación, 2010, p. 88: <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm013/colm013.html>.

➤ *CIRCUNSTANCIAS PERSONALES*

Las circunstancias personales de las alumnas y los alumnos gitanos pueden ser muy diversas, por lo que existe un margen de probabilidad bastante amplio que nos dificulta la tarea de observar y desglosar, todos los motivos que impulsan al alumnado gitano a ausentarse del centro escolar.

➤ *ESCOLARIZACIÓN TEMPRANA*

La asistencia irregular al centro escolar implica falta de continuidad en los estudios, por lo que tiene una vinculación directa con la obtención de peores resultados académicos.

Por otro lado “*la obtención de buenos resultados académicos está vinculada a la escolarización temprana*”, según los estudios realizados por la Fundación Secretariado Gitano⁶⁷.

Por lo tanto la escolarización temprana parece ser un factor condicionante que influye en la determinación de los resultados de absentismo y en los resultados académicos, por eso sería interesante para ampliar este estudio poder analizar a posteriori cuáles de estos alumnos/as gitanas escolarizados en Educación Primaria han sido escolarizados a edades tempranas, para así poder observar si el nivel de absentismo escolar tiene que ver con la falta de disciplina, entendida como falta de costumbre para adquirir hábitos de estudio que la escolarización temprana ayuda a generar en los niños/as desde muy temprana edad.

⁶⁷ FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO, “*Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*”, Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad) / Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del Ministerio de Educación, 2010, p. 88: <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm013/colm013.html>.

➤ *SENTIMIENTO DE FALTA DE INTEGRACIÓN*

Para que pueda existir integración e interculturalidad en las aulas de los centros escolares, es necesario que la cultura gitana sea considerada como tal, que se eliminen los prejuicios que existen de ella y que se reconozca sin dobleces.

Aunque la educación es un derecho de todos/as los ciudadanos/as, la población gitana no ha sido integrada en el sistema educativo hasta los años 80 del siglo pasado, donde se logró su plena escolarización en las edades correspondientes a la Educación Primaria.

Por lo tanto, para la población gitana la sensación de pertenencia al sistema educativo es relativamente reciente. Por otro lado, los centros escolares aún están planteándose diferentes estrategias y métodos para lograr la integración de la etnia gitana en las clases. Todo esto implica que el alumnado gitano guarde un sentimiento de “no pertenecer a la escuela”.

Aunque ya lo hemos citado con anterioridad, recordamos de nuevo que La Fundación Secretariado Gitano ha comprobado a través de entrevistas realizadas a padres y madres de alumnos/as gitanos, que la percepción que tienen respecto del centro escolar es que *“Los colegios son centros de payos en los que no se tiene en cuenta la cultura de los gitanos, lo que también puede mermar la asistencia de los niños a los centros escolares y la involucración de las familias en los mismos”*⁶⁸

⁶⁸ FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO, *“Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria”*, Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad) / Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del Ministerio de Educación, 2010, p. 42: <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm013/colm013.html>.

➤ *FALTA DE EXISTENCIA DE LA CULTURA GITANA EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DE CENTRO Y PROYECTOS CURRICULARES*

Otro factor que puede condicionar la práctica de absentismo escolar, es que en el desarrollo y creación de los Proyectos Educativos del Centro y en los Proyectos curriculares, necesarios para establecer una guía de objetivos, áreas y contenidos que se deben enseñar en las clases, se percibe la ausencia casi absoluta de contenidos relacionados con la cultura gitana, lo que genera en el alumnado gitano una falta de interés por los contenidos que se imparten en sus centros escolares.

No podemos olvidar que el currículum que se imparte está impregnado de contenidos relacionados directamente con la cultura mayoritaria y que quizá pierden sentido e interés para el resto de culturas minoritarias. A lo que tendríamos que preguntarnos ¿los libros de texto integran contenidos de la cultura gitana? ¿Es el currículum el mediador entre la cultura que se imparte en las aulas y la cultura vivida? Y de otra forma ¿El currículum tiene la capacidad suficiente para poder integrar la interculturalidad en la escuela?

Existe una investigación sobre el tratamiento de la interculturalidad en los libros de texto, realizado por la ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS en el año 2001, donde dice así en la reflexión final:

“Los gitanos siguen sin existir en los libros de texto. Las pocas referencias a lo gitano siempre son bajo la categoría de problema. Problema en el pasado, en los textos de historia y geografía relatando persecuciones y leyes antigitanas; problemas en el presente en los textos de ciencias sociales y literatura, ubicándolos junto con los inmigrantes, a las situaciones de marginación, o utilizándolos como personajes literarios llenos de estereotipos negativos. Y hasta cuando se quiere hacer bien, errores, desconocimiento de la cultura gitana y siempre, siempre, imágenes estereotipadas: fotos y dibujos descontextualizados, folclóricos, penalizadores,...

Desolador. Lejos de cualquier esperanza de igualdad de trato, dignidad y respeto por una cultura del Estado español, lo gitano, la cultura gitana sigue sin estar en la cultura escolar, en los currícula escolares. Y lo poco que está es para mal.

De 208 textos de infantil, primaria y secundaria, publicados entre los años 1990 y 2000, solamente 18 referencias explícitas sobre los gitanos y gitanas, de las cuales sólo 6 tienen suficiente contenido y entidad para ser tenidas en cuenta, y sólo dos de ellas tienen un carácter positivo en el tratamiento del tema gitano.

Hay que preguntarse en qué influyó la LOGSE en estos renovados textos escolares. En nada, en lo que se refiere a la cultura gitana. Sólo hay que comparar con el trabajo realizado por Tomás Calvo Buezas sobre 179 referencias explícitas sobre los gitanos y con un tratamiento similar a lo que ahora hemos encontrado”⁶⁹.

Es decir, se están creando discursos positivistas a nivel teórico, que por una parte son totalmente necesarios, pero que no deben quedarse sólo en esfuerzos teóricos sino que deben incorporarse a la praxis.

Xavier LLUCH opina al respecto “*conviene superar una concepción restrictiva de currículum (centrada en la especificación de un plan de objetivos, áreas, contenidos...) para definirlo como el conjunto de experiencias (implícitas y explícitas) que constituyen las vivencias de los alumnos y alumnas en los centros. Visto así, el currículum, va mucho más allá de un listado programático de contenidos. Impregna los pasillos, los patios, las aulas...Condiciona la percepción que tenemos de los otros, las posibilidades de participación, las interacciones e interrelaciones, los mensajes de aceptación o de rechazo explícitos y/o encubiertos... ”⁷⁰.*

➤ **FALTA DE CONOCIMIENTO DE LA CULTURA GITANA POR PARTE DEL PROFESORADO**

Por otro lado, el conocimiento que tenga el profesorado de la cultura y tradiciones gitanas para poder integrarlo en el programa curricular puede ser otro factor condicionante a la hora de aumentar la asistencia a las clases y el rendimiento del alumnado gitano.

⁶⁹ Reflexiones del documento “*Estudio de la interculturalidad en los libros de texto*”, publicado en el Boletín del Centro de Documentación número 23 de la Asociación de Enseñantes con Gitanos, Madrid, 2001.

Puede consultarse también en: <http://aecgit.pangea.org/>.

⁷⁰ BALAGUER LLUCH, X., “Educación Intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar”, en FERNÁNDEZ GARCÍA, T., y GARCÍA MOLINA, J., *Multiculturalidad y educación*, de Alianza Editorial, Madrid, 2005, pp. 179-216.

Si el alumno/a gitano siente que los conocimientos y valores que se imparten en el programa curricular de su centro escolar no tienen nada que ver con sus propias costumbres culturales y necesidades, es obvio que el rendimiento y la atención será inferior.

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, en cuanto al establecimiento del currículo de los centros escolares, define el mismo como “*el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación (...)*”⁷¹.

El Gobierno es el encargado de fijar los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas, con el fin de asegurar una formación común a todos/as, pero a su vez se da la potestad a los centros docentes de desarrollar y completar, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos, de ahí la importancia que tiene que el profesorado de los centros escolares se involucre y adquieran conocimientos respecto a la cultura gitana, para poder cumplir el principio de atención a la diversidad.

Para poder comprobar si existe o no incorporación de elementos culturales o históricos de la cultura gitana en los proyectos curriculares de los centros educativos, hemos creído conveniente consultar el estudio estadístico realizado por la Fundación Secretariado Gitano, en el que los resultados afirman que ocho de cada diez centros no se ha planteado su incorporación.

Tras contrastar estos datos con las opiniones de los profesores/as se llega a la conclusión de que “*el 37% de los casos, los profesores y las profesoras afirman que aunque no existen estos elementos les parecería conveniente que existieran, aunque por otro lado, casi la mitad (en el 44% de los casos) del profesorado considera que no sería necesario. A pesar de que no estén incorporados en el curriculum del centro, casi la*

⁷¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Título Preliminar, Capítulo III, artículo 6, (BOE núm.106, del 4 de mayo de 2006).

mitad del profesorado (el 43,4%) afirma que ha leído algún artículo o ha participado en alguna jornada y sólo el 15,1% reconocen desconocer totalmente el tema”⁷².

A mi entender, estos datos demuestran una vez más, que la falta de interés por parte del profesorado respecto a la cultura gitana, no facilita la integración de la población gitana en los centros escolares, lo que a su vez influye en los niveles de absentismo presentados. Sería necesario que todos los responsables de la elaboración de los Proyectos Educativos de Centro y de los Proyectos Curriculares, le dieran un repaso a todos los contenidos y objetivos de sus respectivos centros educativos, para hacer posible la introducción de elementos culturales gitanos.

➤ *DESINTEGRACIÓN CULTURAL EN LOS CENTROS ESCOLARES*

Todo esto me lleva a plantear determinadas cuestiones; ¿La integración propiamente dicha, implica tan solo el esfuerzo por parte de la sociedad gitana, o por el contrario debe ser cosa de toda la sociedad, sean gitanos o no? ¿Acaso consideramos que son ellos/as quienes se tienen que integrar?

Esa integración debe ser entendida no sólo como la simple estancia física en el centro escolar, sino como participación activa de los miembros de todas las culturas en las actividades del centro, la inclusión real y efectiva de todas ellas en los proyectos curriculares, y el reconocimiento de las culturas minoritarias concediéndolas la misma validez que a cualquiera de las culturas mayoritarias.

De no existir estas condiciones en los centros escolares es muy difícil que las alumnas y alumnos gitanos se sientan parte del sistema educativo lo que propiciará, de no ser así, que aumente el absentismo escolar en las aulas.

Jesús SALINAS CATALÁ, ha tenido la experiencia suficiente en su actuación como Profesor, Educador Social y miembro de la Asociación de Enseñantes con Gitanos,

⁷² FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO, “*Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*”, Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad) / Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del Ministerio de Educación, 2010, p. 42. Puede consultarse en <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm013/colm013.html>.

como para poder argumentar que *“La posición de los que vemos necesaria una educación intercultural nos lleva a defender que construir la interculturalidad precisa de la posibilidad de afirmar la propia cultura en su relación con las otras culturas. Y que esta afirmación se realice mediante un proceso donde todos y todas podemos aportar, y donde todas estas aportaciones sean sujeto de intercambio y de valoración crítica. Es así como, desde la expresión de la diversidad, la relación intercultural puede construirse en un medio de cohesión e integración social. Y, lo más difícil, el establecimiento de un marco de relaciones donde se facilita la interacción cultural en condiciones de igualdad”*⁷³.

Por otro lado, los resultados de la investigación de la FSG demuestran una vez más que los prejuicios están inmersos en la sociedad, la creencia de que sobre la cultura gitana ya se sabe todo.

Por lo tanto, me atrevería a recomendar que se tomen medidas por parte del profesorado para aumentar en profundidad el conocimiento de la cultura gitana, de esta forma se facilitará la introducción de elementos culturales gitanos en el aula y en el centro, tan necesario para lograr la interculturalidad e integración de la cultura gitana en las aulas escolares.

El nivel económico familiar puede ser un agravante vinculado al aumento de absentismo escolar, por implicar la necesidad de ayuda y colaboración de los niños y niñas gitanas en los negocios y tareas familiares, porque hay que reconocer también que la educación es obligatoria pero no completamente gratuita en determinados sectores de la población.

➤ *OPINIÓN DE LAS FAMILIAS RESPECTO A LA EDUCACIÓN*

Parece lógico pensar, aunque no en todos los casos, que la opinión que tenga la familia de la escuela y la educación, puede influir en el interés y resultados académicos que presenten sus hijos/as.

⁷³ SALINAS CATALÁ, J., *“Propuestas para el tratamiento curricular de la cultura gitana”*, en Congreso Virtual: *“La escolarización del alumnado gitano en los países de la Unión Europea: Mitos, realidades y retos”*, en <http://www.dromesqere.net>.

En mi opinión, la valoración que hacen las familias de la educación, parece tener vinculación con el tipo de relación existente entre el alumnado y el profesorado. A medida que la relación entre éstos es más positiva, la valoración que hacen las familias respecto a la educación mejora.

No opinan lo mismo José Eugenio ABAJO y Silvia CARRASCO, quienes han investigado al respecto, profundizando en supuestos erróneos respecto a la relación que existe entre la población gitana y la educación. Uno de esos supuestos erróneos, según los autores, es *“Considerar que una buena relación con los padres gitanos conlleva automáticamente una transformación de sus ideas sobre la educación escolar”* para lo que argumentan *“Incluso cuando existe una buena comunicación interpersonal entre el profesorado y la familia, debemos ser conscientes de que de ahí no se deriva, forzosamente, una transformación de las ideas educativas de tal entorno respecto a sus hijos e hijas (...) el profesorado debe entender que, tanto en el alumnado minoritario como en el alumnado mayoritario, una mayor inversión o continuidad educativa puede significar para los padres y las madres de sectores sociales populares simplemente terminar la Educación Secundaria Obligatoria”*⁷⁴

➤ LA RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS/AS

Practicar absentismo implica ausentarse del centro escolar de una forma más o menos reincidente, por lo que la presencia en las clases se reduce.

Por lo tanto se deduce que a medida que el absentismo escolar se presenta de forma más severa la interacción con el resto de compañeros/as se resiente, por lo que podría influir en la percepción de un peor ambiente en el aula.

Si la interacción social del alumnado gitano en el centro educativo, con respecto a sus compañeros y compañeras es positiva, esto se deja ver en el interés que muestran aquellos/as por la educación.

⁷⁴ ABAJO, J. E. Y CARRASCO, S. (Equipo de investigación sobre el Éxito Escolar del Alumnado Gitano) *“Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: encrucijadas sobre educación, género cambio cultural”*, Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) / Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ministerio de Educación y Ciencia), Colección Mujeres en la Educación número 4, Madrid, 2001, p. 27.

La ausencia en las aulas produce en los niños/as que lo practican un aumento del desinterés por la escuela, comportamiento que puede ser percibido por el resto de los compañeros/as, que no comparten ese desinterés, y puede influirles en cierta medida procurándoles un sentimiento de desacuerdo o rechazo.

En cuanto a la interacción social en el aula las investigaciones de la FSG nos dicen que *“Aunque todavía casi un cuarto del alumnado gitano solamente se relaciona con niñas y niños de su etnia, la mejora en las relaciones sociales en los últimos años ha sido evidente (...) Esto se demuestra en las relaciones que se establecen, por ejemplo, durante el recreo, donde un 74,7% de ellos y ellas interactúa contadas y todos los niños por igual (...) La llegada a las aulas de otras minorías étnicas ha favorecido, entre otras cosas, la creación de programas específicos en los centros escolares que fomenten la interculturalidad”*⁷⁵.

➤ *NIVEL FAMILIAR SOCIO-ECONÓMICO*

Las expectativas educativas que pueda tener el alumnado gitano, depende en cierta medida del nivel socio-económico de la familia a la que pertenezcan. Aunque la educación reglada se presente como gratuita, esto no es del todo cierto, en muchos sectores de la población gitana, en los que el nivel socio-económico es más deprimido, los gastos que suponen la escolarización de los hijos/as, como adquisición del material escolar, se presentan en determinadas ocasiones como insoportables.

Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, en su obra “Fracaso y abandono escolar en España”, da razones al porqué de la preocupación por el fracaso escolar ocurrido en España, diciendo *“las oportunidades sociales de las personas dependen cada vez más de su cualificación, de su capital humano, de su capacidad de obtener, manejar e interpretar la información, de emplear y adquirir el conocimiento”* pero estas capacidades no se presentan de forma ecuánime para todas las personas, por lo que añade *“Estas capacidades están a su vez influidas por otros factores más viejos y quizá menos atractivos, como la propiedad, los ingresos, el género, la raza, la constitución*

⁷⁵ FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO, *“Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria”*, Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad) / Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del Ministerio de Educación, 2010, p. 129. Puede consultarse en <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm013/colm013.html>.

física, la nacionalidad, etcétera (...) las estrategias individuales, familiares y grupales de movilidad y de reproducción social dependen cada vez más de la educación”⁷⁶.

➤ **EXPECTATIVAS DE LA EDUCACIÓN**

Otros condicionantes que pueden tener que ver en la práctica de absentismo escolar, son las expectativas que las familias gitanas así como los propios alumnos y alumnas tengan de la educación.

Es decir, si las expectativas marcan limitaciones en la educación, esto es; creencia de que la educación debe desarrollarse hasta determinada edad, la asignación de trabajos ya estipulados en base a los estereotipos de género, el hogar para las niñas y el negocio familiar para los niños, la aplicación de tradiciones sexistas por las que se incita a que las niñas abandonen los estudios a partir de edades vinculadas a la pubertad y a la procreación, etc., es lógico que el interés por la educación disminuya y esto influya directamente en el nivel de absentismo escolar practicado.

El estudio llevado a cabo por la FSG ha obtenido datos *“en cuanto a las expectativas de las familias gitanas con respecto a sus hijas o hijos, casi la mitad pretenden que terminen una carrera universitaria y un 30.6% se conforma con que finalicen los estudios obligatorios. Como comenta una de las personas entrevistadas “van a saber leer y escribir”⁷⁷*

La observación y análisis del absentismo escolar desde una perspectiva de género nos conduce a estudiar el nivel de condicionamiento que supone para los estudios de las niñas gitanas el hecho de llevarse a cabo casamientos o maternidades tempranas, por las que se las incita a abandonar la educación reglada antes de terminar la etapa educativa, lo que conlleva que el interés de las niñas respecto a seguir estudiando se disminuya.

⁷⁶ FERNÁNDEZ ENGUITA, M. / MENA MARTÍNEZ, L. / RIVIERE GÓMEZ, J. *“Fracaso y abandono escolar en España”*, Fundación “La Caixa”, Colección Estudios Sociales Núm. 29, Barcelona, 2010, p. 14.

⁷⁷ FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO, *“Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria”*, Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad) / Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del Ministerio de Educación, 2010, p. 204. Puede consultarse en <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm013/colm013.html>.

Respecto a esto, una vez más la FSG ha investigado y extraído conclusiones reales que afirman que *“Con respecto al interés mostrado por las niñas por seguir estudiando, se detecta que la maternidad temprana o los casamientos, condicionan, en algunos casos, el abandono prematuro de Los estudios por parte de las niñas gitanas. En el caso de los niños ellos asocian los estudios con obtener el graduado escolar (que se obtendría con la finalización de los estudios obligatorios) para, a continuación, comenzar a trabajar o realizar algún módulo que les permita encontrar trabajo”*⁷⁸.

Aunque en los últimos quince años la valoración de la educación está siendo cada vez más positiva y el número de familias que ponen los límites de la educación en aprender a leer y escribir cada vez son menos, éste sigue siendo en determinados sectores de la población uno de los objetivos de la educación reglada *“van a saber leer y escribir”*, como confirma la FSG a través de la encuesta realizada a los padres y madres de los alumnos/as gitanas, que opinan así, *“Sin embargo, por otro lado, hay muchas familias que todavía establecen el tiempo de escolarización hasta obtener una educación básica, es decir, a saber leer y escribir o como comenta una madre: “desenvolverse”*⁷⁹. Pero no debemos generalizar, ya que cada vez son más las familias gitanas que adjudican otro tipo de utilidad a la escuela para el futuro de sus hijos e hijas, entre otras, obtener un título que le ayude a conseguir un trabajo y posibilidades de futuro, distintas a las que generalmente tienen el sector más desaventajado de la población gitana.

En el proceso de realización de este estudio la FSG planteó a los alumnos/as gitanas la pregunta *¿Para qué dice tu familia que sirve el colegio?* Los resultados que se obtuvieron respecto del curso 2008-2009 fueron los siguientes. *“La mayoría de las familias (el 89%) considera que la asistencia al colegio tiene una utilidad de cara al futuro de sus hijas o hijos, es decir, servirá para conseguir unos conocimientos y*

⁷⁸ FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO, *“Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria”*, Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad) / Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del Ministerio de Educación, 2010, p. 127. Puede consultarse en <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm013/colm013.html>.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 108.

posteriormente un trabajo. Solamente un 11% de las familias no le e utilidad a la educación formal”⁸⁰.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 110.

6. Conclusiones

Con este trabajo se ha pretendido hacer un diagnóstico sobre la evolución de los niveles de normalización educativa alcanzada por las alumnas y alumnos gitanos en Educación Primaria, comparando los datos relativos a tres estudios diferentes realizados por la Fundación Secretariado Gitano, investigaciones llevadas a cabo en 1994, 2001 y 2009.

Para poder corroborar si esos niveles de normalización se han llegado a alcanzar en Salamanca, se ha realizado un análisis cuantitativo de los niveles de absentismo escolar de la etapa de Educación Primaria alcanzados por las alumnas y alumnos gitanos escolarizados en el Colegio de Educación Infantil y Primaria “Alfonso X, el Sabio”.

El nivel de absentismo escolar alcanzado por los alumnos y alumnas está directamente vinculado con la evolución de la normalización educativa alcanzada.

Por contar con dos partes empíricas diferenciadas analizamos por un lado los resultados relativos a la normalización educativa a nivel nacional y, por otro, los niveles de absentismo escolar del C.E.I.P. “Alfonso X, el Sabio” de Salamanca.

Para evaluar la normalización educativa alcanzada a nivel estatal, se ha tomado como referente la variable “acceso a la escuela”, desglosándola a su vez en indicadores que la definen; como la edad de incorporación al centro escolar, el curso al que se incorpora por primera vez, la correspondencia entre la edad del alumnado y el curso al que se incorpora por primera vez, la asistencia previa a Guardería, Preescolar o Educación Infantil, y el absentismo escolar, donde extenderemos las conclusiones comparándolas con los resultados obtenidos por los alumnos de C.E.I.P. “Alfonso X, el Sabio”.

A pesar de que a lo largo del estudio se han ido comentando los resultados obtenidos por los diferentes alumnos/as, a continuación vamos a presentar de manera resumida algunos de los datos más significativos, en relación a cada indicador.

Puesto que en los estudios previos al 2009 no se contaba con datos diferenciados entre niños y niñas, en las páginas posteriores vamos a presentar las conclusiones

relativas, por un lado a la evolución existente desde 1994 – 2009, y, por otro, respecto a los datos desagregados por sexo propios del 2009.

➤ **EVOLUCIÓN EN LA NORMALIZACIÓN EDUCATIVA DE 1994 A 2009**

▪ **Edad de incorporación por primera vez al centro escolar**

Es notable la importancia que tiene este indicador para poder lograr la plena normalización educativa en las niñas y niños de etnia gitana, puesto que si las edades de incorporación por primera vez al centro escolar son tardías, se verá resentido el rendimiento escolar y el nivel de adaptación al sistema educativo, con todo lo que ello implica.

Hasta los años 80 del siglo pasado no se logró la plena escolarización de las personas que pertenecen a la etnia gitana, lo que ha provocado que el proceso de adaptación arrastre un retraso importante.

Comparando los resultados obtenidos desde 1994 hasta 2009 se observa un progreso notable en cuanto a la normalización de la edad de incorporación por primera vez al centro escolar.

Las familias gitanas no le daban la importancia suficiente a la educación como para escolarizar a sus hijas e hijos en edades tempranas, por lo que existía una tendencia generalizada de incorporarse por primera vez a la edad de 6 años, tan solo el 79% de ellos/as iniciaban su educación a los 6 años o antes, el resto lo hacían a los 7 y 8 años, datos que en 2009 se vieron más beneficiados por alcanzar el 93,2%.

La mayor progresión en estos datos se produjo en el periodo de tiempo entre 1994 y 2001, donde la cantidad de niños y niñas gitanas que se empiezan a escolarizar a los 6 años o antes aumenta en un 14%, alcanzando así el 94% de los niños y niñas gitanas que se escolarizaban por primera vez a los 6 años o antes. A partir de aquí estas cifras sufren una pequeña regresión consolidándose en un 93,2%.

Aunque se ha producido en este periodo de tiempo un avance significativo en cuanto a la edad de incorporación por primera vez al centro escolar, los datos nos dicen

que aún queda mucho por recorrer para lograr alcanzar la igualdad con respecto a la normalización educativa que presenta la población mayoritaria.

El aumento de la confianza hacia el sistema educativo y la creencia de que la educación reglada es necesaria, ha conseguido que el acceso a la escuela en las niñas y niños gitanos en España, sea una meta casi alcanzada en su totalidad, aunque aún existe una brecha por cubrir de casi un 7% de niñas y niños gitanos que se escolarizan en edades tardías.

Los datos desagregados por sexo, presentados en el año 2009, nos indican que el porcentaje de niñas que se escolarizan a partir de los 6 años, es ligeramente superior (en un 0,9%) al de los niños, siendo concretamente el número de niñas gitanas que se escolarizan a la edad de seis años o antes el 92,8%. Es decir, un 7,2% de las niñas se escolarizan a edades tardías, siendo por lo general a los 8 años, mientras que el 93,7 % de los niños son escolarizados a los 6 años o antes.

Por lo tanto, aunque los datos no presentan demasiadas divergencias, en este sentido las niñas se ven perjudicadas por acceder más tarde a la educación reglada.

En el proceso de escolarización, entendido como la matriculación al centro escolar, intervienen una serie de circunstancias individuales y concretas de cada persona, es por ello que no se puede dar una explicación genérica de por qué los niños y niñas se escolarizan a determinadas edades. Sin embargo, además de las circunstancias personales, en el proceso de escolarización propiamente dicho, intervienen unos agentes y aspectos o variables, que pueden influir en mayor o menor medida en la normalización del proceso de escolarización.

▪ **Correspondencia entre la edad del alumnado y el curso en el que se incorpora por primera vez**

El hecho de que la incorporación al sistema educativo de la población gitana se haya planteado con tanto retraso, ha ocasionado que se presenten dificultades a la hora de incorporar al curso correspondiente al de la edad del alumnado. Es decir, gran parte del alumnado gitano inicia su proceso de escolarización a edades tardías, por lo que se

presenta el dilema de no saber si incorporarlos al curso al que les corresponde por edad o en cursos inferiores a los correspondientes por su edad, por lo que se produce una situación de descompensación entre la edad del alumnado gitano y los conocimientos y contenidos que se les adjudica.

El mayor porcentaje de niñas y niños escolarizados en edades tardías en 1994 se incorporaban en un curso inferior al correspondiente por su edad, sufriendo así menores trastornos en el aprendizaje. Pero el 5% restante se dispersaba entre las alumnas/os que llevaban dos o más años de retraso.

Una vez más se advierte una mayor evolución, en cuanto a este indicador, desde el año 1994 hasta 2001, que en lo que a 2009 se refiere.. Es decir, en 1994 el 81% del alumnado gitano estaba siendo escolarizado en el curso correspondiente a su edad, aumentando este porcentaje en 2001 hasta lograrse el 96,0%, mientras que en 2009 descienden de nuevo las cifras de alumnos que están escolarizados en el curso que les corresponde a 90.9%. Por otro lado el nivel de desproporción que se llega a alcanzar entre la edad del alumnado y el curso en el que es escolarizado, aunque cada vez en menor proporción, es de incluso una diferencia de más de dos cursos.

Los resultados obtenidos por estos datos en cierta medida están vinculados con la importancia que cada vez más las familias gitanas otorgan a la educación, por lo tanto cabe preguntarse ¿cuáles son las causas que están desencadenando un retroceso en la evolución? y ¿Por qué aumentan de nuevo la cantidad de niñas y niños que se escolarizan en cursos inferiores a los que les corresponden por su edad?.

A pesar de que no presenta demasiadas diferencias, es mayor el número de niñas que se escolarizan en el curso correspondiente a su edad que el de los niños, contando con porcentajes de 91,6% y 90,3% respectivamente, aunque prácticamente se puede afirmar que prácticamente la totalidad de las niñas y los niños gitanos, por lo general, se escolarizan en los cursos correspondientes a su edad.

- **Asistencia previa a guardería, preescolar o Educación Infantil**

Existe una vinculación entre los niveles más óptimos alcanzados de normalización educativa y la asistencia previa a algún tipo de educación temprana, quizás por proporcionar ésta al alumnado hábitos de normas escolares y rutinas que facilitarán la

mejor adaptación a la etapa de la Educación Primaria y la consecución de los logros escolares.

Además del aumento de la confianza hacia la educación por parte de las familias gitanas, como hemos apuntado con anterioridad, existen otro tipo de factores que pueden ser desencadenantes y que actúan de forma positiva en la escolarización del alumnado gitano; como puede ser el aumento del número de mujeres que se incorporan al trabajo. La práctica de este derecho está siendo cada vez más generalizada incluso entre las mujeres gitanas, que a pesar de sufrir una doble discriminación, por ser mujer y por pertenecer a la etnia gitana, son cada vez más las mujeres gitanas que valoran positivamente trabajar fuera de casa.

Los datos relativos al año 1994 muestran que tan sólo el 59% de las niñas y niños gitanos habían obtenido algún tipo de escolarización temprana, ya sea guarderías, preescolar o Educación Infantil, mientras que el 41% restante se escolarizaban directamente en Educación Primaria. Pero en 2001 aumenta la escolarización temprana en un 15%, pasando a significar ahora un 74%, para estabilizarse en 2009.

Los datos respecto a la asistencia previa a guardería, preescolar o Educación Infantil, en función del sexo no presentan a penas variaciones, siendo en cualquier caso datos más positivos para las niñas (88%) que para los niños (86,6%).

▪ **Absentismo escolar**

Quizás el indicador más significativo sea éste a la hora de medir el nivel de normalización educativa alcanzado por el alumnado gitano.

La asistencia continuada y la puntualidad son los indicadores que mejor reflejan si la alumna/o gitano está adquiriendo los ritmos y hábitos que conlleva la propia escolarización, éstos son esenciales para que se produzca un buen funcionamiento dentro de la escuela. Por lo tanto y como consecuencia la ausencia de adquisición de estos hábitos, facilita que se incurra en el absentismo escolar y por consiguiente que se logren bajos niveles de normalización educativa.

Los datos aportados a nivel nacional nos dicen que el avance producido en este periodo de tiempo ha sido notable, pasando de ser en 1994 el 57% del alumnado gitano que se ausentaba de los centros escolares de forma prolongada, a ser en 2009 el 22,5% de las niñas y niños que los que practican absentismo escolar en la misma medida, es decir prolongan las ausencias al centro escolar durante tres meses o más. Por lo tanto es de destacar la reducción producida en la práctica de absentismo escolar durante la etapa de Educación Primaria desde 1994 hasta 2009 en un 34,5%.

Aunque los datos desagregados por sexos muestran escasas diferencias entre las ausencias presentadas, las niñas muestran niveles más bajos de absentismo escolar lo que implica que son algo más constantes a la hora de asistir a clase.

En cuanto a los datos de absentismo presentado por el alumnado gitano del Colegio de Educación Infantil y Primaria “Alfonso X, el Sabio”, se observa que la variación existente entre los diferentes cursos es notable, siendo el segundo curso en el que se presentan niveles de absentismo escolar más altos (49,1%) y, por el contrario, el quinto curso presenta los niveles de absentismo más bajos (13,7%), existiendo entre ambos una diferencia de 35,4%.

La diferencia porcentual entre los resultados de las niñas y los de los niños, no presenta, en general, demasiadas diferencias, si bien son las chicas las que se ausentan más (29,7%) implicando ser menos constantes que los niños, los cuales se ausentan un 28,0%.

Se puede afirmar que el nivel de absentismo que presenta el alumnado gitano durante toda la etapa de Educación Primaria es de 28,7%, es decir un nivel moderado por prolongar las ausencias al centro escolar durante un mes o más.

El alumnado gitano escolarizado en este colegio concreto de Salamanca ha mantenido un nivel de absentismo superior al logrado a nivel nacional por sus análogos (22,5) en el año 2009, sobrepasándolo en 6,2%.

7. Bibliografia

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ABAJO, J. E. Y CARRASCO, S., (Eds.) & Equipo de Investigación sobre el Éxito Escolar del Alumnado Gitano: *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultura*, Instituto de la Mujer (MTAS) y CIDE (MEC), Colección mujeres en la educación número 4, Madrid, 2004.

ÁLVAREZ CONDE, E. / FIGUERUELO BURRIEZA, A., *Estudios Interdisciplinarios sobre Igualdad*, Instituto de derecho público, 1ª ed., Iustel, Madrid, 2009.

ANDRÉS, M^a.T., “Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria”, en: *Gitanos. Pensamiento y Cultura*, Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano, número 2, Dossier Educación, Octubre 2001, pp. 23- 38, en: http://www.gitanos.org/revista_gitanos/dossiers/educacion.html.

ANDRÉS, M^a.T./ RINCÓN, P./ CABALEIRO, B., “Normalización educativa y comunidad gitana”, en: *Gitanos. Pensamiento y Cultura*, Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano, número 1, Dossier Educación, Diciembre 2000, pp. 27-58. http://www.gitanos.org/revista_gitanos/dossiers/educacion.html.

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS, *Estudio de la interculturalidad en los libros de texto*. Publicado en el Boletín del Centro de Documentación número 23 de la Asociación de Enseñantes con Gitanos, Madrid, 2001. Puede consultarse también en: <http://aecgit.pangea.org/>.

BALAGUER LLUCH, X., “Educación Intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar”, en: *Multiculturalidad y educación*. FERNÁNDEZ GARCÍA, T., y GARCÍA MOLINA, J., Alianza Editorial, Madrid, 2005, pp. 179-216.

BURRHUS FREDERIC, S., *Más allá de la libertad y la dignidad* (Traducido del inglés por J. J. Coy), Fontanella, Barcelona, 1972, p.275.

ESTEVE GARCÍA, F., *Las Directivas europeas contra la discriminación y la creación de organismos especializados para promover la igualdad. Análisis comparativo de su transposición en España y en Francia*, ReDCE, núm. 10, Julio- Diciembre de 2008, p.191.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M., “Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos”, en: *Gitanos. Pensamiento y Cultura*, Número 7/8 - Diciembre 2000 Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano o número 2, Dossier - Educación Octubre 2001. http://www.gitanos.org/revista_gitanos/dossiers/educacion.html. o en la página web oficial de la Fundación Secretariado Gitano http://www.fsgg.org/07a_fondo.htm>http://www.fsgg.org/07a_fondo.htm.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. / MENA MARTÍNEZ. L. / RIVIERE GÓMEZ, J. *Fracaso y abandono escolar en España*, Fundación “La Caixa”, Colección Estudios Sociales Núm. 29, Barcelona, 2010, pp. 220.

FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (FSG). “*Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*”, Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad) / Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del Ministerio de Educación, 2010.

FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (FSG), *Gitanos. Pensamiento y Cultura*, Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano, http://www.gitanos.org/revista_gitanos/dossiers/educacion.html.

SALINAS CATALÁ, J., “*Propuestas para el tratamiento curricular de la cultura gitana*”. En Congreso Virtual: “La escolarización del alumnado gitano en los países de la Unión Europea: Mitos, realidades y retos”, en <http://www.dromesqere.net>.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ABAJO, J. E. *La escolarización de los niños gitanos*. Ministerio de Trabajo y Bienestar Social. Madrid. 1997.

CALVO BUEZAS, T., *¿España racista?, voces payas sobre los gitanos*, 1ª ed., Editorial Anthropos, 1990.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M., *Educación, formación y empleo*, 2ª ed., Madrid, EUEDEMA, 1992.

FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO, *Educación para la tolerancia y la comunicación entre las culturas: ¿Estamos Todos y Todas? Educación Primaria*, FSG, Madrid, 2002.

GRAÑERAS PASTRANA, M. (coord.), *Las mujeres en el sistema educativo II*. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) e Instituto de la Mujer. Madrid. 2009. pp.201.

SANTOS RIVAS J. JOSÉ., *Historia del pueblo gitano: sus orígenes....*, Imprenta Bretones, Almería, 1986.

VV.AA. *La cultura gitana en el currículo de Infantil y Primaria.*, Dirección Provincial de Salamanca (Unidad de programas educativos), Salamanca, 1996.

LEGISLACIÓN CITADA

Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, *DOCE* C 303, de 14 de diciembre de 2007.

Constitución Española de 1978, BOE de 29 de diciembre de 1978. *Aranzadi Westlaw*, RCL\1978\2836.

Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial de 21 de diciembre de 1965, *Aranzadi Westlaw*, RCL\1969\910.

Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, de 4 de noviembre de 1950, *Aranzadi Westlaw*, RCL\1979\2421.

Decisión 1983/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, relativa al Año Europeo del Diálogo Intercultural (2008), *DOCE*, L 412 de 30 de diciembre de 2006.

Decisión del Consejo 2000/750/CE de 27 de noviembre de 2000, por la que se establece el programa de acción comunitario para luchar contra la discriminación (2001- 2006), *DOCE* L 303 de 2.12.2000.

Declaración Universal de los Derechos Humanos de 10 de diciembre de 1948, *Aranzadi Westlaw*, LEG\1948\1.

Directiva 2000/43/CE del Consejo, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico, *DOCE*, L 180, de 29 de Junio de 2000.

Directiva 2000/78/CE del Consejo de 27 de noviembre de 2000, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación, *DOCE*, L 303 de 2 de diciembre de 2000.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), *BOE* 4 de mayo de 2006. *Aranzadi Westlaw*, RCL 2006\910.

Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, *BOE*, 23 de marzo de 2007, *Aranzadi Westlaw*, RCL\2007\586.

Pactos Internacionales de las Naciones Unidas de Derechos Civiles y Políticos, *Aranzadi Westlaw*, RCL\1977\893.

Pactos Internacionales de las Naciones Unidas de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Aranzadi Westlaw*, RCL\1977\894.

Reglamento para el servicio del Cuerpo de la Guardia Civil, *BOE*, 31 de mayo de 1943, *Aranzadi Westlaw*, RCL\1943\1738.

Tratado de la Unión Europea y Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, *Aranzadi Westlaw* RCL\2009\2299 y RCL\2009\2300.

