

## EXPLORAR Y COMPRENDER EL FRACASO ESCOLAR EN EL CONTEXTO MULTICULTURAL DE CEUTA. RESPUESTAS DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Rafael Ángel Jiménez G3mez\*, Christian Alexis S3nchez Nu3ñez\*\*,  
Mayka Garc3a Garc3a\* y Manuel Cotrina Garc3a\*

\* Universidad de C3diz y \*\* Instituto de Migraciones, Universidad de Granada

Las cifras e indicadores de fracaso escolar en Ceuta son alarmantes. El fracaso escolar se define como un fen3meno complejo y multidimensional donde confluyen, entre otros, condicionantes socio-culturales y escolares. De ah3 que, una vez radiografiada y comprendida la sociedad y las aulas ceut3es como una realidad multicultural, se persigue, desde una 3ptica intercultural, realizar un acercamiento exploratorio y comprensivo de aquellas respuestas educativas que la instituci3n escolar ofrece. Este acercamiento se ha realizado a trav3s de dos estudios de caso (constituidos por dos centros educativos de la ciudad) y a trav3s de dos encuestas realizadas a 371 docentes y a 1413 alumnos. Todo ello ha posibilitado tratar la problem3tica del fracaso escolar desde la 3ptica bicultural<sup>2</sup>, conociendo la opini3n de los protagonistas, comprendiendo y contextualizando las pr3cticas educativas y ofrecer algunas propuestas concretas de mejora.

### 1. CONTEXTO Y MARCO TE3RICO DE PARTIDA

#### 1.1 Ceuta como una ciudad de contrastes

La ciudad de Ceuta y su contexto requieren ser analizados desde 3pticas dilem3ticas debido a su historia y situaci3n *geoestrat3gica, econ3mica, social,...* As3, una ciudad europea que est3 situada en el continente africano, conlleva diversas implicaciones, aunque todas ellas tamizadas por los ejes econ3mico (Norte-Sur) y cultural (Occidente-Oriente).

Un dato que ayuda a configurar la visi3n de esta tensi3n puede ser que, mientras desde Europa se reciben millones de euros para la realizaci3n de proyectos de desarrollo y la ciudadan3a de Ceuta se beneficia de ello<sup>3</sup> (*servicios sociales, hospitalarios, educativos,...*), sigue existiendo una innegable dependencia de la ciudad respecto al hinterland marroqu3 y las intermitentes oleadas reivindicativas de soberan3a marroqu3<sup>4</sup>. Existen argumentos hist3rico-geogr3ficos de diversa 3ndole que no deben ser tratados aqu3, pero el caso es que la situaci3n geogr3fica de la ciudad provoca graves problemas para ubicar a los inmigrantes magreb3es y subsaharianos y a los menores marroqu3es no acompa3ados que se saltan la impermeabilizada frontera Schengen para tratar de llegar a la rica Europa desde la cada vez m3s empobrecida 3frica.

Tambi3n, el contacto o la coexistencia entre la poblaci3n cristiano-occidental y 3rabo-musulm3n es peculiar y representa un dilema o "*biculturalismo acentuado*". Desde que en 1986 y 1987 adquirieron la nacionalidad espa3ola, los 3rabo-musulmanes vienen reivindicando discriminaci3n positiva, lo que es interpretado por los cristiano-occidentales como una lenta invasi3n, agravada por el crecimiento poblacional de unos y el descenso de otros<sup>5</sup>. A ello hay que sumar que la ciudadan3a cristiano-occidental insiste en su "ceutismo" como indicador de espa3olidad<sup>6</sup> y reniega del rasgo de africanidad (Stallaert, 1998:133-134), puesto que este es un arma importante de las reivindicaciones marroqu3es sobre la ciudad. 3sta compleja situaci3n desemboca, en no pocas ocasiones, en la manifestaci3n de actitudes y comportamientos xen3fobos m3s o menos ocultos y el

<sup>1</sup>El trabajo que aqu3 se presenta pertenece a un estudio m3s amplio sobre la realidad social y educativa ceut3 "*Explorar y comprender el fracaso escolar en el contexto multicultural de Ceuta*". Un estudio que, siendo desarrollado bajo apoyo institucional (Instituto de Estudios Ceut3es, 2009), actualmente se encuentra en litigio jur3dico por indefensi3n del equipo de investigaci3n ante una negativa ulterior de la instituci3n mencionada a subvencionar el 90% de la ayuda concedida, atendiendo a motivos ocultos en un inicio y no claros finalmente, una vez se produjo una reclamaci3n formal de los investigadores.

<sup>2</sup> Aunque Ceuta realmente es una ciudad multicultural atendiendo a la presencia de ciudadanos hind3es, hebreos, cristianos y musulmanes, estas dos 3ltimas culturas son aquellas que representan en porcentajes medios a m3s del 95% del total de la poblaci3n, de ah3 que se considere la caracter3stica de biculturalismo.

<sup>3</sup> Incluso vecinos de poblaciones cercanas marroqu3es hacen tambi3n uso de estos servicios.

<sup>4</sup> Por ejemplo el suceso del islote de El Perejil en julio de 2002 o la visita del Monarca espa3ol a Ceuta en 2007 son situaciones que avivaron notablemente el debate sobre la consideraci3n del reino alauita de Ceuta como una ciudad ocupada.

<sup>5</sup> En julio de 2007 se encontraban empadronadas en Ceuta un total de 77.649 personas, de las cuales y en creciente aumento, un 37,34%, pertenec3an a la minor3a mayoritaria, la musulmana. Esta tendencia tambi3n refleja el dilema entre norte y sur, entre la sociedad del bienestar con baja natalidad y el subdesarrollo y el modelo familiar de alta natalidad [aunque, seg3n Rivera (2008) 3sta tasa tiende a estabilizarse debido a la occidentalizaci3n cultural que sufre la poblaci3n 3rabe]. Adem3s, tambi3n existe una poblaci3n flotante de unos 20 3 25.000 3rabo-musulmanes que no residen en la ciudad pero que trabajan diariamente en ella.

<sup>6</sup> Los ceut3es son espa3oles de frontera, lo que les hace sentirse m3s espa3oles que los dem3s.

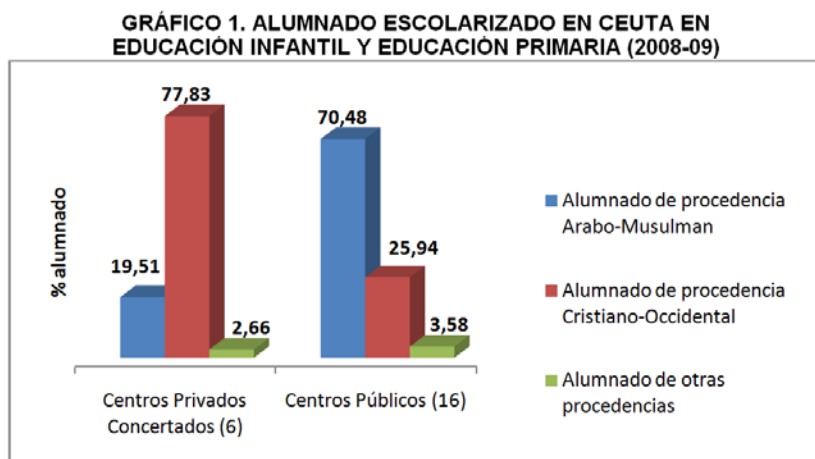
silenciamiento de la cultura árabe-musulmán, sin que la situación se haya aprovechado para poder experimentar en la ciudad un auténtico laboratorio de convivencia intercultural (Planet, 1998).

En el ámbito económico también nos encontramos con un fuerte contraste. El turismo comercial peninsular desapareció tras la integración en Europa y el puerto pierde tráfico de mercancías en favor de la vecina Tánger, lo que menoscaba el comercio "invisible" o "porteadado" (no existe aduana comercial) con Marruecos. Sólo gracias a las fuertes inversiones de la administración central se logran mantener en positivo algunos índices económicos, casi siempre en favor de una mayoría de cristiano-occidentalizada. También, una parte de la población árabe-musulmana, se ve beneficiada al acceder, de modo temporal, a algún empleo impulsado por ayudas europeas. Con todo ello, una gran parte de la población musulmana es la que mal vive por debajo de los índices de pobreza. Ésta reside en las zonas y distritos más deprimidos y alejados del centro de la ciudad, incluso más allá de la frontera, aunque a diario, se concentra en las zonas más desarrolladas de la ciudad en busca de sustento a través del empleo sumergido (servicio doméstico), el comercio ambulante, la recolección de enseres abandonados, el aparcamiento de coches o el trapicheo,... Ello contrasta enormemente con el tráfico de divisas, el ajetreo de coches de lujo y diamantes y, sobre todo, por lo menos desde hace diez años, de hachís, del que el norte de Marruecos es productor tradicional (Carabaza y de Santos, 1992: 80-90). En los últimos años, como consecuencia del dinero rápido del contrabando y, últimamente, del obtenido por el traslado a la península de emigrantes subsaharianos y magrebíes, se ha creado lo que podemos denominar una cultura del pelotazo, forjada en torno a jóvenes musulmanes de escasa formación y cualificación laboral que realizan con frecuencia ostentaciones de lujo y dinero, que irrita tanto a la población cristiano-occidental como a la población musulmana que vive de un trabajo lícito.

## 1.2 Las aulas como reflejo una realidad prácticamente bicultural

La realidad social esbozada tiene su reflejo en las aulas de los centros educativos, donde los hijos/as de las familias ceutíes, diversas social, laboral, económica y culturalmente, conviven y aprenden unos con otros, aunque en menor proporción de mezcla o inclusión de la que cabría esperarse.

En las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria en el curso 2008-09, estaban escolarizados en Ceuta cerca de 9200 alumnos/as. De ellos, un 56% era de origen árabe-musulmán, mientras que un 41% era de procedencia cristiano-occidental. Atendiendo al reparto según la tipología de centro educativo y la zona o distrito de escolarización, se ha constatado como, mientras en los centros de carácter público la mayoría del alumnado es A-M (70,48%), en los centros privado concertados la mayoría del alumnado es C-O (77,83%). Ello delimita a la vez que la mayoría del alumnado A-M se encuentra escolarizado en las barriadas alejadas del centro de la ciudad mientras que el alumnado C-O vincula a las zonas más céntricas.



Fuente: Dirección Provincial del Ministerio de Educación de Ceuta. Elaboración propia.

Un análisis más allá de datos porcentuales nos ha llevado a conocer que la mayoría de los centros públicos (9 concretamente) tienen una tasa de alumnado A-M superior a 75% (siete de ellos más del 90%), tres de ellos están entre el 50-75%, otros tres entre el 25 y el 50% y sólo uno de ellos está por debajo del 25% que, "casualmente" se trata uno de los centros ceutíes con mayor demanda de ingreso.

Con respecto a los centros privados concertados, todos ellos altamente demandados, se comprueba como la mayoría (5) están por debajo del 25% de tasa de matrícula de alumnado A-M, y sólo uno de ellos supera el 50%.

**TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE MATRÍCULA DE ALUMNADO A-M SEGÚN CENTRO EDUCATIVO EN CEUTA (2008-09)**

Públicos	menos del 25% de Alumnado A-M	→ 1
	entre 25%-50% de Alumnado A-M	→ 3
	entre 50%-75% de Alumnado A-M	→ 3
	más del 75% de Alumnado A-M	→ 9
Privado Concertados	menos del 25% de Alumnado A-M	→ 5
	entre 50%-75% de Alumnado A-M	→ 1

Fuente: Dirección Provincial del Ministerio de Educación de Ceuta. Elaboración propia.

Esta situación o distribución de la población escolar, como fiel reflejo de la población en general no muestra sino, la coexistencia segregada de dos culturas y cómo la institución socializadora escolar tiende a reproducir tal segregación al menos en los procesos de escolarización. En este estudio tendremos la oportunidad de acercarnos a conocer concretamente las actuaciones educativas al respecto.

### 1.3 Delimitando el fenómeno del fracaso escolar

Es una realidad innegable que existen desajustes entre las pretensiones formativas de los sistemas educativos europeos y los resultados que finalmente se producen. Así, se tornan inalcanzables, al menos para España, los objetivos educativos de la Unión Europea para 2010 de reducir las tasas de abandono escolar temprano (abandonar los estudios sin una cualificación que posibilite la inserción social y laboral) y aumentar el porcentaje de jóvenes que hayan completado la educación secundaria (Bolívar y López, 2009)

Para ello, basta consultar el informe español PISA (*Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos*) de 2009, donde se concluye que España obtiene unos resultados educativos mejores que en 2006 pero en la zona más baja en relación al promedio la OCDE (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*) en las tres competencias analizadas (matemática, científica y lectora). Unos resultados medios que se enfocan en esta ocasión desde una óptica de cierta confianza debido a los análisis específicos en consideración a la incidencia en los resultados de los status sociales, económicos y culturales y la media-alta equidad que muestra el sistema educativo español y que es garante de calidad educativa.

En relación a Ceuta, los datos no son halagüeños y se detecta un alejamiento, a la baja y generalizado, de los promedios españoles e internacionales. Así, tanto en la competencia lectora, como en matemática, como en la científica, Ceuta se distancia en más 50 puntos con el promedio español y en cerca de 70 puntos con el promedio de la OCDE.

**TABLA 2. PROMEDIO DEL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO EN COMPETENCIAS BÁSICAS EN CEUTA EN COMPARACIÓN CON ESPAÑA Y LA OCDE.**

		Competencia		
		Lectora	Matemática	Científica
PROMEDIO OCDE	Desarrollo competencial	Nivel 3	Nivel 3	Nivel 3
	Puntuación	493	496	501
PROMEDIO ESPAÑOL	Desarrollo competencial	Límite nivel 2 y 3	Límite nivel 2 y 3	Límite nivel 2 y 3
	Puntuación	481	483	488
PROMEDIO CEUTA	Desarrollo competencial	Nivel 2	Límite nivel 1 y 2	Nivel 2
	Puntuación	420-430	420-430	420-430

Fuente: Informe español PISA 2009. Elaboración propia

En esta línea son coincidentes los resultados de la primera Evaluación General de Diagnóstico de la Educación en España<sup>7</sup> realizada sobre alumnado de 4º de Educación Primaria para comprobar el grado de adquisición de competencias básicas (englobando destrezas, conocimientos y actitudes) utilizando baremos PISA. Se reflejan que el alumnado de Ceuta obtiene un promedio de 455 sobre 500 del promedio español.

<sup>7</sup>Diagnóstico de la Educación en España/ El examen del Ministerio. (2010, 19 de abril) El Mundo, p. 35.

**TABLA 3. PROMEDIO DEL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO EN COMPETENCIAS BÁSICAS EN CEUTA EN COMPARACIÓN CON LA MAYOR PUNTUACIÓN DE CC.AA. ESPAÑOLAS.**

	Matemáticas	Conocimiento lingüístico	Interacción con el mundo físico	Social y Ciudadana	Puntuación Global
PUNT. MÁX.	546	537	547	540	542
CEUTA	454	454	446	455	455

Fuente: VV.AA. (2010). El abandono Escolar en las Ciudades de Ceuta y Melilla. Adaptación propia

Esta situación no es nueva, ya el anterior informe PISA (2006) cifró en 50,7% el fracaso escolar en Ceuta, porcentaje que coincide con el 50,8% que estipuló el informe Sistema Educativo y Capital Humano (CES, 2009:27-30) y aproximada a la tasa que publicó Lacasa (2008) en la revista *Magisterio* y que situaba la tasa de fracaso escolar en Ceuta en torno al 52%. Indicadores que permiten afirmar que en Ceuta, uno de cada dos alumnos no termina la ESO<sup>8</sup>.

En este marco problemático, no son pocos los que han intentado averiguar y delimitar el fenómeno del fracaso escolar, encontrándose, de forma casi unánime que, éste se percibe como una situación compleja, multidimensional y multicusal. El CES (2009:25), definió el fracaso escolar como:

- La no obtención del Título de Graduado en Secundaria Obligatoria.
- El abandono prematuro de la escolaridad.
- tener un bajo nivel en competencias clave (lingüísticas y matemáticas).

De aquí que, a veces, el fracaso escolar pueda ser confundido con el abandono escolar temprano (*sin titulación suficiente o con una titulación escasa*), con el fenómeno del absentismo escolar o con el fenómeno de la repetición de curso, fenómenos, todos ellos estrechamente relacionados.

También hemos detectado que, aunque la semántica del término parece hacer referencia al fracaso del alumno en la escuela, comienza a existir la conciencia de que, más que el alumno, fracasa la escuela como organización social que no ha sabido responder a su cometido constitucional y por ende, fracasa la sociedad, cuyos ciudadanos futuros no tienen una formación/educación adecuada para un desempeño activo y útil en la misma<sup>9</sup>.

Según la vasta literatura existente, existen multitud de situaciones que desembocan en fracaso escolar. En este trabajo, de un modo esquemático se han organizado los focos que pueden originar fracaso atendiendo a dos ejes de referencia:

- El eje relativo a los denominados en PISA (2006 y 2009) aspectos sociales, económicos y culturales y que el CES (2009) llamó factores externos a la escuela.
- El eje relacionado con la propia institución escolar (Railsback, 2004; Robledo, Cortez y Cortez, 2004 y Escudero, 2005) o factores internos (CES, 2009)

<sup>8</sup> El informe PISA cifra el fracaso escolar en Ceuta en más de un 50%. (2007, 14 de diciembre). *El Faro Digital*.

<sup>9</sup> Educared (2010, noviembre). *¿Quién fracasa con el fracaso escolar?* Recuperado el 12 de diciembre de 2010 de <http://www.educared.org.ar/entrepadres/seccion01/01/index.asp?id=1887>

TABLA 4. FACTORES ASOCIADOS AL FRACASO ESCOLAR

FACTORES EXTERNOS AL SISTEMA EDUCATIVO			
Individuales	Familiares	Entorno social/cultural	Económicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Género (PISA 2006 y 2009)</li> <li>· Inteligencia</li> <li>· Personalidad</li> <li>· Motivación hacia el estudio</li> <li>· Interés por la lectura (PISA 2009)</li> <li>· Estrategias de aprendizaje (PISA 2009)</li> <li>· Esfuerzo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Nivel educativo (Marchesi, 2003; OCDE, 2004; Pajares Box, 2005; Escardibul, 2008; Casquero y Navarro, 2008)</li> <li>· Recursos educativos</li> <li>· Estilo educativo</li> <li>· Nivel ocupacional</li> <li>· Expectativas de la familia sobre la escuela</li> <li>· Nivel socio-económico (Bullejos, 2002:215-218)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Comportamiento grupal o absentismo social (Carrillo, Mohamed y Sánchez, 2005:3).</li> <li>· Coche de valores (Cuevas, Díaz y Lara, 1999)</li> <li>· Situación de inmigración (PISA 2006 y 2009)</li> <li>· Diversidad lingüística no simétrica (Jiménez Gámez, 2006)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Sistema productivo</li> <li>· Condiciones cíclicas del mercado de trabajo</li> </ul>
FACTORES INTERNOS DEL SISTEMA EDUCATIVO			
Profesorado	Procesos	Centros	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Formación</li> <li>· Motivación (MEPSYD 2008:34-35)</li> <li>· Estilo docente</li> <li>· Expectativas sobre el alumnado y las familias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Detección precoz</li> <li>· Ratio alumno/profesor (MEPSYD 2008:34-35)</li> <li>· Metodología</li> <li>· Repetición de curso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Autonomía (PISA, 2009)</li> <li>· Relación familias</li> <li>· Titularidad del centro (PISA 2006 y 2009)</li> <li>· Aceptación y reconocimiento del bilingüismo (Jiménez Gámez, 2010)</li> <li>· Clima de centro (PISA, 2009 y MEPSYD, 2008:34-35)</li> </ul>	

Fuente: Adaptado y completado de CES (2009:39)

En esta ocasión nos vamos a acercar a caracterizar el fracaso escolar en función de los agentes internos o propios participantes (Escudero, 2005; González, 2005), fundamentalmente debido a que las respuestas que ofrecen los centros escolares como instituciones con responsabilidad y autonomía para la compensación de situaciones desfavorables de carácter social, económico y cultural pueden estar no siendo eficientes y por tanto no incidiendo en la mejora generalizada del rendimiento del alumnado (PISA, 2009:91).

Ello no es óbice para delimitar unos particulares presupuestos de partida a la hora de explorar y comprender el fenómeno en el contexto multicultural ceutí:

- El fracaso escolar es un mal crónico que afecta a cada vez más jóvenes, aumentando año a año de manera generalizada en todas las comunidades y especialmente a Ceuta
- Que el alumnado A-M se constituye en un colectivo de riesgo.
- Que el fracaso escolar es un problema complejo que requiere de la implicación de la sociedad en general pues partimos de una causalidad sistémica y multifactorial.

## 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como ha podido comprobarse, los factores que parecen condicionar el progreso escolar del alumnado son de una gran diversidad e interdependencia, especialmente en el caso de Ceuta dado su entorno histórico, geográfico, social, político, religioso, económico y cultural. Ahora bien, el trabajo que aquí se presenta se ha orientado hacia la comprensión y el conocimiento de las acciones o respuestas "cotidianas" o "no formales" de la institución escolar ceutí, para la cual se concretan los siguientes objetivos:

- Conocer la respuesta educativa dada en la ciudad hacia la diversidad del alumnado árabo-musulmán (A-M) escolarizado en las diferentes etapas del sistema educativo.
- Conocer las situaciones, creencias y expectativas del alumnado y los docentes sobre la problemática del fracaso escolar.
- Comprender y profundizar las prácticas que las comunidades educativas de dos centros realizan para atender al alumnado A-M y para paliar el fracaso escolar.
- Ofrecer líneas de actuación para mejorar las respuestas sociales y escolares ante el fracaso escolar y la diversidad de su alumnado.

La consideración de tales circunstancias junto con la experiencia del equipo de investigación y la finalidad comprensiva y descriptiva de este complejo fenómeno, han derivado en que éste trascurra bajo un enfoque multimétodo (Bericat, 1998). Esta decisión posibilitaba que se produjeran dos tipos de triangulaciones, una de datos o informaciones y otra metodológica. Esta metodología se ha concretado en la combinación de una propuesta intensiva consistente en dos estudios de caso de corte etnográfico (Stake, 1995), apoyados en una recogida de información a través de la observación participante, las entrevistas abiertas, el diario de campo y el análisis documental; y de una recogida extensiva de información mediante el método de encuesta (Buendía, 1999).

### 2.1 Los estudios de caso

Se optó por el estudio de caso etnográfico como metodología orientada a la comprensión profunda, contemplando el centro escolar como una unidad de análisis (Simons, 1980). Asumiríamos que el centro es un espa-

cio social en el que las acciones de los distintos agentes están indefectiblemente orientadas hacia *el otro*, las pautas de esta ecología se definen mediante acuerdos culturales tanto explícitos como implícitos.

El proceso de selección de los casos, pretendiente de profundización más que de representatividad o generalización, se hizo siguiendo la clasificación de Patton (1990), donde se habría seguido un muestreo intencional estratificado en el que se determinaron subgrupos en función de ciertas características:

*Alta / baja de diversidad cultural.*

*Carácter privado/público.*

*Centros de primaria/secundaria.*

Así, teniendo además en cuenta la accesibilidad al campo y el acuerdo claustral de los centros, se seleccionó un centro privado concertado de infantil, primaria y secundaria con alta diversidad cultural (caso 1) y un centro público de infantil y primaria con casi la totalidad del alumnado de origen A-M (caso 2).

En ambos casos la observación participante ha permitido conocer el desarrollo del currículum multicultural a través de descripciones y el registro de los fenómenos y acontecimientos básicos para comprender las percepciones y concepciones culturales de los intervinientes. El registro se llevó a cabo a través del diario de campo, redactado en los días siguientes a la confección del cuaderno de notas. Respecto a otra técnica tradicional cualitativa, el análisis de documentos, para el caso 1 existió una única fuente: el Proyecto Educativo de Centro del curso 2008-2009. En el caso 2, las fuentes documentales fueron: el Proyecto Educativo vigente, Plan de Acogida de Inmersión Lingüística, Proyecto de Tecnologías para la Información y Comunicación TIC, Proyecto de Compensación Educativa. El proceso se enriqueció con entrevistas abiertas y semiestructuradas que, realizadas a profesorado, alumnado, familias y agentes socio-educativos externos, fueron de enorme valor para recabar, completar y, sobre todo, triangular la información recabada a través de distintas fuentes y técnicas.

**Tabla 5. ENTREVISTAS REALIZADAS**

Caso 1	Caso 2		Ambos casos
E1: Familia A-M	E1: Orientadora	E7: Profesora Infantil	E14: informante clave administración
E2: Familia C-O	E2: Profesora Islam	E8: Madre familia mixta	E15: informante clave experta en árabe
E3: Madre A-M	E3: Profesora A y L	E9: Madre1 A-M	E16: informante clave ex alumna A-M por escrito
E4: Profesora	E4: Madre A-M	E10: Madre2 A-M	E17: informante clave ex alumna mestiza
E5: Director	E5: Profesor apoyo	E11: Jefe de Estudios	
	E6: Portera	E12: Padre A-M	
		E13: Madres A-M	

Fuente: elaboración propia

En el caso 1, al contar con alumnado de Educación Secundaria, se estimó contemplar una recogida de información intensa a través de la encuesta complementaria construida y aplicada.

Tras la recogida de la información, se utilizaron procedimientos de análisis cualitativo<sup>10</sup>:

- Lectura reflexiva del diario de campo (DC<sup>11</sup>), de la entrevistas y de los documentos.
- Construcción revisada de categorías o dimensiones iniciales de análisis
- Organización de la información en esquemas y/o mapas conceptuales

Redacción de informes de caso con las siguientes categorías: Contexto del barrio y de centro, fracaso escolar relacionado con aspectos lingüísticos, de clase social y/o con aspectos étnico-culturales; uso de la lengua castellana, del darija y de las dos lenguas; valoración sobre las escuelas coránicas, sobre centros educativos por las familias y alumnado, del profesorado por las familias y alumnado, alumnado A-M por los docentes, de las familias A-M por los docentes; valoración sobre el uso del pañuelo; relaciones alumnado-profesorado, entre alumnado, familias-centros y profesorado.

<sup>10</sup> El volumen de información no hizo necesaria la utilización de ningún programa informático de tratamiento de datos cualitativos

<sup>11</sup> En las referencias de las observaciones aparecerán las iniciales DC, seguidas de la fecha en que se realizaron y de la página del diario del que están extraídas.

Figura 1. DIMENSIONES INICIALES DE ANALISIS



Fuente: elaboración propia

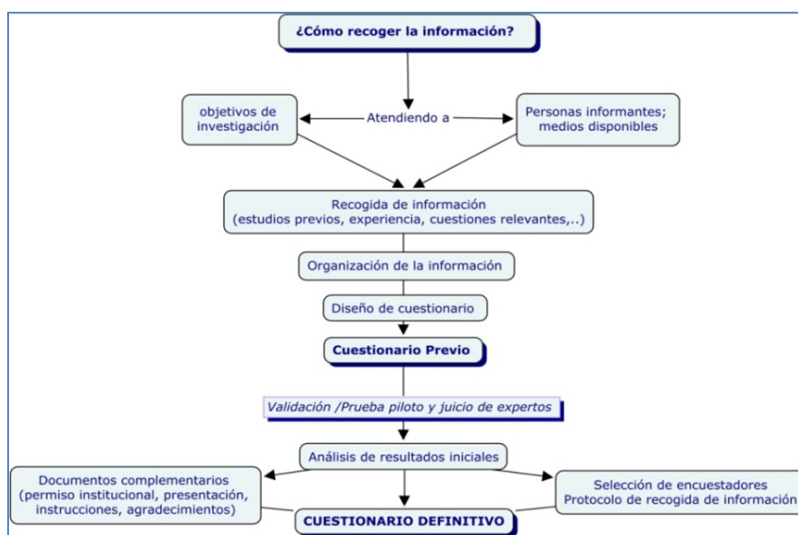
## 2.2 La metodología de encuesta

Además de comprender el currículum escolar ante el alumnado A-M en algunos centros escolares de Ceuta a través de los estudios de caso, se estimó conveniente poder conocer las opiniones y expectativas sobre el fracaso escolar de un mayor número y diversidad de personas y/o agentes implicados directamente en la educación ceutí (*alumnado y docentes*) desde una perspectiva bicultural, específicamente tratando de:

- Conocer cómo los centros educativos atienden a la diversidad cultural
- Esclarecer los supuestos, creencias, hábitos, opiniones del profesorado, que orientan y dan sentido a sus prácticas educativas y a su percepción del alumnado y las familias.
- Conocer las condiciones socio-culturales, los hábitos, las opiniones y expectativas del alumnado y sus familias ante el sistema educativo.

Para ello se ha utilizado la metodología de encuesta por medio de dos cuestionarios contruidos ad hoc y validados según el proceso de la figura 2, uno para recoger la opinión de los docentes ceutíes ante el fracaso escolar y otro para recoger las expectativas y situaciones por las que atraviesa el alumnado.

Figura 2. DISEÑO Y VALIDACIÓN DE CUESTIONARIOS



Fuente: elaboración propia

En el análisis de datos (a través del SPSS 15.0) se tuvieron en cuenta un N=371 de cuestionarios de docentes válidos y N= 1413 de alumnos/as. Los análisis fueron descriptivos teniendo en cuenta las propias dimensiones (entre ellas, los aspectos didáctico-organizativos que el centro ofrece desde una perspectiva intercultural) y de contraste a través del estadístico  $\chi^2$  (ji cuadrado;  $p < 0,05$ ) con algunos segmentos de respuesta.

## 3. ¿QUIÉN FRACASA Y PORQUÉ?

El cuestionario de opinión al profesorado de Ceuta pone de manifiesto que este considera ampliamente que existe fracaso escolar en Ceuta (98,6%). El origen del fracaso escolar principalmente se sitúa en la desmotiva-

ción del alumnado (78,1%), la escasa participación y colaboración de las familias en los centros (78,4%) y la existencia de alumnado en las escuelas de dos o tres culturas (56,7%). Descartan de pleno que las causas primordiales del fracaso puedan situarse en la preparación del docente (86,5%) o el funcionamiento escolar (80,6%). Otros posibles focos de fracaso escolar como la existencia de conflictos de convivencia (38,5%) o la distancia socio-económica entre la población ceutí (37,2%) parecen ser, aunque mediadores, menos influyentes que el resto.

Si lo que se viene a comparar es la situación de Ceuta respecto a otras Comunidades Autónomas en materia de fracaso escolar se nos indica que se considera que existe más fracaso en Ceuta que en otros lugares (52,1%), que este es mayor en centros públicos que concertados (63,7%) y que se considera que en la ciudad la sensibilidad cultural (64,7%) es mayor que en otras ciudades o comunidades. De la misma forma se expresa con claridad que la formación del profesorado es igual que la del resto de docentes de otras regiones (88,2%).

La consideración de la existencia de fracaso escolar debido a las características, intereses, expectativas propias del alumnado, se explica por la opinión de los docentes encuestados sobre la actitud "pasota" de éste ante la escuela (65,3%). También porque el alumnado no cree firmemente que estudiar pueda servir para tener éxito laboral en un futuro (64,3%), porque no se esfuerza por aprender y sacar buenas notas (76,1%) y por lo general falta a clase más de lo que debiera (62%). Con un peso más moderado, se piensa que el alumnado no conoce el funcionamiento del centro (51,5%) y no cuenta con recursos para afrontar las labores de estudio personal (56,2%).

Ante la visión de los docentes de la biculturalidad del alumnado y de su relación con el fracaso escolar se observa que por lo general la identidad árabo-musulmana sale peor parada que la cristiano-occidental. El profesorado opina claramente que el alumnado A-M fracasa más (79,1%), presenta mayores problemas de convivencia (61,1%), dispone de menos recursos para el estudio (54,8%) y se esfuerza menos que el alumnado C-O (49,6%). También nos indican que los chicos fracasan más que las chicas (59,6%).

Especialmente significativo para los docentes es la asociación existente entre estatus socio-económico y fracaso escolar, señalando que el alumnado fracasa más cuando posee un estatus medio-bajo (71,2%). Un aspecto indagado que no diferencia entre el alumnado, es que los docentes piensan que ambos, tanto A-M como C-O faltan por igual a clase (55,4%).

Respecto a la consideración de las circunstancias y características de las familias del alumnado como foco importante de fracaso escolar, según los docentes encuestados, aquellas participan y colaboran poco en la escuela (70,8%) y ayudan a los hijos e hijas escasamente en las tareas escolares (76,9%). Las familias no fomentan en los hijos/as el valor del esfuerzo en la escuela (77,5%) y no suelen interrelacionarse entre ellas (58,6%). Los docentes también opinan que las familias desconocen las normas y el funcionamiento de los centros educativos (55,1%), aunque reconocen que para ellas es muy importante la escuela como institución de promoción social de sus hijos. Por otro lado se opina que las familias, desde una perspectiva de la educación para la igualdad de género, son igual de exigentes con sus hijos que con sus hijas (48,8%).

Al igual que ocurría en la comparación bicultural del alumnado ante la visión del docente ceutí, las familias A-M tienen menos crédito, es decir, los docentes opinan que éstas ayudan menos a sus hijos/as con los deberes en casa (70,6%), son menos exigentes con sus hijos/as (56,8%), poseen menos expectativas sobre la utilidad de la escuela (54,5%) y se relacionan menos con gente diversa (49,2%). Socio-económicamente las familias A-M también salen peor ubicadas que las C-O, ya que en el 65% de los casos se nos indica que sus empleos son peores. Sin embargo existe un conjunto de ítems donde la adscripción cultural no resulta relevante o diferenciadora para los docentes, por ejemplo, tanto las familias A-M como las C-O son parecidas en cuanto a su implicación o colaboración con el centro educativo y en su conocimiento de las normas y funcionamiento (71,7%).

En relación a las familias y el grado de interferencia de su cultura en el desarrollo escolar de los hijos/as, los docentes señalan que la situación lingüística de las familias A-M (84,6%) y la asistencia o vinculación con escuelas coránicas<sup>12</sup> (72,7%) dificulta las relaciones escolares y el aprendizaje del castellano respectivamente. A este respecto existe variabilidad de opiniones en función de la etapa educativa donde el docente desarrolla su labor, así, el profesorado de niveles superiores piensa que dificulta menos y el de niveles inferiores que dificulta más.

Parece quedar patente, analizando la situación escolar de la generalidad del alumnado encuestado (26,83% de la población de referencia) y atendiendo a la variable de cursos repetidos como indicador relevante del

<sup>12</sup> Respecto a la cuestión del bilingüismo y a las escuelas coránicas, hemos profundizado en un trabajo anterior (Jiménez Gámez et al., en prensa).



fracaso y del abandono escolar (V.AA., 2010), que los alumnos fracasan más que las alumnas, es decir, entre los alumnos participantes, ser masculino significa tener un 20% más de posibilidades de repetir. También ser árabe-musulmán está relacionado con la repetición, de tal forma que este grupo cultural tiene un 33,6% de más posibilidades de fracasar. Por último, en relación con la zona de residencia se ha constatado cómo el alumnado que reside en las zonas más alejadas del centro de la ciudad C, D y E (*Hadú, Morro, Miramar, Reyes católicos, Avda. Argentina...; Príncipe Felipe, Príncipe Alfonso, Juan Carlos I, Los Rosales,.... y más allá de la frontera en Marruecos*), también manifiesta significativamente haber repetido curso en mayor número de ocasiones.

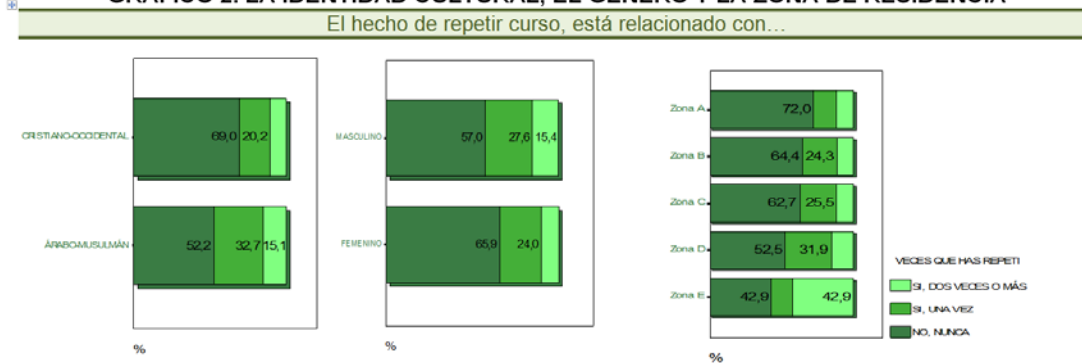
**TABLA 6. DEPENDENCIA ENTRE CULTURA, RESIDENCIA Y GÉNERO CON LA REPETICIÓN DE CURSO.**

Variable muestral	$\chi^2$	Significatividad P<0,05
Identidad cultural	40,726	,000
Zona de Residencia	28,669	,000
Género	13,904	,001

Fuente: Elaboración propia

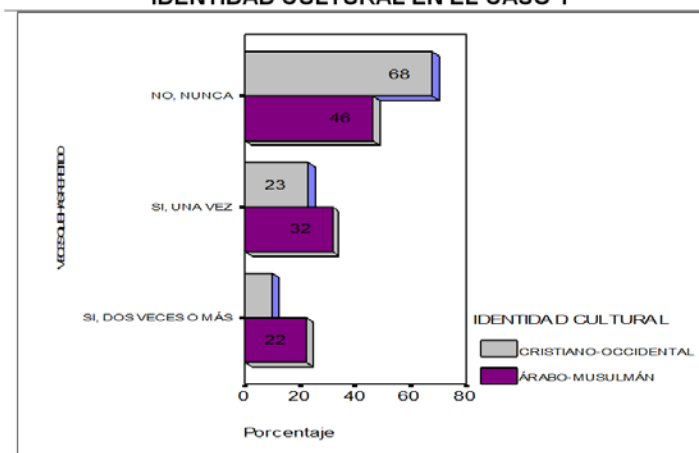
Ello concuerda con el análisis de los casos, donde se manifiesta que el alumnado que más sufre el fracaso escolar es el árabe-musulmán (A-M). En el Caso 2 es obvio porque la totalidad de la población escolar es A-M. En el Caso 1, según los datos extraídos del cuestionario, los porcentajes del alumnado repetidor son mayores en el alumnado A-M y menores en el C-O.

**GRÁFICO 2. LA IDENTIDAD CULTURAL, EL GÉNERO Y LA ZONA DE RESIDENCIA**



Fuente: Elaboración propia

**GRÁFICO 3. REPETICIÓN DE CURSO SEGÚN IDENTIDAD CULTURAL EN EL CASO 1**



Fuente: elaboración propia

Sin embargo, según el director de uno de los centros, no hay diferencias en el porcentaje de alumnos graduados respecto a la cultura, lo que influye es el nivel socioeconómico (DC, 15-1-09, 1). En este caso los A-M fracasan más por ser de un nivel socioeconómico más bajo.

En el Caso 2, situado en un barrio claramente segregado, en el que sólo se habla *darja*<sup>13</sup>, la mayoría de sus docentes creen que la principal causa del fracaso es el uso exclusivo del dialecto en la vida cotidiana. Como afirma un profesor, *“en este colegio se nota mucho que entran sin hablar castellano, claro, eso dificulta mucho, va ralentizando todos los aprendizajes”* (€1, 1). En el caso 1, sólo un profesor entrevistado (€4, 1) y la única familia C-O entrevistada (€2, 1) relaciona el fracaso escolar con el uso del *darja*.

En los dos casos, para los docentes entrevistados el fracaso escolar no se produce únicamente por hablar el *darja*, sino también por causas socioeconómicas. La falta de recursos económicos de las familias impide fomentar tareas de apoyo al estudio (clases particulares, tomar el autobús para ir a la biblioteca,...) (€2, 5). La preocupación, el compromiso y el interés por la escuela está en un segundo plano, principalmente por los problemas sociales y económicos de las familias (€3, 1, 3, 4; €5, 3, 10; €6, 1, 7).

En el Caso 2, el desinterés por la escuela se produce en el sector de la población A-M que vive del negocio de la droga, ya que el centro se inserta en un barrio marginal donde viven muchos traficantes: *“... cuando un chaval de secundaria viene con 300, 200 ó 500 euros en el bolsillo del instituto, ¿que falta le hace los estudios?”* (€15, 7).

Sin embargo, en el Caso 1, que se encuentra en un barrio que no es marginal y con un nivel económico medio, la causa que tanto una madre A-M como un docente señalan es la sociocultural. No se sostiene una causa estrictamente económica (la falta o escasez de ingresos económicos) ni étnica. Por lo tanto, la causa del fracaso estaría en algunas familias que no valoran la escuela como un instrumento a medio y largo plazo de movilidad social ascendente. Son familias que no tiene problemas económicos acuciantes como puede pasar con las que se encuentran en la pobreza en otras zonas de la ciudad. Son familias que no transmiten a sus hijos los valores del esfuerzo y del interés por aprender (€5, 8), siempre les dan la razón o son complacientes.

Lo que resulta muy significativo es que los padres y madres A-M entrevistados rechacen el uso del *darja* como causa del fracaso escolar, tanto en el Caso 2 (€9, 1, 2 14; €10, 1) como en el Caso 1 (€1, 2; €3, 1).

Por otro lado, las familias A-M, en ambos casos, se preocupan por la educación de sus hijos y participan activamente en las escuelas de padres. Como expresa un informante clave, la población A-M ha dejado de ser sumisa. Podríamos afirmar, con Ogbú, que un importante sector de la población A-M de la ciudad y, en concreto de la comunidad del centro educativo, más allá de una *minoría étnica involuntaria*<sup>14</sup> sometida a un racismo de mayor o menor intensidad, deja paso una *minoría étnica voluntaria*, que promueve una integración en la sociedad más cercana a la acomodación que a la asimilación. Esta minoría participa activamente en la vida social y política de la ciudad y se interesa por la escuela como medio de movilidad social ascendente.

Sólo otros informantes<sup>15</sup>, ajenos a las familias y a la escuela, pero involucrados en la sociedad ceutí y con experiencias vitales en la escuela de Ceuta, reconocen que, además de causas *externas* a la propia escuela (las socioeconómicas y las lingüísticas), existen causas internas al propio sistema educativo, tales como los prejuicios que aquella ha tenido con los alumnos A-M. Así, otro de los sujetos entrevistados, señala que una serie de factores como la organización escolar, el propio sistema educativo, la participación de los padres, los recursos, etc. (€14, 2), es decir, una serie de variables que, frente a las externas, pueden ser modificadas desde el propio sistema educativo, están causando que el alumno A-M fracase en la escuela. Por ejemplo, otro de los informantes nos decía que el currículum educativo no conecta con las necesidades e intereses de los alumnos A-M, los cuáles terminan por abandonar. Los contenidos y la metodología didáctica parecen ser los que fallan.

<sup>13</sup> Esta es la denominación que se utiliza para denominar el dialecto árabe-marroquí de Ceuta, estudiado por Ángeles Vicente (2008). El contacto de esta lengua con el español y su relación con el árabe culto conlleva repercusiones muy importantes en la educación ceutí (Rivera, 2008).

<sup>14</sup> Según Ogbú (estudiado por Carrasco y Abajo, 2008), las minorías “voluntarias” o inmigrantes: llegan por voluntad propia, con cierto optimismo acerca de su estatus actual y sus posibilidades de movilidad social, por lo que consideran las dificultades en el trato que les da la sociedad y la escuela como barreras que hay que superar. Las “minorías involuntarias o de casta” o “de tipo casta”: tienen una historia de esclavitud o conquista o de sometimiento a la fuerza y de inferiorización. Han sufrido una minorización que lleva a una posición inequívoca de casta. De ahí se deriva un gran pesimismo con respecto a sus oportunidades: consideran las dificultades en el trato que les da la sociedad y la escuela como barreras insuperables.

<sup>15</sup> Como indicábamos anteriormente, hemos realizado cuatro entrevistas a lo que hemos denominado informantes clave que se refieren a centros y situaciones distintos a los estudiados en estos casos, pero que nos han dado unas visiones que pueden contrastar con las que hemos obtenido de otros informantes. Por lo tanto las situaciones que describen estos no tienen porqué coincidir en espacio y tiempo con las que se viven actualmente en los dos casos.

#### 4. ¿HAY SOLUCIONES? ¿RESPONDE EL SISTEMA EDUCATIVO A LA DIVERSIDAD CULTURAL?

Del cuestionario realizado a los docentes, sintetizamos los siguientes datos:

El profesorado indicó en un 78,3% de los casos que en sus centros se contempla la diversidad de género y en el 78,2% la de origen cultural. En contraste con estos datos la frecuencia de existencia de programas dirigidos a la integración social y cultural es menor (60,9%).

Respecto al tratamiento de la lengua, no se fomenta que el alumnado A-M mantenga su lengua materna en 74,3% de los casos, tampoco que exista un enriquecimiento lingüístico del alumnado C-O (89,4%). Por su parte sí parece existir interés en fomentar que las familias A-M aprendan castellano (51,8%), que no es recíproco para el árabe dialectal en el caso de familias C-O (90,4%). Existe en los centros pocos docentes que dominen el dialecto, no obstante ya constituyen el 27% del profesorado. Por último, respecto a la lengua señalar que, como era de esperar por respuestas anteriores, en el 90,6% de los casos no se usan materiales bilingües.

Por último, en relación al tratamiento educativo de la diversidad cultural, el 51% del profesorado dice que en sus centros no se mantiene relación con instituciones representativas de la cultura del alumnado. Cuando se celebran fiestas de promoción cultural predominan las C-O que se llevan a cabo en el 62,7% de los centros aunque en el 36,6% se celebra alguna de carácter A-M. También indicar que el 44,4% de los docentes señala que sus centros llevan a cabo fiestas que potencian la relación de encuentro entre ambas culturas.

El alumnado, en relación a la respuesta escolar a la diversidad, manifiesta no conocer si en su centro educativo existe o no un profesorado dedicado a la integración o atención cultural específica (47,2%), y cuando conocen el dato, se indica con más frecuencia que éste no domina el *darija* (32,9%). Según el alumnado, en la mayoría de los centros no se imparten clases de árabe dialectal (77,1%) aunque existe un cierto acercamiento a la cultura A-M a través de alguna asignatura que se aproxima al conocimiento del Islam (56%). No obstante la celebración de fiestas de origen islámico es escasa, sólo el 10,9% del alumnado lo afirma, mientras que si se manifiesta con un 70,4% de las opiniones que sí se celebran fiestas cristianas. Datos que contrarrestan las opiniones de los docentes.

En el caso 1, las soluciones que pudimos observar fueron las siguientes:

1. Afirma una profesora que se intenta adaptar el curriculum al entorno sociocultural, intentando buscar un material adaptado (€4,3). En esta línea pudimos observar una clase de apoyo en Secundaria, en la que se seguía un cuaderno de refuerzo de la editorial SM. En esa clase quedaban ocho alumnos de 2º de ESO mientras el resto iba a clase de un optativa (DC, 21-1-09, 2).

Otras soluciones podríamos situarlas, junto con el director (€5, 3), en la utilización de las nuevas tecnologías y en la formación del profesorado. Un profesor del centro cree interesante que ellos aprendan el árabe, pero casi más como aditamento cultural, igual que podría aprender francés o inglés (€4, 3), que como un instrumento para conocer a su alumnado A-M.

3. En síntesis, al desarrollarse un típico rígido curriculum de Enseñanza Secundaria, pocas ofertas de adaptación a la diversidad cultural se practicaban.

Sin embargo, en el Caso 2, se intentaba flexibilizar el curriculum para poder atajar los graves problemas de desfase de un gran número de alumnos, todos A-M:

En el centro se experimentaba en el curso 2008-09, lo que hemos denominado *desdoble*. En el centro existían dos líneas y todos los cursos estaban divididos en dos grupos A y B. En los A estaban los alumnos con mayor rendimiento y en los B los peores. Es posible que esta división en grupos homogéneos se hubiera realizado a partir de las calificaciones en las áreas fundamentales. En 2º B y 6º B, los alumnos con dificultades salía del aula en las áreas instrumentales para trabajar con el profesor de compensatoria. Los cursos de 1º B, 2º B, 3º B, 4º B y 5º B se dividían en dos grupos heterogéneos que eran atendidos por el tutor y el profesor de compensatoria en Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio. En teoría, al ser grupos de igual nivel se trabajaban los mismos contenidos pero cada profesor los adaptaba al ritmo del grupo. Además, al quedar reducido a la mitad el número de alumnos, se facilitaba el trabajo del profesor. En el resto de las áreas todos los alumnos estaban juntos (DC, 14-1-09, 1; €11, 2). La única observación que pudimos realizar no nos dio apenas pistas de su funcionamiento, aunque en ambos grupos el trabajo era muy *académico*, estaba muy atado al uso del libro de texto (DC, 20-1-09, 2).

En los momentos en que nos encontrábamos haciendo el estudio de campo, los profesores estaban en pleno proceso de debate, incluso se les ofreció ayuda para la realización de un grupo de discusión (DC, 4-2-09, 2), pero no fructificó. Se estaba ensayando sobre la marcha el trabajo de algunos grupos unidos con los dos profesores trabajando juntos en (€11, 4). Para el jefe de estudios y el orientador era muy importante la coordinación entre el profesor tutor y el de compensatoria (€1, 5; €11, 3). Lo que sí parecía tener claro el jefe de estudios es que los alumnos de los grupos B nunca llegaban a igualar a los del grupo A (€11, 5). Reconocen-

do la enorme ilusión, esfuerzo y tesón con el que trabajaba el profesorado, era necesario insistir en los graves inconvenientes que la investigación ha encontrado en los agrupamientos homogéneos permanentes. La evaluación que se realizaría a final de curso ofrecería datos concretos al respecto, aunque a nivel general, Ceuta no sale bien parada en la prueba de diagnóstico que se realizó en estos meses que duró el estudio (véase tabla nº 3 de esta aportación).

Junto a esta iniciativa global del centro, otra de las soluciones es la del Programa de Inmersión Lingüística, que se dedicaba sólo a los alumnos recién llegados que no hablaban castellano.

Había además iniciativas individuales de profesores para adaptar los contenidos que enseñaban (E5, 7), incluso una profesora de Infantil trabajaba específicamente con un material que había ido construyendo, ya que los que encontraba ordinariamente no estaban hechos para niños bilingües. Parecían centrarse en el lenguaje oral y en la introducción progresiva de vocabulario (E7, 4).

Por último, un informante clave, experto en árabe nos planteaba una serie de recomendaciones (E15, 1, 3, 4-9 y 13):

Las soluciones tienen que ser individualizadas, para cada alumno o, si no es posible, para cada centro. No puede ser la misma para un alumno que llega de Marruecos, que ha estado escolarizado, que ha estudiado árabe culto o estándar en la escuela y que entra en 3º o 4º de Primaria (como se ha dado el caso) que se integra sin graves dificultades en el sistema educativo español, que los que no han estado escolarizados ni tienen una lengua materna estructurada en la que basar la segunda lengua, el castellano.

Hay que mezclar alumnos A-M y C-O para crear la necesidad de aprender castellano para comunicarse entre ellos, usando la lengua vehicular de la escuela. Si el alumno A-M vive en un contexto segregado y formado exclusivamente por araboparlantes, nunca tendrá necesidad de expresarse en castellano.

Hay que dar relevancia y significatividad a los contenidos escolares y evitar la acumulación memorística de los mismos.

En el caso de trabajar a partir del *darija*, hacerlo con la transcripción en el alfabeto latino, ya que si no conoce el alfabeto árabe se complicaría el aprendizaje.

## 5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Aunque algunas de las conclusiones han ido siendo adelantadas, si nos centramos en la escuela como foco, más allá de los aspectos socioculturales, tendremos que reconocer que aquella tiene bastante responsabilidad en el fracaso escolar.

Cuando en el cuestionario se pregunta al profesorado al respecto, éste considera que la institución escolar se adapta a las necesidades de sus estudiantes, que es capaz de dar respuesta a los mismos. De hecho nos indica que se tiene en cuenta la diversidad de género y la lingüístico-cultural en más del 75% de los casos. Este último aspecto, señalan, estaría reforzado por la existencia de programas específicos de integración social y cultural del alumnado. En consecuencia, a la luz de los resultados, los docentes sitúan el origen del fracaso escolar, casi exclusivamente, fuera de los centros educativos, en aquellas variables o focos externos que no dependen de la institución educativa, volcando las responsabilidades en otras instituciones como la familiar. Sin embargo, resulta llamativo que pensando así, sean pocas las propuestas y acciones que se desarrollan desde la escuela buscando la inclusión de las familias y su implicación/colaboración en la tarea de educar/enseñar al menor. En este sentido, sólo se han detectado algunas acciones orientadas al aprendizaje de español para familias A-M.

Respecto a su propia formación el profesorado indicó en el 88,2% de los casos que su formación es igual a la del resto de compañeros y compañeras de otras comunidades autónomas.

Una cuestión interesante es la opinión que tienen los propios estudiantes en la escuela y de su función de ayuda. La mayoría del mismo opina que sí, que *sus profesores y profesoras se preocupan por ellos y ellas*, si bien el 40,6% manifiesta que sólo lo hacen cuando existe algún problema. Existe un dato llamativo al respecto y es que el 14% de los estudiantes A-M difieren en su respuesta y consideran que sus profesores no se preocupan por ellos.

Pero la profundización realizada en los dos casos estudiados nos aporta varias valiosas conclusiones:

- Existe un profesorado con ganas pero faltan estrategias para trabajar la atención a la diversidad. En el primer caso, la inestabilidad del mismo obstaculiza la lucha contra el fracaso. En el segundo caso, creemos que hay un trabajo excesivamente académico que puede generar fracaso en sí, independientemente de la cultura del alumnado.

- Comienzan a existir iniciativas, particulares por el momento, dirigidas a afrontar la integración social y cultural mediante proyectos globales como el de "comunidades de aprendizaje", lo que demuestra cierto compromiso y visión amplia y crítica de la función y responsabilidad docente.
- También hay un sector del profesorado que conoce o que demanda el conocimiento del *daríja* y que debería de formarse en este campo, sobre todo en lo que el uso de aquel pueda afectar a la enseñanza del español. Por ello se han producido interesantes iniciativas en la formación en la enseñanza del español como L2 o lengua de la escuela para estudiantes cuya L1 no es el español.
- Por otra parte, existe una buena parte del sector profesorado se limita a desarrollar la profesión desde un planteamiento "restringido" (Stenhouse, 1984), poco comprometido con la responsabilidad social de educar ante las crecientes exigencias de atender a un alumnado heterogéneo culturalmente. Si ya es difícil encontrar un profesor que diga que su metodología no es la adecuada, más en esta ciudad, en la que solemos poner la excusa de la existencia de un cada vez mayor número de alumnado A-M. El profesorado de la ciudad suele ver la cultura A-M como algo que *amenaza* su profesión. Existen escasas experiencias de innovación que surjan de la iniciativa del propio profesorado.

Para finalizar, vamos a sintetizar algunas propuestas de intervención que podrían ser asumidas por los organismos competentes:

- Estabilización del profesorado en función de los proyectos en los que se ha comprometido o se pueda comprometer, más allá de condicionamientos burocráticos que impidan a continuidad de dichos proyectos. El éxito de un centro está en los fracasos que evita y no tanto en los éxitos que produce.
- Compensación del insuficiente número de profesorado A-M<sup>16</sup>, más allá del de religión islámica, sin entrar en conflicto con la legislación vigente. Se podrá tener en cuenta este criterio en la contratación de personal titulado para los planes de empleo<sup>17</sup> de la Ciudad.
- La promoción de la minoría étnica voluntaria en el AMPA y en el consejo escolar y la asunción por parte de la misma de responsabilidades en la mejora del centro.
- El ensayo de experiencias de trabajo con la diversidad. En cuanto más y mejores espacios de trabajo para TODOS los alumnos se produzcan, mayores beneficios habrá para TODOS, los de mayor y menor rendimiento lo de de mayores y menores dificultades de aprendizaje. En definitiva, se trataría de promover experiencias innovadoras para eliminar el fracaso, reales y posibles, a partir de la reflexión del profesorado sobre su acción, siempre de modo colaborativo (investigación-acción) y con el apoyo de la administración educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Berger, P. & Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amarrortu Editores.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bolívar, A. & López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 13 (3), 52-78.
- Buendía, L, Colás, P. & Hernández, F. (1999). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawhill.
- Bullejos, J. (2002). Algunas reflexiones sobre el rendimiento escolar de los estudiantes araboparlantes en Ceuta y su comparación con los marroquíes de la misma lengua que estudian en los centros españoles de Marruecos. En F. Herrera et al. (Coords). *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 213-220). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Casquero, A. & Navarro, M. L. (2008). El abandono escolar temprano en el periodo LOGSE. En I. Neira, N. Porto, N. Lamelas, A. Filgueira, A. Vaquero, S. Fernández, E. Vázquez & E. Vieira (Coords.). *Investigaciones en Economía de la Educación*, 3. (pp. 173-181). Santiago de Compostela: AEDÉ.
- Carabaza, E. & de Santos, M. (1992). *Melilla y Ceuta, las últimas colonias*. Madrid: Talasa.
- Carrasco, S. & Abajo, J.E. (2010). *La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: El modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu*. Recuperado el 12/03/2008 de: [http://www.aulaintercultural.org/img/pdf/j\\_ogbu\\_sistematizado.pdf](http://www.aulaintercultural.org/img/pdf/j_ogbu_sistematizado.pdf).

<sup>16</sup> La mayoría de investigaciones en educación en contextos multiculturales concluyen que sería muy positiva la existencia de profesorado de las culturas minoritarias en el sistema educativo. En la ciudad se pueden contar con la mano los profesores A-M, lo que resulta explicable cuando vemos progresar en el sistema educativo al alumnado C-O pero abandonar y fracasar al alumnado A-M. No obstante de modo incipiente comienzan a existir algunas matriculaciones de alumnado universitario de magisterio en la ciudad cuyos orígenes culturales son árabe-musulmanes. Es curioso observar como en el campo de la intervención social este proceso se está produciendo. Muchas trabajadoras sociales son A-M.

<sup>17</sup> Los planes de empleo de la Ciudad Autónoma de Ceuta ocupan a personas que se encuentran sin trabajo, entre ellos maestros y maestras de Infantil y Primaria que trabajan programas de refuerzo y apoyo con estudiantes con dificultades en horario de tarde en los centros educativos.

- Carrillo, P.; Mohamed, Y. & Sánchez, L. (2005). Actuaciones del Departamento de Orientación en el absentismo escolar. En M. A. Gallardo (Coord.). *Evaluación e intervención en contextos educativos*. (pp. 1-8). Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.
- Consejo Económico y Social (CES). (2009). *Informe 01/2009: Sistema Educativo y Capital Humano*. Madrid: Dpto. de Publicaciones del Consejo Económico y Social. Recuperado el 15/04/2010 de <http://www.ces.es/detalleNovedad.jsp?tipoNovedad=1&id=5420>
- Cuevas, M. Díaz, F. & Lara, J. (1999). La cultura del Magreb como factor condicionante del rendimiento en los colegios de Ceuta. En M. Lorenzo, J. A. Ortega, F. Peñafiel & R. Arroyo. (Coords.). *Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales* (pp. 391-406.). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Escardíbul, J. O. (2008). Los determinantes del rendimiento educativo en España. Un análisis a partir de la evaluación de PISA-2006. En I. Neira, N. Porto, N. Lamelas, A. Filgueira, A. Vaquero, S. Fernández, E. Vázquez & E. Vieira (Coords.). *Investigaciones en Economía de la Educación*, 3. (pp. 153-161). Santiago de Compostela: AEDE
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa ¿De qué se excluye y cómo?. [Versión electrónica]. *Profesorado, revista de curriculum y formación de profesorado* 1 (1). Recuperado el 14/06/2009 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>.
- González, T. (2005). El absentismo y el abandono escolar. Una forma de exclusión escolar. [Versión electrónica]. *Profesorado, revista de curriculum y formación de profesorado* 1 (1). Recuperado el 14/06/2009 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>.
- Jiménez-Gámez, R.A. (2006). El sistema educativo de Ceuta ante los alumnos árabe-musulmanes. En *IV Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía* (pp. 281-302). Sevilla: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía
- Jiménez-Gámez, R.A. (2010). ¿Diálogo o confrontación de culturas en Ceuta? Un estudio de caso en un Instituto de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 352, 431-451.
- Jiménez-Gámez, R.A., Cotrina, M., García, M. & Sánchez-Núñez, C.A. (2010). La valoración del árabe marroquí de Ceuta en los centros educativos. Datos y conclusiones de una reciente investigación. En *Actas del IV Congreso Árabe marroquí: más allá de la oralidad*. Toledo, 23 y 24 de abril (en prensa).
- Locasa, J.M. (2008). El fracaso escolar se dispara hasta el 30,8% tras crecer 1,2 puntos en 2006. *Revista Magisterio*. Recuperado el 2/09/2008 de [http://www.magisnet.com/noticia.asp?ref=3547&cadena=fracaso\\_escolar&como=2](http://www.magisnet.com/noticia.asp?ref=3547&cadena=fracaso_escolar&como=2)
- Marchesi, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*. Recuperado el 2/04/2009 de [http://www.falternativos.org/base/download/024f\\_29-07-05\\_11\\_2003.pdf](http://www.falternativos.org/base/download/024f_29-07-05_11_2003.pdf)
- Ministerio de Educación (2006). *PISA -Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos-Informe español*. OCDE. Recuperado el 2/11/2008 de <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>.
- Ministerio de Educación (2009). *PISA -Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos-Informe español*. OCDE. Recuperado el 22/11/2010 de <http://www.educacion.es/cesces/actualidad/pisa-2009-informe-espanol.pdf>
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (MEPSYD) (2008). *Plan para la reducción del abandono escolar*. Documento de trabajo. Madrid: MEPSYD.
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's world first results from PISA 2003*. Paris: OECD publications.
- Pajares Box, R. (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000: conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Recuperado el 7/05/2009 del sitio web de INECSE (Madrid): <http://www.ince.mec.es/pub/pisa2000infncional.pdf>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Planet, A. (1998). *Melilla y Ceuta, espacios-frontera hispano marroquíes*. Ceuta y Melilla: Ciudad Autónoma de Melilla, Ciudad Autónoma de Ceuta, UNED-Melilla.
- Simons, H. (1980). *Towards a Science of the Singular. Essays about Case Study in Educational Research and Evaluation*. Norwich : Centre for the Applied Research in Education, University of East Anglia.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.
- Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*. Northwest Regional Educational Laboratory NWRLEL. Recuperado de [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED484551&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED484551](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED484551&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED484551)
- Rivera, V. (2008). *El contacto de lenguas en Ceuta: la convivencia español/árabe y sus repercusiones en la educación obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, Departamento de Lengua Española.
- Robledo, M.; Cortez, J. & Cortez, A. (2004). Dropout Prevention Programs. Right Intent, Wrong focus, and Some Suggestions on Where to Go From Here. *Education and urban Society*, 36 (2), 169-188
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata
- Stallaert, CH. (1998). *Etnogénesis y etnicidad*. Barcelona: Antrophos, Proyecto a.

- Vicente, A. (2008). *Ceuta: una ciudad entre dos lenguas*. Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes. [edición original: A. Vicente (2005). *Ceuta; une ville entre deux langues. Une étude sociolinguistique de sa communauté musulmane*. Paris: L'Harmattan].
- W.AA. (2010). *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla* (informe técnico). Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación