

**ED. Multicultural en las escuelas de Ceuta:
Un análisis de la realidad.**

Noelia NAVAS CEPERO

**Desde la Diversidad hacia la
Igualdad**

TFG 2014

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria

Grado en Maestro en Educación Primaria

Trabajo Fin de Grado

DESDE LA DIVERSIDAD HACIA LA IGUALDAD

Noelia NAVAS CEPERO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Estudiante

Noelia NAVAS CEPERO

Título

Desde la Diversidad hacia la Igualdad

Grado

Grado en Maestro en Educación Primaria

Centro

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Universidad Pública de Navarra

Director-a

Benjamín ZUFIAURRE GOIKOETXEA

Departamento

Psicología y Pedagogía. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

Curso académico

2013/2014

Semestre

Primavera

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* nos ha permitido desarrollar la investigación en las diferentes etapas educativas por las que atraviesan los escolares, especialmente en el tramo de Educación Primaria. Gracias a los conocimientos adquiridos durante la Diplomatura en las asignaturas de Psicología del Desarrollo, Bases Psicopedagógicas y Sociología de la Educación, he podido profundizar en diversos aspectos como los sociales, afectivos y culturales del alumnado.

El módulo *didáctico y disciplinar* se desarrolla a través de los análisis realizados acerca de la ciudad de Ceuta y de las propuestas de mejora destinadas a toda la comunidad educativa. En primer lugar, gracias a la asignatura de Didáctica de la Lengua he podido llevar a cabo un estudio de la situación lingüística de la ciudad de Ceuta así como realizar diferentes propuestas didácticas para mejorar el español tanto del alumnado como de los padres musulmanes ceutíes. En segunda instancia, me gustaría destacar la asignatura de Ciencias Sociales, la cual, me ha permitido adquirir en primer lugar, los conocimientos y habilidades indispensables para emprender diferentes iniciativas con el objeto de mejorar la convivencia y la integración del alumnado; y en segundo lugar, las actitudes necesarias para comprender, reflexionar, actuar e intentar mejorar la situación en la que se encuentran los escolares ceutíes.

Asimismo, el módulo *practicum* me ha permitido conocer la realidad de las escuelas de Ceuta, experimentar cómo es esta diversidad en las aulas y reflexionar acerca de las actuaciones realizadas por nosotros, los docentes. De igual modo, gracias a las diferentes asignaturas cursadas en el Curso de Adaptación Grado, entre ellas, observación y análisis de los procesos y contextos educativos en Educación Primaria, he podido utilizar instrumentos como la observación, la recogida de datos a través de la entrevista a las maestras y maestros ceutíes, para recabar, analizar e indagar diferentes tipos de información acerca de la situación educativa actual ceutí.

Por último, el módulo *optativo* está presente en la realización de las propuestas. Asignaturas cursadas en el Curso de Adaptación a Grado como Recursos Educativos, me han proporcionado una gran variedad de herramientas y estrategias para trabajar la integración del alumnado en el aula así como múltiples recursos para llevar a cabo de una forma dinámica, los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje.

Resumen

La ciudad de Ceuta se caracteriza por la convivencia pacífica y tolerante entre cuatro culturas diferentes: cristiana, musulmana, hebrea e hindú. Sin embargo, la integración es aún una asignatura pendiente. Existen importantes diferencias económicas y culturales que provocan la existencia de una segregación poblacional.

Estas diferencias son reflejadas en el entorno educativo. Esta investigación tratará de reflejar un análisis de la realidad educativa de Ceuta, enfocada especialmente en el alumnado musulmán ceutí. En ella, se analizarán diferentes aspectos, como son : las causas que conducen a estos niños y niñas a un elevado fracaso escolar, la convivencia en los colegios, la percepción de los docentes ceutíes y otras facetas que configuran este contexto educativo ceutí.

Por último, se ofrecerán unas propuestas de intervención dirigidas a toda la comunidad educativa, con objeto de favorecer la igualdad de oportunidades y prosperar hacia una verdadera Educación Multicultural.

Palabras clave: multicultural, segregación, convivencia, educación, igualdad.

Abstract

The main feature of Ceuta city is peaceful and tolerant coexistence among four different cultures: Christian, Muslim, Jewish and Hindu. However, integration is still unfinished business. There are significant economic and cultural differences that result in segregation.

These differences affect the educational environment. This research provides a review of educational setting in Ceuta, mainly focus on Muslim students. Several aspects will be analyzed, such as: reasons for the high rate of school failure among these children, coexistence in educational centers, insight of teachers and other issues that constitute the educational environment.

The project concludes with some intervention proposals aimed to the entire school community, in order to promote equal opportunities and true multicultural education.

Keywords: multicultural, segregation, coexistence, education, equality.

ÍNDICE

Introducción	1
1. Ceuta, ciudad de cuatro culturas.	3
1.1.1. Contexto geográfico.	3
1.1.2. Contexto sociocultural y económico.	4
1.1.3. Distribución demográfica.	6
1.2 ¿Cómo se traduce esta segregación en la convivencia?	10
1.2.1. Aspectos que marcan la convivencia entre musulmanes y cristianos (población adulta).	12
1.3 Contexto educativo.	14
1.3.1 .Población musulmana en los centros educativos de Ceuta.	15
1.3.2. Perfil educativo del alumnado ceutí.	18
1.4. Causas del elevado porcentaje de fracaso y abandono escolar en el alumnado musulmán ceutí.	24
1.4.1. Factores lingüísticos: dariya, ¿causa de fracaso escolar?	25
1.4.1.1. ¿Cómo se traduce esta situación lingüística en las aulas?	26
1.4.1.2. Necesidad de un nuevo enfoque lingüístico en las aulas de Ceuta.	27
1.4.2. Factores familiares –económicos y socio-ambientales.	29
1.5. Convivencia entre musulmanes y cristianos adolescentes ceutíes.	34
1.5.1. Otros aspectos a considerar en la convivencia escolar entre musulmanes y cristianos.	38
1.5.1.1. Religión islámica en las aulas.	38
1.5.1.2. El uso del hiyab o velo islámico.	39
1.5.1.3. ¿Cómo afecta el mes de ramadán en los escolares de Ceuta?	41
1.5.1.4. La atención y el cuidado de la alimentación a las niñas y niños musulmanes en los comedores escolares ceutíes.	42
2. ¿Qué opinan las y los docentes de Ceuta?	43
3. Propuestas de mejora.	50
3.1. Propuesta para centros y docentes.	51
3.2. Propuestas lingüísticas.	54
3.2.1. Propuestas lingüísticas dirigidas a los alumnos y alumnas arabófonos.	55
3.2.1.1. Propuesta lingüística “School Films”.	59

3.2.2. Propuesta de enseñanza y mejora del español para padres.	60
3.2.3 .Propuesta para toda la comunidad educativa, curso de árabe- ceutí o dariya.	61
3.3. Propuesta para mejorar la convivencia.	62
3.3.1 .Propuesta multicultural: “conociendo diferentes costumbres y lugares de mi ciudad”.	65
3.3.2. Actividad multicultural: “¡no eres cómo esperaba!”	66
3.4. Propuesta para la integración del alumnado.	67
3.4.1. Propuesta para la alumna o alumno recién llegado.	67
3.4.2. Propuesta para mejorar la integración de las diversas culturas en el aula.	69
3.5. Propuesta para mejorar las relaciones entre la familia y la escuela.	71
3.5.1. Propuesta multicultural para padres: “comiendo todos juntos”.	73
Conclusiones y cuestiones abiertas	75
Referencias	77
Anexos	81
A. Anexo I. Cuestionarios de Lectura y Escritura.	82
A. Anexo II. Ejemplo de tarjetas de vocabulario español- dariya.	84
A. Anexo III. Vocabulario básico castellano – dariya.	85
A. Anexo IV. Ejemplo de cuentos del Magreb.	94

INTRODUCCIÓN

Entre el mar Mediterráneo y el océano Atlántico, se encuentra Ceuta: una pequeña ciudad del norte de África, a las puertas de Europa. Los pocos kilómetros del Estrecho de Gibraltar no han logrado separarla de España, porque no hay distancias insalvables. Siempre podemos encontrar un camino que nos une, entre dos continentes, entre dos aguas, entre dos personas, entre dos pupitres.

Los distintos entornos de donde provienen los alumnos y alumnas pueden acentuar más sus diferencias, especialmente cuando se trata de culturas tan heterogéneas: Cristianos, musulmanes, hebreos e hindúes viven, crecen y aprenden juntos en los colegios ceutíes, donde los docentes asumen la responsabilidad de enseñar, en igualdad de oportunidades, actitudes y valores desde la diversidad y el respeto.

A pesar de que esta situación forma parte de la idiosincrasia de la ciudad desde hace siglos, las rivalidades y tensiones entre los diferentes grupos étnicos, especialmente entre cristianos y musulmanes - los grupos mayoritarios - conforman una atmósfera cargada de prejuicios y estereotipos, que influye en la conducta y en las opiniones de niños, niñas y adolescentes ceutíes.

Los centros educativos tampoco han podido encontrar soluciones eficaces a diferentes situaciones que, a pesar de darse en otras ciudades españolas, parecen cobrar mayor relieve en el norte de África, como son las tasas de fracaso y abandono escolar, especialmente elevadas en el caso de la población musulmana.

Este proyecto tratará de analizar el contexto educativo de la ciudad de Ceuta, la convivencia en las aulas y las causas del elevado fracaso escolar. Para concluir, se desarrollan una serie de propuestas con objeto de mejorar la situación actual.

1. CEUTA, CIUDAD DE CUATRO CULTURAS

La ciudad de Ceuta ha despertado gran interés para estudiosos de varias disciplinas como la antropología, la sociología y la etnografía que han encontrado en su diversidad étnica su más sobresaliente característica.

A continuación, pasamos a analizarla atendiendo a diferentes contextos: geográfico, sociocultural- económico, demográfico y por último y en relación con el objeto principal de la investigación, el contexto educativo.

1.1.1. Contexto geográfico.

Ciudad africana pero de identidad española, la Ciudad de Ceuta es una ciudad de reducidas dimensiones (18,5 km²) que destaca por su condición de frontera con Marruecos, lo que la convierte en una ciudad de paso y en continuo movimiento.

Se encuentra situada a en una encrucijada que actúa de enlace entre dos mares –el Atlántico, al Oeste y el Mediterráneo al Este- y de comunicación entre dos continentes –el europeo al Norte y el africano al Sur. Por su posición estratégica, ha sido valorada desde la antigüedad por los distintos pueblos que la han ocupado, fenicios, griegos, cartagineses, romanos, vándalos, visigodos, bizantinos, árabes, portugueses y españoles.



Figura 1. Situación geográfica de Ceuta.

1.1.2. Contexto sociocultural y económico.

Ceuta se caracteriza por la convivencia pacífica en un mismo espacio de cuatro culturas diferentes: cristiana, musulmana, hebrea e hindú.

Esta ciudad cuenta con 84.672 habitantes (INE, 1 de julio 2013). Según el último estudio demográfico realizado por la Unión de Comunidades Islámicas de España (en adelante, UCIDE) quedan distribuidos porcentualmente dependiendo del grupo étnico al que pertenezcan de la siguiente forma:

Tabla 1. Distribución de población (%)

Fuente: Deu del Olmo (2012, 4). Elaboración propia.

Población	Porcentajes
Cristiana	55%
Musulmana	42%
Hebrea	1,5%
Hindú	1%
Gitana	0,5%

Como observamos la población cristiana constituye el porcentaje más elevado del total de población (55%). Este grupo está presente en todos los ámbitos sociales y económicos de la ciudad, siendo predominante en el funcionariado estatal y local, en las Fuerzas y Cuerpos de la Seguridad del Estado y el Ejército. En el ámbito religioso, al igual que sucede en el resto de España, la mayoría de esta población profesa el catolicismo.

La población musulmana, es el segundo grupo poblacional en importancia numérica dentro de la ciudad y representa un 42% de la población total. Sin embargo, hemos de aclarar que este porcentaje no recoge a los musulmanes extranjeros o que residen de forma ilegal, siendo éste muy difícil de determinar debido entre otras cuestiones, a la permeabilidad de la frontera.

Se trata de la gran *minoría* en auge debido a su peso demográfico y visibilidad social. Sin embargo, presenta un panorama laboral muy diferente si tomamos como referencia el primer grupo mayoritario. El paro y el trabajo precario afecta a un 20,3%

de la población musulmana, el resto de personas empleadas suelen trabajar como obreros (63% de los hombres de este sector) o personal no cualificado (80,3 % de mujeres). De la misma manera, el porcentaje de jóvenes ceutíes que no estudian ni trabajan es de un 16,8%, de los cuales un 96,2% son musulmanes.

Conviene destacar que la población musulmana (como explicaremos con detenimiento en el siguiente apartado), cuenta con una lengua materna diferente al resto de los grupos étnicos, el dialecto árabe- ceutí conocido en la ciudad de Ceuta como el *Dariya*, lo que en ocasiones provoca problemas y déficits lingüísticos en la lengua local, el español.

En el campo religioso, la población musulmana en Ceuta, cuenta con 42 mezquitas y 46 entidades islámicas para poder realizar su culto religioso (Seis veces más que el número existente en la ciudad de Melilla). Asimismo, recientemente se decidió incluir “La Pascua del Sacrificio” (una de las principales fiestas de los musulmanes) en el calendario festivo local.

Seguidamente y en un porcentaje mucho menor (1,5%) encontramos la población hebrea. La gran mayoría de las personas pertenecientes a esta etnia, se dedican a la actividad comercial, contando con un elevado poder adquisitivo. Siguiendo al Doctor Rontomé (2012, 60), “la españolización de este grupo es tan intensa, en cuestiones como la vestimenta, el idioma y otras costumbres sociales que, con excepción de la práctica religiosa, realizada en la sinagoga que poseen en el centro de la ciudad, este grupo no difiere de la población cristiana”.

Al igual que sucede con la minoría hebrea, la población hindú es muy reducida (1%). La actividad preferente de este grupo es también el comercio, si bien, es cada vez es más patente su presencia en otros ámbitos profesionales como son la abogacía o la medicina. La integración de este grupo dentro de la sociedad ceutí es muy elevada, facilitada en parte por el mayor sincretismo y apertura de sus creencias religiosas, lo que les lleva a participar en cualquier ámbito festivo de la religión mayoritaria, como las fiestas patronales o las navideñas (Rontomé, 2012, 62). Al igual que el resto de grupos también cuenta con un templo propio en la zona centro de la ciudad.

Por último, respecto a la presencia de individuos de etnia gitana, representa un porcentaje muy reducido (0,5%). Según el periódico *el pueblo de Ceuta (2010)*, viven en la ciudad alrededor de 90 familias gitanas, lo que supone unos 700 individuos. Su actividad económica está relacionada con el comercio y los mercados de abastos de la ciudad. En relación a su adscripción religiosa, al igual que en otras partes del resto de España, existe una tendencia a la incorporación de los miembros de esta minoría a la Iglesia Evangélica.

A pesar de que no queda recogido en el último estudio de la UCIDE, me gustaría resaltar una minoría que en los últimos años destaca por su crecimiento y expansión en la ciudad, la minoría asiática. Su actividad económica se relaciona principalmente con el comercio y la hostelería. Como sucede en otros lugares del resto de España y de Europa, esta minoría se encuentra adaptada al medio social mayoritario, aunque las relaciones personales se suelen producir dentro del clan familiar y del grupo.

A partir de este breve análisis del contexto sociocultural y económico de la Ciudad Autónoma de Ceuta, podemos decir que en ella encontramos dos comunidades mayoritarias de población claramente definidas por su origen, religión y lengua materna: cristianos y musulmanes. Ambos grupos comparten un mismo espacio geográfico que se caracteriza, como veremos a continuación en el siguiente de los apartados (3.1.3 distribución demográfica), por una fuerte segregación (Vicente, 2011, 39).

1.1.3. Distribución demográfica.

Como hemos señalado en el apartado anterior, la población ceutí se encuentra dividida, principalmente, entre una mayoría de cristianos y una minoría de musulmanes en proceso de crecimiento. Sin embargo, aunque ambos comparten el mismo espacio, no existe una mezcla en los lugares de residencia, trabajo o diversión entre las diferentes etnias. Por tanto, el resultado es la segregación tanto a nivel social como urbano o residencial, sobre todo por parte de la población musulmana (Vicente, 2011).

Siguiendo a Rontomé (2012, 104) entendemos la segregación residencial como [...] la diferenciación espacial de grupos o categorías de la población en un territorio

urbano determinado y que suele ser tratado desde dos ópticas, la sociológica y la demográfica. En el sentido sociológico del término, segregación significa la ausencia de interacción entre grupos sociales, en su sentido geográfico, indica la desigual distribución de los grupos sociales y su concentración en un espacio físico determinado [...].Esta segregación sería consecuencia de tres factores principales: motivos socioeconómicos, demográficos y étnicos o raciales.

De manera aproximada y apoyándonos en los últimos datos proporcionados por la UCIDE (2012) llevaremos a cabo un análisis demográfico del reparto de la población en Ceuta, para poder demostrar la existencia de esta segregación residencial. A continuación, presentamos un mapa de Ceuta con los diferentes distritos en los que se encuentra dividida la ciudad junto con un estudio del mismo.



Figura 2. Distritos de la ciudad de Ceuta.

Como podemos observar, Ceuta se encuentra dividida en seis distritos. Cada uno de ellos se compone de los siguientes barrios:

Tabla 2. Barrios de Ceuta. Fuente: Consejería de Asuntos Sociales de la Ciudad Autónoma de Ceuta (2013). Elaboración Propia.

N	Barrios de los distritos
1	Centro.
2	Centro campo interior, san Amaro y Sarchal.
3	Puertas del campo, Otero y Puntilla.
4	España, San José, O donnel, Almadraba, playa Benítez, villa Jovita y doce de diciembre.
5	La Libertad y los Rosales.
6	Príncipe Alfonso, Príncipe Felipe, Campo exterior y Benzú.

Los distritos 1, 2, y 3 se corresponden con la zona centro y los barrios próximos a éste. Se trata de un espacio dominado étnicamente por la mayoría cristiana, además de por los escasos residentes hindúes y hebreos. Se caracteriza por su bajo desempleo (afecta al 17,1% de los hogares), un menor fracaso escolar y por tanto una menor proporción de población en riesgo de exclusión social (4,5%). Es el centro comercial y administrativo de la ciudad, poseyendo las mejores infraestructuras urbanas y espacios de ocio.

Sin embargo, frente a esta zona privilegiada, se encuentran los distritos 4,5 y 6, correspondientes con la periferia de la ciudad y próximos a la frontera con Marruecos. En estas zonas de la ciudad se refleja una realidad completamente diferente. Se trata de espacios degradados con graves carencias en infraestructuras urbanas y una gran cantidad de viviendas construidas irregularmente. Así mismo son los lugares donde se concentran los altos índices de desempleo, pobreza, fracaso y abandono escolar.

Podemos afirmar grosso modo que es en estos tres distritos donde reside la población musulmana (tanto española como inmigrante), siendo especialmente numerosa en el sexto. Actualmente debido a la situación y circunstancias en las que se encuentra este distrito, entre ellas pobreza, delincuencia, consumo público y tráfico de drogas, analfabetismo, fracaso y abandono escolar y recientemente relacionado con el yihadismo, está siendo objeto de estudio de diferentes especialistas en Sociología,

entre ellos, el profesor Javier Jordán (2006), quien califica a los barrios del Príncipe Felipe y Alfonso como *gueto*.

“El Príncipe es sin duda un gueto. Además de la concentración étnica, existe desde hace muchos años un fenómeno palpable de chabolismo, falta de urbanización, desempleo, analfabetismo, delincuencia y otros síntomas de marginalidad social y económica” (Jordán, 2006, 2).

Datos procedentes de diversas fuentes corroboran lo afirmado por Javier Jordán. Actualmente un elevado porcentaje de la población residente en el Príncipe se encuentra en riesgo de exclusión social. La situación de pobreza en los hogares se eleva a un 50% y la tasa de desempleo a un 91%. Así mismo los niveles de analfabetismo o instrucción muy baja de la población se encuentra en torno a un 61,7% y, como veremos en el contexto educativo de Ceuta, el 96% del los niños y niñas con fracaso y abandono escolar pertenecen a este distrito.

Tras analizar la situación en la que se encuentra la población ceutí, parece evidente que no hay una distribución homogénea entre sus dos grupos mayoritarios; debida a diferentes factores, entre ellos, los socioeconómicos (la situación de pobreza en la que se encuentran muchas familias musulmanas ceutíes y al elevado coste de una vivienda en alguno de los tres primeros distritos) y los factores étnicos (“muchos cristianos incluso no conocen los barrios musulmanes, como el Príncipe, bien por desconfianza o miedo hacia los musulmanes”. Stallaert , 1998, 51).Por tanto, no podemos hablar de una verdadera mezcla de la población ceutí ya que todavía existen barrios habitados por una mayoría de cristianos y otros por una mayoría musulmana. Sin embargo, conviene señalar que durante los últimos años se ha detectado un aumento del número de musulmanes en los barrios considerados tradicionalmente de mayoría cristiana, no produciéndose la situación inversa. Aún así, esta distribución es una prueba de la segregación actual que existe en Ceuta.

“Esta segregación residencial es un reflejo de una sociedad que se encuentra dualizada. Existe una desigualdad significativa entre los parámetros educativos, laborales y de bienestar de los grupos étnico religiosos. [...] Los musulmanes sufren una mayor pobreza y se encuentran en mayor riesgo de exclusión y marginalidad, los niños y jóvenes presentan las tasas más altas de fracaso y abandono escolar temprano” (Rontomé, 2012, 115).

1.2 ¿Cómo se traduce esta segregación en la convivencia?

En líneas generales a la hora de hablar del nivel de convivencia en la Ciudad de Ceuta, alrededor de un 85 % de la población, independientemente de la etnia a la que pertenezca, presentan una actitud muy positiva y abierta. Tan sólo el 15 % la valora de forma negativa, entre las principales razones aportadas se encuentran las diferencias culturales, la existencia de diferentes religiones y el exceso de población ajena a la ciudad (Herrera, 2002, 210).

Para llevar a cabo un estudio acerca de la convivencia de la ciudad de Ceuta, me gustaría poder apoyarnos en distintas opiniones de expertos y sociólogos manifestadas en un congreso celebrado en la ciudad de Ceuta en el año 2002 bajo el título “La convivencia en contextos pluriculturales”. En él se analizaron aspectos muy interesantes como la evolución de la convivencia de la ciudad y diferentes propuestas de intervención para mejorar la misma.

Varios de sus participantes exaltaban la convivencia ejemplar en Ceuta entre las diferentes culturas e incluso afirmaban que esta ciudad podía ser un referente para otros pueblos y ciudades que se encuentran en una situación similar. Acerca de los enfrentamientos y tensiones que han podido tener lugar en la ciudad de Ceuta, señalaban que se habían producido de forma esporádica y se habían buscado diferentes soluciones para resolverlos de forma eficaz y en la mayor brevedad posible. (Mesa Redonda, *la convivencia en contextos pluriculturales*, 2002, 209)

Por otro lado, diversos participantes manifestaban que en Ceuta no se convivía, más bien se coexistía sin grandes dosis de conflictividad. De hecho, estas personas expresaban con las siguientes palabras la escasa evolución de la convivencia durante los últimos años: “Hemos aprendido quizás a caminar paralelamente, pero sin mirar al que tenemos al lado”. Algunas razones aportadas para justificar esta falta de convivencia fueron las siguientes (Mesa Redonda, *la convivencia en contextos pluriculturales*, 2002, 210):

- Razones aportadas:
 - Las desigualdades sociales y económicas.
 - El escaso conocimiento “del otro”.

- El no- reconocimiento por parte de las cuatro culturas, del valor y el enriquecimiento que supone la diversidad cultural.

Entre las propuestas para mejorar la situación de la ciudad, se sugirieron las siguientes:

- Sugerencias de mejora:
 - Asumir que los conflictos son parte integrante de las relaciones entre personas y que para solucionarlos hay que plantearlos abiertamente, sin miedo alguno.
 - Educar, tanto en casa y como en la escuela, con unos valores y en el respeto a unas normas básicas y comunes de convivencia, con independencia de la nacionalidad o etnia.
 - Fomentar el diálogo y el respeto como pilares básicos desde los que construir la convivencia.
 - Crear un Proyecto de Ciudad Global que ayude a compensar las desigualdades existentes.

Del mismo modo, esta es la opinión que recientemente manifiestan líderes políticos, sociales y religiosos musulmanes, quienes sustituyen también el término de convivencia por “coexistencia”, es decir, la cohabitación del las etnias sin que estas establezcan relaciones más allá de las estrictamente formales (Rontomé, 2012, 244).

En mi opinión, esta perspectiva es la que más se ajusta a la realidad ceutí. Sin embargo, para poder llegar a formarnos una imagen concisa acerca de la convivencia en Ceuta, no es suficiente con conocer las opiniones de distintos expertos, también es necesario que examinemos diferentes aspectos que caracterizan la convivencia en esta ciudad.

Para ello, nos basaremos en un estudio realizado recientemente por el Doctor Carlos Rontomé (2012, 223), acerca de la convivencia entre estos dos grupos mayoritarios en la ciudad de Ceuta. Llevaremos a cabo un análisis en el que se expondrán los diferentes puntos de vista en diversos aspectos sociales, laborales y familiares que determinan la convivencia entre ambas etnias.

1.2.1. Aspectos que marcan la convivencia entre musulmanes y cristianos (población adulta).

Tabla 3. Aspectos que marcan la convivencia de Ceuta. Fuente: Estudio sobre Convivencia y Relaciones interculturales, 2005.

Aspectos	Cristianos	Musulmanes
<i>Sociales</i>	- Mayor afinidad con hebreos e hindúes. -Rechazo hacia los musulmanes. -Piensan que la religión islámica dificulta la integración de los musulmanes.	-Mayor afinidad con cristianos e hindúes. -Rechazo hacia los hebreos. -Suelen relacionarse en círculos cerrados, con personas de su misma religión.
<i>Laborales</i> Aparentemente las relaciones laborales suelen estar marcadas por cierta cordialidad y desprejuicio.	- Los cristianos prefieren tener como compañero de trabajo a hebreos o hindúes antes que musulmanes o gitanos.	-Suelen mostrar una mayor predisposición de aceptar a un compañero de trabajo cristiano o de cualquier etnia. -Rechazo hacia el grupo hebreo.
<i>Familiares</i>	-A un porcentaje muy elevado no les importaría contraer matrimonios con etnias como la hebrea y la hindú, mostrándose menos receptivos hacia los musulmanes, en especial las mujeres cristianas.	- Se muestran más receptivos a un matrimonio de sus hijos/as con cristiano, manifestando mayor rechazo hacia hebreos e hindúes.

Tal y como se refleja en la tabla, los ciudadanos musulmanes y cristianos ceutíes están plagados de estereotipos y prejuicios sociales hacia los diferentes grupos étnicos. Los musulmanes presentan un mayor rechazo hacia los hebreos e hindúes, sin embargo, resulta llamativo como los cristianos muestran una mayor afinidad hacia los hebreos e hindúes y mantienen un rechazo hacia los musulmanes. Esta actitud de los cristianos hacia los musulmanes se debe entre otros factores:

- Factores que influyen en la actitud de los cristianos hacia los musulmanes:
 - Supuesta deslealtad por parte de los musulmanes hacia el Estado Español por la condición de muchos de ellos de origen marroquí.
 - Miedo a una posible invasión por parte de la población musulmana. El crecimiento acelerado de esta población hace suponer a los ceutíes que un día la ciudad pasará a pertenecer a la población musulmana.
 - Consideran al Islam como una religión cerrada e invasiva en todos los ámbitos.
- Desde mi punto de vista, todos estos factores se deben en la mayoría de los casos, a un gran desconocimiento por parte de la sociedad cristiana- ceutí. A pesar del elevado número de años de convivencia y de una presencia cada vez más notoria en la ciudad de esta minoría étnica, muchos no han sabido aceptar esta “nueva” situación e incluso algunos caballas (coloquialmente a los ceutíes se les llama "caballas", nombre que se deriva del pescado llamado caballa o verdel), aún siguen confundiendo la nacionalidad con la religión; pensando que ser musulmán conlleva ser marroquí y por tanto, inmigrante.

Sin embargo, aunque estos estereotipos y prejuicios sociales lleven arraigados en la población por años no significan que sean estáticos, pueden cambiar y modificarse. Si bien, supone una ardua tarea en la que será necesaria, la implicación y dedicación de las diferentes instituciones y administraciones locales para la preparación y realización de diferentes planes y proyectos. Entre otras actividades, podrían llevarse a cabo diferentes talleres acerca de la educación en valores, obras de teatro, cine multicultural, etc., con el objetivo de promover un cambio de actitudes, considerar la diversidad cultural como un enriquecimiento tanto a nivel social como personal y

adquirir una serie de valores para comprender y apreciar el entorno tan variado y rico en el que se encuentra la Ciudad Autónoma de Ceuta.

1.3 Contexto educativo.

Según los últimos datos recogidos por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 2012-1013), Ceuta cuenta con un total de 14.595 alumnas y alumnos distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 4. Distribución del alumnado ceutí Fuente: MEC, 2012-2013.

Elaboración propia.

Etapa	Nº en centros públicos	Nº en centros concertados	Alumnado total
Infantil	2821	849	3670
Primaria	5102	1734	6836
Secundaria	2924	1131	4055
Total			14595

De este número total de alumnos y alumnas un 40% son musulmanes nacidos y nacionalizados en España y un 2,5 % son inmigrantes, en su mayoría de origen marroquí (estos niños y niñas inmigrantes suelen estar doblemente escolarizados, es decir, muchos padres traen a sus hijos e hijas a los colegios ceutíes para matricularlos y facilitar de esta forma, los trámites para conseguir la nacionalidad española. Esta situación provoca confusión y dificultades en el aprendizaje de estos niños y niñas al alternar la asistencia a ambos colegios).

Ceuta presenta una situación muy diferente a la que se encuentra el resto de España, a excepción de Melilla, en la que el 35% de los alumnos musulmanes son españoles mientras que el 65% son inmigrantes (50% marroquíes y 15% perteneciente a otra nacionalidad. UCIDE, 2012, 9).

Por tanto, se trata de un contexto diferente con una forma de trabajar completamente distinta, siendo necesarias distintas políticas de actuación educativas de las del resto de comunidades y provincias españolas.

1.3.1 .Población musulmana en los centros educativos de Ceuta.

Tras la observación y recogida de datos sobre la distribución del alumnado musulmán en los veintidós centros educativos con los que cuenta la ciudad de Ceuta, presentamos a continuación un listado con los diferentes centros (públicos y concertados), junto con unos porcentajes aproximados tanto del alumnado cristiano como musulmán que se encuentran escolarizados en los centros ceutíes.

Tabla 5. Porcentaje de alumnado musulmán y cristiano en centros públicos.

Fuente: Vicente, 2012, 48-49. ; Ramírez, M. 1997, 37-38. Elaboración propia.

Centros públicos	Alumnos musulmanes	Alumnos cristianos
Príncipe Felipe	100%	0%
Reina Sofía	100%	0%
Pablo Ruiz Picasso	100%	0%
Santiago Ramón y Cajal	99%	1%
Federico García Lorca	95%	5%
Andrés Manjón *	92%	8%
Rosalía de Castro	90%	10%
Santa Amelia	83%	17%
Rey Juan Carlos I	61%	39%
Mare Nostrum	61%	39%
Vicente Aleixandre	55%	45%
José Acosta	47%	53%
Juan Morejón	45%	55%
Ramón M ^e del Valle Inclán	35%	65%
Lope de Vega	35%	65%
Ortega y Gasset	15%	85%

Tabla 6. Porcentaje de alumnado musulmán y cristiano en centros concertados.

Fuente: Vicente, 2012, 48-49. ; Ramírez, M. 1997, 37-38. Elaboración propia.

Centros concertados	Alumnos musulmanes	Alumnos cristianos
Severo Ochoa (Laico) *	70%	30%
San Daniel (Laico)	25%	75%
Beatriz de Silva (Laico)	17%	83%
Santa M ^a Micaela (Religioso)	8%	93%
La Inmaculada (Religioso)	2%	98%
San Agustín (Religioso)	2%	98%

*Excepciones

Como podemos contemplar en las tablas anteriores, los alumnos y alumnas musulmanes son mayoría en trece de los veintidós colegios públicos y concertados que imparten Educación Infantil y Primaria en la Ceuta.

Los colegios que presentan un porcentaje del 100% de alumnado musulmán como son, *Príncipe Felipe*, *Pablo Ruiz Picasso* y *Reina Sofía* están situados en zonas donde predomina la población musulmana. Como expusimos anteriormente, se situaban especialmente en el distrito 6, correspondiente a los barrios de Príncipe Alfonso, Príncipe Felipe, Campo exterior y Benzú.

Los diez colegios restantes que también presentan una mayoría de alumnas y alumnos musulmanes se encuentran situados entre los distritos 4 y 5. Sin embargo, como observamos en las tablas, encontramos dos colegios señalados con un asterisco, *Andrés Manjón* y *Severo Ochoa*, los cuales constituyen dos excepciones que creo conveniente señalar.

El primero de ellos, el colegio *Andrés Manjón*, se encuentra situado en el distrito 1, correspondiente al centro de la ciudad. Este colegio se encuentra rodeado de otros centros educativos con el estatus de concertados cuyos alumnos y alumnas son casi exclusivamente niños y niñas de familias cristianas.

En este centro se encuentran escolarizados un 92% de alumnado musulmán, este elevado porcentaje es debido a que suelen residir en un barrio marginal próximo a esta

zona (conocido como Recinto Sur y Pasaje del Recreo Alto, perteneciente al distrito número dos) en el que reside un porcentaje elevado de población musulmana. Se trata de un barrio del casco antiguo de la ciudad, habitado tradicionalmente por una mayoría cristiana, la cual, se ha ido trasladando a otras zonas más nuevas y con mejores infraestructuras, lo que provocó hace más de veinticinco años, el descenso del precio de las viviendas y como consecuencia el desplazamiento hacia esa zona por parte de la población musulmana. Actualmente con la reciente construcción de la Universidad de Ceuta, próxima a este barrio, se prevé la desaparición del mismo para destinarlo a pisos de estudiantes universitarios lo que conllevará un nuevo traslado de la población musulmana hacia el distrito número cinco y seis, donde se están construyendo nueva viviendas de protección oficial.

En referencia al segundo centro, *Severo Ochoa*, podemos considerarlo una excepción si tomamos como referencia el resto de colegios concertados. En este centro encontramos un elevado porcentaje de alumnado musulmán (70%). Esta situación es debida a dos factores específicos: en primer lugar, a la localización del colegio situado en la periferia de Ceuta, concretamente en el distrito 4 (podemos compararlo con cualquier otro colegio concertado situados entre los distritos 1 y 3, por ejemplo *la Inmaculada*, contando tan sólo con un 2 % de alumnado musulmán); y en segundo lugar, se trata de uno de los dos centros concertados de Ceuta aconfesional o laico (como observamos en la tabla anterior, es en los centros concertados laicos donde existe un porcentaje mayor de alumnos y alumnas musulmanes, llegando al 25 %; sin embargo en los centros concertados dirigidos por órdenes religiosas el porcentaje de alumnado musulmán es prácticamente inexistente [2%]).

Aunque la tabla tan sólo muestra los porcentajes de alumnado musulmán y cristiano matriculados en los centros educativos, me gustaría hacer referencia al alumnado perteneciente a las otras dos etnias minoritarias de Ceuta, hebrea e hindú.

En referencia al alumnado hebreo, podemos decir que prácticamente todos estos niños y niñas se encuentran escolarizados en uno de los dos colegios concertados laicos de Ceuta, *San Daniel y Beatriz de Silva*. Los padres de estos alumnos y alumnas, pertenecen a una clase media-alta y prefieren matricular a sus hijos en este tipo de centros concertados - laicos, no en los religiosos, manteniéndose fieles a su religión y

costumbres. A pesar de que estos niños y niñas suelen estar integrados en las aulas y tener buenas relaciones con el resto de sus compañeros, fuera del entorno escolar suelen relacionarse con otros niños y niñas pertenecientes también a su misma religión.

En referencia a las alumnas y alumnos hindúes, también suelen pertenecer a una clase media- alta. Sin embargo, a diferencia del alumnado hebreo, estas niñas y niños asisten a los dos centros concertados religiosos de la ciudad, *La Inmaculada* y *San Agustín* (considerados por muchos con los mejores niveles educativos de Ceuta). Esto es debido, a que padres y madres hindúes suelen ser mucho más abiertos y aceptar todo tipo de creencias ya que al pertenecer a una religión politeísta, admiten y celebran todo tipo de fiestas, creencias y tradiciones, lo que facilita en gran manera, su integración tanto en el aula como fuera de ella.

- A partir de estos datos, podemos extraer las siguientes conclusiones:
 - Una proporción más elevada de alumnos y alumnas musulmanes que de alumnas y alumnos cristianos, se encuentran escolarizados en las escuelas públicas de Educación Infantil y Primaria.
 - Los centros educativos donde existe un mayor porcentaje de alumnado musulmán se encuentran en las zonas marginales donde reside la población musulmana ceutí.
 - Existe cierta tendencia por parte de los padres y las madres cristianas a matricular a sus hijos en colegios concertados religiosos donde aparentemente existe un mejor nivel formativo y además, un porcentaje de alumnado musulmán prácticamente inexistente.
 - En el centro de la ciudad, existe una segregación que distingue a los niños y niñas por criterios de religión, concentrando a los musulmanes en un único colegio (Andrés Manjón), al alumnado hebreo en los centros laicos y a los niños y niñas cristianas e hindúes en los concertados religiosos.

1.3.2. Perfil educativo del alumnado ceutí.

Para analizar los principales rasgos y características del alumnado ceutí, utilizaremos como instrumentos el último informe realizado sobre el estado del

Sistema Educativo Español (2013) y, dado que no se incluyen datos pertenecientes a la Etapa de Infantil, una entrevista con una maestra de 3º curso de Infantil del C.E.I.P. *José Acosta*.

A continuación, se presenta al alumnado distribuido según las diferentes etapas por las que atraviesa:

Distribución del alumnado:

1. Alumnado perteneciente a la Etapa de Educación Infantil:

En la Ciudad Autónoma de Ceuta, al igual que en la mayoría de las Comunidades Autónomas del resto de España (a excepción de Melilla e Islas Baleares), el 90% de los niños y niñas comienzan su escolarización a los 3 años de edad.

En la entrevista realizada con la docente de 3º curso de Infantil, en la cual, se plantearon diversos temas como la adaptación, integración y las dificultades lingüísticas, se extrajeron las siguientes conclusiones acerca del perfil que presenta el alumnado ceutí en esta Etapa:

- Para cualquier niño y niña supone un cambio y adaptación al encontrarse en un ambiente diferente al entorno próximo y familiar.
- A pesar de que a estas edades el lenguaje no suele ser un obstáculo para las relaciones entre los iguales, no sucede lo mismo con los docentes. En ocasiones los maestros y maestras no comprenden a su alumnado lo que provoca un aprendizaje deficiente y erróneo del español. Esta situación podría mejorar con la presencia de un traductor o intérprete en el aula.
- Los niños y niñas musulmanes promocionan a la Etapa de Educación Primaria con un escaso conocimiento del español, lo que dificulta, en gran manera, el proceso de la lectoescritura en la siguiente etapa. Algunas de las dificultades que manifiestan en los primeros cursos de Primaria son, una inversión de la direccionalidad en la lectura y en la numeración (Fariña, Canca & Do Nascimento, 1998, 348).

2. Alumnado perteneciente a la Etapa de Educación Primaria:

En la ciudad de Ceuta, tal y como indica el gráfico, se sitúa el menor número de alumnos y alumnas que finalizan la Etapa de Educación Primaria. En la figura aparecen

representadas las comunidades autónomas ordenadas, de mayor a menor, según el porcentaje de alumnos y alumnas que finalizaron con éxito los estudios de Educación Primaria, con respecto al número de matriculados en el último curso académico 2011-2012. La media nacional se sitúa en un 90%, mientras que en Ceuta no supera el 85%.

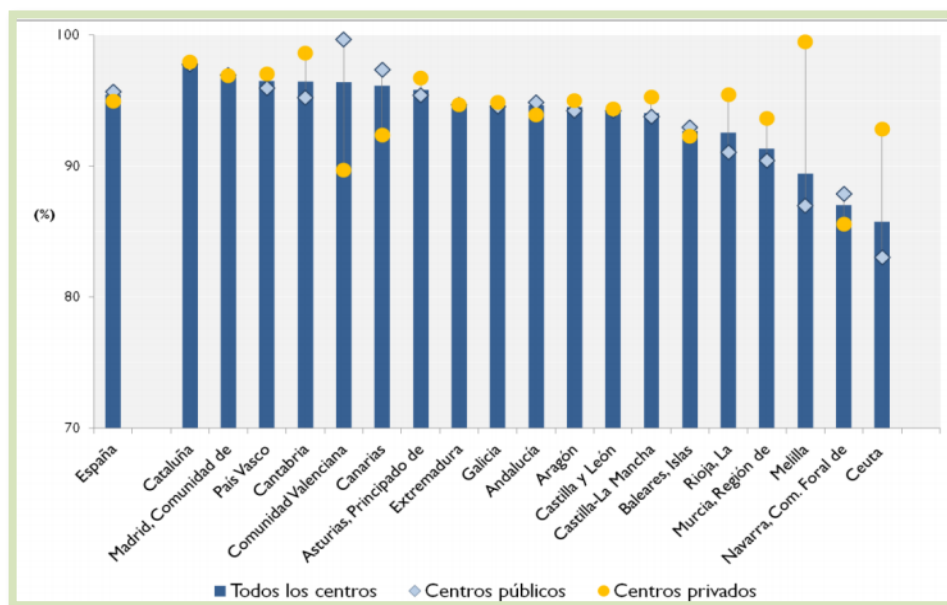


Figura 3. Porcentaje de alumnado que ha finalizado la Etapa Primaria.

Fuente: Informe sobre el estado del Sistema Educativo Español (2013, 446).

Si tomamos como referencia la titularidad del centro, las diferencias entre los porcentajes de promoción del último ciclo de Educación Primaria son reducidas en la mayoría de las comunidades autónomas, a excepción de Canarias y de la Comunidad Valenciana que presentan una diferencia a favor de los centros públicos de 5% y 10 % respectivamente. Por otra parte, las diferencias se inclinan a favor de los centros de titularidad privada en Cantabria, La Rioja, Región de Murcia y, especialmente, en Ceuta y Melilla donde las diferencias son de 9% y 12.5 % respectivamente.

Para examinar nivel del alumnado de Ceuta perteneciente a esta Etapa, nos basaremos en la evaluación de diagnóstico (en la que se miden nivel de rendimiento de la competencia lingüística y matemática) realizada en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, a los alumnos y alumnas que finalizaron el cuarto curso de Educación Primaria (Informe sobre el estado del Sistema Educativo Español, 2012, 487):

A continuación, se presenta una distribución porcentual del alumnado de ambas ciudades, según el nivel de rendimiento * en cada una de estas competencias:

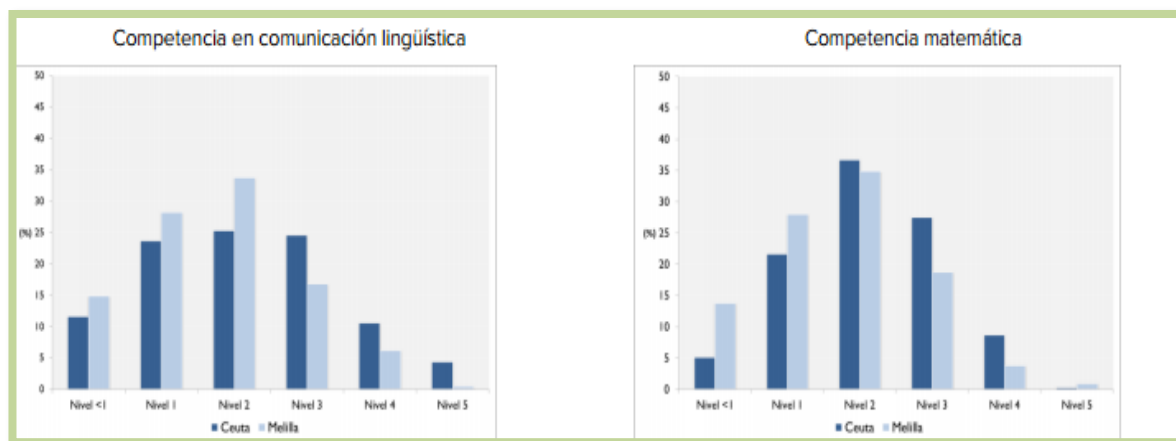


Figura 4. Nivel de Rendimiento en Competencias de Primaria.

Fuente: Informe sobre el estado del Sistema Educativo Español (2013, 487).

** Niveles de rendimiento: base para describir lo que saben y lo que “saben hacer” aquellos alumnos y alumnas cuyas puntuaciones se sitúan en cada uno de esos niveles*

- Del análisis de los gráficos, podemos extraer las siguientes conclusiones (Informe sobre el estado del Sistema Educativo Español. 2013, 487):
 - En competencia en comunicación lingüística, el 39,5 % del alumnado de Ceuta se sitúa en el Nivel 3 de rendimiento o superior, alcanzando, por tanto, un nivel igual o superior al suficiente. Este porcentaje se reduce al 23,3 % para los alumnos de la ciudad de Melilla. En cuanto a los niveles de rendimiento deficientes, el 35,3 % de los alumnos de Ceuta no alcanza el nivel 2 en esta competencia, porcentaje que se eleva al 43,0 % para los estudiantes de Melilla.
 - En competencia matemática, el 36,5 % de los alumnos de Ceuta se sitúan en el Nivel 3 de rendimiento o superior, alcanzando, por tanto, un nivel igual o superior al suficiente; porcentaje que se reduce al 23,4 % para los alumnos de la ciudad de Melilla. Por otro lado, el 26,8 % de los alumnos de Ceuta no alcanza el nivel 2 de rendimiento en competencia matemática. Este porcentaje se eleva al 41,7 % para los estudiantes de Melilla.
 - Estos datos evidencian una ventaja sistemática en el rendimiento escolar de Ceuta con respecto a Melilla. Sin embargo, son necesarias medidas y políticas de actuación urgentes para poder evitar así futuras dificultades de aprendizaje en ambas competencias en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

3. Alumnado perteneciente a la Etapa de Educación Secundaria:

En el siguiente gráfico se presentan, ordenadas de mayor a menor, las diferentes comunidades autónomas junto con el porcentaje de alumnado que finaliza la Educación Secundaria Obligatoria.

Al igual que sucede en la Etapa de Educación Primaria, en la ciudad de Ceuta hay un porcentaje mayor de estudiantes que finalizan la Educación Secundaria en los centros concertados (alrededor de un 95%), mientras que en los centros públicos se sitúa en torno a 75%.

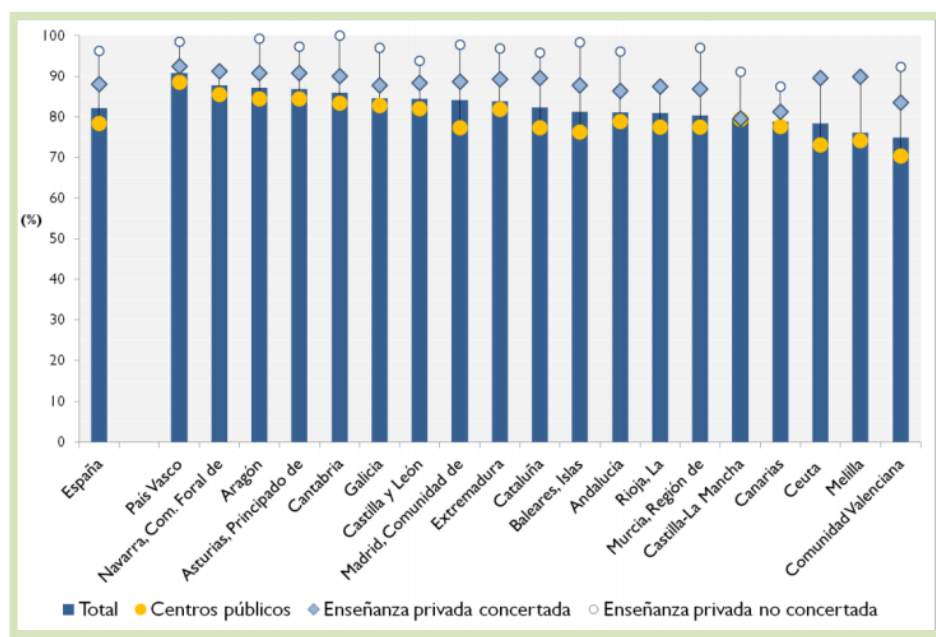


Figura 5. Porcentaje de alumnado que ha finalizado la Etapa Secundaria. Fuente: Informe sobre el estado del Sistema Educativo Español (2013, 448).

Recurriremos de nuevo a la evaluación de diagnóstico (en la que se miden nivel de rendimiento de la competencia lingüística y matemática), realizada en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, a los alumnos y alumnas que finalizaron el primer ciclo de Educación Secundaria (Informe sobre el estado del Sistema Educativo Español, 2013, 488):

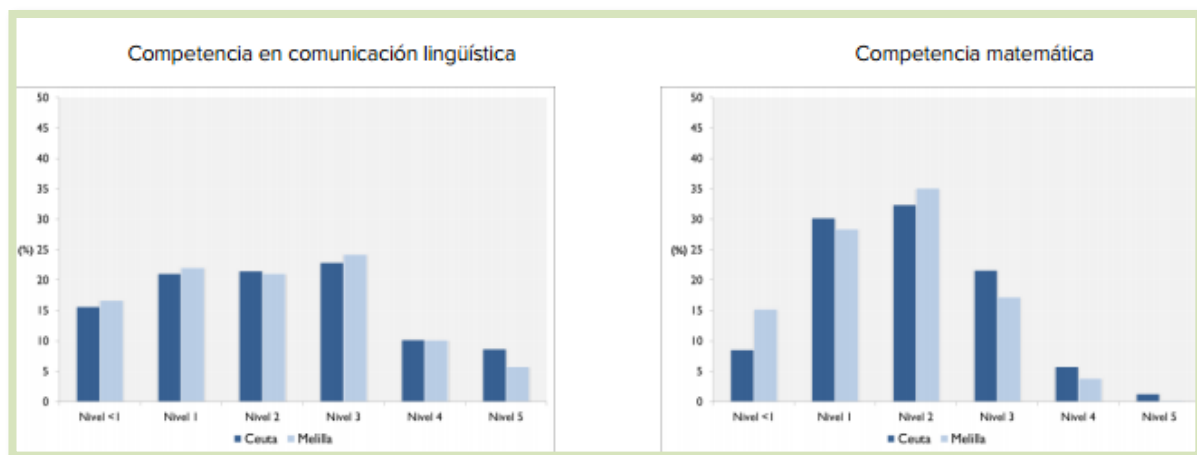


Figura 6. Nivel de Rendimiento en Competencias de Secundaria. Fuente: Informe sobre el estado del Sistema Educativo Español (2013, 488).

- Del análisis de los gráficos, podemos extraer las siguientes conclusiones (Informe sobre el estado del Sistema Educativo Español. 2013, 488):
 - En competencia en comunicación lingüística, el 41,8 % de los alumnos de Ceuta se sitúan en el Nivel 3 de rendimiento o superior, y alcanzan, por tanto, un nivel igual o superior al suficiente. Este porcentaje es similar al 40,2 % correspondiente a la ciudad de Melilla. Por otro lado, el 36,7 % de los alumnos de Ceuta no alcanza el nivel 2 en esta competencia, porcentaje que se eleva al 38,8 % en el caso de la ciudad de Melilla.
 - En competencia matemática, el 28,7 % de los alumnos de Ceuta se sitúan en el Nivel 3 o en algún nivel superior, alcanzando, por tanto, un nivel igual o superior al suficiente, porcentaje que se reduce al 21,3 % para los alumnos de la ciudad de Melilla. En el extremo inferior, el 38,9 % de los alumnos de Ceuta no alcanza el nivel 2 de rendimiento. En el caso de Melilla este porcentaje es de un 43,7 %.
 - Aunque de un modo menos acentuado que en Educación Primaria, sigue existiendo una cierta ventaja de Ceuta con relación a Melilla en materia de rendimiento escolar.

Tras examinar las características y datos procedentes de la Etapa de Educación Primaria y Secundaria, extraemos las siguientes conclusiones generales:

- El alumnado de Ceuta presenta un perfil educativo significativamente inferior a la media nacional. Otros datos procedentes del MEC, sitúan a la ciudad de Ceuta con 52% de alumnado en situación de fracaso escolar; así mismo, un 37 % de alumnos y alumnas se encuentran en circunstancia de abandono escolar. Si comparamos estos datos locales con los nacionales, veremos que existe una gran diferencia en estos porcentajes; actualmente el fracaso escolar en España se sitúa en torno a un 30,8% y el abandono escolar en un 26,5%.
- Recientes estudios realizados por el MEC recaban información sobre la actitud y disposición que mantienen estos jóvenes ceutíes hacia los estudios y la participación en tareas escolares. Diferentes encuestas realizadas a los alumnos y alumnas, muestran un desinterés notable por todo lo académico, manifestado concretamente en conductas como “no hacer los deberes”, “no atender en clase”, “no preguntar al profesor”, “no sentirse atraído por los temas de estudios” “ser impuntuales”, etc. Estos estudiantes consideran el estudio como una pérdida de tiempo, lo cual conduce a la desmotivación que desemboca en una posterior aparición de conductas disruptivas y de absentismo escolar (MEC & Universidad de Granada, 2018, 217).
- Tras ver la comparación de las cifras de fracaso y abandono escolar, tanto en Primaria como en Secundaria de los centros educativos de Ceuta, estos porcentajes son, con diferencia, más elevados en los colegios públicos donde hay una mayoría de alumnado musulmán (aproximadamente el 80% de los escolares).
- Es necesario analizar las diferentes causas que llevan al alumnado ceutí, en su mayoría musulmán, a situaciones de fracaso y abandono escolar, junto con la puesta en práctica de diferentes propuestas de intervención educativa.

1.4. Causas del elevado porcentaje de fracaso y abandono escolar en el alumnado musulmán ceutí.

Actualmente no existe una justificación cierta que explique el fracaso y abandono escolar del alumnado musulmán ceutí. Entre las posibles causas que provocan esta situación, muchos investigadores y expertos se decantan por factores

lingüísticos, es decir, por las dificultades que muchos niños y niñas musulmanes tienen para comunicarse en la escuela debido a que su lengua materna es el dariya o el árabe ceutí, mientras que la educación que se imparte en las aulas es en castellano. Sin embargo, surge la duda cuando comparamos las estadísticas ofrecidas por los alumnos y alumnas de Melilla, donde el peso de la población escolar musulmana es similar e incluso superior pero presentan un índice de fracaso mucho menor, y lo que es más importante, con tendencia a la reducción (Melilla pasó de tener una tasa de fracaso del 43,4% en el año 2002 que disminuiría en el año 2006 a un 37,5%), lo que hace pensar a otros muchos expertos que existen otras causas y variables que provocan este fracaso y abandono escolar, apuntando hacia factores familiares y socio-económicos.

1.4.1. Factores lingüísticos: dariya, ¿causa de fracaso escolar?

La lengua materna de la población musulmana de Ceuta, al contrario de lo que generalmente se suele pensar, no es el árabe clásico. De hecho, la mayor parte de los musulmanes de la ciudad afirman no saber ni escribir la variedad clásica, considerando que hablan un “mal árabe” plagado de errores gramaticales. Suelen utilizar una variante lingüística o dialecto de tipo de rural (mezcla de árabe y español), en el que no existe ningún tipo de manifestación escrita ni, por tanto, reglas gramaticales fijas, tan sólo se transmite y se conserva oralmente. Se trata del Dariya o también conocido como árabe-ceutí.

A la mayoría de los niños y niñas musulmanes de Ceuta, desde que nacen hasta que se les llegan a escolarizar (entre los 3 – 6 años), esta es la “lengua” en la que se les enseñan y hablan tanto sus padres como su entorno más cercano, siendo desconocidos para ellos el español.

De esta manera, según estudios recientes, aproximadamente un 90% del alumnado musulmán al iniciar Educación Infantil, además de enfrentarse (al igual que el resto de los niños y niñas) ante una nueva situación, se ve inmersos en un ambiente lingüístico prácticamente desconocido para ellos, lo que provoca desde el inicio de la Etapa una desventaja lingüística a diferencia del resto de sus compañeros.

Son muy escasas las medidas educativas procedentes del Gobierno para atender y dar respuesta a la situación de estos niños y niñas. Los alumnos y alumnas musulmanes ceutíes no pueden disfrutar de ningún tipo de apoyo institucional (entre

ellos, planes de compensación, profesorado especializado y de apoyo en la enseñanza del Español, mediación intercultural, etc.), ya que se supone que son españoles (por tanto están integrados) y conocen perfectamente el idioma.

Ante esta situación, podemos decir que los maestros y maestras de Ceuta se encuentran ante un gran reto, enseñar español a alumnos y alumnas españoles no hijos de inmigrantes, a los que se les suponen unos conocimientos previos del idioma que, en la mayoría de los casos, no poseen.

Actualmente algunos maestros y maestras reconocen la necesidad de adaptarse a la realidad educativa de Ceuta y formarse, es decir, conocer y hablar el dialecto árabe - ceutí con el objeto de llevar a cabo un desarrollo óptimo del proceso de enseñanza aprendizaje con este tipo de alumnado (Rivera, 1998.; Vicente, 2011). Sin embargo, la mayoría de los centros educativos manifiestan cierto rechazo y desacuerdo en el aprendizaje de este dialecto y hacia la comunicación en dariya entre los escolares.

1.4.1.1. ¿Cómo se traduce esta situación lingüística en las aulas?

En los primeros niveles de Educación Infantil y Primaria, el aprendizaje de la lengua española es sumamente complicado para estos alumnos y alumnas. A esta dificultad, se añade la escasa comunicación que pueden mantener con su maestro o maestra y, si se encuentran en un colegio con mayoría de niños y niñas cristianos, la escasa integración que el alumnado musulmán puede llegar a presentar en el grupo/clase.

Conforme van avanzando en la Etapa Primaria, no suelen progresar en la lectoescritura. Asimismo, algunos maestros y maestras ceutíes señalan que estos niños y niñas mezclan ambos códigos de manera simultánea en la expresión oral, lo que podría afectar a los procesos de lectura y escritura; de hecho, algunos de estos alumnos y alumnas llegan a cursos superiores como 4º y 5º de Primaria con graves dificultades de comprensión lectora e incluso muchos aún siguen leyendo silabeando.

Estas deficiencias lingüísticas se traducen en la aparición de una motivación escasa hacia el estudio y un bajo rendimiento en las demás áreas curriculares. En consecuencia, la trayectoria académica del alumno o alumna llega a una situación de fracaso escolar.

Muchos profesores y profesoras de la ciudad creen que existirían más posibilidades de reducir el fracaso escolar en los procesos de enseñanza- aprendizaje del alumnado musulmán ceutí con la prohibición del Dariya en el aula, el refuerzo de la enseñanza del español y una mayor presencia del castellano en todos los aspectos de su vida cotidiana, por ejemplo a la hora de ver la televisión, escuchar música, las conversaciones con sus padres, abuelos...

Por tanto, ¿significa esta situación la causa del elevado fracaso y abandono escolar? En mi opinión, no es motivo suficiente. Me gustaría presentar a continuación un estudio realizado por Bullejos (2002), en el que se describe otra situación muy similar. Este estudio ha sido recogido por varios autores que hemos tomado como referencia, entre ellos, Mercedes Cuevas (1998, 314). En él se nos demuestra como el hecho de que la lengua materna de los niños sea diferente a la lengua oficial de la enseñanza no es necesariamente la causa de este fracaso y abandono escolar.

Se expone el caso de los alumnos y las alumnas marroquíes que estudian en colegios españoles de algunas ciudades de Marruecos, escolarizados en el sistema educativo español y por tanto idéntico al de los colegios de la ciudad de Ceuta y de cualquier otro sitio español.

La mayor parte de los alumnos y alumnas de estos colegios son de nacionalidad marroquí, arabófonos de lengua materna y musulmanes, ellos hablan español en el colegio pero su lengua de comunicación en la calle y con sus familias es el árabe marroquí. En este caso, la lengua en la que el alumno recibe la enseñanza y la materna también son diferentes y aún así los resultados escolares son muy satisfactorios y el abandono escolar poco significativo.

Desde mi punto de vista, a partir de este ejemplo, creo necesario y, como veremos a continuación, un nuevo enfoque lingüístico en las aulas de Ceuta.

1.4.1.2. Necesidad de un nuevo enfoque lingüístico en las aulas de Ceuta.

Entre las posibles soluciones a esta situación lingüística, es necesario en primer lugar, la toma de conciencia del problema por parte de las Administraciones Educativas y el establecimiento de medidas de refuerzo para las clases de lengua contando con un profesorado especializado de apoyo, recursos específicos e incluso un intérprete en el aula en los primeros niveles de Educación Infantil y Primaria. En segundo lugar, creo

que sería conveniente incluir en la oferta educativa de los centros, la posibilidad de aprender este dialecto, no sólo para los niños y niñas musulmanes sino para todos aquellos alumnos y alumnas, independientemente de la etnia a la que pertenezcan, que quieran aprenderlo. De esta forma, podríamos evitar una problemática que he observado en diferentes colegios con mayoría de alumnado musulmán, la falta de integración de niños y niñas cristianos. Situación a la que también sería necesario dar una respuesta eficaz. Si nos proyectándonos en un futuro próximo, gracias al aprendizaje del dariya, podríamos conseguir una mejor integración y comunicación entre las diferentes etnias que forman la ciudad de Ceuta.

Es importante que el profesorado “abra los ojos” y esté dispuesto a comprometerse con esta nueva realidad ceutí. En mi opinión, no se trata de prohibir su lengua materna sino de apoyar el proceso de aprendizaje y perfeccionamiento de la lengua española fomentando el uso del lenguaje oral en edades tempranas, utilizando un enfoque por tareas en el que los alumnos y las alumnas tengan una intervención activa y se tengan en cuenta las aportaciones que realizan, fomentando el aprendizaje del español mediante un uso real del lenguaje tanto en el aula como fuera de ésta.

Las consecuencias de este planteamiento se traducirían en una mejor comprensión no sólo de la asignatura de lengua española, sino del resto de las áreas, con la consiguiente mejora del rendimiento académico, del componente psicoafectivo y de la autoestima.

Así mismo, no podemos olvidarnos de la importancia con la colaboración de las familias. Sería conveniente concienciar a los padres y madres de las niñas y los niños musulmanes acerca de la importancia de estimular en edades tempranas tanto su lengua materna como el español, contribuyendo de esta forma a la formación de futuros alumnos y alumnas bilingües.

En este sentido, han surgido algunas iniciativas entre ellas las propuestas del colectivo musulmán Niqaba (Flores, 1996). Ellos han sugerido establecer una enseñanza bilingüe en los colegios de la ciudad de Ceuta, lo que suscitado una gran polémica y debate en relación con las ventajas e inconvenientes de este tipo de enseñanza en el contexto educativo de Ceuta.

Son muchas las ventajas que se conocen acerca de la enseñanza bilingüe, sin embargo en el caso de Ceuta, pocas las que se han considerado. Entre los miembros del marco educativo tan sólo aparecen inconvenientes entre los que se han señalado, el deterioro de la convivencia e integración ya que el factor más importante para que ambas se lleven a cabo es el poseer una lengua común, el español.

Desde mi punto de vista, una enseñanza- aprendizaje de ambas lenguas supondría un enorme enriquecimiento tanto lingüístico como cultural, sin llegar a producirse en el alumnado un bilingüismo sustractivo, ya que en la enseñanza bilingüe se trata a las dos lenguas por igual, no existe inclinación hacia el uso de una u otra. Si bien es cierto que pueden surgir dificultades a la hora del proceso de aprendizaje, estas pueden solucionarse con unas adecuadas respuestas a las necesidades que presenten nuestros alumnos y alumnas. Por tanto y, siguiendo a Vicente (2011, 78), [...] “parece ser que aún se sigue confundiendo la ideología que defiende el estatus de una lengua y de la cultura que ella vehicula con reivindicaciones de tipo nacionalista, una actitud que hace fracasar cualquier tentativa de revalorización del árabe dialectal de manera oficial [...] De esta manera, las posibilidades de una enseñanza bilingüe español-árabe dialectal en la ciudad de Ceuta son prácticamente nulas en un futuro próximo.”

1.4.2. Factores familiares –económicos y socio-ambientales.

La situación familiar y el ambiente en el que crecen y se desarrollan las niñas y niños musulmanes ceutíes son algunos factores que podrían explicar la causa de este elevado porcentaje de fracaso y abandono escolar. A continuación, basándonos en estudios realizados en los C.E.I.P *Reina Sofía de Ceuta y Príncipe Felipe* y siguiendo la revisión de otros análisis educativos ceutíes (Jiménez, 2006), llevaremos a cabo un estudio acerca de la influencia de factores familiares, económicos y socio-ambientales en el alumnado musulmán de Ceuta.

- Influencia de factores familiares, económicos y socio-ambientales:

1. Factores familiares y económicos:

El papel de las familias es fundamental para la educación de los niños y niñas. Varias causas nos conducen a pensar que este fracaso y abandono escolar está relacionado con la situación en la que se encuentran las familias musulmanas de

Ceuta. A continuación, expondremos tres condicionantes que, desde mi punto de vista, hacen que estos factores contribuyan a la situación por la que atraviesan los niños y niñas musulmanes de la ciudad.

En primer lugar, debemos señalar la alta tasa de natalidad que presenta la ciudad de Ceuta (13,4%), mientras que el resto de España (a excepción de Melilla) se sitúa en torno a un 9,7%. Además en Ceuta las familias son más numerosas, las formadas por ocho miembros o más representan actualmente un 14,6 % mientras que este porcentaje se reduce en el resto de España a un 6%. Estudios procedentes de la UCIDE (2012) sitúan estas familias en las barriadas musulmanas de Ceuta, entre los distritos cuatro, cinco y en especial, el seis.

Lejos de considerar la alta tasa de natalidad y número de miembros de una familia un problema, sí creo que es un condicionante a la hora de educar y prestar la atención necesaria a los hijos e hijas. Numerosos estudios afirman que la falta de atención por parte de los padres en los niños y niñas durante la Etapa Primaria, crea en ellos una desatención hacia los estudios, falta de hábito y motivación, lo que se traduce en un rendimiento menor que el de niños y niñas que cuentan con el apoyo y atención de sus padres.

En un número mayoritario de casos, el padre se encuentra trabajando gran parte del día y no puede ocuparse de sus hijos y la madre se hace cargo de los más pequeños dejando a los más mayores actuar por sí solos en muchas áreas de la vida cotidiana. Estas madres reconocen la falta de tiempo para ayudar a sus hijos e hijas a la hora de leer, realizar deberes, trabajos, etc.

En segundo lugar, debemos de considerar que en otras ocasiones no se trata tan sólo por la cantidad de miembros que posea la familia, sino de la existencia de otro condicionante como es el nivel académico de los padres. Investigaciones como las realizadas por Pacheco y Zarco (1993), apuntan a la relación positiva entre el nivel educativo de los padres y el C.I. de los hijos. El nivel de estudios realizados por los padres y madres queda reflejado en las siguientes cifras:

Tabla 7. Nivel de estudios (distrito 6). Fuente: Rontomé (2012, 98)

Situación	Padres y Madres (%)
Sin ningún tipo de estudios	32,2%
Estudios Primarios	30,6%
Abandonaron la Secundaria	29%

Como observamos, muchos padres y madres musulmanas cuentan con un bajo nivel de estudios y, por tanto, se les hace muy difícil colaborar con sus hijos e hijas en los deberes, trabajos e incluso en la lectura ya que muchos de estos adultos no saben leer. Así mismo existe un porcentaje muy elevado de personas analfabetas, especialmente en las mujeres.

Con objeto de paliar esta situación, el gobierno de la ciudad decidió aprobar en el año 2004 el edificio polifuncional del Príncipe. Se trata de un centro dirigido a personas adultas que abarca la formación de aspectos personales, psicológicos, culturales y sociales. Está destinado a la adquisición de habilidades sociales y prelaborales, al tratamiento de la conducta antisocial y disruptiva, así como, al desarrollo formativo general (módulos de alfabetización y/o implementación de conocimiento básico en la lengua española y alfabetización en informática).

Aún con la aplicación de estas medidas, datos procedentes del Instituto Nacional de Estadística (INE. Encuesta de población activa, *ocupados por nivel de formación alcanzado, sexo y comunidad autónoma. Valores absolutos*, 2011) apuntan que en Ceuta el 15,1 % de la población es analfabeta y el 17,5% no posee estudios (si comparamos estas cifras locales con las nacionales podemos apreciar que existen grandes diferencias en estos porcentajes ya que a nivel nacional el índice de analfabetos es de 8,3% y el de personas sin estudios es del 15%).

En último lugar, el tercer condicionante es la posición económica en la que se encuentre la familia. Como mostramos anteriormente en el contexto socio-cultural y económico, la población musulmana atraviesa por una situación de precariedad y desempleo. En los barrios periféricos de la ciudad un 48,2 % de las familias se encuentran en situación de pobreza. En estas circunstancias la mayor preocupación

familiar es la búsqueda de trabajo, de asistencia y ayudas sociales, dejando, inevitablemente a un lado, los aspectos educativos de sus hijos e hijas.

A pesar de estos condicionantes vistos, en torno a un 70% de madres y padres musulmanes afirman ayudar en las tareas escolares a sus hijos e hijas. Sin embargo, teniendo en cuenta la realidad que reflejan los datos estadísticos y la percepción de docentes pertenecientes a distintos colegios ceutíes con mayoría de alumnado musulmán, suelen realizarlo de forma muy esporádica, lo que ha provocado dificultades y déficits tanto en la relación familia-alumno como familia-escuela.

Respecto a la relación familia-alumno, se ha observado la ausencia de autoestima personal, falta de valores, condiciones de salud, higiene, y de alimentación deficientes (en muchas ocasiones más por despreocupación que por falta de recursos), la inexistencia de hábitos de trabajo así como de esmero y de esfuerzo por la buena realización en las tareas, desinterés en el cuidado del material escolar, ausencia del trabajo individual del alumnado fuera del horario escolar, gran parte de estos niños y niñas no dedican más de 15 minutos diarios a leer y a las tareas del colegio (debemos señalar que el nivel de lectura de esta población es muy bajo; tan sólo el 27% de hombres afirman que leen, y entre sus lecturas destacan la prensa local y deportiva. De la misma forma, el 8% de las mujeres lectoras, tan sólo ojean y leen revistas del corazón.). Por tanto, estos escolares carecen de ejemplos de conducta, motivación y apoyo familiar (Ortega, 1998, 357).

Poca importancia tienen los aspectos educativos en el hogar o el tiempo de ocio. Un mayoritario número de padres, suelen anteponer las labores domésticas a las tareas escolares, situación muy común que suele afectar a las niñas musulmanas, las cuales, sufren una discriminación propia de su idiosincrasia. De la misma forma, los niños también suelen realizar tareas que no guardan relación con las educativas, por ejemplo, recados, encargos, transportar objetos, cuidado de los hermanos pequeños, etc. En cuanto al tiempo de ocio, suele carecer de valores educativos ya que estos niños y niñas pasan un elevado de horas en las calles o viendo la televisión sin vigilancia por parte de los padres.

En referencia a la relación familia – centro, el porcentaje de asistencia en las reuniones colectivas realizadas por el equipo directivo y docente se eleva en torno a

un 90% a principios de curso. Sin embargo, conforme va avanzando el año académico, no alcanza un 30% de asistencia y participación de los padres y madres.

A pesar del esfuerzo de los tutores por mantener un contacto regular con los padres del alumnado, existe un porcentaje muy elevado de progenitores que presentan actitud de pasividad y desinterés hacia la educación de sus hijas e hijos.

Es necesario cambiar esta situación y concienciar a padres y madres acerca de la importancia de la labor de educar, insistiendo en que no pertenece exclusivamente a los maestros y maestras sino que es precisa su ayuda y colaboración para lograr un desarrollo óptimo e íntegro del alumnado.

2. Factores socio-ambientales:

Numerosos estudios, entre ellos, la teoría sociocultural de Vigotsky (1885-1934) y Oliva & Pertegal (2011), han demostrado como el entorno influye en el desarrollo cognitivo, social y afectivo-emocional de los niños.

Estos niños y niñas musulmanes y en especial, los que se encuentran en las zonas del distrito 6 (Príncipe Felipe, Príncipe Alfonso y Benzú), viven en un entorno muy conflictivo, donde hechos como el consumo y tráfico público de drogas, vandalismo, delincuencia, ajustes de cuentas y peleas en las calles con el uso de armas (en los últimos años se ha detectado un incremento de tiroteos en estas zonas), son a diario. Incluso a gran parte de estos niños les toca vivirlos muy de cerca, al tratarse de sus padres, hermanos o tíos.

Como consecuencia del grado de agresividad del entorno y de las malas condiciones de vida, estos niños y niñas manifiestan una gran carencia afectiva y un sistema de valores muy diferente al que maestras y maestros intentan transmitirles a diario.

Algunos testimonios de docentes procedentes del C.E.I.P Príncipe Felipe, afirman que en cursos pertenecientes a la Etapa Primaria, son muy comunes frases como las siguientes: *“De mayor me gustaría ser mafioso como mi padre”*; *“Estudiar, ¿para qué? La droga da dinero fácil”*.

Maestros y maestras ceutíes se enfrentan diariamente a este tipo de situaciones y cuentan con escasos apoyos por parte de la Administración para solventarlas. Desde mi punto de vista, si no se toman las medidas tempranas,

adecuadas y necesarias, difícilmente estos niños y niñas podrán, en primer lugar, contar una infancia y trayectoria escolar acorde a la de cualquier niño de su edad y, en segundo lugar y con perspectivas hacia un futuro próximo, llegar a desarrollarse como futuros ciudadanos comprometidos con un sistema de valores fundamentado en el respeto, la tolerancia, la democracia y la preocupación por la sociedad en la que viven.

1.5. Convivencia entre musulmanes y cristianos adolescentes ceutíes.

En los primeros niveles de Educación Infantil y Primaria, la mayoría de niños y niñas a pesar de no compartir el mismo lenguaje y pertenecer a distintas etnias, interactúan, juegan y se relacionan entre sí. Sin embargo, conforme van avanzando en la Etapa Primaria, y, sobre todo a partir de sexto curso, esta habilidad debido a diversos factores va en detrimento, dando lugar a la aparición de diferentes estereotipos y prejuicios sociales.

A continuación, nos detendremos en examinar el ambiente tanto en las aulas como fuera de ellas de los escolares pertenecientes a la Etapa de Educación Secundaria en Ceuta. Para ello, tomaremos como referencia y analizaremos las principales conclusiones y opiniones de estudiantes extraídas de un interesante estudio realizado recientemente y llevado a cabo por Tomás Calvo Buezas, experto en Sociología y Antropología, acerca de la convivencia entre escolares adolescentes de las ciudades de Ceuta y Melilla (Calvo, T. 2010).

- Opiniones de los adolescentes ceutíes pertenecientes a la Etapa de Secundaria:
- Existe un grupo minoritario, pero significativo, de adolescentes que toleran muy poco la convivencia de grupos de cultura y religión diversa y que sólo ven inconvenientes en la coexistencia. Presentan actitudes muy violentas, racistas y xenófobas (Calvo, 2010, 341).

“Si pudieran los cristianos echarnos del país, nos echarían, lo que pasa es que no pueden. Los cristianos son racistas y odian a los marroquíes porque le hemos invadido. Viva Bin Laden” (14 años, hombre, musulmán, C.P, 1º de E.S.O. Calvo, 2010, 49).

“De los musulmanes me disgustan muchas cosas, porque son un poco chulos, por ejemplo, si tú les haces algo, al otro día te están esperando 7u 8 para pegarte. Yo no me casaría con un musulmán. Son muy malos y guarros. Nada más que hacen robar coches, motos, etcétera” (14 años, mujer, cristiana, C.P, 2ª de E.S.O. Calvo, 2010, 49).

- En las relaciones personales o grupales, los semejantes prefieren a los semejantes Calvo, 2010, 341).

“La mayoría de los musulmanes sólo traen problemas y no sé por qué y ojo que no soy racista aunque lo parezca ya que tengo muy buenos amigos musulmanes. Más bien nosotros sí sabemos convivir con ellos y ellos debería aprender a convivir con nosotros” (14 años, hombre, musulmán, C.P, 1º de E.S.O. Calvo, 2010, 103).

- Los hombres y mujeres cristianas rechazan más la posibilidad de contraer matrimonio con musulmanes y musulmanas que éstos con los cristianos y cristianas. (Calvo, 2010, 344).

“Yo no me casaría con un musulmán, nunca, lo digo ahora y diréis que no se sabe lo que puede pasar y que a lo mejor cambio de idea, pero yo no lo prometo que no, en la vida me fijaría yo en un musulmán antes yo me muero esta la verdad. Yo me casaría con un cristiano y porque soy cristiana y con orgullo” (13 años, mujer, cristiana, C.P, 1º de E.S.O. Calvo, 2010, 257).

- Los escolares cristianos suelen percibir la convivencia con los musulmanes con una sensación de mayor conflictividad y agresividad, mientras que los musulmanes tienden a enjuiciar la convivencia como más normal. (Calvo, 2010, 344).

“Sinceramente no aguanto a los musulmanes. Yo no me considero racista con otras culturas pero con la musulmana sí. No los considero personas civilizadas, siempre van dando la nota, se meten contigo sin razón... Yo he tenido muchos problemas con ellos porque yo no les tengo miedo y no me callo. Y aquí la gente les tiene miedo. En resumen con todo el dolor de mi alma pero

yo no los puedo ver” (16 años, mujer, cristiana, C.P, 4º de E.S.O. Calvo, 2010, 276).

- Las mujeres, tanto cristianas como musulmanas, se muestran más abiertas a otras culturas y son las más dispuestas a enriquecerse con ellas (Calvo, 2010, 331).

“Todos si vivimos juntos, no tenemos que pelearnos, perfectamente podemos vivir juntos. Todos somos iguales porque todos somos personas” (13 años, mujer, musulmana, C.P, 1º de E.S.O. Calvo, 2010, 49).

- Los musulmanes en general y, sobre todo las mujeres, creen mucho más que los cristianos que se aprende más en clases mixtas y conjuntas (Calvo, 2010, 342).

“Pues al estar todos juntos, no hay racismo y yo creo que sí, que deberíamos de estar todos juntos para estudiar” (13 años, mujer, musulmana, C.P, 1º de E.S.O. Calvo, 2010, 29).

- El adolescente cristiano es el que me muestra actitudes más contundentes, impositivas y radicales, tal vez por el sentir subconsciente de estar en su propia tierra, autodefiniéndose por la situación geográfica más que por la política que iguala a todos en derecho (Calvo,2010, 342).

“Pienso que estoy a favor de otras culturas y religiones, pero que no sean MOROS. Son fanáticos, malos, van en contra de la ley y sólo saben molestar. Quieren incordiar y buscar peleas. Quisiera que se quedaran todos aquí y no volvieran aquí, porque tienen a todos asustados, a los policías, los ciudadanos...” (16 años, mujer, cristiana, C.P, 4º de E.S.O. Calvo, 2010, 276).

- Hay más agresividad en los musulmanes contra los gitanos que en los cristianos. Así mismo, los judíos siguen siendo considerado por los adolescentes musulmanes como el pueblo enemigo. El mayor rechazo y antipatía lo muestran las mujeres musulmanas (Calvo, 2010, 342).

“No quiero en clase a gitanos porque son muy malos y no respetan” (13 años, hombre, musulmán, C.P, 1º de E.S.O. Calvo, 2010, 111).

Si comparamos estas opiniones con los diferentes aspectos sociales, laborales y familiares vistos anteriormente en la población adulta (3.2.1 Aspectos generales y cotidianos que marcan la convivencia entre musulmanes y cristianos), notaremos como se reflejan en los adolescentes las diferentes percepciones y juicios emitidos por los adultos, incluso los escolares llegan a presentar los mismos modelos de comportamiento y de conducta, por ejemplo, los adolescentes musulmanes al igual que sus padres siguen manifestando cierto odio hacia los judíos y en el caso de los adolescentes cristianos, prefieren cualquier otra etnia antes que la musulmana.

A pesar de que el estudio insiste en que estas opiniones no suponen un porcentaje muy elevado y que la mayoría de los estudiantes manifestaron el respeto mutuo hacia las diferentes culturas y religiones, sus deseos de convivir en paz y en solidaridad con todos, no debemos descuidar a estos alumnos y alumnas que mostraron actitudes racistas y xenófobas, plagada de estereotipos sociales e incluso dando lugar al odio.

Educadores y agentes sociales debemos tener en cuenta estas actitudes y trabajar en contra del racismo, la xenofobia, los estereotipos y prejuicios sociales.

Opiniones como las vistas anteriormente, plantean en primer lugar diversos interrogante hacia los docentes, ¿qué tipo de personas estamos formando?; ¿qué adultos serán? Si queremos proporcionar a nuestros alumnos y alumnas una educación que tiene como fin el perfeccionamiento de la persona con las relaciones humanas, no podemos pasar por alto estas actitudes que omiten valores sociales (libertad, la igualdad, solidaridad, justicia, etc.) imprescindibles para una convivencia pacífica entre todos (Ortega, 1998, 351). Por tanto, es urgente que maestras y maestros tengan presente la importancia de llevar a cabo una educación multicultural para la paz y antirracista, acentúen los valores de las diversas culturas y destierren de las aulas la conciencia de civilizaciones superiores e inferiores. Debemos creer con firmeza que a pesar de las dificultades y lentitud de los procesos sociales, es posible una convivencia tolerante, respetuosa y pacífica.

1.5.1. Otros aspectos a considerar en la convivencia escolar entre musulmanes y cristianos.

La religión islámica en las aulas, el uso del hiyab o velo islámico, el ramadán y el respeto a la alimentación de los niños y niñas musulmanes en los comedores escolares, son cuatro aspectos que han incidido en aras de la Educación de los centros escolares ceutíes. A pesar de que es necesario seguir progresando en este camino hacia la multiculturalidad, la aceptación, respeto y tolerancia de estos aspectos se han traducido en una convivencia pacífica en la gran mayoría del alumnado, docentes, familias y resto de la comunidad educativa.

1.5.1.1. Religión islámica en las aulas.

En 1999, la Ciudad Autónoma de Ceuta junto con Madrid fueron las pioneras en la implantación en las escuelas públicas de la asignatura de religión islámica. En la actualidad hay un total de 47 docentes de religión islámicas repartidos entre Ceuta, Melilla, Andalucía, Aragón y País Vasco.

La ciudad de Ceuta cuenta con 10 profesoras y profesores de religión islámica repartidos en los colegios donde hay un mayor porcentaje de alumnado musulmán.

Tuve la oportunidad de reunirme con la maestra de religión islámica perteneciente al Colegio Público José Ortega y Gasset, donde el alumnado musulmán supone el 15 %. Esta docente, cuenta generalmente con un promedio de 5-7 alumnos y alumnas en el aula. Estos niños y niñas en la hora en la que resto de sus compañeros y compañeras imparten la asignatura de religión católica, van a otra sala para recibir sus clases de religión islámica; lo cual, no supone posteriormente ningún problema para la integración con el resto del grupo o clase.

Pudimos hablar acerca de los contenidos curriculares de la asignatura orientados en los fijados por el currículo en el año 1996, en ellos se estudia conceptos como la unicidad de Dios, las bases del islam, el Corán, la biografía de Mahoma y ética musulmana, proporcionando al alumnado un conjunto de valores y actitudes de respeto hacia el resto de religiones y culturas.

1.5.1.2. El uso del hiyab o velo islámico.

El velo tiene formas muy diferentes, significados complejos y diversos. En las ciudades de Ceuta y Melilla, el más utilizado por las mujeres y adolescentes islámicas es el velo o el hiyab. Se trata de un pañuelo que cubre el cabello y en ocasiones el cuello que se combina con ropa occidental o *abaya*. Podemos decir, que es el menos estricto y radical, son raras las ocasiones en las que encontramos a mujeres islámicas de la ciudad paseando con el *burka*, túnica negra que cubre a la mujer de los pies a cabeza.



Figura 8. Tipos de velos.

Tanto la sociedad ceutí como melillense se encuentran muy acostumbrada a cruzarse y convivir con mujeres veladas. La mayoría de habitantes de ambas poblaciones lo consideran como una señal de la tolerancia y el respeto a la tradición de los orígenes de estas mujeres y adolescentes.

En el ámbito educativo y concretamente en la Etapa de Educación Primaria no se han registrado casos de niñas con el hiyab; es a partir de la Educación Secundaria, cuando las adolescentes musulmanas suelen comenzar a llevarlo por decisión propia en la mayoría de los casos. Estas adolescentes consideran el uso del velo islámico como una forma de presentarse abiertamente ante los demás, indicando y defendiendo su pertenencia a su grupo étnico, social y religioso. Sin embargo, actualmente hay un número creciente de adolescentes musulmanas que suelen llevarlo únicamente cuando tienen alguna fiesta o simplemente les apetece ponérselo.

La actitud por parte de los centros educativos hacia el velo o hiyab en ciudades como Ceuta y Melilla han sido de permisividad y sin ningún tipo de incidente significativo hasta el año 2007 en la ciudad de Ceuta. El consejo escolar del colegio concertado Severo Ochoa (distrito 4), decidió implantar una normativa de convivencia,

en aras de buscar la igualdad entre el alumnado. En ella, se obligaba a los alumnos a asistir a clase con uniforme y se prohibió el uso de piercings, pendientes, gorras, pañuelos o cualquier complemento que no se correspondiese con el uniforme.

Dos alumnas musulmanas decidieron seguir llevando su pañuelo y el consejo escolar al considerar que vulneraban la normativa del centro, procedió a amonestarlas. En respuesta, estas alumnas decidieron dejar de ir clase. Las familias de ambas alumnas acudieron a la UCIDE (Unión de Comunidades Islámicas de España) cuyo representante tras recurrir a la Delegación del gobierno de la Ciudad, consiguió que el caso se cerrase con la desautorización de la normativa aprobada por el consejo escolar.

Este altercado supuso una gran polémica entre diferentes medios de comunicación y sobre todo, entre padres y alumnado. La opinión de los profesores y estudiantes de Educación Secundaria fueron y son actualmente muy variadas.

En una encuesta realizada por Calvo (2008) en las ciudades de Ceuta y Melilla a 10.507 adolescentes entre 14 a 19 años, se les preguntó si debía prohibirse el uso del velo islámico en los colegios e institutos de la ciudad, en torno a un 49,7 % respondió que estaba de acuerdo en dicha prohibición, un 46 % se situaba en contra y un 4,3% se abstuvo. Esta misma encuesta fue realizada en otras Comunidades Autónomas de España como La Rioja o Castilla y León donde un 56,9% y un 52,4 % respectivamente optaron por la prohibición del velo islámico.

En general, para la mayoría de los docentes ceutíes y melillenses no supone ningún problema que las adolescentes usen el hiyab. En este sentido, un profesor de educación física perteneciente a un instituto ceutí, señalaba en una entrevista realizada por la Revista de Educación (Jiménez, 2010, 431-451), que el uso del velo islámico no supone complejo alguno para las adolescentes, asumiéndolo en algunos casos como algo tradicional al pertenecer a familias de tinte conservador. El profesor indicaba que en ningún momento había tenido problemas para que las alumnas musulmanas utilizaran determinadas prendas deportivas. Tan sólo algunos casos puntuales de chicas educadas en ambientes muy integristas. Asimismo, señalaba que resultaba llamativo como en una misma clase convivían un caso aislado de chica con velo, sin maquillar y callada, sin intervención ninguna en la clase, y otras chicas

vestidas de modo atrevido y juvenil, en las que se puede deducir que eran musulmanas tan sólo por el acento.

Independientemente de estar a favor o en contra, actualmente el uso del hiyab en la ciudad de Ceuta no supone ningún problema. Sin embargo, creo que sería necesario tener en cuenta a aquellas niñas calladas, sin relaciones con el resto de sus compañeros o compañeras y sin ningún tipo de participación en las aulas. Estas niñas al pertenecer a ambientes más cerrados donde se les han transmitido diferentes patrones de conductas procedentes en su mayoría del entorno familiar, necesitan ser integradas en el aula pudiéndose llevar a cabo un programa de habilidades sociales.

1.5.1.3. ¿Cómo afecta el mes de ramadán en los escolares de Ceuta?

De manera general, podemos decir que el Ramadán es uno de los cinco pilares fundamentales del Islam y una de las festividades religiosas más importante celebrada durante el noveno mes de calendario lunar. Durante este mes, todos los musulmanes y musulmanas a excepción de los niños, las mujeres embarazadas, los enfermos y los ancianos, practican un ayuno en el que no pueden comer ni beber agua hasta la puesta de sol.

A pesar de que niñas y niños están exentos hasta la pubertad, muchos son los escolares entre diez y doce años, que deciden durante algunos días, por voluntad propia y con el consentimiento de sus padres, practicar este ayuno. Conviene señalar que esta práctica tan solo puede llevarse a cabo en los colegios públicos y concertados–laicos de Ceuta, siendo prohibida en los colegios concertados que son dirigidos por órdenes religiosas.

Durante este mes, todos los escolares musulmanes ceutíes suelen asistir a sus clases y realizar sus exámenes con normalidad. Sin embargo, su rendimiento escolar y académico suele descender.

Para explicar este hecho tan sólo contamos en primer lugar, con un estudio realizado en la ciudad de Ceuta “efectos del ayuno del Ramadán sobre la secreción de gastrina en jóvenes musulmanes en edad escolar” (AAVV, 2012, 28-31) a un grupo de 17 varones, entre 13 y 15 años de edad, en el que se demostró que la práctica del Ramadán provocaba importantes cambios en los hábitos cotidianos de vida, especialmente en los que se refieren a los ritmos de vigilia-sueño y alimentación y, en

segundo lugar , con las opiniones y percepciones de los distintos docentes que imparten clase a estos alumnos y alumnas musulmanes que deciden hacer este ayuno.

Tras entrevistar y hablar con varios docentes pertenecientes al C.P. Reina Sofía (distrito 6), todos coincidían en que estos alumnos suelen presentar bastante pasividad, cansancio y un ligero descenso en las calificaciones. Sin embargo, en los recreos mientras que los niños parecen “activarse” mostrando una enorme energía y vitalidad, las niñas suelen encontrarse algo más cansadas.

También visitamos colegios donde los niños y niñas musulmanes no suponen un porcentaje tan elevado con el fin de conocer la percepción y opinión del resto de alumnas y alumnos cristianos o pertenecientes a otras etnias. En general, suelen mostrar bastante respeto e incluso muchos de ellos lástima porque sus compañeros y compañeras no pueden comer a la hora del recreo.

Transcurridos cuarenta días después de este ayuno, los musulmanes cuentan un día de fiesta para celebrar el sacrificio del borrego. En este día, son pocos las niñas y niños que asisten a las clases, encontrándose los colegios prácticamente vacíos. Tras numerosas reivindicaciones y convenios procedentes en su mayoría del ámbito laboral para conseguir este día festivo de forma oficial, en el año 2010 se decidió aprobar que este día del sacrificio (EID AL ADHA) se considerase festivo a nivel local en la ciudad.

1.5.1.4. La atención y el cuidado de la alimentación a las niñas y niños musulmanes en los comedores escolares ceutíes.

Actualmente no existe ninguna normativa general que obligue a ofrecer un menú en los comedores escolares que sea adecuado a las prescripciones religiosas, sin embargo alrededor de un 70 % de los comedores españoles pertenecientes a colegios públicos suelen tener en cuenta los distintos tipos de alimentación que se llevan a cabo según la creencia religiosa.

La ciudad de Ceuta cuenta con ocho comedores escolares totalmente adaptados tanto a estas niñas y niños musulmanes como al resto de minorías étnicas como son la hebrea y la hindú.

Suelen regirse por la guía Perseo de comedores escolares proporcionada por el Ministerio de Sanidad y Ciencia (MSC) y Ministerio de Educación y cultura (MEC), en la que aparece el grupo religioso y el tipo de alimentación que se debe de ofrecer.

Pude visitar el comedor escolar del Colegio Público en el José Ortega y Gasset y hablar con algunas cocineras del centro, las cuales comentaban que desde el primer año de la implantación del comedor escolar en el colegio, se había tenido en cuenta las costumbres alimenticias de los niños y niñas musulmanes; además añadían algo que tanto a ellas como a mí nos llamaba mucho la atención y es la interiorización de estos niños y niñas de sus creencias y hábitos, y es que a pesar de que saben que las cocineras están informadas y les ponen de comer a diario, estos chicos y chicas desde pequeños (sobre todo a partir de 4º de Primaria) siempre preguntan antes de comer de qué es el filete o si contiene sangre.

2. ¿QUÉ OPINAN LAS Y LOS DOCENTES DE CEUTA?

Para corroborar todo lo descrito anteriormente y saber qué piensas las y los docentes ceutíes, decidimos reunirnos con dos maestras. La primera de ellas pertenecientes al C. P. Reina Sofía y tutora de 2º de Primaria (al que denominaremos centro “A” y sus respuestas serán en azul), cuenta con 12 alumnos y alumnas en el aula. La segunda de las docentes, es tutora de 4º de Primaria del Colegio Público Príncipe Felipe (centro “B” y respuestas en verde), con 26 alumnos y alumnas en el aula. Ambos centros se encuentran situados en el distrito 6 de la ciudad y cuentan con un 100% del alumnado es musulmán.

Consideramos que la mejor opción sería utilizar como instrumento de recogida de datos una entrevista semiestructurada en la que hemos realizado preguntas abiertas, lo que nos permitirá recibir más matices en las preguntas e ir enlazando diferentes temas.

- Decidimos dividir la entrevista en cuatro ámbitos:
 1. Ambiente en el aula y relaciones socio-afectivas entre los alumnos.
 2. Enseñanza y aprendizaje del alumnado.
 3. Relaciones entre las familias y el centro.
 4. Otras cuestiones de interés.

Así mismo como docente, también me gustaría aportar mi experiencia personal (centro “C” y respuestas en rojo) con este tipo de alumnado durante las prácticas de la carrera, cursadas en un aula 6º de Primaria, con un total de 27 alumnas y alumnos,

en el C.P. Ortega y Gasset de Ceuta, el cual se encuentra situado en el distrito 3 de la ciudad y cuenta con un 15% de alumnado musulmán y un 85% de alumnas y alumnos cristianos.

Se presentan a continuación, cuatro tablas en las que aparecen reflejados los distintos ámbitos de la entrevista junto con las cuestiones que se llevaron a cabo.

Tabla 8. Entrevista ambiente del aula. Elaboración propia.

1. Ambiente en el aula y relaciones socio- afectivas entre los alumnos y alumnas	
Preguntas	Respuestas
¿Cómo valorarías el ambiente del aula?	<ul style="list-style-type: none"> - Bueno y muy familiar. - Bueno. - Muy bueno.
¿Cómo son las relaciones entre las alumnas y alumnos?	<ul style="list-style-type: none"> - Muy buenas, prácticamente todos son vecinos y se conocen desde Infantil. - Buenas, todos se relacionan con todos. - Muy buenas, casi todos llevan juntos desde Educación Infantil.
¿Hay algún alumno o alumna extranjera en clase?	<ul style="list-style-type: none"> - Un alumno procedente de Marruecos. - Sí, hace dos semanas se incorporó una niña procedente de Siria. -No.
¿Se dan situaciones de rechazo o marginación? En caso afirmativo, ¿qué hace para paliar estas situaciones?	<ul style="list-style-type: none"> - Al ser un aula con tan pocos alumnos y alumnas prácticamente es como una familia. - Hay un par de alumnas que siempre suelen estar solas. - Sí. Hay dos alumnos que suelen estar siempre juntos y no se relacionan con el resto del grupo y una alumna musulmana que le cuesta muchísimo interactuar con los demás, apenas tiene amigas. Llevamos a cabo tareas en grupo, cambiamos los compañeros de mesa, el profesor de educación física intenta reforzar estas relaciones, etc.

<p>¿Suelen interactuar niños y niñas o juegan por separado?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Normalmente juegan por separado. - No, suelen jugar por separado. - Sí, son frecuentes los grupos mixtos.
<p>¿Se dan conflictos o peleas con frecuencia? En caso afirmativo, ¿qué hace para paliarlas? ¿Existe algún tipo de programa preventivo/ correctivo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rara vez se pelean entre ellos. De forma esporádica. - De forma esporádica. - De forma esporádica.

Tabla 9. Enseñanza y aprendizaje. Elaboración propia.

2. Enseñanza y aprendizaje del alumnado	
Preguntas	Respuestas
<p>En general, ¿considera que existe una actitud positiva y de interés hacia el aprendizaje por parte de su alumnado?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sí hay alguno que le cuesta más trabajo ponerse a estudiar, pero en general bien. - En general sí, aunque hay algunos que les cuesta muchísimo centrarse. - Presentan una actitud muy buena hacia el aprendizaje, en general tienen bastante interés.
<p>¿Cuáles son las áreas en las que tienen más dificultad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indudablemente en lengua. - Sobre todo en el área de lengua. - Matemáticas.
<p>¿Cree que la dificultad en el área de Lengua está relacionada con que el alumnado tenga una lengua materna diferente al español?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sí. Su lengua materna es diferente al español y no guarda ningún parecido. Sería necesario reforzar la enseñanza del español, pero no contamos ni con tiempo ni medios. - Sí. Al tener una lengua materna diferente a la del colegio e incluso muchos de ellos que no se escolarizan hasta primaria, les cuesta más trabajo aprender a leer, hablar de forma fluida. En clase

	<p>tenemos algunos niños que leen como si estuviesen en primero de Primaria.</p> <p>- No.</p>
¿Usan el dariya en el aula? ¿Y en el recreo?	<p>- Intento que no lo usen, deben aprender español.</p> <p>- Sobre todo en los recreos.</p> <p>- De los 4 alumnos (dos niños y dos niñas) rara vez los he escuchado hablar en dariya.</p>
¿Suelen simultanear ambos códigos?	<p>- A menudo.</p> <p>- Casi siempre.</p> <p>- Nunca.</p>
¿Cuenta con algún tipo de apoyo o intérprete en clase?	<p>- Sí, pero no son proporcionados por las administraciones, normalmente los conseguimos nosotros.</p> <p>- No. En muchas ocasiones los mismos alumnos son los que nos traducen.</p> <p>- No es necesario.</p>
¿Estas chicas y chicos reciben algún tipo de refuerzo en la enseñanza del español?	<p>- Clases de apoyo tres veces por semana.</p> <p>- Clases de apoyo dos veces o tres en semana</p> <p>- No es necesario.</p>
¿Cree que se debería incluir el dariya de forma explícita en las escuelas? ¿Por qué?	<p>- No, la lengua oficial de Ceuta es el español y es la que deben saber para viajar por el resto de España e inglés si quieren ir a otros países.</p> <p>- No, ellos deben de aprender español que es la que verdaderamente les va a servir en el resto de España.</p> <p>- ¿Por qué no? Una gran parte de la población la conoce y usa. Creo que sería muy útil en aquellos centros donde la mayoría del alumnado es musulmán.</p>

<p>¿Considera que los contenidos curriculares prestan atención a las minorías culturales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Muy poco. - Poco. - Muy pocos. Se encuentran formulados de manera muy general, sin atender de forma específica a ningún colectivo o minoría.
--	--

Tabla 10. Relaciones entre familia y centro. Elaboración propia.

3. Relaciones entre las familias y el centro	
Preguntas	Respuestas
<p>¿Cómo considera las relaciones entre las familias y el centro?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Buenas. - Buenas, aunque podrían mejorarse. - Muy buenas.
<p>¿Suelen asistir las familias a las reuniones colectivas? ¿Y a las tutorías?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Más a las tutorías que a las colectivas. - A principio de curso vienen casi todos los padres y madres, a medida que va avanzando ya van faltando más. Respecto a las tutorías hay algunos padres que les cuesta muchísimo venir. - Sí, en general suelen venir prácticamente todos los padres a ambos tipos de reuniones.
<p>¿Todos los padres y madres hablan de forma fluida el español?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En la mayoría de los casos necesitamos intérpretes. - Sí, se defienden, aunque en algunas ocasiones necesitamos intérpretes. - Sí.

<p>¿Muestran una actitud de interés y preocupación por la educación de sus hijos e hijas?</p>	<p>- La mayoría de las familias del centro viven en un nivel alto de pobreza. Su principal preocupación es comer y encontrar un empleo.</p> <p>-Sí claro hay familias que se preocupan, pero muchas otras se encuentran en un nivel alto de pobreza o tienen más hijos y no tienen tiempo para el alumno o alumna.</p> <p>- Sí, hay una implicación muy buena por parte de los padres. La mayoría se preocupan por la realización de los deberes de sus hijos , como van las calificaciones, etc.</p>
<p>¿Cómo considera la colaboración y participación de las familias con el centro? ¿Se implican de forma constante?</p>	<p>-Más bien poca.</p> <p>- Poca. Debería mejorar.</p> <p>- Siempre se puede mejorar pero en general, muy buena.</p>

Tabla 11. Otras cuestiones de interés .Elaboración propia.

4.Otras cuestiones de interés	
Preguntas	Respuestas
<p>¿Considera a sus alumnos y alumnas tolerantes y abiertas hacia otras culturas?</p>	<p>- Sí.</p> <p>-Sí.</p> <p>-Sí.</p>
<p>¿Cuáles son las aspiraciones que presentan sus alumnas y alumnos?</p>	<p>- La mayoría de los chicos quieren ser futbolistas y a las chicas casi nunca le he escuchado nada.</p> <p>- Los chicos futbolistas, y muchas chicas hablan de casarse e incluso tener niños siendo tan pequeñas.</p> <p>- Los chicos policías, científicos.... Y entre las chicas las profesiones que más destacan son maestra, médica peluquera, etc.</p>

¿Suelen hacer Ramadán a esas edades?	<p>- Sí, ya en segundo de Primaria hay algunos que hacen el ayuno alternando varios días.</p> <p>-Sí, muchos de ellos llegan a hacer Ramadán hasta una semana seguida.</p> <p>- Sí. Hay algunos que deciden hacer Ramadán alternando los días de ayuno.</p>
¿Alguna alumna lleva hiyab o velo?	<p>- No, son muy pequeñas.</p> <p>-No.</p> <p>-No.</p>

En primer lugar, en referencia al ambiente en el aula y a las relaciones socio-afectivas entre los alumnos y alumnas, en los centros A y B al contar con un 100% de alumnado de musulmán, no suelen existir problemas de rechazo, marginación e integración. Además el aula perteneciente al centro A, cuenta con tan sólo 12 alumnos y alumnas lo que favorece, en gran manera, las relaciones socio-afectivas entre el alumnado. Así mismo, los pocos niños y niñas inmigrantes que llegan en su mayoría de Marruecos, cuentan con la misma lengua y costumbres por lo que suelen adaptarse e integrarse rápidamente. No sucede así en el aula de 6º de Primaria del centro C. Contamos con dos niños que no suelen relacionarse, los cuales, están diagnosticados de un ligero déficit mental (Alumnos con Necesidades Educativas y Apoyo Específico, ACNEAEs). Ambos no se encuentran integrados, ya que pasan muchas horas fuera del aula recibiendo los apoyos necesarios. Para paliar esta situación son necesarias la aplicación de diferentes estrategias y medidas para integración en el aula; entre ellas, recibir este apoyo dentro del aula. En cuanto a la alumna musulmana, suele relacionarse tan sólo con alumnas musulmanas de otra clase. Será necesario poner en marcha un taller de habilidades sociales, con el fin de que sus relaciones sociales se extiendan hacia el resto compañeros y compañeras pertenecientes a otra religión.

En cuanto a la enseñanza y aprendizaje del alumnado, en los dos centros A Y B, indudablemente el área con más dificultad es la lengua. Al entrevistarme con las docentes y visitar las aulas, experimenté, durante un breve periodo de tiempo, la situación en la que se encuentran un gran número de docentes ceutíes. Muchas de estas alumnas y alumnos estando en segundo de Primaria tan sólo podían mantener

una conversación muy básica, con frases como *hola, cómo te llamas, en qué curso estas, cuántos años tienes, etc.* Sin embargo, en el centro C, las alumnas y alumnos musulmanes, manejan conforme a su edad la lengua española, encontrando más dificultades en otras áreas como la de matemáticas. Esta situación puede deberse a la influencia del tercer ámbito analizado en la entrevista, las relaciones entre las familias y el centro; mientras que en los centros A y B, situados en la zona más pobres de la ciudad, la implicación es escasa, en el centro C suele haber bastante colaboración y participación por parte de los padres.

Respecto al cuarto ámbito, existe una gran diferencia entre las aspiraciones de las chicas del centro B y C, condicionado, en gran manera, según el entorno familiar de donde provengan. Sin embargo, en otros aspectos como en el Ramadán o el uso del velo islámico, los tres centros educativos coinciden en que estos niños sólo durante algunos días suelen realizar este ayuno voluntario y que ninguna de las niñas lleva el hiyab durante la Etapa de Primaria.

Por tanto, tras leer y comparar las respuestas de las tres docentes, podemos observar un parecido muy similar entre los centros A y B, los cuales cuentan con mayoría musulmana, y muchos matices diferentes en referencia al centro C. Probablemente, si comparásemos otros centros con mayoría de alumnado musulmán con algún otro de mayoría cristiana, obtendríamos unos resultados muy parecidos. De esta forma, podemos afirmar que existen dos realidades educativas en Ceuta y éstas dependen fundamentalmente, de la implicación y la situación económica en la que se encuentre la familia.

3. PROPUESTAS DE MEJORA

Tras analizar el contexto educativo ceutí, consideramos necesaria una propuesta de intervención, enfocada desde la Educación Multicultural, para mejorar la situación en la que se encuentra la comunidad educativa y proporcionar a todos la misma igualdad de oportunidades. Dicha propuesta engloba diferentes niveles o campos con objeto de solventar las distintas dificultades y dar respuestas a aquellas necesidades detectadas, bajo mi punto de vista, durante la investigación.

- Estas necesidades son:
 - Necesidad de una formación y mejora lingüística del español como medio para mejorar la integración, el rendimiento en las áreas curriculares y por tanto, los resultados académicos.
 - Necesidad de tomar conciencia acerca de la importancia de atender y prestar atención de forma adecuada a las minorías culturales, tanto por parte de los docentes como de los distintos agentes implicados de la Educación.
 - Necesidad de conocer y valorar la diversidad cultural en la ciudad de Ceuta.
 - Necesidad de mejorar la convivencia.
 - Necesidad de integración de alumnos y alumnas pertenecientes a diversas etnias.
 - Necesidad de desarrollar y fomentar las relaciones entre la familia y la escuela, con objeto de mejorar la situación de fracaso y prever el abandono escolar temprano de un elevado porcentaje de alumnos y alumnas.

En cuanto a los cuatro niveles o campos de actuación, quedan recogidos en el siguiente gráfico:

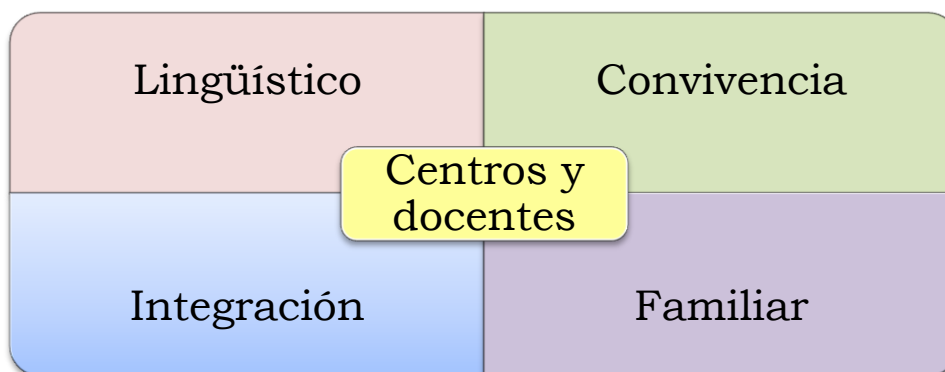


Figura 9. Niveles de actuación.

Como veremos a continuación, algunas de las propuestas organizadas en estos cinco niveles, a su vez se encuentran dirigidas tanto a los alumnos y a alumnas de Educación Primaria como a los padres y madres de los mismos. Conviene señalar que para conseguir la eficacia en esta intervención, será necesaria la implicación y participación no tan sólo del tutor- docente sino del resto del equipo docente, las familias, personal del centro, en definitiva, del resto de la comunidad educativa.

3.1. Propuesta para centros y docentes.

A nivel de centro, será necesario reflejar en el Proyecto Educativo, los principios pedagógicos y objetivos para el desarrollo de una Educación Multicultural acorde con las necesidades de los alumnos y alumnas del centro.

- Entre los diferentes principios pedagógicos, destacamos:
 - Reconocer la diversidad cultural como un elemento positivo en la vida de los ciudadanos tanto para los miembros de los grupos mayoritarios como los minoritarios.
 - Afirmar que la diversidad cultural representa una riqueza que debe ser preservada y utilizada.
 - Familiarizar a cada grupo cultural con las características culturales de otros grupos.
 - Reconocer la diversidad de valores y los diferentes puntos de vista como una fuerza positiva y vital en el desarrollo continuo de la sociedad.
 - Fomentar el diálogo como instrumento de comprensión mutua y de descubrimiento de valor de lo diferente. Escuchando a los demás se aprenden muchas cosas y se descubren los propios límites.
 - Presentar a los alumnos y alumnas diversos aspectos culturales e intentar ayudarles a interesarse por dimensiones y valores pertenecientes a otras culturas.
 - Iniciarse en las actividades y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que permitan al estudiante situarse adecuadamente en una sociedad multicultural.

Así mismo, en cuanto a los Proyectos Curriculares de Etapa, deberán estar apoyados en la cultura de procedencia del alumnado, tomando como referencia los diferentes estilos de vida de sociedades y grupos humanos y las redes de significado que las personas usan para construir sus significados y comunicarse entre sí (Hall, 1992). Se deberán incluir contenidos que permitan al alumnado conocer las culturas, costumbres e idiosincrasia de las distintas etnias que le rodean, evitando de esta forma la aparición de actitudes estereotipadas y racistas hacia los diferentes grupos

culturales. Estos contenidos culturales, se deberán de presentar de una forma equilibrada, es decir, sin dar más importancia a una cultura que a otra.

De la misma forma, la tutora o tutor- docente también deberá de seguir una serie de orientaciones pedagógicas en el aula. Se especifican a continuación estas recomendaciones u orientaciones.

- Orientaciones pedagógicas apoyadas en Ortega (1999, 352-353):
 - Recabar información sobre los antecedentes escolares y la situación personal, familiar y social del alumno o alumna.
 - Evitar los prejuicios y estereotipos, es decir, evitar asumir que un estudiante va tener un comportamiento dado, simplemente porque pertenece a un determinado grupo cultural. Debemos tener en cuenta su cultura, pero no hacer ningún juicio hasta conocer más al estudiante.
 - Respetar las fiestas propias de cada grupo evitando realizar actividades que supongan desigualdad.
 - Aplicar en la resolución de conflictos entre iguales, medidas objetivas.
 - Desarrollar la autoestima en los alumnos y alumnas.
 - Fomento de las agrupaciones heterogéneas en cuanto a culturas, el trabajo cooperativo y la tutoría entre iguales.
 - Conocer la relación de cada alumno con el grupo y la dinámica interna del mismo.
 - Con objeto de facilitar y favorecer la intervención en los niveles de convivencia , integración y lingüístico del alumnado, el docente podrá seguir la siguiente organización o distribución del aula :

Rincón de lectura: se trata de una pequeña biblioteca en el aula, con libros adecuados para su edad, acondicionada para la lectura. El alumno o alumna podrá sentarse a leer o realizar una actividad relacionada con la lectura en sus ratos libres.

Rincón de sugerencias de mejora, quejas y felicitaciones: tres buzones o cajas de plástico donde los alumnos y alumnas a través de una nota puedan expresar sus sentimientos, quedando totalmente prohibido todo tipo de desprecios e insultos. Ellos irán depositando diferentes notas (en la caja o buzón que corresponda) durante la semana y se procederá a la lectura de estas sugerencias, felicitaciones o queja en la

hora de tutoría. Los diferentes objetivos que pretendemos con estos buzones o cajitas, son, reforzar los lazos entre iguales, superar entre todos diferentes conflictos o altercados que hayan sucedido así como actitudes que hayan molestado del compañero. Los alumnos y alumnas propondrán diferentes soluciones con la ayuda del docente.

El Rincón de nuestra mascota: cada semana dos o tres alumnos o alumnas serán los encargados de cuidar, dar de comer y limpiar la mascota de la clase (un conejo, un periquito, un hámster, etc.). El fin último de este rincón es, además de inculcar en los alumnos y alumnas la responsabilidad por los animales domésticos, fomentar las relaciones entre los alumnos y alumnas. Por ello, el docente procurará elegir a aquellos alumnos y alumnas que normalmente no suelen tener mucha relación con objeto de establecer vínculos entre ellos.

Nuestro rincón para expresarnos: los alumnos y alumnas dispondrán de un panel al final de la clase donde podrán colgar cualquier noticia o suceso que les haya llamado la atención (positivo o negativo). Éste se leerá al comenzar la clase (como tiempo de lectura diaria) y se dedicarán en torno 10- 15 minutos a comentar por qué está mal y buscar posibles soluciones o alternativas positivas. Esta actividad debe ser aprovechada por el docente para detectar cualquier tipo de actitudes racistas, estereotipadas o violentas y corregirlas lo más tempranamente posible.

A nivel lingüístico, será necesario poner todos los carteles y murales en las dos lenguas (Español- dariya) con objeto de facilitar la comprensión del alumnado musulmán.

3.2. Propuestas lingüísticas.

Con objeto de mejorar la enseñanza del español en Ceuta, se presentan dos propuestas, la primera de ellas dirigida al alumnado musulmán ceutí y la segunda a los padres y madres de estos niños. Así mismo, con el fin de mejorar y reforzar la convivencia entre musulmanes y cristianos a través del lenguaje, se proponen la alternativa de ofrecer cursos de dariya tanto en centros educativos como a través de otras entidades.

3.2.1. Propuestas lingüísticas dirigidas a los alumnos y alumnas arabófonos.

Cuán motivador resultaría para nuestros alumnos y alumnas arabófonos que el docente tuviese en cuenta y considerase su lengua materna en el aula, simplemente con un saludo de “buenos días” tanto en dariya como en castellano produciría, sobre todo los alumnos y alumnas más mayores como los pertenecientes al tercer ciclo de la Educación Primaria (acostumbrados a un uso exclusivo del español), una actitud de asombro al ver que no se rechaza ni existe ningún tipo de desprecio hacia su lengua materna.

En este sentido, aunque el docente desconozca el dariya, puede aprender algunas palabras, como los saludos, los materiales de la escuela, la familia, etc. Cuando los alumnos y alumnas vean un interés hacia su lengua materna, probablemente éstos quieran conocer y aprender más de la lengua materna de su maestra o maestro, llevándose a cabo un aprendizaje mutuo entre alumnado – docente y viceversa.

Probablemente, aunque esta situación resulte nueva y motivadora para el alumnado y aprendan nuevas palabras, no es suficiente para que éstos adquieran un buen dominio en el castellano, siendo necesarias diferentes propuestas como las que veremos a continuación.

Antes de abordar estas propuestas y actividades acerca de la enseñanza del español con nuestros alumnos y alumnas arabófonos, es necesario que como docentes conozcamos cuáles son los puntos débiles para incidir en ellos y evitar así interferencias y errores permanentes. Estos errores surgen cuando se produce la transgresión involuntaria de las normas que rigen una lengua, se reflejan en tanto en el plano fonético como en el discurso escrito.

A continuación, se establece una plantilla con las interferencias u errores más frecuentes que suelen realizar los alumnos y alumnas arabófonos.

Tabla 12. Errores frecuentes en el alumnado arabófonos.

Fuente: Marín (1999, 129-131).

Vocalismo	<p>-El subsistema vocálico árabe tiene tres vocales (/i/ /a/ /u/) frente a las 5 vocales del español. Los musulmanes hablantes de español reducen el sistema vocálico castellano a dos grados de abertura /i/ /a/, /u/ /a/. Por ello, es una práctica corriente que la mayoría de los hablantes articulen y escriban [i] por [e]: avellina por avellana; fonítico por fonético, etc. Lo mismo ocurre en el caso de la [u] por [o]: mayures por mayores.</p> <p>-También pueden suceder la situación inversa, es decir, [e] por [i] y [o] por [u] famelia por familia; forgoneta por furgoneta.</p>
Consonantismo	<p>-Dificultad para pronunciar la /ŋ/, error permanente en el plano fonético, que se traslada, en ocasiones, al gráfico.</p> <p>-Dificultad para distinguir /s/-/θ/, que se plasma en errores de z por s y viceversa.</p> <p>-Confusiones gráficas entre r y rr, reflejo de la ausencia de la múltiple vibración de /r/.</p> <p>-Grupos consonánticos (apoyos vocálicos, como ocurre en falaca ('flaca') o generación de los mismos por ausencias vocálicas, como ocurre en abjas).</p> <p>-Modificación del género de los sustantivos.</p>

-Aparición del pronombre posesivo pospuesto al nombre.

Morfosintaxis -Uso de oraciones nominales, sin verbo copulativo.

-Uso incorrecto de las preposiciones (error permanente).

Partiendo de estas interferencias y siendo conscientes de que no serán suficientes el uso de las metodologías tradicionales basadas en unos procesos de enseñanza y de aprendizaje en el plano escrito de la lengua, la cual no suele resultar muy motivadora para nuestros alumnos y alumnas, serán necesarias (sobre todo al inicio del aprendizaje), nuevas adaptaciones metodológicas que contemplen el enfoque comunicativo, priorizando el uso del lengua oral (lo cual facilitará posteriormente el desarrollo del lenguaje escrito). Consideramos que la producción oral –tanto dirigida como espontánea- debe ser fomentada a través del uso de diferentes temas de motivación e interés para nuestro alumnado para, posteriormente, adquirir una buena competencia en las destrezas básicas del idioma.

Además, sería conveniente que antes de llevar a cabo cualquier actividad, realizásemos a nuestros alumnos y alumnas una serie de cuestionarios de lectura y escritura (ver Anexo I: Cuestionarios de Reflexión acerca de la lectura y escritura), para averiguar por qué no les gusta leer, dónde encuentran más dificultades, qué tipo de textos les gustaría escribir, etc. de forma que nos facilite la elección de determinados temas u actividades.

Una vez confeccionados ambos cuestionarios al alumnado y con objeto de mejorar la situación lingüística de los niños y niñas musulmanes en la Etapa de Educación Primaria, se proponen una serie de actividades en las que se persiguen diferentes metas y objetivos.

- Objetivos y metas que pretendemos conseguir :
 - Despertar el interés del alumno hacia el aprendizaje del idioma castellano en un entorno desfavorecido.
 - Priorizar el uso del lenguaje oral en el aula y fuera de ella.

- Mejorar la comprensión y expresión oral y escrita a través de diferentes actividades.
- Reducir los errores y las interferencias procedentes del dariya para conseguir un mejor dominio del castellano a través de actividades de refuerzo.
- Trabajar a través de la enseñanza del español diferentes aspectos como la mejora de la convivencia en el aula y la integración de los alumnos y alumnas.
- Para la consecución de estos objetivos, necesitaremos los siguientes instrumentos:
 - Un vocabulario básico relativo a los centros de interés que consiste en tarjetas representativas que llevan impreso su nombre en castellano. En el reverso se podría escribir el mismo nombre en árabe con grafía castellana para usarlo cuando la situación lo requiriese. (ver Anexo II: ejemplo de tarjetas de vocabulario español - dariya.)
 - Un diccionario básico de dariya- español con la traducción de las principales palabras y expresiones coloquiales (ver Anexo III: vocabulario básico de castellano - dariya), donde tanto alumnado como profesor pudiesen consultar sus dudas.
 - Fichas de refuerzo para superar los errores e interferencias del dariya.
 - Sería conveniente contar con una cartilla de lectura del árabe – ceutí o dariya (Flores, 1998, 369).
 - Priorización de las pruebas orales para los alumnos que no dominan el idioma y permitir el uso del diccionario en las pruebas escritas.
 - Uso de las Tics y de diferentes recursos como cuentos, novelas, canciones y teatros acerca de la integración y la convivencia.
- Listado de actividades:
 - Lectura de cuentos relacionados con la convivencia, tolerancia y respeto entre iguales.
 - Comentar los cuentos de forma oral con el docente.

- Lectura de *30 cuentos procedentes de Magreb* de Jean Muzi (2006). En ellos se habla de justicia y de equidad y se condenan la corrupción, los abusos de poder y la poligamia (Ver Anexo IV: Cuentos del Magreb. “La astucia del erizo”).
- Exposiciones grupales.
- Trabajos por grupos.
- Redacciones sencillas, dos o tres frases para ir aumentándolas posteriormente.
- Escribir postales y tarjetas de felicitación.
- -Juegos de palabras.
- Lectura por parejas.

3.2.1.1. Propuesta lingüística “School Films”.

A través de esta iniciativa, pretendemos que nuestros alumnas y alumnos desarrollen y consigan mediante la representación teatral de diversas escenas de la película que ellos elijan, una mejora en la expresión y fluidez verbal del español. Son muchas las ventajas (además de la mejora de la lectura y de la expresión oral – corporal, de suma importancia a la hora de realizar un discurso oral) del uso del teatro en el aula, entre ellas, destacamos la eficacia para el análisis de conductas sociales, incentiva a la reflexión y al debate, consigue que nuestros alumnas y alumnos más tímidos superen sus miedos y comiencen a hablar en público. De la misma forma, nos servirá para potenciar la capacidad empática y reforzar actitudes solidarias. A través de él, los alumnos y alumnas aprenderán a respetar y valorar el trabajo de los compañeros y compañeras así como a trabajar en equipo, no sólo para ensayar las diferentes escenas sino para montar el decorado, los disfraces, etc.

Esta propuesta se desarrollará durante dos semanas y se utilizará a partir del tercer y cuarto curso de Primaria; no obstante, se podrán añadir más diálogos a medida que vayan avanzando en la Etapa. Para llevarla a cabo seguiremos el siguiente procedimiento:

- Esquema del procedimiento:
 - Una película adaptada a la edad del alumnado. Se procurará que sean películas actuales y afines a sus intereses.
 - Ver la película todos juntos, comentarla y posteriormente dividir la clase en 4 o 5 grupos.
 - Sortear las diferentes escenas entre los grupos.
 - Ensayar durante 15 min en la hora de lengua la lectura de los diálogos. Se dedicará media hora durante la asignatura de plástica.
 - Pedir la colaboración de los padres para que estos alumnos y alumnas puedan ensayarlo en sus casas. De esta forma, conseguiremos que nuestros alumnos y alumnas lean y de forma implícita vayan implicando a sus padres en diversas tareas educativas.
 - El decorado se realizará con distintos materiales con los que cuente el centro y los disfraces serán sencillos, ropa de calle en su gran mayoría. En el caso de que necesitésemos un disfraz más elaborado, lo realizaremos entre todos con los materiales y telas del centro.
 - Con objeto de aumentar la motivación de nuestro alumnado, aquellos padres que lo deseen podrán asistir a la función.

3.2.2. Propuesta de enseñanza y mejora del español para padres.

Se trata de crear una escuela para padres en el mismo centro educativo donde se encuentran escolarizados sus hijos. El proyecto va dirigido a aquellos padres que sean analfabetos, tengan un conocimiento escaso del español o bien quieran mejorar los conocimientos que ya poseen. Sería conveniente ponerlo en práctica desde principio de curso y a ser posible con un mínimo de dos horas semanales. Así mismo, es deseable que en los centros docentes ceutíes se adoptara desde el inicio del proceso educativo una metodología similar a la que se sigue en la enseñanza del español como NL, L2 o LE.

- Esta propuesta consta de dos objetivos principales:
 1. Los padres y madres puedan aprender la lectoescritura en español, adquieran o mejoren sus conocimientos básicos para ayudar a sus hijos e hijas en los trabajos y deberes durante la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria.
 2. Contar y conseguir una mayor implicación por parte de las familias tanto en la escuela como en la educación de sus hijos.

Desde mi punto de vista, conforme madres y padres vayan aprendiendo el español y avanzando en la lectoescritura, se conseguirá un aumento de la autoestima y motivación de los mismos, lo que se traducirá en una mayor implicación hacia los deberes de los escolares y participación en las diferentes actividades del centro.

Asimismo con objeto de fomentar y mejorar el español y las relaciones sociales entre los diferentes padres y madres y alumnado, el centro podría llevar a cabo durante el curso académico la propuesta *School films* para todas las personas (pertenecientes a la comunidad educativa del centro) que quisieran participar, realizando ensayos al finalizar las clases de español o bien los viernes por la tarde en el centro escolar, siendo necesaria la colaboración del resto del equipo docente y personal del centro para su realización.

3.2.3 .Propuesta para toda la comunidad educativa, curso de árabe- ceutí o dariya.

Si pretendemos una mejora de la convivencia e integración en Ceuta, sería conveniente comenzar por el instrumento social por excelencia, el lenguaje humano.

A través del él somos capaces de comunicarnos, transmitir ideas, sentimientos, pensamientos, etc. Es preciso que los ceutíes tomen conciencia de la gran minoría que existe en la ciudad y reflexionen acerca de los beneficios que supondría el poder comunicarse en ambas lenguas entre la población e incluso con su vecino fronterizo. Actualmente algunas entidades como Caja Madrid se ofrecen a financiar este tipo de cursos, sin embargo tan solo se realizan para personas adultas, con una media de una o dos veces por año.

Tras analizar durante la investigación la situación de la ciudad de Ceuta, sería beneficioso que este curso no solo se destinase a personas mayores de 18 años sino que se extendiese en la oferta formativa de diferentes entidades y centros educativos con el objeto de que nuestras alumnas y alumnos, aquellos padres y madres y todo ciudadano que esté interesado pueda aprender este dialecto cada vez más extendido y utilizado en la ciudad de Ceuta.

- Los objetivos que se establecen en esta iniciativa son:
 1. Despertar el interés por el aprendizaje del dariya.
 2. Facilitar la adquisición de expresiones sencillas que permitan mantener conversaciones en diferentes situaciones de la vida cotidiana.
 3. Aprender el dariya como medio para fomentar la diversidad cultural en Ceuta, mejorar la convivencia y eliminar diferentes prejuicios y estereotipos.

En palabras de W. Von Humboldt (1767- 1835): “El habla de un pueblo es su espíritu, y su espíritu es su habla”. Ceuta debe de asumir que posee dos lenguas, dos hablas. Por tanto, debe de reconocer y valorar el enriquecimiento lingüístico que proporciona la diversidad de etnias ceutíes.

3.3. Propuesta para mejorar la convivencia.

La convivencia exige una serie de competencias personales y sociales que no vienen dadas por la naturaleza, sino hay que adquirirlas a través de la educación. Será necesario por tanto, la adquisición de un conjunto de competencias y conocimientos que promueven una conducta social (Ortega & Del Rey, 2006), la cual:

- Presupone el aprecio de la diversidad y el rechazo de la desigualdad.
- Desarrolla actitudes de aceptación basadas en el respeto, la tolerancia y la comprensión.
- Favorece la convivencia pacífica armonizando los intereses individuales y los intereses sociales de modo que se evitan las fricciones, se solucionan los conflictos y se procura el consenso a través del diálogo, el debate y la negociación.

- Conduce al ejercicio de la solidaridad como actitud individual y como acción colectiva organizada, manifestándose a través de la cooperación y de la ayuda.

La adquisición de este tipo de conducta social se traducirá en valores como el respeto, la escucha, diálogo, empatía, asertividad, negociación, regulación de las emociones, mantener la calma en situaciones de conflicto, responsabilidad, solidaridad, criterios éticos, etc.

Como docentes, debemos prestar atención a la elaboración de normas, el desarrollo de un modelo formativo de disciplina y resolución de conflictos, el fomento de la participación democrática, el desarrollo en el currículo de la educación moral, la puesta en marcha de programas de cooperación y ayuda entre iguales, y en particular, la planificación de la mejora de la convivencia en el Plan de Acción Tutorial y a diferentes aspectos generales que pueden desarrollarse a partir del Plan de Convivencia (Ballester & Calvo, 2007).

A continuación, me gustaría señalar tres técnicas, las cuales nos permitirán llevar a cabo una educación con nuestros alumnos y alumnas, basada en la convivencia y el respeto mutuo:

- *Técnica del Voluntariado*: se trata de poner en marcha programas y actuaciones de ayuda entre iguales, tutorización, mediación etc., que permitan al alumno vivir valores como la solidaridad, el respeto o la resolución no violenta de conflictos. Puede ocurrir que, en ocasiones, el voluntariado sea inducido (Torres & Correa, 2002) para que determinados alumnos tengan la oportunidad de experimentar los comportamientos altruistas y verse a sí mismos como personas con valores positivos que ayudan a otras. Una propuesta interesante es la del “alumno ayudante” (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002) en la que su función esencial es colaborar en múltiples facetas relacionadas con la convivencia como:
 - Informar a los compañeros sobre su posible ayuda o la del equipo.
 - Acoger a los alumnos recién llegados o a aquellos que se encuentren solos o son rechazados.
 - Escuchar a los compañeros en sus versiones de los conflictos e inquietudes. No aconsejar ni criticar.

- Detectar posibles conflictos.
- Derivar aquellos casos en los que no sepan actuar.
- Cooperar entre los alumnos ayudantes de cada clase.
- *Técnicas específicas para su empleo en la acción tutorial o programas específicos:* Una condición previa para favorecer el desarrollo social y moral de los alumnos desde el conjunto de la acción tutorial es procurar la motivación y autoestima del alumno: adecuar las oportunidades de aprendizaje, mejorar su autoconcepto, proporcionar una orientación personal, incluso un modelo de comunicación y relación. La preocupación por el alumno, la empatía que percibe en el profesor, favorece la vinculación al centro, al grupo y a las propuestas de aprendizaje (incluidas las de tipo moral).
- Técnica de Estudio de casos: No hay mejor manera de integrar la educación en valores que “problematizando” la realidad e intentar participar de los anhelos, preocupaciones e intereses de nuestro contexto social. En etapas superiores de la Primaria y Secundaria, se pueden realizar pequeños trabajos de investigación y estudios monográficos sobre aspectos como la discriminación por razas o sexo, prejuicios y estereotipos hacia otras culturas, etc. suponen una oportunidad excelente de aprendizaje de valores y desarrollo moral.

Respecto de las actividades que se pueden realizar para educar en valores y mejorar la convivencia podemos citar las siguientes (basado en Jares, X., 1991):

- Celebración de efemérides: día escolar de La Paz, día de los Derechos Humanos, día contra la discriminación racial, etc.
- Campañas de solidaridad con fines educativos.
- Actividades de convivencia: se pueden aprovechar los recreos, las salidas fuera del aula, desayunar todos juntos o una comida multicultural (desarrollada más adelante).
- Juegos y actividades cooperativas: se trata de realizar juegos y actividades de aprendizaje donde esté presente la necesidad de colaborar entre los compañeros para conseguir una meta. El aprendizaje cooperativo entendido como cooperar para aprender, y, a su vez, aprender a cooperar contribuye a

desarrollar la capacidad para el diálogo, para vivir en comunidad y para comportarse de forma solidaria (Pujolàs,2008)

- Biblioteca de aula y de centro que favorezcan el desarrollo de valores democráticos.
- Exposiciones, revistas, teatro, que pongan de relieve valores de convivencia.
- Intercambios y actos culturales: aprovechando la situación en la que se encuentra la Ciudad de Ceuta, desarrollamos a continuación una propuesta multicultural para conocer y visitar los templos pertenecientes a las cuatro culturas de la ciudad.

3.3.1 .Propuesta multicultural: “conociendo diferentes costumbres y lugares de mi ciudad”.

A través de esta propuesta dirigida al alumnado perteneciente a quinto o sexto curso de Primaria, pretendemos que las alumnas y alumnos puedan conocer, familiarizarse y valorar las diferentes culturas que se encuentran a su alrededor. Para llevar a cabo esta iniciativa será necesario:

- Ponernos en contacto con cada responsable del templo y programar una visita guiada en cada uno de ellos, en la que además de contarnos que se suele hacer allí, nos proporcionen información relevante acerca de sus creencias, tradiciones y costumbres.
- Uso del transporte escolar.
- Contar con previa autorización de los padres.
- Calendario para entregar a padres y alumnos acerca de las visitas que van a ser realizadas en diferentes días

Tabla 13. Calendario de visitas. Elaboración propia.

Días	Templos
Primer día	Visita templo hindú (zona centro). Visita sinagoga (zona centro).
Segundo día	Visita a la mezquita “muley el mehdi (puertas del campo).

Tercer día

Visita a la iglesia católica virgen de África
(plaza de África).

- Días previos a la salida, se introducirá al alumnado en lo que vamos a ver y conocer.
- Diarios de campo para todos los escolares para que puedan recoger sus impresiones y tomar anotaciones.
- Actividades a realizar tras la visita:

Con las actividades que se proponen a continuación, además de apreciar y valorar las diferentes culturas, se pretende que nuestros alumnos y alumnas puedan desprenderse de los diferentes estereotipos y actitudes negativas hacia las distintas etnias; así mismo, al tratarse de actividades en grupo, se intentará fomentar y reforzar los lazos entre los iguales.

Tabla 13. Actividades. Elaboración propia.

Actividades
- Durante los tres días de visita, al volver al aula, se deberá preguntar de forma oral al alumnado que es lo que le ha parecido más interesante, qué parte del templo les ha gustado más, cual ha sido su favorito, si han tomado nota de diferentes aspectos, etc.
- Una vez realizadas todas las visitas, se dividirá la clase en cuatro grupos, con objeto de que cada grupo trabaje una cultura diferente. Una vez dividida, se echará a suertes la cultura que presentará cada grupo.
-Cada grupo deberá realizar un mural en el que podrán utilizar cualquier tipo de material con el origen, creencias, costumbres y tradiciones de cada etnia.
- Exposición del mural, comentando los diferentes aspectos, ante el resto de la clase.
-Estos murales se colgarán en los pasillos del colegio para que el resto del alumnado del centro pueda apreciar y valorar nuestra diversidad cultural.

3.3.2. Actividad multicultural: “¡no eres cómo esperaba!”

Se trata de una sencilla actividad para trabajar los estereotipos que puedan tener nuestros alumnos y alumnas. Se presentará al alumnado unas frases que

enunciarán personas de diferentes lugares de procedencia (se debe cuidar que coincidan con los que se encuentran en el centro, así mismo será válido utilizar diferentes barrios de la ciudad), posteriormente los alumnos y alumnas deberán completarlas con aquello que piensan. Después, por parejas o en grupos de tres, buscarán a personas procedentes de esos lugares o barrios y les preguntarán para comprobar si su respuesta se corresponde con lo que ellos han contestado. Tras comparar ambas contestaciones y exponerlas en clase, el docente les hará entender que tenemos muchos estereotipos culturales que limitan nuestra manera de ver a las demás personas, les tratará de hacer ver lo importante que es tener una actitud abierta y dialogante, para conocer a las personas de verdad, y no quedarse con falsas impresiones.

Además de esta actividad, tenemos al alcance una gran cantidad de estrategias educativas como la mejora de la comunicación verbal, el trabajar la empatía, la enseñanza de relaciones de respeto a partir de la escucha sistemática o el trabajo de la corresponsabilidad a partir de proyectos en equipo (Tomé & Rifà, 2006). Así mismo son numerosos los recursos que podemos encontrar en páginas web como <http://estereotiposprejuicios.blogspot.com.es/> y <http://aulaintercultural.org/>

3.4. Propuesta para la integración del alumnado.

Dada la gran diversidad de etnias en las aulas ceutíes, será fundamental la atención por parte del equipo docente a cada una de las culturas representadas en el aula, con el fin de evitar un desarraigo cultural en el alumnado procedente de la etnia minoritaria, prevenir sentimientos de rechazo y exclusión en algún alumno o alumna y eliminar diferentes prejuicios o estereotipos que puedan surgir en el grupo o clase,

A continuación, se ofrecen dos propuestas para conseguir una auténtica integración del alumnado en las aulas. La primera de ellas, destinada a facilitar la acogida e integración del alumnado que llega por primera vez al centro y la segunda, dirigida a la integración de las diferentes culturas en el aula.

3.4.1. Propuesta para la alumna o alumno recién llegado.

Además del Plan de Acogida con el que cuente cada centro para recibir tanto al nuevo alumno o alumna como a su familia y de explicarles las normas y el

funcionamiento del centro, también sería conveniente la realización por parte del tutor con la ayuda del resto del equipo docente, de un programa a nivel de aula para que este nuevo estudiante pueda participar con éxito en el curso educativo, en el que no solamente se realice una evaluación previa para detectar lo que sabe, sino que se tenga en cuenta su forma de aprender, qué necesidades y expectativas presenta.

Esta iniciativa puede estar destinada a cualquier tipo de alumnado, independientemente si proviene de otro país, ciudad e incluso de algún otro colegio.

En esta ocasión estará centrada en un grupo que, como dijimos anteriormente, actualmente no supone un porcentaje elevado en la ciudad, se está detectando un importante incremento niños y jóvenes. Se trata de la minoría asiática, procedentes generalmente, de China.

Es recomendable que días previos a la venida del nuevo alumno, el docente pueda preparar una serie de actividades junto con los alumnos y alumnas como realizar un cartel de bienvenida en chino y en español; pegar una banderita china en el aula, escoger a dos alumnos o alumnas voluntarios para que lo esperen en la puerta y no entre sólo al aula; ensayar “hola” en chino y que todos los alumnos y alumnas lo digan a la vez cuando entren, preparar dinámica de juegos para que pueda conocer los nombres y realizar una primera toma de contacto con sus iguales, etc.

Así mismo, será necesario que el docente explique la importancia de que el nuevo estudiante se sienta a gusto, “como en casa”. Para ello le preguntará al grupo/clase que les gustaría a ellos que le preparasen cuando llegasen a un nuevo colegio, advertirá de que a pesar de que al principio no conozcan su lengua, pueden entenderse buscando diferentes palabras en el buscador, con gestos, señas, de que jueguen con él o ella en el recreo, etc.

Esta acogida al nuevo alumno o alumna, no se debe limitar a los primeros días sino que a medida que vayan pasando las semanas, el docente a través de diversos instrumentos como la observación directa, entrevistas y cuestionarios informales con el alumno o alumna, entrevistas formales con los padres y con el resto de docente, deberá detectar si el escolar se está adaptando de forma adecuada, presenta nuevas necesidades educativas, requiere de diferentes apoyos, etc.

3.4.2. Propuesta para mejorar la integración de las diversas culturas en el aula.

Debemos aprovechar la gran diversidad que existe en las aulas ceutíes para conocer, aprender y valorar todos los aspectos positivos que nos aportan las diferentes culturas. Nuestros alumnos y alumnas pertenecientes a minorías étnicas deben de percibir que no existe ningún tipo de rechazo hacia su cultura, sino que se trabaja por igual que el resto. En la escuela y cada docente en su aula, debe preparar programas y actividades para atender a estos alumnos y alumnas, de forma que en ningún momento sienta exclusión por parte del equipo docente o de sus compañeros y compañeras.

A través de esta propuesta, pretendemos una verdadera integración a través del conocimiento y la experimentación de las diferentes culturas que existen en la ciudad de Ceuta (cristiana, musulmana, hebrea e hindú); de igual forma, si se encuentra en el aula algún alumno o alumna perteneciente a otra cultura como la china o la etnia gitana, también se podrá llevar a cabo. Se pretende acercar al alumnado a esta realidad ceutí, fomentar en ellos el interés por conocer todos los aspectos que engloban a las diferentes culturas, así como el respeto y la valoración hacia las mismas evitando que éstos puedan llegar a desarrollar estereotipos o actitudes racistas.

Esta iniciativa, se llevará a cabo en días próximos a las festividades de cada etnia, como consecuencia, los Proyectos Educativos de los centros deberán contemplar la celebración de cada una de ellas, siendo éstas:

Tabla 15. Festividades.

Fuente: <http://www.plataformadigitaldefiestas.com/fiestas-eventos-ceuta.html>.

Día	Fiesta
23 septiembre (calendario lunar)*	Eid al adha, fiesta del sacrificio
11 noviembre (calendario lunar)*	Diwali, fiesta hindú
24 diciembre	Navidad
25 diciembre	Janucá, fiesta hebrea

* Tanto la fiesta de los hindúes como de los musulmanes dependen del calendario lunar, lo que significa que cada año será festejada en diferentes días.

A continuación, a modo de ejemplo, presentamos esta propuesta, dirigida al alumnado de primer ciclo de Primaria y enfocada en la cultura hebrea.

Dado que la festividad hebrea es el 25 de Diciembre, será necesario celebrarla unos días antes de las vacaciones de Navidad o de invierno. Se presenta a continuación una tabla con el posible procedimiento (elaboración propia) que debemos de seguir antes de realizar las actividades con los alumnos y alumnas.

Tabla 16. Procedimiento. Elaboración propia.

Procedimiento
1. El centro deberá ponerse en contacto con el líder de la Sinagoga de Ceuta para explicarle la propuesta y pedir que él o algún representante de la Comunidad Hebrea, acuda al centro y explique los principales valores, costumbres y en qué consiste la Fiesta del Janucá.
2. Es preciso que los docentes días previos a la festividad y a la visita del líder hebreo “rabino”, preparen previamente a los alumnos y alumnas, explicándole algunas pinceladas de la fiesta hebrea y preparar preguntas para realizarle.
3. Entre todos, decoraremos el aula con un mural con el símbolo principal, el candelabro y un cartel de “Feliz Janucá”
4. Será necesaria la colaboración de los padres y del resto del equipo docente: <ul style="list-style-type: none"> – Se pedirá a los padres de los niños pertenecientes a esta etnia que puedan venir al aula y nos expliquen como festejan el Janucá en sus casas. – Traer comida típica de esa fiesta como <i>leivot o latkes</i>, pasteles fritos de patata rallada o <i>sufganiot</i>, bolas de masa fritas en aceite y rellenas de dulce, para que los alumnos y alumnas puedan probarlo.
5. Se pedirá la colaboración a la Comunidad hebrea para que nos enseñen algunas de sus danzas.

Tabla 17. Actividades. Elaboración propia.

Actividades
1. Pequeña charla con el Rabino de la sinagoga, los alumnos y alumnas realizará las preguntas previamente preparadas por el profesor.
2. Cada niño o niña realizará su gorro Janucá y por parejas su propio candelabro (ver anexo III).
3. Los padres de algún alumno o alumna del aula nos contarán como celebran el Janucá en casa.
4. A la hora del recreo, tomaremos los platos típicos hebreos.
5. Todos juntos ensayaremos y bailaremos una danza hebrea.

3.5. Propuesta para mejorar las relaciones entre la familia y la escuela.

Tal y como hemos señalado anteriormente, la participación de las familias en los centros es una de las asignaturas pendientes de los centros educativos. Los centros escolares ceutíes deberán establecer estrategias para acercar a padres y a madres que tienen mucho que aportar acerca de sus experiencias y sobre la educación de sus hijos e hijas.

Ahora bien, conseguir una relación más fluida entre ambos, no se podrá hacer efectivo si por parte de las administraciones educativas no se llevan a cabo medidas dirigidas a la atención y apoyo a las familias. A través de esta propuesta pretendemos (Besalú, 2010, 155):

- Promover una cultura participativa en los centros educativos, facilitadora de un mayor protagonismo de toda la comunidad educativa.
- Padres y madres se impliquen en los diferentes aspectos que abarcan la educación de sus hijos e hijas.
- Fortalecer los vínculos entre las familias y los centros.
- Apoyar y reforzar las AMPAS a través de programas y recursos.
- Planificar actividades educativas y extraescolares dirigidas a toda la comunidad educativa.

Para llevarla a cabo, necesitamos poner en marcha las siguientes medidas (Cruz, 1993):

- A través de la planificación de actividades educativas y extraescolares se intentará incorporar gradualmente a padres y madres contando con su implicación y colaboración en el centro.
- Elaborar programas y fomentar iniciativas que incentiven la participación de las familias en los centros educativos.
- Trabajar con las familias y con el profesorado conjuntamente para que se aventuren a conocerse sin precipitarse a juzgarse en función de los estereotipos.
- Creación de espacios y estructuras de diálogo y participación para toda la comunidad educativa.
- Diseño de un plan de acogida en dariya y español, con el fin de facilitar a las nuevas familias que se incorporan al centro un conocimiento más preciso de la forma de actuar.
- Presentar las guías de información y otros materiales de la escuela tanto en español como en dariya.
- Si la familia presenta un escaso conocimiento y poca fluidez en el español, será necesario comunicarse con la familia en dariya. Para ello sería conveniente contar con un traductor en el centro; en el caso de que no fuese posible, podríamos tomar algunos estudiantes de talento para la traducción. De esta forma, a la vez que ellos practican su lengua materna, mejorarían su autoestima.
- Mantener entrevistas informales con los padres. Ante la ausencia de los padres en las reuniones colectivas y tutorías, los tutores o resto del equipo docente podrían mantener encuentros informales, por ejemplo en la salida de los colegios, para informar a los padres del progreso del alumno.
- Utilizar cada oportunidad posible para comunicar a los padres los signos de progreso, esfuerzo excepcional, y aún buen comportamiento del alumno. Morton y Hull (1976) indican que “para muchos padres de alumnos con

necesidades educativas especiales- especialmente los padres de cultura minoritaria- cualquier noticia de la escuela es una mala noticia”.

- Así mismo, dada la situación económica de algunas familias musulmanas, la maestra o el maestro deberá asegurarse que sus demandas en material de estudio, libros, etc. pueden ser realizadas por todos los alumnos.

3.5.1. Propuesta multicultural para padres: “comiendo todos juntos”.

Con esta iniciativa, pretendemos que todas las madres y padres puedan participar, conocer y entablar relaciones con las demás familias y el resto de personas (docentes, especialistas, conserjes, etc.) que forman parte de la comunidad educativa. De esta forma, conseguiremos:

- Reforzar los lazos entre la familia y centro.
- Entre padres hablen acerca de la educación de sus hijos y se animen entre sí.
- Si tenemos en cuenta de que los niños y niñas aprenden por imitación y del reflejo de sus padres, conseguiremos que perciban como se relacionan con los demás, se interesan por conocer personas de diferentes culturas, muestran interés por las cosas del “cole”, etc.
- Aprovechar la gran variedad gastronómica que nos ofrecen las 4 etnias ceutíes, para conocer cuáles son los platos típicos y costumbres alimenticias de las personas de nuestro alrededor.
- Alumnos y alumnas podrán disfrutarán y potenciarán las relaciones con su semejantes fuera del horario escolar.
- Para llevarla a cabo sería necesario:
 1. Pedir la colaboración de los padres para que lleven platos típicos, bebidas (por ejemplo té moruno), postres (tortas hebreas), etc.
 2. Contar con la implicación de resto del equipo docente para organizar el comedor del colegio o en su caso el patio de recreo.
 3. Organizar diferentes dinámicas de juegos para “romper el hielo” durante la comida, si el ambiente así lo requiriese.

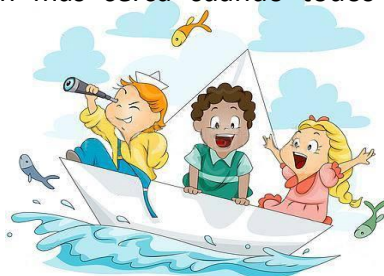
CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

En la mitología, Hércules, al llegar al Estrecho de Gibraltar, separó la tierra en dos continentes, apoyándose en sus dos columnas: Kalpe, en Europa, y Abila, en África. Dos columnas aún visibles cuando observamos la situación de Ceuta: Dos realidades yuxtapuestas.

A tenor de los datos presentados en esta investigación, la segregación se confirma a lo largo de los distritos de la ciudad, constituyendo principalmente dos entornos desemejantes, cada uno con sus peculiaridades sociales, laborales y familiares que ocasionan dos grados de desarrollo y dos velocidades de progreso que determinan el rendimiento y ritmo educativo de cada centro escolar.

Si bien uno de los principios básicos de la educación en la diversidad es la no discriminación por razones étnicas, la propia distribución demográfica de la ciudad ha condicionado el alto grado de éxito escolar en los colegios más céntricos frente a la alarmante tasa de fracaso en la periferia. Numerosos estudios, en su mayoría procedentes de la propia ciudad autónoma, han intentado hallar las causas de este problema, así como proponer diferentes soluciones. Generalmente, coinciden en señalar como origen de esta situación los factores lingüísticos, socios ambientales y económicos. A lo largo de esta investigación, se ha demostrado que el lenguaje no es un impedimento para el desarrollo educativo, aunque se propone un mayor uso del dariya árabe-ceutí en las aulas para fomentar una mayor integración del alumnado.

Al tratarse, entonces, de un problema provocado por factores socio ambientales y económicos, hemos de ser optimistas ante su resolución. A pesar de que se muestre acentuado por la diversidad cultural propia de la ciudad, en última instancia se trata de un obstáculo a salvar con cada niño y niña y con cada familia, en el que todos podemos aprender de los demás, porque todos los niños sueñan qué serán de mayores, y esos sueños están más cerca cuando todos sueñan juntos. Desde la diversidad hacia la igualdad.



REFERENCIAS

- Ballester, F., & Calvo, A. R. (2007). *Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia*. Madrid: EOS.
- Besalú, X. (2010). *Mejorar la relación entre los centros escolares y las familias del alumnado*. In Libro Blanco de la Educación Intercultural (pp. 155-156). Ceuta: FETE-UGT.
- Bullejos de la Higuera, 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 centros españoles de Marruecos*. In inmigración, interculturalidad y convivencia (pp. 213-220). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Calvo, T. (2010). *Musulmanes y cristianos conviviendo juntos: así sienten los escolares de Ceuta y melilla*. Ceuta: Instituto de estudios ceutíes.
- Cuevas, M. (1998). *La educación multicultural promovida desde la minoría*. In Educación multicultural para la paz (pp. 312-318). Ceuta: UNED.
- Cruz, B. (1993). *How to improve Home- School Relations in Minority Communities*. *National Association of Secondary School Principal*, 2, October 1993.
- Deu del Olmo, M. (2012). Ceuta: inmigración, interculturalidad y convivencia. Ceuta.
- Fariña, M.; Canca, M.; Do Nascimento, M. (1998). *La educación multicultural promovida desde la minoría*. In Educación multicultural para la paz (pp. 347-351). Ceuta: UNED.
- Estudio sobre Convivencia y Relaciones interculturales, 2005 (citado en Rontomé, 2012).
- Fernández, I., Villaoslada, E., & Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como intervención educativa*. Madrid: La Catarata.
- Flores, J. (1998). *La educación multicultural promovida desde la minoría*. In Educación multicultural para la paz (pp. 367-371). Ceuta: UNED
- Flores, M. (1996). *Hacia un nuevo modelo de la escuela pública ceutí*. *Verde Islam*, 4.
- Fundación Española de la Nutrición & Feadr. (2008). *Guía de comedores escolares*

(Programa Perseo) .Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Zufiaurre, B. (2002). *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Madrid: CCS.

Hall, S. (1992). Race, Culture, and Communications: Looking backward and Forward at Cultural Studies. *Rethinking MARXISM*. 5, 1,10-18 (citado en Zufiaurre, 2002).

Herrera, F.; Mateos, S.; Ramírez, M.; Roa, J. (2002). *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia I*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

INE, I. (2011). *Censos 2011—Resultados Provisorios*. IP Instituto Nacional de Estadística: Lisboa.

Jares, X. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.

Jiménez, R. (2006). *El uso del dialecto árabe marroquí en Ceuta, defensa frente al poder. Un estudio de caso en un centro de educación secundaria*. In actas del primer congreso árabe marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje (p. 129).

Jiménez, R. (2010). ¿Diálogo o confrontación de culturas en Ceuta?: un estudio de caso en un Instituto de Educación Secundaria. *Revista de educación*, 352, 431-451.

Jordán, J.; Trujillo, H. (2006). Entornos favorables al reclutamiento yihadista: el barrio del Príncipe Alfonso (Ceuta). *Jihad Ocasinal Monitor Paper*, nº3.

Lara, J.; Marín, R.; Pérez, G. (1998). *Educación Multicultural para la Paz*. Ceuta: UNED.

López.; García, I.; Villar, J.; Cordero, L.; Molina, D.; De la monja, J.; Collado, A. (2013). *Informe sobre el estado del Sistema Educativo Español*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Martín, M. J., Rodrigo, J. R., Villaverde, G. R., Caravaca, M. S., & Gutiérrez, C. V. (2007). Efectos del ayuno del Ramadán sobre la secreción de gastrina en jóvenes musulmanes en edad escolar. *Nutrición clínica y dietética hospitalaria*, 27(1), 28-31.

Mesa Redonda. (2002) *La convivencia en contextos pluriculturales*. In Inmigración, Interculturalidad y Convivencia I (pp. 209-210). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

Ministerio de Educación y Ciencia & Universidad de Granada. (2010). *Abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Morton, K.; Hull, K. (1976). *Parents and the Mainstream*. In *Mainstreaming and the Minority Child*, Reginald L.; Jones, ED.; Reston, V. EEUU, Council for Exceptional Children (citado en Cruz, 1993).

Muzi, J. (2006). *30 Cuentos procedentes de Magreb*. Bilbao: Bakeaz.

Oliva, A.; Pertegal, M.A.; Antolín, L. Reina; M.C., Ríos; M., Hernando, A.; Parra, A., Pascual, D. & Estévez, R. (2011). *Desarrollo Positivo Adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.

Ortega, C. (1998). *Las actitudes racistas y la educación multicultural*. In *La educación multicultural promovida desde la minoría*. In *Educación multicultural para la paz* (pp. 351-366). Ceuta: UNED.

Ortega, R., & del Rey, R. (2006). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.

Pacheco, J.; Zarco, L. (1993). *El niño y la niña con deprivación sociocultural*. In *De la inmigración a la interculturalidad* (pp. 2). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Ramírez, M. I. (1997). *La adaptación como factor de rendimiento de la población escolar de la comunidad musulmana ceutí*. Ceuta: UNED.

Rivera, V. (1998). *El contacto de lenguas en Ceuta*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

Romero, C. (2012). *Ceuta, convivencia y conflicto en una sociedad multiétnica*. Ceuta: UNED.

Salas, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*. 25(2), 59-65.

Sánchez, S., Ramírez, S., & Alemany, I. (2010). *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Madrid: Secretaría general Técnica.

Stallaert, C. (1998). *Etnogénesis y etnicidad*. Barcelona: Proyecto A ediciones.

Tomé, A.; Rifà, J. (2006). Cómo abordar la violencia contra las mujeres desde la educación. *Proyecto de Educación en Valores*, 1- 15.

Torres, M. V. T., & Correa, A. G. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de*

Formación del profesorado, 44(44), 175-189

Vicente, Á. (2011). *La diversidad de la lengua árabe como lengua de comunicación*. Granada: Universidad de Granada.

Unión de Comunidades Islámicas en España, UCIDE. (2012). Estudio demográfico sobre la población musulmana. *Observatorio Andalusí*, anexos.

Anexos

ANEXO I: CUESTIONARIOS DE LECTURA Y ESCRITURA

A. CUESTIONARIO DE REFLEXIÓN PERSONAL SOBRE LA LECTURA

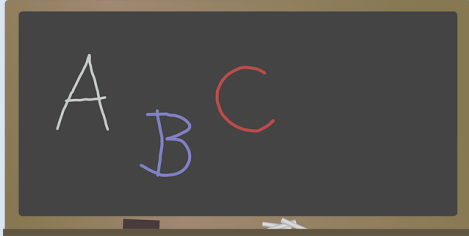
NOMBRE Y APELLIDOS:	
LENGUA MATERNA:	
Leo porque....	<p>A) Porque me obligan.</p> <p>B) Para aprender.</p> <p>C) Porque me gusta.</p> <p>D) Para ser igual que el resto de clase.</p>
No leo porque...	<p>A) Porque no me gusta.</p> <p>B) Porque no tengo tiempo.</p> <p>C) Porque me cuesta mucho.</p> <p>D) Porque prefiero hacer otras cosas como:</p> <p>_____</p>
Tipos de texto que leo o me gustaría leer:	<p>A) Postales, cartas y correos electrónicos.</p> <p>Redes sociales: twitter, tuenti, facebook, etc.</p> <p>B) Libros de clase.</p> <p>C) Artículos de revistas.</p> <p>D) Literatura : poesía , teatro, novela ,etc.</p>
Actividades de lectura que me animarían a leer más....	
Mi libro favorito es:	
OBSERVACIONES DEL TUTOR O TUTORA:	

B. CUESTIONARIOS DE REFLEXIÓN SOBRE LA ESCRITURA

NOMBRE Y APELLIDOS:	
LENGUA MATERNA:	
Escribo....	<p>A) Porque lo necesito para hacer los deberes.</p> <p>B) Porque me gusta.</p> <p>C) Para aprender.</p> <p>D) Para:_____</p>
No escribo:	<p>A) Porque me cuesta trabajo.</p> <p>B) Porque no le veo utilidad.</p> <p>C) Porque no gusta.</p> <p>D) Porque hay palabras que no sé cómo escribirlas.</p> <p>E) No sé construir bien las frases.</p>
¿Qué cosas me cuestan más a la hora de escribir?	<p>A) Doble –rr- o –r-.</p> <p>B) G/J</p> <p>C) B/V</p>
¿Qué me gustaría escribir?	<p>A) Felicitaciones y cartas.</p> <p>B) Redacciones.</p> <p>C) Diarios.</p> <p>D) Poesías.</p> <p>E) Sobre temas actuales</p>
OBSERVACIONES DEL TUTOR O TUTORA:	

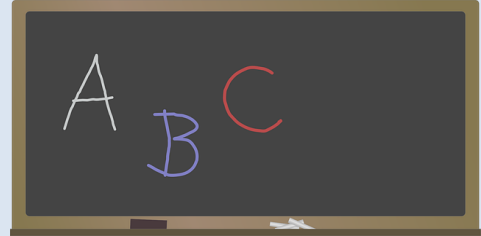
ANEXO II: EJEMPLO DE TARJETAS DE VOCABULARIO ESPAÑOL – DARIYA.

ANVERSO



Pizarra

REVERSO



Sabbúra



Cabeza



Ras

**ANEXO III: VOCABULARIO BÁSICO CASTELLANO – DARIYA (basado en
Muñoz. Mohamed, Mohamed, CPR Ceuta).**

LA FAMILIA	NOS RELACIONAMOS
Padre.....ebá	Hola.....ahlan
Abuela.....áziza	Adiós.....beslama
Abuelo.....yeddi	Gracias.....xúkran
Madre.....mamma	Por favor.....jai lah
Hija.....benti	Perdona.....smahli
Hijo.....bni	Mío.....diali
Tío.....hbini-ámmi	Tuyo.....dialek
Tía.....jalti-ámti	Suyo.....dialu
Bebé.....etrabi	Tengo sed.....fiia leâtex
Amigo.....sahbi	Buenos días.....sabáh aljáir
	Buenas noches.....msalja
	Me duele la cabeza.....ka ie hrakni rasi
	Me duele el estómago.....ka te hrakni kershi

LA ESCUELA	LA CLASE
Escuela... ..secuila/ madrasa	
Patio.....el patio	Borrador.....guma
Comedor.....bit del makla	Lápiz.....elapiz ul buli
Mesamisa	Libro.....elktab
Silla.....kursí	Tijeras.....mqas
Dirección.....idára	Colores y pinceles.....lapis/ colores
Secretaría.....lkatiba	Maestra.....ustada
Gimnasio.....málaab riádi	Cuaderno.....librita
Puerta.....bab	Pegamento.....elsaq
Ventana.....xarchém/ ettaqa	Niños/as.....el aial

Lavabo.....lavabo	Estuche.....miqlama
Biblioteca.....máktaba	Mochila..... malita
Cocina.....cudsina	Pizarra.....sabbúra
Conserje.....bauuáb	Papelera.....stal dsbel
Aula de música.....mutaaá del musiqá	Globo y mapa.....jarita/ leura ardiia
	Ordenador.....pese
	Ordenador.....ordinator

NUESTRO CUERPO

Cabeza.....ras	Espalda.....dhar
Cara.....lullah	Cejas.....huacheb
Estómago.....bten	Labios.....xeffa
Pierna.....fajda	Uña.....dfar
Pie.....rlllel	Cabellos.....xaar
Hombro.....ktef	Nariz.....mnajar
Pecho.....sder	Oreja.....udnin
Brazo.....dráa	Boca.....dqom
Rodilla.....rukba	Lengua.....lsan
Codo.....gomra	Dientes.....snan
Ojos.....'ainin	Mano.....yed
Pestañas..... xefrín	Dedo.....sbaa

ACCIONES	NOS VESTIMOS
Comer.....kla	Babuchas.....belgat
Beber.....xrab	Zapato.....subat
Llorar.....bkí	Sandalias.....sandalia
Reír.....dhek	Zapatillas.....sperdina
Escuchar.....smaa	Botas.....botat
Cantar.....ganna	Calcetines.....tqaxar
Jugar.....lib	Pantalón corto.....xort
Saltar.....naqqads	Camisa.....qmicha
Dormir.....naas	Chaqueta.....llaketa
Correr.....llerrá	Abrigo.....brigo
Andar.....mxá	Jersey.....jarsi
Hablar.....hdar	Camiseta..... xekita
Dibujar.....ersem	Falda.....falda
Pensar.....fekkar	Vestido.....kesua
Sentarse.....gles	Chándal.....xandal
Soñar.....hlem	Guantes.....wantis
Leer.....qra	Corbata.....cravat
	Sombrero.....tarbux
	Gorra..... tarbux
	Cazadora.....chakita
	Kimono.....kimono
	Pañuelo.....mendil
	Cremallera.....serri
	Velo.....sebnia
	Turbante.....radsa
	Bañador.....baniador
	Chilaba.....chelaba
	Cinturón.....semta
	Vaqueros.....sarual

LOS OFICIOS

Pintorhal-laqa	Cocinera.....tabbája
Camarerogarson	Doctora.....tabíba
Carnicerogezzar	Agricultor.....fal-láh
Albañilbenái	Mecánico.....mecánico
Carpinteronay-ýar	Fontanero.....fontanero
Electricistaelectricista	Policía.....pulisi
Carterocartero	Peluquera.....peluquera
Panaderaaljabbása	

EL CAMPO

LA CALLE

Montaña.....llbel	Paso de cebra.....
Río.....luád	Coche.....tomobel
Puente.....lqamtra	Farola.....quindil dedau
Piedras.....hyar	Semáforo.....dau
Carretera.....tríq	Árbol.....challara
Barca.....fluca	Tienda.....hanut
Playa.....playa	Pisos.....lpisos
Túnel.....l-gár	Iglesia.....glisia
Tractor.....tráctor	Parque.....riad
Nieve.....tel-ll	Mezquita.....llamaá
Pescador.....hawát	Tejado.....stah
Pueblo.....mdína	Hospital.....spetar
Pino.....snaubar	Señales de trafico.....placat
Bosque.....gába	Ambulancia.....bulancia
Cielo y nubes.....smá ua sháb	Moto.....motor
	Coche de bomberos.....tomobel

ANIMALES DOMESTICOS	LOS ANIMALES SALVAJES
Oveja.....genma	León.....sbaa
Cabra.....maâdsa	Panda.....panda
Toro.....ettaur	Tigre.....nmer
Caballo.....caidar	Mono.....qerd
Pato.....borca	Pájaro.....tuiar
Conejo.....qlaina	Mariposa.....bchira
Gallina y gallo.....lladad y lfarrull	Rana.....grana
Vaca.....baqra	Serpiente.....haia
Cerdo.....hal-luf	Ciervo.....gsala
Ratón.....far	Oso.....dub
Pavo.....bibí	Lobo.....dí
Camello.....llmel	Águila.....enser
Abeja.....nahla	Elefante.....lfil
Mosca.....debbána	Cocodrilo.....cocodrilo
Perro.....llrú	Jirafa.....dsarafa
Gato.....qetta	Cigüeña.....bellarell
	Delfín.....delfín
	Foca.....foca

ANIMALES DOMESTICOS	
Oveja.....genma	Ratón.....far
Cabra.....maâdsa	Pavo.....bibí
Toro.....ettaur	Camello.....llmel
Caballo.....caidar	Abeja.....nahla
Pato.....borca	Mosca.....debbána
Conejo.....qlaina	Perro.....llrú
Gallina y gallo.....lladad y lfarrull	Gato.....qetta
Vaca.....baqra	Cerdo.....hal-luf
Oveja.....genma	Cerdo.....hal-luf

Cabra.....maâdsa	Ratón.....far
Toro.....ettaur	Pavo.....bibi
Caballo.....caidar	Camello.....llmel
Pato.....borca	Abeja.....nahla
Conejo.....qlaina	Mosca.....debbána
Gallina y gallo.....lladad y lfarrull	Perro.....llrú
Vaca.....baqra	Gato.....qetta

LAS ESTACIONES	LOS MESES
Primavera.....fasl	Enero.....Enero
Verano.....saif	Febrero.....febraiar
Otoño.....ljale	Marzo.....Mars
Invierno.....shetua	Abril.....Abril
Día.....Nhár	Mayo.....Mai
Sol.....chems	Junio.....Juniu
Calor.....sjána	Julio.....Julius
Lluvia.....chtá	Agosto.....gusht
Viento.....ríh	Septiembre.....Septambar
Rayo.....braq	Octubre.....Octobar
Nieve.....tel-ll	Noviembre.....Novambar
Noche.....líl	Diciembre.....Desember
Luna.....ch-har	

LA SEMANA

Lunes.....tnin	Viernes.....ell-mua
Martes.....tlata	Sábado.....sebt
Miércoles.....laarba	Domingo.....lhad
Jueves.....eljmis	

LAS COMIDAS

LAS HORAS

Desayuno.....ftúr	Las ocho.....tmenia
Comida.....gda	Las catorce.....ellull
Cena.....le áxa	Las veintiuna.....etlesud
	Las tres.....tlata
	Las tres y cinco.....tlata u jamsa
	Las tres y diez.....tlata u áxra
	Las tres y cuarto.....tlata u rbaa
	Las tres y media.....tlata u nes
	Las cuatro menos cuarto.....larbâ lá rub

ADJETIVOS Y ADVERBIOS

LOS NÚMEROS

Duruf u sifat	Cero.....sfer
Alegre.....farhán	Uno.....uahed
Triste.....masséf	Dos.....llul
Bueno.....medsian	Tres.....tlata
Malo.....qbih	Cuatro.....arbaa
Bonito.....mdsiuen	Cinco.....jamsa
Feo.....qbih	Seis.....setta
Bajo.....qsir	Siete.....sebâ
Alto.....tuil	Ocho.....tmania
Encima.....fuq	Nueve.....tesud
Debajo.....ntaht	Diez.....axra

Delante.....quddam	Once.....hdax
Detrás.....laura	Doce.....tnax
Dentro.....ndajel	Trece.....tletax
Fuera.....barra	Catorce.....arbaatax
Fácil.....sahel	Quince.....jmestax
Difícil.....sib	Dieciséis.....settax
Izquierda.....exmal	Diecisiete.....sbaatax
Derecha.....limin	Dieciocho.....tmantax
Largo.....tuil	Diecinueve.....tsaâtax
Corto.....qsir	Veinte.....ixrin
Igual.....fhal-fhal	Veintiuno.....uahed u ixrin
Diferente.....mjalef	Veintidós.....tnain u ixrin
Mucho.....bedsaf	Veintitrés.....tlata u ixrin
Poco.....xtitu	Treinta.....tlatin
Lento.....tqil	Cuarenta.....arbin
Rápido.....jfif	Cincuenta.....jamsin
Grande.....kbir	Sesenta.....settin
Pequeño.....sgir	Setenta.....sebin
Limpio.....nqí	Ochenta.....tmanin
Sucio.....mues-saj	Noventa.....tesin
Nuevo.....lldid	Cien.....mia
Viejo.....qdim	Mil.....alef
Abierto.....meftuh	Entero.....mekmul
Cerrado.....mellúd	Medio.....nos
Pobre.....miskin	Cuarto.....erbaâ
Rico.....tállér	Tres cuartos.....tell arbaâ
Lleno.....mámmar	Dos cuartos.....llul de rbuâ
Vacío.....jauí	
Delgado.....rqi	

LA CASA	EL COMEDOR
Sofá.....canape	Cajón.....sundúq
Lampara.....tria	Mesita.....misita
Silla.....cursi	Almohada..... Lmjadda
Mesa.....misa	Colchón.....lcortxon
Video.....video	Cama.....lcama
Radiocasette.....musayyala	Tocador.....tocador
Televisor.....tilivision	Manta y sábana.....lmalta
Cortina y persiana.....erruak	Armario.....lmariu
Enchufe.....lintxufe	Baúl.....tabut
Librería.....lmariyw	Despertador.....esersár
Reloj.....sá-a	Cuna.....el cuna
Planta.....el noqla	Silla de bebé.....el carro del áiel
Calendario.....liawmiya	Maleta.....lmalita
Alfombra.....sach-cháda	
Teléfono.....tilifón	
Llaves.....el mfatah	

ANEXO IV: EJEMPLO DE CUENTOS DEL MAGREB

La astucia del erizo



Marruecos

El erizo se enrolla y eriza sus púas cuando algún peligro acecha, pero sabe también ser muy astuto cuando se trata de salir de un lío.

Un felá había cebado un cordero durante varios meses. Al llegar la fiesta de la Aid el Kebir* lo degolló. El animal estaba tan gordo que el felá y su familia no pudieron comérselo todo. Trincharon, salaron y secaron al sol el resto, y después lo colocaron en una gran vasija.*

Un día, al ir a buscar un poco de carne, la mujer del felá vio que algunos trozos comenzaban a cubrirse de moho. Decidió pues sacar la vasija al sol para que la carne se secase desapareciera el moho, y siguió ocupándose de las tareas domésticas.

Un chacal y un erizo que pasaban por allí husmearon la carne.

—He aquí la ocasión de comer bien —dijo el chacal.

Apoyó las dos patas delanteras en el borde de la vasija, metió la cabeza dentro y devoró varios trozos de carne.

— ¿Está buena? —preguntó el erizo.

—Está buenísima y me encanta, aunque esté un poco salada.

—Me gustaría probarla.

— ¡Acércate y come!

—Soy demasiado pequeño para poder alcanzar la carne.

Entonces el chacal, ya saciado, cogió a su compadre por una pata y lo metió dentro de la vasija. El erizo pudo entonces comer él también a gusto. Cuando hubo acabado, llamó al chacal.

—Ya he terminado —le dijo—. Ayúdame a salir de aquí.

—¡ Eso sí que no! Tú me has hecho malas jugadas y ha llegado el momento de vengarme.

Te quedarás en la vasija y peor para ti si la carne de erizo es muy apreciada por los felás.

—Ya que estoy condenado a una muerte segura, te voy a hablar de un gran tesoro a condición de que te comprometas a compartirlo con mi hijo.

— ¡Sí, con tu hijo, lo juro! —exclamó el chacal.

—Acércate —agregó el erizo en voz baja—, voy a indicarte dónde está enterrado. El chacal metió la cabeza en la vasija.

Inmediatamente el erizo le clavó los dientes en la oreja, sin soltarlo. A causa del dolor, el chacal retrocedió brutalmente, liberando así a su compadre.

Gracias a su astucia, el erizo se salvó. Se alejó del lugar sin despedirse del chacal y juró no verlo nunca más. El felá y su mujer no supieron nunca quién se había comido la carne de la vasija.

**Propenso al enfado, violento.*

**Fiesta del Sacrificio.*