

COLECTIVO IOÉ
(Carlos Pereda, Miguel Ángel de Prada y Walter Actis)

LA ESCOLARIZACIÓN DE HIJAS DE FAMILIAS INMIGRANTES

**Un análisis de la distribución por sexos del alumnado
de origen extranjero en España**

Investigación promovida por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, y del Instituto de la Mujer (Programa de Educación), del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en el marco del Convenio de colaboración establecido entre ambas instituciones.

Colectivo Ioé

C/ Luna, 11-1º dcha.

28004 Madrid. -

Tf: (34)- 91.531.01.23

Fax: (34)-91.532.96.62

Email: ioe@nodo50.org

<http://www.nodo50.org/ioe/>

Madrid, octubre de 2002

Aplicación de encuestas a familias marroquíes y dominicanas:

Comunidad de Madrid	Provincia de Barcelona
<i>Familias marroquíes:</i> Leila El Khamlichi Saliha Ahovari	<i>Familias marroquíes:</i> Mohamed Ettouzani Noura El Abbassi El Allame
<i>Familias dominicanas:</i> Lady Altagracia Graciliano Pérez Manuel Nieto Lorenza Reyes	<i>Familias dominicanas:</i> Ruth Ester Natividad de Jesús Heredia
Codificación: Berta López y María Isabel Sandoval	

CONTENIDO

	<u>Página</u>
PRESENTACIÓN Y OBJETIVOS	6
I. ANÁLISIS DE LAS ESTADÍSTICAS DEL ALUMNADO EXTRANJERO POR SEXO	9
1. GRANDES TENDENCIAS DEL ALUMNADO EXTRANJERO POR NACIONALIDAD Y SEXO	10
1.1. Panorama general del alumnado extranjero en el sistema escolar no universitario. Tendencias de la última década	10
1.2. El alumnado extranjero por sexo y grandes regiones de origen en el curso 1999-2000. Principales tendencias en relación al curso anterior	12
2. DISTRIBUCIÓN SEGÚN SEXO Y NACIONALIDAD. TRES MODELOS BÁSICOS	16
2.1. Modelo de equilibrio de sexos (alumnado europeo, sudamericano y autóctono)	16
2.2. Modelo de mayoría masculina (alumnado marroquí)	18
2.3. Modelo de mayoría femenina (alumnado centroamericano)	20
2.4. Observaciones complementarias sobre otras nacionalidades	21
2.5. Un análisis estadístico detallado referido a dos colectivos (marroquí y dominicano) y dos áreas geográficas (provincias de Madrid y Barcelona)	22
3. ANÁLISIS DEL ALUMNADO EXTRANJERO, MARROQUÍ Y DOMINICANO, EN MADRID	23
3.1. Comunidad de Madrid. Alumnado extranjero por niveles educativos en el curso 1999-2000: reproducción de los modelos básicos de ámbito estatal	24
3.2. Evolución del alumnado extranjero, marroquí y dominicano en la Comunidad de Madrid entre 1998 y 2001, por niveles educativos y sexo	27
3.3. Ciudad de Madrid. Distribución del alumnado autóctono, extranjero, marroquí y dominicano según la titularidad de los centros, por niveles educativos y sexo	31
3.4. Distrito de Tetuán (Madrid). Distribución del alumnado autóctono, extranjero, marroquí y dominicano según la titularidad de los centros, por niveles educativos y sexo (cursos 1998-2001)	37
4. ANÁLISIS DEL ALUMNADO EXTRANJERO, MARROQUÍ Y DOMINICANO EN BARCELONA	43
4.1. Provincia de Barcelona. Alumnado extranjero por niveles educativos en el curso 1999-2000: reproducción parcial de los modelos básicos de ámbito estatal	43
4.2. Evolución del alumnado extranjero, marroquí y dominicano en la provincia de	

Barcelona entre 1998 y 2001, por niveles educativos y sexo	47
4.3. Ciudad de Barcelona. Distribución del alumnado autóctono, extranjero, marroquí y dominicano según la titularidad de los centros, por niveles educativos y sexo	52
4.4. Distrito de Ciutat Vella (Barcelona). Distribución del alumnado autóctono, extranjero, marroquí y dominicano según la titularidad de los centros, por niveles educativos y sexo	57
5. EN BUSCA DE EXPLICACIONES PARA LAS DIVERSAS DISTRIBUCIONES POR SEXO DEL ALUMNADO EXTRANJERO	63
5.1. Residentes extranjeros/as por sexo	63
5.2. La distribución por sexo de los/as inmigrantes jóvenes	65
5.3. Incidencia de los “menores no acompañados” procedentes de Marruecos	67
5.4. Las pautas demográficas, migratorias y escolares según nuestra encuesta	68
II. TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LA INMIGRACIÓN MARROQUÍ Y DOMINICANA	70
Introducción	71
6. TASAS DE ESCOLARIDAD EN ESPAÑA Y EN LOS PAÍSES DE ORIGEN	76
6.1. La escolarización es generalizada hasta los 15 años y desciende a partir de esa edad	76
6.2. Tasas de escolaridad de los hijos e hijas que permanecen en los países de origen	77
6.3. Tasas de escolaridad por sexo: a partir de los 16 años las mujeres estudian más que los hombres	78
6.4. Mayor escolarización de los hijos e hijas de familias con alto nivel profesional y académico	79
6.5. Diferencias de escolarización de los/as inmigrantes en Barcelona y Madrid	81
7. TITULARIDAD DE LOS CENTROS: MAYORÍA EN LA ENSEÑANZA PÚBLICA	83
7.1. Diferencias por países de origen, niveles educativos y ámbitos geográficos	83
7.2. El nivel académico y profesional de los padres, principal variable explicativa	84
8. RENDIMIENTO ESCOLAR: CAUSAS DEL ÉXITO Y EL FRACASO EN LOS ESTUDIOS	90
8.1. El momento de incorporación a la escuela española, una variable clave	90
8.2. El sexo como factor explicativo: las chicas tienen más éxito en los estudios, pero influyen otras muchas circunstancias	96
8.3. Repetición de cursos. Cambios de centro escolar	100

9. EXPECTATIVAS EN LOS ESTUDIOS. PROFESIONES MÁS DESEADAS	102
9.1. Expectativas académicas y profesionales	102
9.2. ¿Influye el sexo en las expectativas profesionales?	104
9.3. Probabilidad de que las expectativas se cumplan	105
10. EL ABANDONO ESCOLAR Y SUS CAUSAS. TRAYECTORIAS LABORALES POSTERIORES	108
10.1. Curso en el que dejaron de estudiar	109
10.2. Motivos para abandonar los estudios	112
10.3. ¿Influyó el sexo en el abandono escolar?: mayor discriminación de las mujeres	116
10.4. Trayectorias laborales posteriores	117
 RECAPITULACIÓN	
11. RECAPITULACIÓN	121
11.1. Diferencias por sexos en la escuela según nacionalidades. Explicación a partir de factores demográficos, migratorios y de rendimiento escolar	121
11.2. La escolarización de los hijos e hijas de familias marroquíes y dominicanas	124
11.3. Rendimiento escolar y expectativas de los hijos e hijas escolarizados	125
11.4. Los hijos e hijas no escolarizados: nivel de estudios alcanzado y trayectoria laboral posterior	128
 BIBLIOGRAFÍA	131
ÍNDICE DE TABLAS	
ÍNDICE DE GRÁFICOS	
ANEXO ESTADÍSTICO	1

PRESENTACIÓN Y OBJETIVOS

El presente estudio se propone explorar la distribución por sexos del alumnado extranjero escolarizado en España en los niveles educativos previos a la Universidad. Ello supone abordar, entre otros aspectos, cómo influye la adscripción sexual en pautas escolares tan importantes como el acceso y permanencia en las aulas, el rendimiento escolar o las expectativas académicas y profesionales. El interés de estas cuestiones tiene que ver con el incremento acelerado del alumnado de origen extranjero -que ha pasado de cien mil a doscientas mil matrículas en tan sólo dos cursos-, en contraste con el descenso continuado de la población autóctona, que ha reducido sus efectivos escolares en 1,6 millones a lo largo de la última década como efecto de la baja tasa de natalidad y el correspondiente declive demográfico.

En concreto, hemos cubierto dos objetivos, que han supuesto otras tantas etapas de trabajo: en primer lugar, analizar las estadísticas educativas en función de la distribución por sexos y nacionalidad del alumnado, a fin de detectar si existían pautas diferenciadas; en segundo lugar, estudiar empíricamente las trayectorias escolares mantenidas por los hijos e hijas de familias inmigrantes marroquíes y dominicanas, ya que estas dos nacionalidades eran las que presentaban una mayor polaridad en su distribución por sexo en los resultados de la primera etapa de trabajo. Se trata de dos objetivos que el presente estudio aborda con carácter exploratorio y cuyas conclusiones no pueden tomarse como definitivas, pero que recogen un conjunto de tendencias e indicaciones que esperamos sean contrastadas y profundizadas en futuras investigaciones.

Para el primer objetivo se ha hecho un análisis completo de la estadística del alumnado en el curso 1999-2000¹. Hemos obtenido un mapa bastante matizado de la presencia de niñas y jóvenes hijas de inmigrantes en el sistema escolar español, por comunidades autónomas y principales provincias de inmigración. Los resultados del curso académico 1999-2000 se han comparado con el anterior (1998-99) y, cuando ha sido posible, con el siguiente (2000-01) a fin de conocer las tendencias de los principales indicadores en los últimos años. De este modo hemos podido esbozar un conjunto de modelos en relación al sexo (de equilibrio, de predominio masculino y de predominio femenino) que presentan pautas de comportamiento bastante consistentes en el conjunto de España y en aquellas comunidades autónomas donde la presencia de inmigrantes es más significativa.

¹ Las estadísticas que analizamos han sido producidas expresamente para esta investigación por la Oficina de Planificación y Estadística del M.E.C.D., puesto que habitualmente no se publican datos desagregados (por nacionalidad, nivel educativo y provincia) en función del sexo.

Una vez detectados los colectivos que presentaban distribuciones por sexo más contrapuestas -el marroquí con más chicos y el dominicano con más chicas-, se ha profundizado el análisis en dos ámbitos geográficos (la Comunidad de Madrid y la provincia de Barcelona) donde se concentra el 40% del alumnado extranjero residente en España, descendiendo en círculos concéntricos al nivel de la *capital* de la provincia y de *un distrito* concreto con fuerte densidad de inmigración (Tetuán en Madrid, con un 11,5% de inmigrantes empadronados en enero de 2001, y Ciutat Vella en Barcelona, con un 18,2% de inmigrantes en la misma fecha), y teniendo en cuenta también la distribución del alumnado según la *titularidad de los centros*.

Para cubrir el segundo objetivo, se ha realizado una encuesta en la Comunidad de Madrid y en la provincia de Barcelona en la que se han recogido datos de todos los miembros de 242 familias marroquíes y dominicanas asentadas en esos territorios. La encuesta cubre una muestra de 731 niños, niñas y jóvenes, de los cuales 482 estaban escolarizados y 249 habían dejado la escuela en el momento de aplicarles la encuesta (en su mayoría después de cumplir los 15 años). Una tercera parte de las familias tenía alguno de sus miembros en el país de origen, si bien en el caso de los hijos e hijas el 86% se encontraba residiendo en España.

La Primera parte del informe tiene un carácter fundamentalmente descriptivo y recoge en cinco capítulos los resultados del análisis de las estadísticas escolares. El primer capítulo ofrece un contexto general para el conjunto de España de las grandes tendencias del alumnado, tanto inmigrante como autóctono, en los niveles previos a la universidad. El segundo analiza las pautas según el sexo diferenciadas por nacionalidades que dan lugar a diversos modelos en función del sexo en función de los países de origen (en anexo se incluyen las principales tablas estadísticas que han sido el soporte de esta parte de la investigación). El tercer y cuarto capítulos recogen los resultados de las estadísticas escolares en la Comunidad de Madrid y la provincia de Barcelona, que permiten observar con más detalle las diferencias según el sexo en ámbitos territoriales más reducidos y según la titularidad de los centros. Por último, el capítulo quinto compara las estadísticas escolares con las de residentes extranjeros (del Ministerio del Interior) y con los padrones municipales de Madrid y Barcelona, para llegar a la conclusión de que la mayor parte de las diferentes distribuciones por sexo en la matriculación del alumnado extranjero encuentra, en general, explicación a partir de las pautas demográficas y migratorias.

La Segunda parte ofrece los resultados de la encuesta aplicada en Madrid y Barcelona, y permite comparar las diferencias según el sexo con otras variables explicativas de las trayectorias escolares, como la extracción socio-familiar o el momento de entrada en la escuela española. En sucesivos capítulos se abordan las *tasas de escolaridad* por edades, sexo y dependiendo del nivel académico y la ubicación laboral del padre y de la madre; la *titularidad de los centros* y los motivos de la elección; el *rendimiento escolar* y las causas de éxito o fracaso

en los estudios; las *expectativas académicas y profesionales* de los actuales alumnos y alumnas; y, por último, el *abandono de la escuela* y sus causas, así como las *trayectorias laborales* posteriores. Se trata de un estudio inicial sobre estos temas en relación a la variable sexo, un asunto sobre el que apenas existen en España investigaciones previas con las que poder comparar nuestros resultados. En todo caso, somos conscientes de que nos hemos movido en un nivel eminentemente exploratorio, que deberá ser contrastado y ampliado en muchas direcciones.

Una primera versión de los resultados del presente informe fue sometida a debate en Barcelona y Madrid con varios grupos de profesionales de la educación, de centros públicos y privados concertados, y de padres y madres de familias marroquíes y dominicanas. Sus observaciones han servido para ampliar el tratamiento de algunas variables y matizar diversas interpretaciones, por lo que desde aquí les damos las gracias. Queremos agradecer también el apoyo encontrado en los departamentos de estadística del Ministerio de Educación, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y de las oficinas del Padrón Municipal de Barcelona y Madrid. Así mismo, agradecemos la competente participación de los equipos de encuestadores y encuestadoras marroquíes y dominicanos que han aplicado el cuestionario a familias de sus propios colectivos, especialmente a Mohamed Ettouzani, Leila El Khamlichi, Ruth Ester, José María Navarro y Marta Comas, por sus tareas de coordinación de los trabajos de campo, y a Desenvolupament Comunitari, Fundació Bofill y Asociación Ponent de Barcelona e Instituto Jaime Vera de Madrid, por poner sus locales a nuestra disposición. Por último, reconocemos las aportaciones a la redacción del informe de Sara Ariño y Juana Savall y, sobre todo, el continuo apoyo brindado por Montserrat Grañeras (CIDE) y Ana Mañeru (Instituto de la Mujer), que se han encargado del seguimiento de la investigación en nombre de las instituciones promotoras.

Colectivo Ioé

I.

ANÁLISIS DE LAS ESTADÍSTICAS DEL ALUMNADO EXTRANJERO POR SEXO

1. GRANDES TENDENCIAS DEL ALUMNADO EXTRANJERO POR NACIONALIDADES Y SEXO

1.1. Panorama general del alumnado extranjero en el sistema escolar no universitario. Tendencias de la última década

Una de las principales novedades en la escuela española en los últimos años es la continua reducción del número de matrículas, que ha pasado de 8,2 millones en el curso 1991-92 a 6,8 millones en el 2001-02. La causa de esta evolución es el descenso de la natalidad en España, que sigue siendo una de las más bajas del mundo a pesar de la ligera recuperación producida en los últimos años. El único contrapeso importante del descenso demográfico es la llegada a España de población inmigrante, que en la última década se ha incrementado a un ritmo anual en torno al 25%².

La presencia creciente de la inmigración extranjera en España no se limita sólo a trabajadores/as adultos/as, que son quienes prevalecían en las primeras etapas migratorias. A medida que pasan los años, tienden a reunificar a su familia de origen o a crear nuevas familias en España, ya sea con parejas de su país o autóctonas³. En consecuencia, la afluencia y/o nacimiento de niños y niñas⁴ procedentes de familias inmigrantes tiende a incrementarse, y esto se acelera en la segunda etapa migratoria, como lo demuestra el hecho de que entre 1998 y 2002 la población infantil inmigrante ha crecido a un ritmo muy superior al de los años anteriores⁵. Estos nuevos sectores de la infancia y la juventud, procedentes directa o indirectamente de la inmigración, constituyen poblaciones nuevas que han de insertarse en las instituciones del país de residencia, entre las cuales destaca el sistema escolar.

La escuela es una institución clave a la hora de configurar las modalidades de socialización e inserción social de estas nuevas generaciones. En las aulas, los hijos e hijas de inmigrantes pueden acceder –con más facilidad que las personas adultas- al aprendizaje de los códigos básicos de la sociedad española (incluidas las lenguas autóctonas), e iniciar un proceso de cualificación formalizado. En la medida en que el sistema escolar está encargado de inculcar los valores básicos que definen la ciudadanía, según el estándar dominante, es un vehículo de reproducción social que pone énfasis en los valores autóctonos. Por otra parte, la creciente

² El número de residentes en situación regular ha pasado de 278.000 en 1990 a 1,3 millones en 2002, a los que habría que añadir los nacionalizados y los que no tienen documentación en regla o la tienen en trámite.

³ De los matrimonios contraídos por personas extranjeras en España en 1999, el 43,7% de las mujeres extranjeras y el 45,6% de los hombres se casaron con un cónyuge español. Dato del Instituto Nacional de Estadística, publicado por la DELEGACIÓN DEL GOBIERNO PARA LA EXTRANJERÍA Y LA INMIGRACIÓN, *Anuario Estadístico de Extranjería 2001*.

⁴ Del total de nacimientos habidos en España en el año 1999 un 4,9% fue de madre extranjera (8,9% en la Comunidad de Madrid y 6,7% en la provincia de Barcelona). Dato del Instituto Nacional de Estadística publicado por el Anuario citado en la nota anterior.

⁵ El alumnado extranjero no universitario en España se ha incrementado un 179% entre los cursos 1997-98 y 2001-02 (de 72.363 a 201.518 matrículas escolares), mientras el número de personas extranjeras con residencia legal entre dichos años ha crecido un 72,8% (de 719.647 en el año 1998 a 1.243.919 en marzo de 2002). No obstante, conviene precisar que no se trata de fuentes estrictamente compatibles (según el Ministerio del Interior, los menores crecieron menos que los adultos entre dichos años).

diversidad del alumnado y los recientes desarrollos legislativos tienden a prestar más atención a la convivencia intercultural, y a tomar en cuenta las realidades sociales específicas del alumnado. De esta manera, el sistema escolar español se mueve entre la inercia de reproducir lo existente y la apertura -incipiente y con dificultades- hacia las aportaciones de un alumnado social y culturalmente diverso.

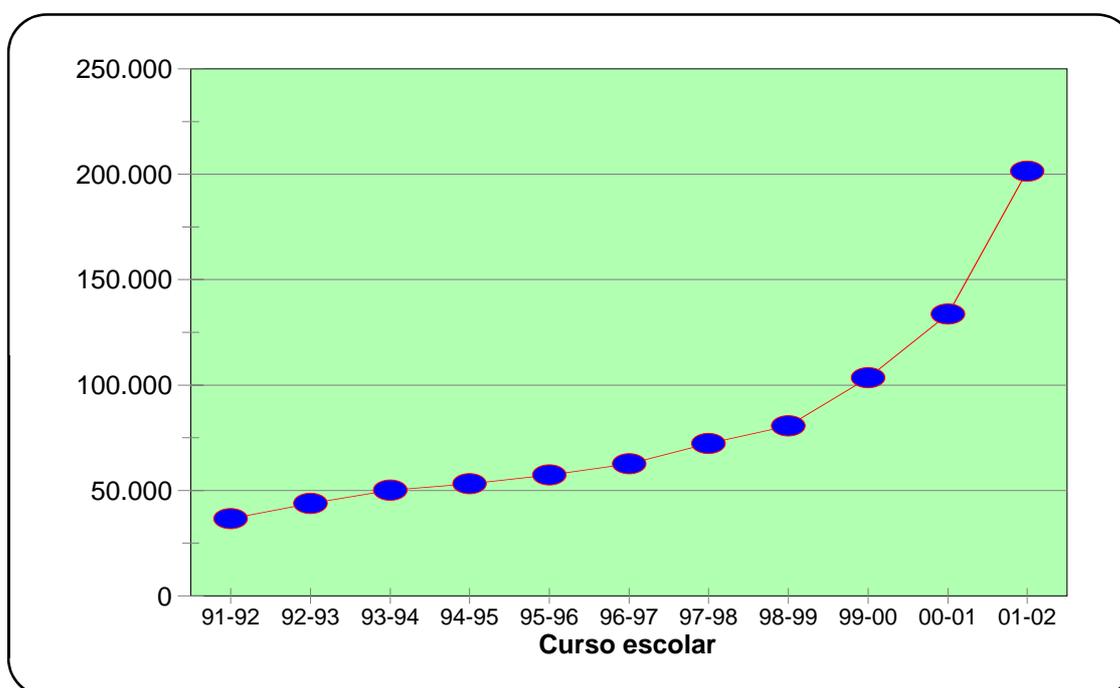
Como se recoge en la Tabla 1, el ritmo de crecimiento del alumnado extranjero en los niveles previos a la universidad ha sido continuo e importante en la última década: pasó de 36.600 a 201.500, evolución que supone un aumento del 450%. Las cifras indican, además, que dicho incremento se aceleró a partir del curso 1997-1998 y, especialmente, del 1999-2000 (la cifra total se duplicó durante los siete cursos comprendidos entre 1991 y 1997 y volvió a duplicarse en los cuatro siguientes). En otros términos, *el número de alumnos y alumnas extranjeros aumentó de forma continua en la última década, pero especialmente en los años recientes*, lo que permite suponer que la tendencia alcista continuará en los años próximos (ver Gráfico 1).

Tabla 1
EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO AUTÓCTONO Y EXTRANJERO
EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL (Cursos 1991-1992 / 2001-2002)

<i>Curso</i>	<i>Alumnado no universitario</i>			<i>% extranjero</i>
	<i>Español</i>	<i>Extranjero</i>	<i>Total</i>	
91-92	8.201.500	36.661	8.238.161	0,4
92-93	8.074.611	43.845	8.118.456	0,5
93-94	8.000.964	50.076	8.051.040	0,6
94-95	7.811.671	53.213	7.864.884	0,7
95-96	7.610.110	57.406	7.667.516	0,7
96-97	7.432.881	62.707	7.495.588	0,8
97-98	7.236.733	72.363	7.309.096	1,0
98-99	7.047.564	80.687	7.128.251	1,1
99-00	6.861.979	103.401	6.965.380	1,5
00-01	6.753.412	133.684	6.887.096	1,9
01-02	6.629.471	201.518	6.830.989	3,0
02-03	6.525.412	297.262	6.822.674	4,4
Variación 1991-2003	-1.676.088	+260.601	-1.415.487	
% variación	-20,43	722,2	-17,17	

Fuente: elaboración propia en base a MECD, Estadísticas de la Educación en España.

Gráfico 1
EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO
EN LA ESCUELA ESPAÑOLA (1991-2002)



Fuente: MECD, *Estadísticas de la Educación en España*.

Las dos tendencias contrapuestas entre el alumnado autóctono (en declive) y extranjero (en ascenso) están lejos de anunciar un “reemplazo” de alumnado español por el procedente de la inmigración. Puesto que se parte de magnitudes muy diferentes (más de ocho millones de alumnado español, menos de 40.000 de origen extranjero), en la última década el porcentaje de niños y niñas procedentes de la inmigración ha pasado de ser el 0,4% de la matrícula total (en 1991-92) a un todavía modesto 3% (en 2001-2002). Dicho de otra manera, *el incremento de alumnos y alumnas inmigrantes en los últimos once cursos sólo ha podido cubrir la novena parte de las bajas del alumnado autóctono*. Se trata, por tanto, de cifras moderadas, al menos desde la perspectiva del conjunto del sistema escolar estatal ya que, como veremos, los porcentajes resultan bastante mayores en determinadas áreas geográficas y afectan en mayor medida a los centros de titularidad pública que a los de titularidad privada.

1.2. El alumnado extranjero por sexo y grandes regiones de origen en el curso 1999-2000. **Principales tendencias en relación al curso anterior**

A partir de la estadística estatal y autonómica más reciente del alumnado por nacionalidades, sexo y niveles educativos, correspondiente al curso escolar 1999-2000, hemos llevado a cabo una primera explotación sistemática para conocer las pautas en función del sexo en la matrícula diferenciadas en cada colectivo. En particular, interesaba saber si en el acceso a la educación existían pautas diferenciales por sexo en función de la nacionalidad y si tales diferencias presentaban consistencia estadística por niveles educativos y/o por comunidades autónomas.

La información que utilizamos -referida al alumnado del sistema escolar no universitario- se basa en las estadísticas elaboradas por las administraciones educativas autonómicas y reunidas por el Ministerio de Educación; algunos de ellos son inéditos y otros se publican anualmente, en las *Estadísticas de la Educación en España*. Estos datos tienen algunas limitaciones en relación al alumnado de origen extranjero⁶, pero la ventaja de conocerlos y analizarlos es evidente, puesto que nos permiten trascender las imágenes impresionistas, derivadas de la experiencia particular y/o del impacto de los mensajes mediáticos, para elaborar un panorama más global y “objetivo”.

Nuestro análisis del alumnado ha tenido en cuenta cuatro variables básicas: la nacionalidad, el sexo, el nivel educativo (Infantil, Primaria, ESO, bachillerato, FP y “otras”) y la comunidad autónoma o la provincia de residencia⁷. De los datos correspondientes al curso 1999-2000 se ha obtenido el porcentaje que representan las mujeres en relación al total de escolares en cada nivel educativo, unidad geográfica y nacionalidad (cruce combinado de cuatro variables)⁸.

La proporción de mujeres entre el alumnado extranjero en el curso escolar 1999-2000 era de 47,9%, tan sólo un punto menor que la existente entre el alumnado español en dicho curso (48,9%). Si comparamos estas cifras con lo que ocurría en el curso anterior (1998-99), se constata una total continuidad en el conjunto del alumnado español (48,9% de mujeres en ambos cursos) y una mínima variación de una décima en el colectivo extranjero (de 47,8 a 47,9%). El número de alumnas extranjeras se incrementó entre dichos cursos en un 29% mientras los hombres lo hicieron en un 28% (ver Tabla 2). En realidad, este pequeño incremento relativo de las mujeres forma parte de *una lenta tendencia al equilibrio de sexos dentro del alumnado inmigrante*: en el curso 1991-92 las chicas eran el 46,4% y en el 1999-2000 pasaron a ser el 47,9%.

Por grandes regiones de origen, la proporción de alumnas en los dos últimos cursos se incrementó ligeramente entre los procedentes de la Europa no comunitaria (+0,9 puntos), Asia (+0,6) y África (+0,5); disminuyó entre los originarios de América Central (-0,8 puntos) y del Sur (-0,4); y se mantuvo constante entre el alumnado de la Europa comunitaria y América del Norte.

El número de alumnas extranjeras del sistema escolar español no universitario pasó en los dos cursos estudiados de 38.544 a 49.637, mientras el alumnado femenino total perdió 103.000 efectivos (-3%), siguiendo la línea recesiva de la última década. Esto supone que el

⁶ Se trata de datos elaborados en cada uno de los centros educativos, por personal no especializado en registros estadísticos; y no siempre está clara la definición de “extranjero” que se aplica. Además, la recogida y sistematización de datos se realiza en cada una de las administraciones autonómicas, lo que no siempre garantiza homogeneidad de criterios. Por lo demás, los datos disponibles se refieren exclusivamente al alumnado, sin consignar información referida a sus circunstancias sociales y familiares.

⁷ Nuestro objetivo inicial era realizar el estudio sobre la evolución registrada a lo largo de diez años; sin embargo, sólo pudimos disponer de datos completos referidos a los cursos 1998-1999 y 1999-2000, a los que luego añadimos información del curso 2000-2001 para la Comunidad de Madrid y la provincia de Barcelona. Aunque esta puede ser una base suficiente para un estudio exploratorio, a partir de ella no es fácil distinguir entre las tendencias generales y las coyunturales (de un curso a otro).

⁸ En algunas tablas se utiliza también otro indicador estadístico: la proporción que representan las mujeres en relación a los hombres. Fórmula utilizada: $(N^{\circ} \text{ de mujeres} \times 100 / N^{\circ} \text{ de hombres}) - 100$.

incremento de 11.093 alumnas extranjeras apenas logró cubrir la décima parte del retroceso experimentado por el conjunto del alumnado femenino entre los dos cursos.

La mayor proporción de alumnos del sexo masculino se da entre la población escolar africana (el 79% marroquíes), mientras las mujeres prevalecen entre el alumnado centroamericano (el 60,8% es de República Dominicana). Si nos fijamos en la proporción de las alumnas africanas *por ciclos escolares*, constatamos que la feminización *disminuye* a medida que pasamos de una etapa educativa a la siguiente: es del 47% en Infantil, el 46% en Primaria, el 41% en Secundaria y al 39% en las modalidades de secundaria no obligatoria (Bachillerato y Formación Profesional). En cambio, la proporción de alumnas originarias de América Central *se incrementa* a medida que avanzan los ciclos escolares: 47% en Infantil, 49% en Primaria, 53% en Secundaria y 61% en Bachillerato y Formación Profesional.

Conviene advertir que la evolución del número de alumnos y alumnas entre niveles escolares, que recogemos en el Anexo estadístico, *no se refiere a un flujo temporal*; es decir, no refleja el comportamiento de las *mismas* personas a lo largo del tiempo (para lo que necesitaríamos disponer de series estadísticas de varios años), sino la distribución *actual* del alumnado. Por tanto, a partir de una foto fija (sincrónica) no se pueden inferir las pautas tendenciales (diacrónicas) de distribución, sobre todo teniendo en cuenta que las entradas de inmigrantes en la escuela se producen en todos los ciclos educativos.

2. DISTRIBUCIÓN SEGÚN SEXO Y NACIONALIDAD. TRES MODELOS BÁSICOS

Los principales resultados del análisis de la estadística del alumnado en el curso 1999-2000 en relación a nuestro objeto de investigación (prevalencia de un sexo sobre el otro dependiendo de la nacionalidad), pueden agruparse en torno a tres modelos básicos, que vamos a describir brevemente a continuación. Los datos en que se basan nuestros análisis pueden consultarse en el Anexo estadístico.

2.1. Modelo de equilibrio de sexos (alumnado europeo, sudamericano y autóctono)

Sobre la base de un equilibrio entre los dos sexos en el conjunto del alumnado, las mujeres están ligeramente menos presentes en los niveles de enseñanza obligatoria (en torno al 5% menos que los hombres) y más representadas en los niveles no obligatorios, posteriores a la ESO (en torno al 10% más que los hombres). Este modelo se encuentra entre el alumnado autóctono y entre los inmigrantes procedentes de Europa y Sudamérica, considerados en conjunto. En particular, las chicas están significativamente más representadas en bachillerato (+26% entre quienes proceden de la Unión Europea y +17% en el caso de Sudamérica) y menos en formación profesional, programas de garantía social y educación especial (-24% y -4% respectivamente)⁹.

El *alumnado autóctono* responde a las mismas pautas, con el único matiz de que la prevalencia de mujeres en el nivel secundario no obligatorio es menos pronunciada (+2,5%); sin embargo, se produce la misma bifurcación por sexo entre bachillerato (más mujeres) y FP (más hombres). La prevalencia de alumnos en el conjunto de la enseñanza no universitaria (+4,2%), se debe exclusivamente a razones de tipo demográfico ya que en España hay más hombres que mujeres en el tramo de edad entre 3 y 18 años: si tomamos como referencia el Padrón de 1996, había en ese intervalo de edad un 5% más hombres, lo que significa que el equilibrio de sexos entre el alumnado español es casi absoluto, con una ligerísima diferencia de 1 punto a favor de las mujeres (ver Tabla 3).

La proporción que suponen las mujeres (medida en porcentaje) por niveles educativos en relación al conjunto del alumnado comunitario, sudamericano y español se recoge en el Gráfico 2. Si la mayor proporción de mujeres en los niveles de enseñanza no obligatoria en general, y en particular la mayor presencia en Bachiller que en Formación Profesional, se interpretan como signos de promoción de la mujer -lo que podría resultar discutible teniendo en cuenta la mejor situación de los hombres en el mercado de trabajo-, el modelo “europeo-sudamericano” se situaría en mejor posición que el “español-autóctono”.

El alumnado de los diversos *países de la Unión Europea* que están escolarizados en España se atienen en líneas generales a la pauta descrita, con más hombres en los primeros ciclos y un significativo incremento de las mujeres en el de Bachillerato-FP. En cuanto a la mayor

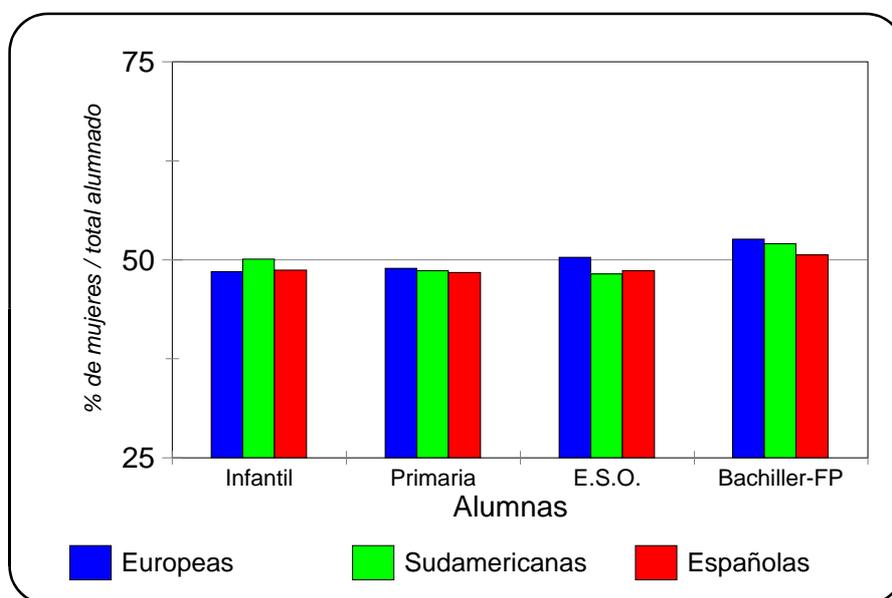
⁹ Debido al escaso número de matrículas extranjeras en las modalidades de Educación a Distancia, Programas de Garantía Social y Educación Especial, se optó por agrupar la Educación a Distancia con Bachillerato y las otras dos especialidades con Formación Profesional, aún cuando tales uniones no se asimilen en el plano académico.

presencia de mujeres en la rama de Bachillerato y de hombres en FP sólo el alumnado italiano presenta un comportamiento diferente (ver Tablas en Anexo).

El alumnado procedente de los principales *países sudamericanos* presenta una mayor dispersión en relación a la pauta general. Los originarios de Argentina destacan por la menor presencia de mujeres en todos los ciclos educativos (-15% de media). Los de Brasil sobresalen por la mayor prevalencia de mujeres en el ciclo de Bachillerato-FP (+68% sobre un número total de tan sólo 140 alumnos y alumnas en dicho ciclo), lo que aproxima a esta nacionalidad al modelo de predominio femenino, que luego analizaremos. Por último, entre el alumnado chileno se detecta una menor presencia de mujeres en el ciclo de Bachillerato-Formación Profesional, lo que los acerca al modelo de mayoría masculina (pero el dato resulta poco relevante si tenemos en cuenta que sólo hay 103 alumnos y alumnas en dicho ciclo).

En cuanto al alumnado *autóctono* las diferencias por regiones no son muy acusadas. Se observa una mayor feminización en el ciclo Bachillerato-Formación Profesional en algunas comunidades autónomas, como Valencia, Extremadura, Baleares o Canarias, y un mayor equilibrio de sexos en otras, como Aragón, Asturias o Navarra. Madrid y Barcelona quedan en una posición intermedia, muy próxima en ambos casos a la pauta general. El único caso diferencial importante es el País Vasco, donde en el ciclo de Bachillerato-Formación Profesional prevalecen los hombres (+15%), si bien su distribución por especialidades se asimila a la tendencia general (mayoría de mujeres en Bachillerato y de hombres en FP).

Gráfico 2
PROPORCIÓN DE MUJERES EN EL ALUMNADO
EUROPEO, SUDAMERICANO Y ESPAÑOL (Curso 1999-2000)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos suministrados por la Oficina de Planificación y Estadística del MECD.

Tabla 3
POBLACIÓN EN ESPAÑA POR EDAD Y SEXO HASTA LOS 18 AÑOS
(AÑO A AÑO Y AGRUPADOS DE ACUERDO CON LOS CICLOS ESCOLARES)

<i>Edad</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>% Mujeres/Hombres</i>	
De 0 años	181094	171898	-5,1	
De 1 años	180942	171344	-5,3	
De 2 años	190.336	179.891	-5,5	
De 3 años	199.661	189.855	-4,9	
De 4 años	201.566	190.483	-5,5	
De 5 años	205.518	195.132	-5,1	
De 6 años	209.436	198.453	-5,2	
De 7 años	211.437	200.333	-5,3	
De 8 años	216.617	205.183	-5,3	
De 9 años	224.285	213.002	-5	
De 10 años	227.657	216.471	-4,9	
De 11 años	235.314	223.076	-5,2	
De 12 años	243.081	231.369	-4,8	
De 13 años	261.614	247.369	-5,4	
De 14 años	276.745	262.466	-5,2	
De 15 años	292.041	276.615	-5,3	
De 16 años	306.741	293.599	-4,3	
De 17 años	324.432	308.985	-4,8	
De 18 años	335.284	319.598	-4,7	
Grupos de edad correspondientes en teoría a los niveles escolares*				Alumnado del Curso 1999-2000
Infantil (3-5 años)	552372	523133	-5,3	-5,0
Primaria (6-11)	1244235	1179439	-5,2	-6,1
ESO (12-15)	930337	883918	-5	-5,7
Bachill.-FP (16-18)	830400	786450	-5,3	2,5
Total entre 3 y 18 años				
De 3 a 18 años	3557940	3372940	-5,2	-4,2

Fuente: *Padrón de Habitantes* de 1996.

(*) Para hacer corresponder los tramos de edad del Padrón de 1996 con los datos correspondientes al curso académico 1999-2000, hemos incrementado en tres años los datos del Padrón. Por ejemplo, hemos considerado como entre 3 y 5 años (edad del nivel Infantil) a los que en 1996 tenían entre 0 y 2 años, etc.

2.2. Modelo de mayoría masculina (alumnado marroquí)

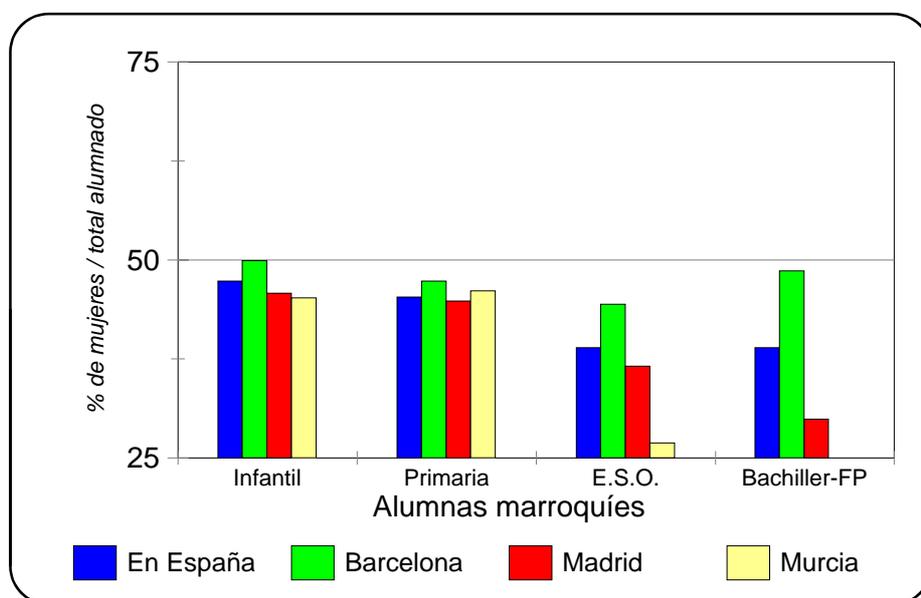
El alumnado de procedencia marroquí, que suponía el 24,1% de todos los extranjeros y extranjeras en el curso 1999-2000, presenta un grado de masculinización muy acusado (+24,8% en el conjunto de la escolaridad no universitaria), tasa que tiende a *incrementarse* a medida que se avanza en el nivel escolar: 10% en Infantil, 17% en Primaria, 36% en Secundaria y 47% en Bachillerato-Formación Profesional. Por otra parte, la bifurcación que se produce en el ciclo superior (más chicas en Bachillerato, muchos más chicos en F.P.) se corresponde con la pauta general del modelo europeo.

En la mayoría de las comunidades autónomas el alumnado marroquí responde a la pauta general que acabamos de describir, si bien *Cataluña*, y especialmente la provincia de Barcelona, representa un contrapunto de mayor equilibrio entre sexos (el predominio masculino es de 12%

en el conjunto de los ciclos y tan sólo de 4% en el ciclo de Bachillerato-Formación Profesional), en contraposición a la Comunidad de *Madrid* (28% y 56%, respectivamente). En *Murcia* se registra el mayor grado de masculinización del alumnado marroquí (43%) si bien el número de efectivos en el curso académico 1999-2000 era de tan sólo 1.724 alumnos [y sabemos que la proporción de hombres entre el alumnado marroquí en el curso 2000-01 ha bajado 11 puntos, situándose en un 32%].

El Gráfico 3 recoge la proporción de mujeres marroquíes sobre el conjunto del alumnado en España y en las tres comunidades autónomas a las que hemos hecho referencia (el dato de alumnos en Bachillerato-Formación Profesional en Murcia no lo representamos porque parte de una cifra demasiado baja).

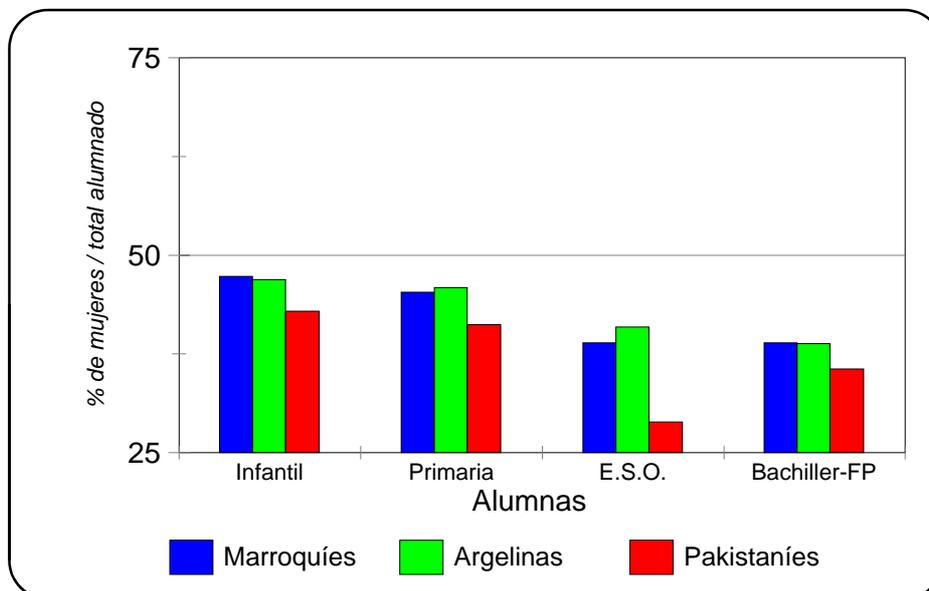
Gráfico 3
PROPORCIÓN DE MUJERES EN EL ALUMNADO
DE ORIGEN MARROQUÍ EN EL CONJUNTO DE ESPAÑA,
EN BARCELONA, MADRID Y MURCIA (Curso 1999-2000)



*Fuente: Elaboración propia a partir de datos suministrados
por la Oficina de Planificación y Estadística del MECD.*

Aparte del caso marroquí, sólo hay otros dos colectivos del alumnado inmigrante que responden al modelo de masculinización: el argelino y el paquistaní. En primer lugar, hay que señalar que se trata de dos grupos poco numerosos (920 y 471 alumnos respectivamente, en el conjunto de España). Además, la pauta de progresión de la masculinización a medida que avanzan los ciclos escolares no está tan clara como en el caso marroquí (ver Gráfico 4). En cuanto a la bifurcación por sexos entre Bachillerato y Formación Profesional, las tres nacionalidades responden exactamente a la pauta general ya comentada.

Gráfico 4
PROPORCIÓN DE MUJERES EN EL ALUMNADO
DE ORIGEN MARROQUÍ, ARGELINO Y PAKISTANÍ



EN EL CONJUNTO DE ESPAÑA (Curso 1999-2000)

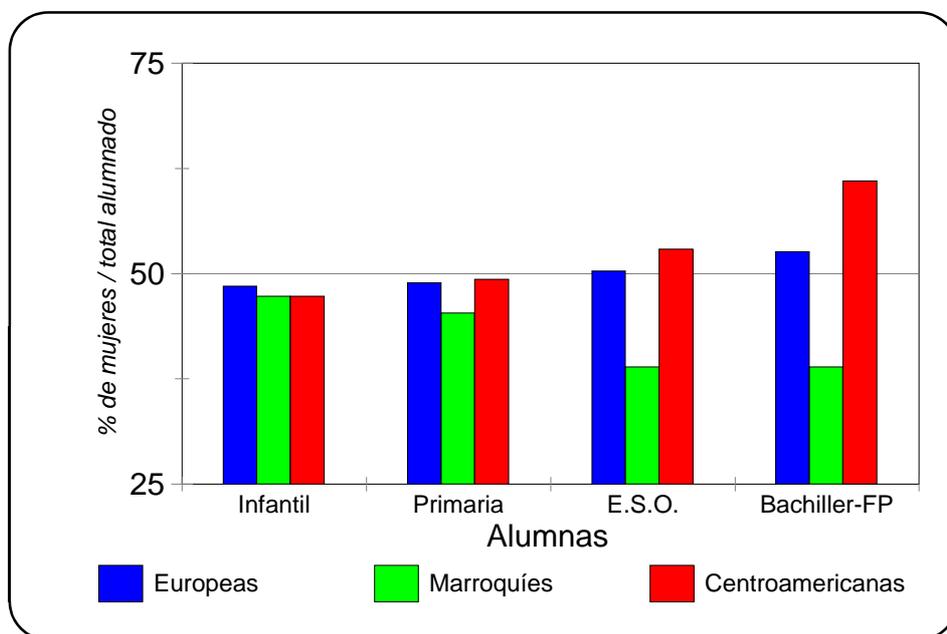
*Fuente: Elaboración propia a partir de datos suministrados
 por la Oficina de Planificación y Estadística del MECD.*

2.3. Modelo de mayoría femenina (alumnado centroamericano)

Este modelo es el contrapunto del anterior y se caracteriza por la mayor feminización de su alumnado, en general y de forma más pronunciada en el ciclo secundario no obligatorio. El caso más claro de esta tendencia lo ofrece el alumnado procedente de República Dominicana (4.071 en el curso 1999-2000) pero siguen la misma pauta el cubano (1.532) y el resto de escolares centroamericanos (1.085 alumnos y alumnas, sin incluir México, nacionalidad cuya distribución se sitúa en una posición intermedia entre este modelo y el de mayoría femenina).

Podemos comparar este modelo con la distribución por sexo según ciclo escolar de los otros dos (ver Gráfico 5). A partir de un punto de partida muy similar en el nivel de la enseñanza Infantil (3-5 años de edad) se produce un relativo equilibrio en el alumnado europeo, una creciente masculinización en el marroquí y una feminización igualmente creciente del alumnado centroamericano.

Gráfico 5
PROPORCIÓN DE MUJERES EN EL ALUMNADO
DE ORIGEN CENTROAMERICANO, EUROPEO Y MARROQUÍ
EN EL CONJUNTO DE ESPAÑA (Curso 1999-2000)



*Fuente: Elaboración propia a partir de datos suministrados
por la Oficina de Planificación y Estadística del MECD.*

2.4. Observaciones complementarias sobre otras nacionalidades

Analícemos ahora a las nacionalidades a las que no hemos hecho referencia hasta aquí y, entre estas, sólo a las que cuentan con un número significativo de alumnado. Podemos destacar en primer lugar que los escolares procedentes de China, Filipinas y Rusia se aproximan bastante al modelo de equilibrio de sexos, el de Rusia sigue muy de cerca la pauta equilibrada del alumnado español y el de India se acerca al modelo feminizado de América Central. Por su parte, los ecuatoguineanos está en una posición intermedia entre el modelo de equilibrio y el de mayoría femenina, destacando esta última en el ciclo de la Enseñanza Secundaria.

En cuanto a la bifurcación que se produce en el nivel escolar no obligatorio (más chicas en Bachillerato, más chicos en FP), hay algunos colectivos que no se ajustan a la regla. Entre el alumnado chino e hindú existe un gran equilibrio entre sexos en los dos ramas educativas; en general el desequilibrio es mayor entre el alumnado europeo y autóctono que entre el latinoamericano, y alcanza su nivel máximo en el caso del alumnado africano.

2.5. Un análisis estadístico detallado referido a dos colectivos (marroquí y

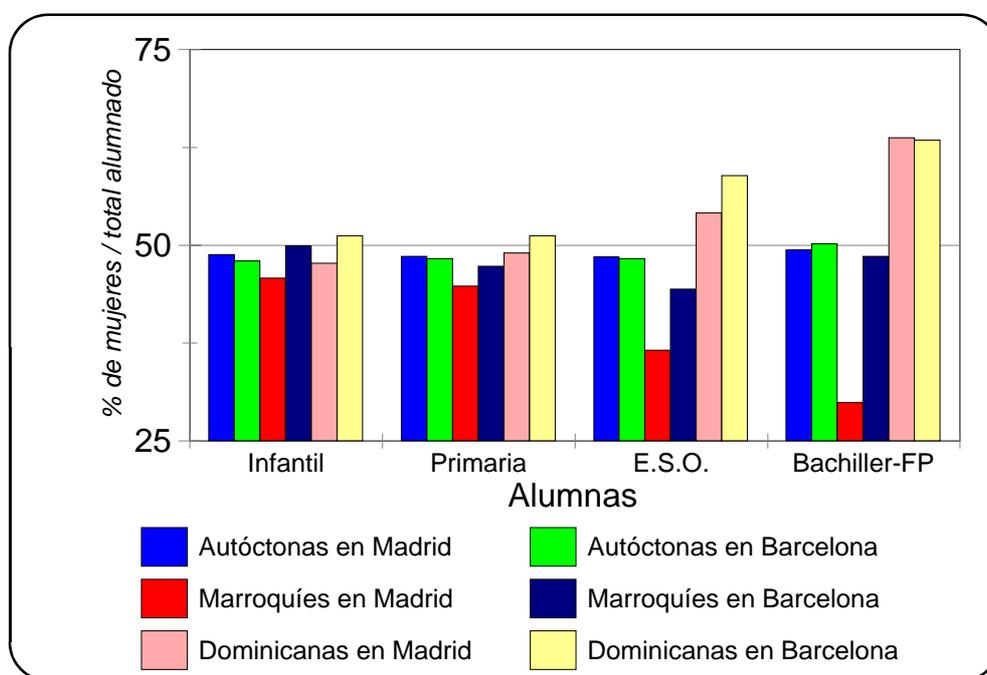
dominicano) y dos áreas geográficas (provincias de Madrid y Barcelona)

A la vista de los datos anteriores, hemos considerado conveniente profundizar la exploración estadística del segundo modelo, de mayoría masculina, a través del alumnado marroquí, cuya tasa de masculinización destaca claramente, en especial en los niveles educativos más avanzados (a partir de la ESO). Asimismo, hemos juzgado de interés estudiar el alumnado centroamericano, precisamente por su comportamiento contrario: su marcada feminización. En este caso, nos centraremos en el alumnado procedente de República Dominicana, como colectivo más representativo del área centroamericana (sumaban en el curso 1999-2000 el 61% de todos los centroamericanos).

En cuanto al ámbito geográfico de análisis hemos optado por las provincias de Madrid y Barcelona. En estos espacios se concentra el 45,5% del alumnado marroquí (5.699 en Madrid y 5.694 en Barcelona) y el 67,3% del dominicano (2.074 en Madrid y 669 en Barcelona). Como se refleja a modo de resumen en el Gráfico 6, en estas provincias se constatan, en el caso marroquí, dos tendencias diversificadas del modelo (la masculinización es mayor en Madrid que en Barcelona), mientras la distribución por sexos y ciclos del alumnado dominicano sigue exactamente la misma pauta en ambos territorios.

Gráfico 6
PROPORCIÓN DE MUJERES EN EL ALUMNADO
DE ORIGEN MARROQUÍ Y DOMINICANO EN MADRID Y BARCELONA
Y COMPARACIÓN CON EL ALUMNADO AUTÓCTONO (Curso 1999-2000)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos suministrados



por la Oficina de Planificación y Estadística del MECD.

3. ANÁLISIS DEL ALUMNADO EXTRANJERO, MARROQUÍ Y DOMINICANO, EN MADRID

Al finalizar 2001 residía en la Comunidad de Madrid el 21% de la población extranjera con permiso de residencia registrada en España¹⁰. En cuanto a su presencia en el sistema escolar, en el curso 2000-2001 había en la Comunidad 38.755 alumnos y alumnas de nacionalidad extranjera, que representaban el 29% del total del alumnado inmigrante matriculado en el país¹¹. La significación de estas cifras en relación al conjunto de la población de la región es cada vez más importante, ya que la ciudadanía de nacionalidad extranjera suponía al finalizar el año 2001 el 4,1% según el Ministerio del Interior (en posesión del permiso de residencia) y el doble según los Ayuntamientos (8,2% empadronados)¹²; en cuanto al alumnado extranjero no universitario, durante el curso 2000-2001 representaba el 4,4% del total de la población escolarizada¹³.

A continuación vamos a estudiar la composición por sexo del alumnado extranjero y, más específicamente, el de origen marroquí y dominicano, a través de tres aproximaciones sucesivas, a modo de círculos concéntricos: primero, el más amplio, para el conjunto de la *Comunidad de Madrid*, a fin de presentar un mapa general del alumnado extranjero por países de origen y ciclos en el curso 1999-2000 y observar las grandes tendencias existentes por niveles educativos a lo largo de los tres últimos cursos escolares (1998-2001); en segundo lugar, la *ciudad de Madrid*, focalizando en este caso la atención en la distribución de los alumnos y alumnas -autóctonos, extranjeros y de las dos nacionalidades objeto de estudio- según la titularidad pública o privada de los centros durante el curso más reciente (2000-2001); y, en tercer lugar, el círculo más restringido, el *distrito de Tetuán*. Este distrito es el que presenta mayor densidad de inmigrantes -después del distrito Centro-, con unas colonias importantes de dominicanos y marroquíes (segundo y tercer colectivo del distrito, después de los ecuatorianos).

¹⁰ Exactamente 231.295 de las 1.109.060 personas extranjeras registradas por el Ministerio del Interior. Ver DELEGACIÓN DEL GOBIERNO PARA LA EXTRANJERÍA Y LA INMIGRACIÓN, *Balance 2001, 2002*, en <http://www.mir.es>, pág. 43.

¹¹ 38.755 de un total de 133.684 matrículas. Los datos de la Comunidad de Madrid han sido proporcionados para la presente investigación por el Servicio de Estudios y Planificación Administrativa de la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación de la C.A.M.; los datos estatales proceden del M.E.C.D., *Estadísticas de la Educación en España*.

¹² Al finalizar 2001 los padrones municipales de la *Comunidad de Madrid* registraban un volumen de 467.807 personas extranjeras, de las que 179.000 se habían empadronado en el último año; ello supone que los residentes registrados en los ayuntamientos eran el doble que la cifra contabilizada por el Ministerio del Interior al finalizar ese mismo año. La diferencia entre ambas cifras se puede explicar por el gran número de residentes extranjeros "en trámite" de regularización o que se han establecido en la Comunidad después de los últimos procesos de regularización. Según la Delegación del Gobierno para la Extranjería y la Inmigración, de las 615.377 personas que se presentaron en los tres últimos procesos de documentación realizados en España (dos con motivo de las Leyes 4/2000 y 8/2000 sobre Extranjería y otra específica para ecuatorianos: programa de retorno voluntario) todavía no se habían resuelto 280.495 al finalizar 2001. De ellas, un número importante correspondía a la Comunidad de Madrid.

¹³ Las estadísticas relativas a la población extranjera pierden actualidad con gran rapidez, debido no sólo a su incremento constante en los últimos años, sino también a los saltos y lagunas de los registros estadísticos disponibles. En la fecha de entrega de este informe (noviembre de 2002) sabemos, por ejemplo, que el alumnado extranjero de la Comunidad de Madrid en el curso 2001-2002 era ya 57.432 (un 48,1% más que el curso anterior), los residentes legales al finalizar el mes de marzo de 2002 habían pasado a ser 291.609 (un 26,1% más que tres meses antes) y los empadronados en el mes de junio del mismo año llegaban a 530.000 (un 13,2% más que medio año antes, representando el 9,2% de la población de la Comunidad).

3.1. Comunidad de Madrid. Alumnado extranjero por niveles educativos en el curso 1999-2000: reproducción de los modelos básicos de ámbito estatal

La distribución por sexo del alumnado extranjero y autóctono es, en la Comunidad de Madrid, muy parecida, lo mismo que ocurría en el conjunto de España: en ambos espacios geográficos hay mayoría de hombres, pero la diferencia se acentúa en un punto entre el alumnado extranjero (la proporción de alumnas extranjeras es de 47,72%, frente a 48,76% en el caso de las autóctonas). Una diferencia mínima que se mantiene constante al comparar la proporción de sexos en los diferentes niveles educativos (ver Tabla 4).

Sin embargo, las diferencias aparecen si distinguimos la proporción de cada sexo por nacionalidades, tal como ocurría en los modelos descritos para el conjunto de España:

- **Modelo de equilibrio de sexos:** está presente en el alumnado europeo, sudamericano y autóctono, si bien con una ligera superioridad numérica de los hombres debido -al menos en el caso del alumnado español- a su mayor peso demográfico. Los índices de feminización¹⁴ registran cifras negativas bajas, de -5% entre el alumnado autóctono, -6% entre el europeo y -3% entre el sudamericano (ver Tabla 5).
- **Modelo de mayoría masculina:** el alumnado marroquí presenta un índice de feminización bastante más bajo (-27,7%), que se acentúa a medida que se avanza en los ciclos educativos (-16% en Educación Infantil, -19% en Primaria, -43% en Secundaria y -56% en los ciclos secundarios post-obligatorios). El alumnado procedente de Rumania, Argelia y Paquistán se aproxima a este modelo, si bien con menos intensidad en el caso de Rumania y Argelia (índices de feminización de -13% y -11% respectivamente) y en el caso de Paquistán con un volumen total demasiado pequeño (36 alumnos y alumnas) como para formular conclusiones.
- **Modelo de mayoría femenina:** se reproduce en la Comunidad de Madrid la situación del conjunto de España, sobre todo en el caso del alumnado dominicano (+7%) ya que el cubano (tan sólo 343) se aproxima aquí más (contrariamente a lo que ocurre para el conjunto de España) al modelo de predominio masculino (índice de -13%). Otro rasgo destacado de quienes proceden de República Dominicana (2.074 alumnos y alumnas) es una gran polarización en función de los ciclos educativos: hay más niños que niñas en los primeros ciclos (Infantil y Primaria) pero la situación se invierte en la ESO (índice de +18%) y en los ciclos post-obligatorios (+76%).

El alumnado de otros países se sitúa en posiciones intermedias, a veces con polarizaciones muy acusadas de los sexos según los ciclos educativos. Por ejemplo, el chino (997 en el curso 1999-2000) presenta en general una proporción mayor de hombres en los niveles obligatorios de Primaria y Secundaria (56% hombres) pero las mujeres son más en Educación Infantil (54%) y en los cursos post-obligatorios no universitarios (62%). El alumnado filipino (574) se reparte al 50% por sexos y mantiene ese equilibrio a lo largo de todos los niveles escolares. Algo similar ocurre en el caso específico de Ecuador, primer país sudamericano por alumnado, y también entre el polaco (994), con una proporción muy equilibrada de chicos y chicas en todos los niveles.

¹⁴ Recordamos que este índice mide la proporción de diferencia que las mujeres suponen en relación al total de los hombres, de acuerdo con la fórmula: $(N^{\circ} \text{ de mujeres} \times 100 / N^{\circ} \text{ de hombres}) - 100$.

3.2. Evolución del alumnado extranjero, marroquí y dominicano en la Comunidad de Madrid entre 1998 y 2001, por niveles educativos y sexo

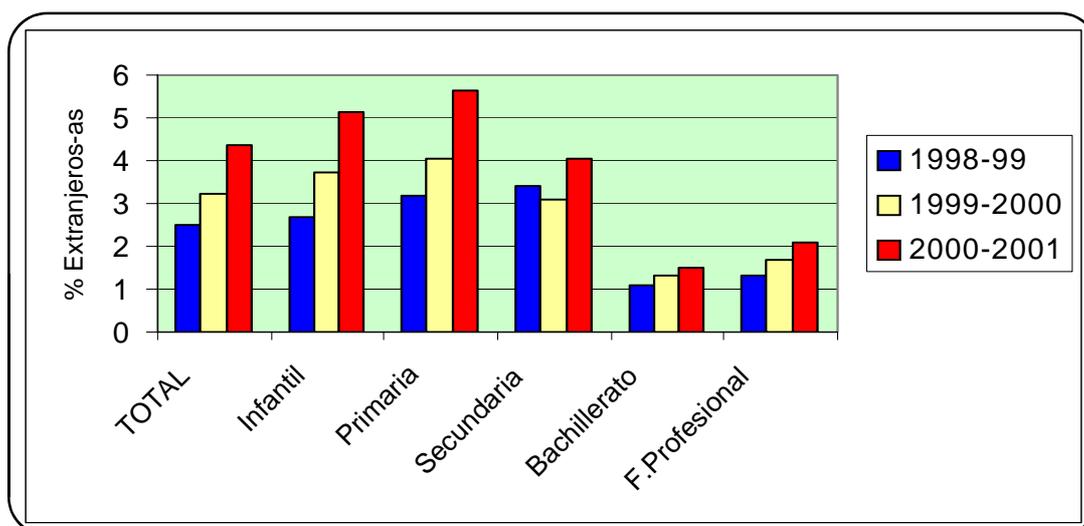
Mientras el número del alumnado autóctono se redujo entre los cursos 1998-99 y 2000-01 en un 3,5% (-30.522 escolares), el de nacionalidad extranjera se incrementó en un 73,6% (+16.434). Por tanto, el conjunto del alumnado no universitario de la Comunidad de Madrid perdió en el lapso de dos años 14.088 efectivos (-1,6% del total) mientras que el de origen extranjero, debido a su importante crecimiento relativo, cubrió algo más de la mitad de las bajas del nativo.

Por niveles educativos, el alumnado autóctono de ambos sexos han aumentado en Infantil (+6,4%) y en Secundaria (+4,4%), y han disminuido en Primaria (-3,1%) y en Bachillerato-F.P. (-19,8%), evolución que se explica fundamentalmente por los cambios introducidos en el sistema educativo (expansión de la Educación Infantil y ampliación de 14 a 16 años en la Educación Secundaria Obligatoria). En cuanto al alumnado extranjero, ha aumentado más en los niveles inferiores del sistema educativo (+106% en Infantil, +75% en Primaria) que en los superiores (+71% en Secundaria y +20% en Bachillerato-FP), lo que probablemente se ha debido, en primer lugar, a factores demográficos y de natalidad (mayor proporción de parejas inmigrantes jóvenes en edad de procrear).

La proporción del alumnado extranjero en el conjunto de la Comunidad de Madrid pasó del 2,5% en 1998-99 al 3,2% en 1999-2000 y al 4,4% en 2000-2001. El Gráfico 7 recoge la evolución por niveles académicos. Se puede observar que el peso es mayor en Primaria (5,6%) y en Infantil (5,1%) y sensiblemente menor en los niveles post-obligatorios de Bachillerato (1,6%) y Formación Profesional (2,1%).

Gráfico 7
PROPORCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO POR NIVELES EDUCATIVOS EN LA COMUNIDAD DE MADRID (1998-2001)

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el Servicio de Estudios



y Planificación Administrativa de la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

El ritmo de crecimiento de los alumnos extranjeros varones a lo largo de los tres cursos estudiados ha sido algo inferior (71%) al de las mujeres (76%), lo que explica *una tendencia al equilibrio entre los dos sexos*: en el curso 98-99 los chicos eran un 10,6% más que las chicas, en el siguiente curso un 9,5% más y en el curso 2000-01 un 7,6% más. De este modo, al final del período las alumnas extranjeras representaban el 48,2% del colectivo, aproximándose al promedio general de la Comunidad de Madrid, que era del 48,8%.

El Gráfico 8 representa la evolución de los cuatro colectivos estudiados por sexo (con base 100 para el primero de los tres cursos analizados). Se puede observar que la distancia entre los símbolos que representan al alumnado autóctono y extranjero en general es muy grande para ambos sexos: el alumnado autóctono tiende a disminuir y el extranjero a crecer. Los colectivos marroquí y dominicano experimentan ritmos de crecimiento diversos: acelerado en el primer caso (+76%) y menos intenso en el segundo (+41%). Las mujeres marroquíes crecen algo más que los hombres y los hombres dominicanos más que las mujeres; como la situación inicial era la contraria, la tendencia es al equilibrio de sexos al interior de cada colectivo.

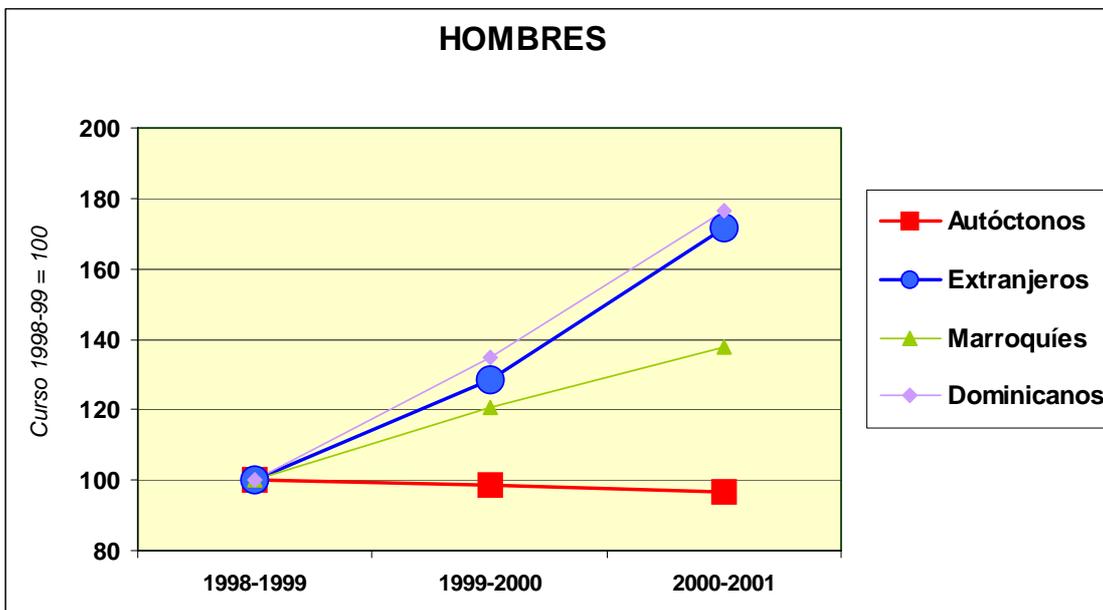
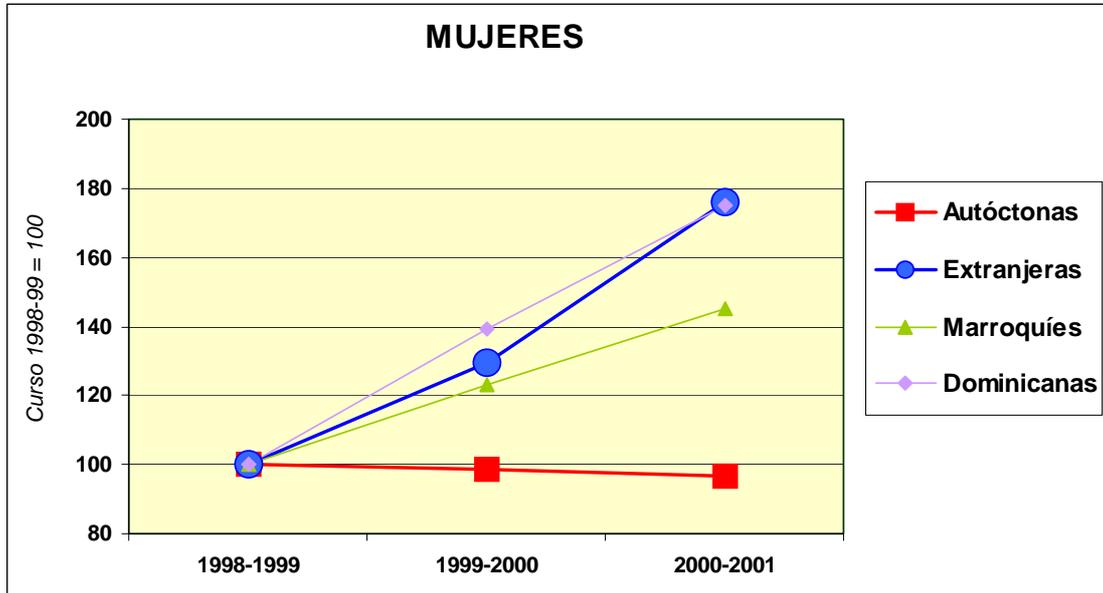
La Tabla 6, en su parte inferior, recoge en números absolutos la evolución del alumnado, y de las alumnas en particular, por niveles educativos, en los cuatro colectivos objeto de comparación: total del alumnado, total de extranjeros-as, marroquíes y dominicanos-as. Si nos fijamos en estos dos últimos grupos se observa que el alumnado dominicano ha aumentado mucho más en términos relativos (+76%) que el marroquí (+41%), aún cuando en números absolutos el incremento de marroquíes en la Comunidad de Madrid haya sido mayor (1.915 frente a 1.145 del dominicano); es decir, que la afluencia del alumnado dominicano presenta una dinámica de crecimiento mayor en relación a su volumen anterior.

En su parte superior, la Tabla 6 recoge la evolución de la proporción de mujeres por niveles educativos. Aunque en el colectivo marroquí prevalecen los hombres y en el dominicano las mujeres, hay que registrar una *tendencia al equilibrio por sexos entre el marroquí*, cuyo alumnado femenino ha pasado del 41,5% al 42,8%, siendo este incremento mayor en la Educación Secundaria Obligatoria (de 34,9% a 39,2%) y en los niveles post-obligatorios de Bachillerato y Formación Profesional (de 30,7% a 33,9%). En cuanto al alumnado dominicano, la ligera prevalencia de las mujeres se amplió entre los cursos 98-99 y 99-00 (de 50,9% a 51,6%) y se redujo sensiblemente en el curso siguiente (50,7%); por tanto, podríamos encontrarnos también ante una tendencia hacia la equiparación del número de alumnas y alumnos.

Las dos últimas columnas de la Tabla 6 muestran la bifurcación en función del sexo en los niveles de Bachillerato (que incluye el alumnado de la modalidad “a distancia”) y Formación Profesional (además de los Programas de Garantía Social y la Educación Especial). En el primer caso prevalecen las mujeres y en el segundo los hombres. El conjunto del alumnado extranjero presenta en el último de los cursos analizados un índice de feminización en Bachillerato (+24%) tres veces mayor que la media general de alumnado (+8%), mientras que la prevalencia de hombres en FP es muy parecida en ambos casos. En cuanto al alumnado marroquí, la bifurcación por sexo en los niveles post-obligatorios presenta *una intensidad mucho mayor* que en el resto del alumnado extranjero o autóctono, si bien *ha experimentado una importante tendencia al equilibrio en los cursos estudiados*: la prevalencia de mujeres en Bachillerato ha bajado del 55 al 29% y el predominio de hombres en F.P. ha bajado del 70 al 62%. Por lo que respecta al alumnado dominicano, su escasa presencia en los ciclos post-obligatorios (168 en el curso 2000-01, de ellos el 56% mujeres) no permite extraer conclusiones significativas.

Gráfico 8

**EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO AUTÓCTONO, EXTRANJERO, MARROQUÍ Y DOMINICANO EN LA COMUNIDAD DE MADRID
ENTRE LOS CURSOS 1998-99 Y 2000-01 (Base 100 = Curso 98-99)**



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el Servicio de Estudios y Planificación Administrativa de la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

3.3. Ciudad de Madrid. Distribución del alumnado autóctono, extranjero, marroquí y dominicano según la titularidad de los centros, por niveles educativos y sexo

Un segundo círculo concéntrico de nuestro análisis, después de estudiar el ámbito de la Comunidad autónoma, lo situamos en la ciudad de Madrid, donde reside el 55% de la población de la región y el 62% de la población extranjera¹⁵. Precisamente la mayor concentración de inmigrantes latinoamericanos en la capital y de marroquíes en el resto de la provincia explica las diferencias en el reparto por sexo del alumnado extranjero en la ciudad capital si lo comparamos con los resultados referidos al conjunto de la Comunidad. Junto a este punto, destacaremos las diferencias en la distribución del alumnado -autóctono, inmigrante, marroquí y dominicano- según la titularidad de los centros (públicos o privados). En todos los casos, tal como hemos hecho hasta ahora, pondremos de relieve las diferencias entre los sexos por niveles educativos.

La Tabla 7 recoge la distribución por sexo del alumnado según la titularidad de los centros. Llama la atención que las mujeres están algo más representadas en el sector privado que en el público en los cuatro colectivos estudiados, con ligeras diferencias entre ellos:

- Entre el *alumnado autóctono* las mujeres tienden a estar más presentes en la enseñanza privada en todos los niveles (diferencia de dos puntos porcentuales), salvo en Bachillerato-Formación Profesional, en cuyo caso la proporción de mujeres es la misma en el sector privado y en el público (48,4%).
- Entre el *alumnado extranjero en general* las mujeres también acuden en mayor proporción que los hombres a centros privados (entre dos y cuatro puntos de diferencia en todos los niveles educativos).
- Entre el *alumnado marroquí*, por el contrario, los hombres acuden a centros privados en mayor proporción que las mujeres en las primeras etapas educativas (3 puntos de diferencia en Infantil y 4 en Primaria), mientras que las mujeres lo hacen mucho más habitualmente en los distintos tramos de enseñanza secundaria, obligatoria y no obligatoria (13 puntos de diferencia en ambos casos a favor de las mujeres).
- Entre el *alumnado dominicano*, el reparto de sexos según la titularidad de los centros es muy similar en Primaria, mientras en Secundaria las chicas están más presentes que los chicos en los centros privados que en los públicos (7 puntos de diferencia).

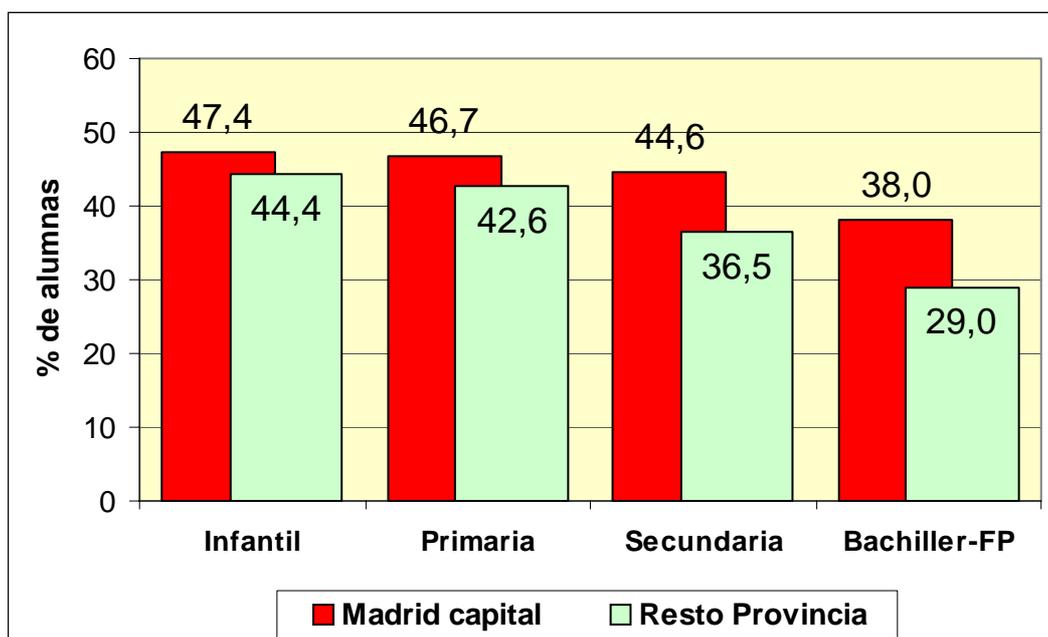
A partir de la misma Tabla 7 se pueden comparar, para el curso 2000-2001, las diferencias en la distribución por sexo en la ciudad de Madrid con respecto al conjunto de la Comunidad Autónoma (resultados ya recogidos en la Tabla 6). Precisamente la mayor presencia de población sudamericana en la capital¹⁶ explica que la proporción de mujeres entre los alumnos extranjeros sea superior (49,1%) a la del conjunto del alumnado (48,9%), lo que no ocurría ni en el conjunto de la Comunidad ni de España. El propio colectivo marroquí presenta en la ciudad de Madrid un desequilibrio entre sexos bastante menor que en el resto de la región, en todos los niveles educativos (ver Gráfico 9). En cuanto al alumnado dominicano, el reparto por sexos presenta una pauta casi idéntica en la capital y en los pueblos de la provincia.

¹⁵ En julio de 2001 la población de la Comunidad era de 5.546.141 habitantes, de los cuales 3.010.492 residían en la ciudad de Madrid; en la misma fecha la población extranjera empadronada era de 384.782 habitantes, de los cuales 239.295 residían en la capital.

¹⁶ El incremento más espectacular ha sido el del colectivo ecuatoriano que se ha multiplicado por cinco entre el curso 1998-99 (850 alumnos/as) y el curso 2000-2001 (4.497 alumnos/as). En este último los ecuatorianos representan casi el 20% del alumnado extranjero de la ciudad de Madrid y entre ellos hay una ligerísima prevalencia de las mujeres (50,4%) sobre los hombres (49,6%).

Gráfico 9
PROPORCIÓN DE MUJERES EN EL ALUMNADO MARROQUÍ
DE LA CIUDAD DE MADRID Y DEL RESTO DE LA PROVINCIA (Curso 2000-2001)

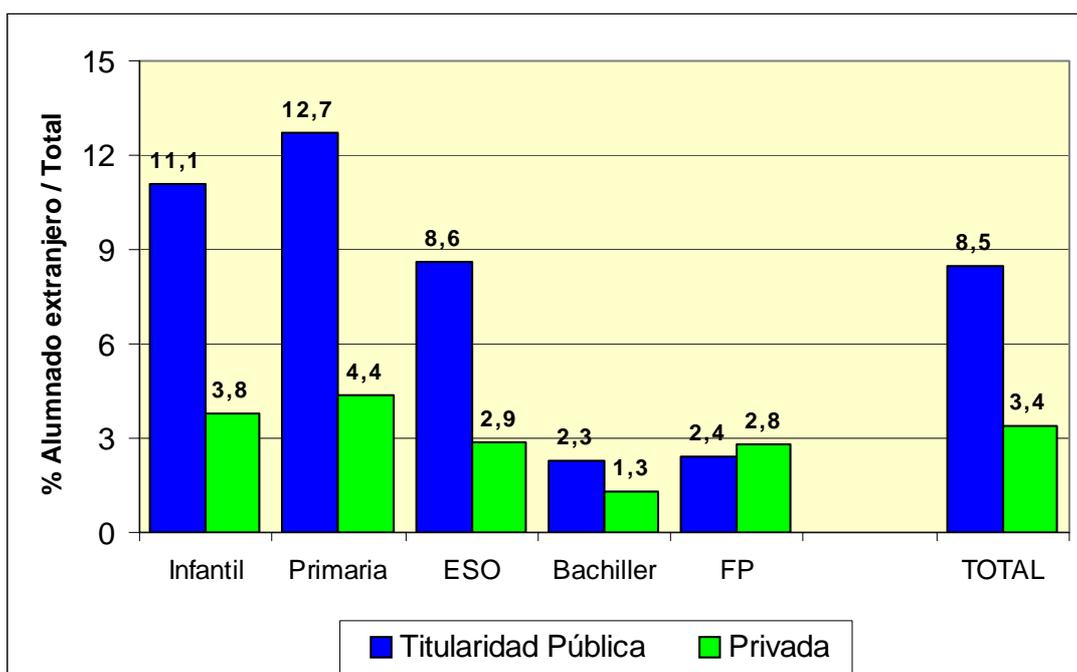
Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el Servicio de Estudios y Planificación Administrativa de la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.



La Tabla 8 recoge con detalle la distribución según la titularidad de los centros de cada uno de los cuatro colectivos estudiados, y del total del alumnado no universitario en la ciudad de Madrid. Lo primero que hay que destacar es que mientras la mayoría del alumnado autóctono (62,2%) acude a centros privados¹⁷, la mayoría del alumnado extranjero (61,6%) está escolarizado en centros públicos. De este modo, la proporción del alumnado extranjero en el conjunto de la enseñanza pública de la ciudad de Madrid (8,5%) duplica con creces la proporción que representan en la privada (3,4%). Estas diferencias se verifican en todos los niveles educativos, excepto en FP, tal como se recoge en el Gráfico 10. Los centros de titularidad pública, sobre todo en los niveles de Educación Infantil y Educación Obligatoria (Primaria y Secundaria) acogen a una proporción del alumnado extranjero muy superior a los centros privados, sean estos concertados o no. La única excepción se produce en los centros de Formación Profesional¹⁸, donde los centros privados registran una proporción del alumnado extranjero (2,8%) algo mayor que los públicos (2,4%).

Gráfico 10
PROPORCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO SEGÚN LA TITULARIDAD DE LOS CENTROS EN LA CIUDAD DE MADRID (Curso 2000-2001)

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el Servicio de Estudios y



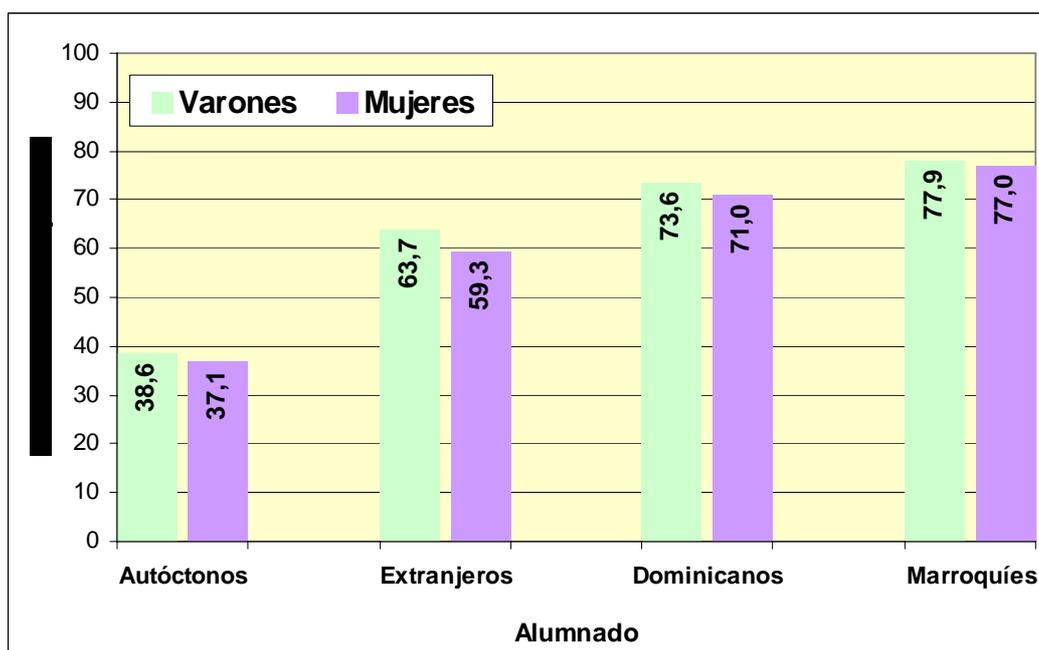
*Planificación Administrativa de la Secretaría General Técnica
de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.*

¹⁷ El peso de la enseñanza privada en la capital de España (60,9% del total del alumnado no universitario) resulta anómalo ya que es casi el doble que en el conjunto del estado español (32,1% en el curso 2000-2001). En cambio, su importancia en el resto de la Comunidad de Madrid, descontada la capital, es del 25,8%, una proporción sensiblemente inferior a la media estatal.

¹⁸ Recordemos que la explotación estadística agrupa junto con FP al alumnado de Educación Especial y el de Programas de Garantía Social.

Volviendo a los datos de la Tabla 8, se puede observar una gran concentración de la población escolar marroquí y dominicana en la enseñanza pública (78% y 72% , respectivamente), en proporción bastante mayor que la media de los extranjeros (62%). Ello se debe a que el alumnado procedente de países desarrollados (Unión Europea y Norte de América) tiende a concentrarse en una proporción mayor que el autóctono en la enseñanza privada¹⁹. El Gráfico 11 recoge estas diferencias para los cuatro colectivos que estamos estudiando, distinguiendo también el sexo del alumnado en cada grupo. Tal como ya hemos señalado, los hombres tienden a ubicarse más en la enseñanza pública que en la privada en todos los casos.

Gráfico 11
PROPORCIÓN DEL ALUMNADO EN LA ENSEÑANZA PÚBLICA
POR NACIONALIDADES EN LA CIUDAD DE MADRID (Curso 2000-2001)



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el Servicio de Estudios y Planificación Administrativa de la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Todos los datos parecen apuntar a *una creciente concentración del alumnado inmigrante no comunitario en los centros de titularidad pública* que, por otra parte, tienen cada vez menos peso cuantitativo en relación a los centros privados²⁰, donde se concentra el alumnado autóctono.

¹⁹ Con datos referidos a la Comunidad de Madrid, para el curso 2000-2001, la proporción del alumnado extranjero procedente de la Unión Europea en centros privados superaba en un 58% la media regional y el procedente de América de Norte en un 36%. Ver MECD, *Estadísticas de la educación en España*, 2001.

²⁰ En el curso 1995-96 el alumnado matriculado en la ciudad de Madrid en centros públicos era el 46,9%, pasando a ser el 37,2% cinco años más tarde (curso 2001-02), lo que parece indicar una “huida de amplios sectores de las denominadas clases medias hacia la red privada”. Datos de la Concejalía de Educación del ayuntamiento de Madrid, citados por A. NAVARRO, *Cambios y expectativas de la educación madrileña, 1996/2001*, FETE-UGT, Madrid, 2002, pág. 18.

3.4. Distrito de Tetuán (Madrid). Distribución del alumnado autóctono, extranjero, marroquí y dominicano según la titularidad de los centros, por niveles educativos y sexo (cursos 1998-2001)

El distrito madrileño de Tetuán tiene 135.000 habitantes, de los cuales 15.530 son de nacionalidad extranjera; es el segundo distrito de la capital en densidad de inmigración (11,5%), después del distrito Centro (15,8%). Los tres principales colectivos son el ecuatoriano (40% de los extranjeros), el dominicano (10%) y el marroquí (9%). Por sexos, las mujeres prevalecen sobre los hombres ya que representan el 54,1% del colectivo²¹.

En el plano educativo, el alumnado escolarizado en centros del distrito en el curso 2000-2001 fueron 11.863, de los cuales 1.301 eran de nacionalidad extranjera, lo que representa una proporción del 11%, ligeramente por debajo del peso demográfico general de la inmigración.

La evolución del alumnado extranjero en los tres últimos cursos ha sido de crecimiento continuo, pasando de 691 en el curso 1998-99 a 883 en 1999-2000 (+28%) y a 1.301 en el curso 2000-2001 (+47%). Todo lo contrario de lo que ha ocurrido con el alumnado autóctono que ha disminuido un 15,4% entre los cursos citados, pasando de 12.492 a 10.562²². Como resultado de este proceso el peso del alumnado extranjero en el conjunto del distrito ha pasado del 5,2% en el curso 98-99 al 6,7% en el curso siguiente y al 11,0% en el 2000-2001. Es decir, *su importancia se ha duplicado en tan sólo tres años* a causa del efecto combinado del incremento del alumnado extranjero, por una parte, y el descenso del alumnado autóctono, por otra (ver Tabla 9).

El alumnado marroquí, a diferencia de los de otras nacionalidades, ha reducido su número en los cursos citados, pasando de 149 a 145, representando el 11% del alumnado extranjero y el 1,2% del alumnado total. Por el contrario, el alumnado dominicano ha pasado de 109 a 177, representando el 14% del alumnado extranjero y el 1,5% del total.

La distribución por sexo en el conjunto del alumnado es muy equilibrada, con una ligera prevalencia de las mujeres, que suponen el 50,3% del total. En cuanto al alumnado marroquí y dominicano en particular, responden al patrón general de sus respectivos colectivos: en el primero prevalecen los hombres y en el segundo las mujeres. No obstante *en el período estudiado ambos colectivos han experimentado una clara tendencia al equilibrio*: las alumnas marroquíes ganaron dos puntos y medio entre 1998 y 2001 (pasando del 44,3% al 46,9%) y las dominicanas recorrieron el camino inverso, perdiendo cuatro puntos (del 60,6% al 56,5%).

Por niveles escolares la evolución del porcentaje de mujeres presenta saltos bruscos en el caso del alumnado marroquí, lo que se debe sin duda a su reducido número, sobre todo en los niveles superiores (36 en Secundaria, 3 en Bachillerato y tan sólo 1 en Formación Profesional en el último de los cursos estudiados). En cuanto al colectivo dominicano el peso de las mujeres se incrementa en Secundaria (65%) en relación a Primaria (49%), lo que responde al modelo general “centroamericano” detectado a nivel estatal y de la Comunidad de Madrid.

²¹ Datos proporcionados por la Oficina del Padrón Municipal de Madrid, a fecha 1 de enero de 2001.

²² Esta drástica disminución del alumnado ha tenido lugar sobre todo entre los cursos 1999-2000 y 2000-2001 y en ella han podido influir, además de factores demográficos, el cierre de algún centro escolar y, quizás, la decisión de algunas familias de escolarizar a sus hijos e hijas en otros distritos.

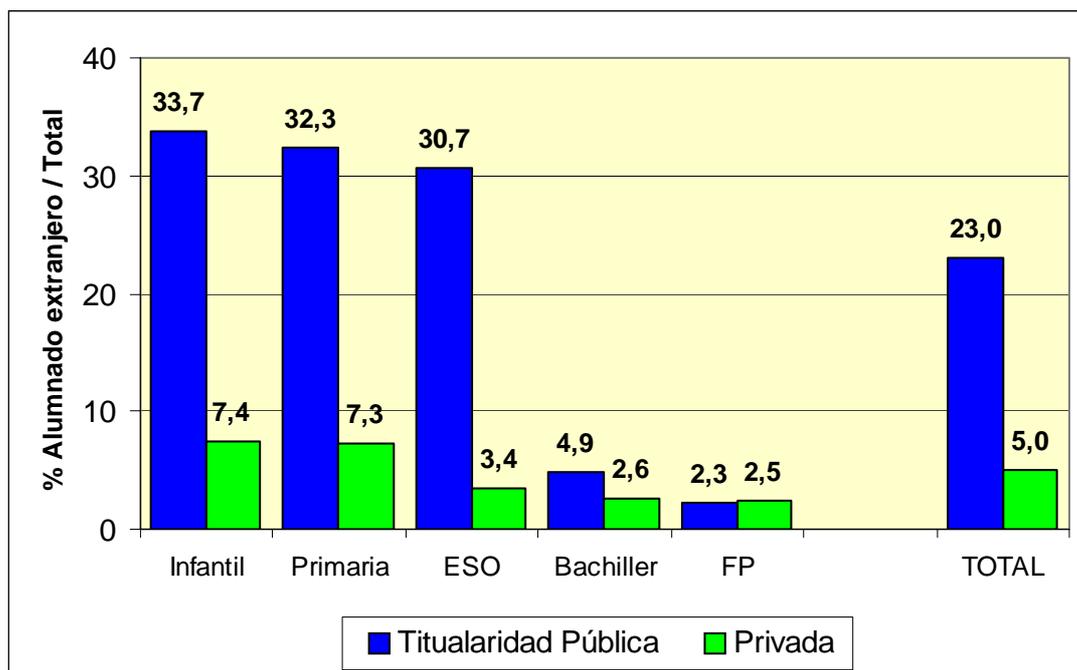
Tabla 9. Excel: Tabla9 (a1.n38)

Una diferencia importante entre el alumnado inmigrante y el autóctono, que se incrementa en el distrito de Tetuán, es la titularidad de los centros a los que acuden ambos colectivos. Casi el 69,6% del alumnado extranjero acude a la enseñanza pública, por tan sólo el 28,7% del autóctono. Unas proporciones que varían dependiendo de los niveles educativos y que resultan todavía mayores en los dos colectivos objeto de estudio, tal como ocurría en el conjunto de Madrid: el 78,6% del alumnado marroquí y el 76,8% del dominicano están escolarizados en la enseñanza pública.

La diferente adscripción según la titularidad hace que el peso del alumnado extranjero sea mucho mayor en los centros públicos que en los privados, tal como se recoge en el Gráfico 12. Se puede observar que los centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria presentan una proporción muy elevada de alumnado extranjero, en contraste con los centros privados de los niveles respectivos. La mayor diferencia se da en el nivel de la ESO, donde la enseñanza pública acoge una proporción diez veces mayor que la enseñanza privada. En el extremo opuesto, las diferencias son mucho menores en los niveles post-obligatorios, hasta el punto de que en Formación Profesional, que incluye los Programas de Garantía Social y Educación Especial, los centros privados tienen una proporción superior del alumnado extranjero que los públicos.

Gráfico 12
PROPORCIÓN DE ALUMNADO EXTRANJERO SEGÚN LA TITULARIDAD
DE LOS CENTROS EN EL DISTRITO DE TETUÁN (Curso 2000-2001)

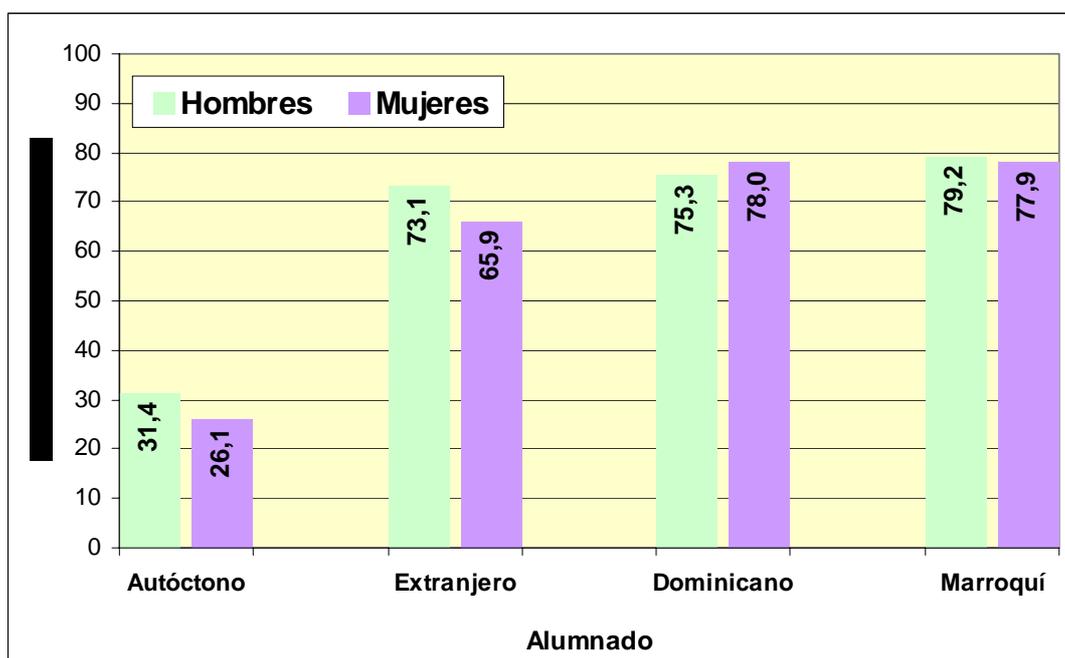
Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el Servicio de Estudios y Planificación



*Administrativa de la Secretaría General Técnica
de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.*

La Tabla 10 confirma para el distrito de Tetuán una conclusión importante que ya vimos en el caso de la ciudad de Madrid: las mujeres, autóctonas y extranjeras en general, tienden a acudir a la enseñanza privada en una proporción mayor que los hombres (5 puntos más las autóctonas, 7 puntos más las extranjeras). Sin embargo, tal como se recoge en el Gráfico 13, esta diferencia es bastante menor en el caso marroquí (las mujeres acuden a centros privados sólo 1,3 puntos de porcentaje por encima de los hombres) y se invierte en el alumnado dominicano (las mujeres acuden a colegios concertados en menor proporción que los hombres de su colectivo nacional).

Gráfico 13
PROPORCIÓN DE ALUMNOS Y ALUMNAS EN LA ENSEÑANZA PÚBLICA
POR NACIONALIDADES EN EL DISTRITO DE TETUÁN (Curso 2000-2001)



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el Servicio de Estudios y Planificación Administrativa de la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Podemos resumir los principales resultados del análisis estadístico del alumnado en la Comunidad de Madrid en los siguientes puntos:

- En líneas generales se comprueba que los *modelos de distribución por sexo según nacionalidades* que hemos identificado a nivel estatal se reproducen en Madrid, si bien con matices importantes. Así, en la ciudad capital prevalece más el equilibrio de sexos que en el resto de la provincia, lo que se debe a la mayor proporción de latinoamericanos en la capital y de marroquíes en los otros municipios.
- Entre los cursos 1998-99 y 2000-2001 se ha producido un *gran incremento de alumnos y alumnas inmigrantes* (superior al 70%), lo que contrasta con una ligera reducción de los autóctonos, a causa de la baja natalidad. No obstante, en números absolutos el incremento de alumnos inmigrantes no ha sido suficiente para compensar la disminución de los autóctonos (sólo han cubierto la mitad de las bajas).

- El incremento de alumnas inmigrantes ha sido algo superior al de alumnos, lo que ha favorecido el equilibrio entre ambos sexos que partía de un predominio relativo de hombres.
- En la ciudad de Madrid, donde se concentra el 63% del alumnado extranjero presente en la Comunidad, se produce una clara división en función de la titularidad de los centros. Mientras dos tercios de la población autóctona acude a centros privados, sólo lo hace un tercio de la extranjera. Por nacionalidades existen también importantes diferencias, siendo especialmente grande la opción por la enseñanza pública entre el colectivo marroquí (77%). Como consecuencia, el sector de la enseñanza privada tenía en el curso 2000-2001 una proporción de alumnado extranjero muy inferior (3,4%) al de la pública (8,5%).
- Se observa una ligera mayor propensión de las mujeres que de los hombres a acudir a centros privados, lo que ocurre igualmente en la población autóctona y en la extranjera.
- El análisis de las estadísticas escolares para el distrito de Tetuán proporciona resultados que difieren sustancialmente de los generales de la ciudad o la Comunidad de Madrid. Esto demuestra la importancia que tiene el ámbito concreto de estudio para definir los perfiles y tendencias existentes. En particular, el distrito de Tetuán acoge en sus centros una proporción de inmigrantes muy superior a la media de la ciudad y, además, la concentración en la enseñanza pública es también mucho mayor: más del 30% del alumnado de Infantil, Primaria y ESO en centros públicos es de origen extranjero, mientras dicha proporción es cinco veces menor en los centros privados (incluidos los concertados).

Tabla 10. Excel: Tabla10 (a54.p114)

4. ANÁLISIS DEL ALUMNADO EXTRANJERO, MARROQUÍ Y DOMINICANO EN BARCELONA

El segundo espacio escogido para profundizar nuestro análisis es la provincia de Barcelona, donde se ubicaba al finalizar 2001 el 18,6% de la población extranjera con permiso de residencia en España²³. En el sistema escolar, durante el curso 2000-2001 había en esta provincia 16.573 alumnos de nacionalidad extranjera, que representaban el 12,4% del total del alumnado de origen extranjero escolarizado en España.

A finales de 2001 la proporción que representan los extranjeros en situación regular (residentes) era el 4,5%, en el conjunto de la provincia y el 7,6% en la ciudad de Barcelona (tomando como referencia las personas empadronadas en esa misma fecha). Por su parte, el alumnado extranjero no universitario, durante el curso 2000-2001 representaba sólo el 2,2% del total de alumnos escolarizados.

A continuación analizamos las diferentes distribuciones por sexo entre el alumnado extranjero y, más específicamente, en los colectivos marroquí y dominicano, a través de tres círculos concéntricos. Primero, el más amplio, el conjunto de la *provincia*, a fin de presentar un mapa general del alumnado por nacionalidades y ciclos educativos, con datos del curso 1999-2000, y observar las grandes tendencias existentes -en cada etapa educativa- a lo largo de los tres últimos cursos escolares (1998-2001). En segundo lugar, la *ciudad de Barcelona*, focalizando la atención en la distribución de los alumnos y alumnas -autóctonos, extranjeros y de las dos nacionalidades objeto de estudio- según la titularidad pública o privada de los centros durante el curso más reciente (2000-2001). En tercer lugar, el círculo más restringido, el *distrito de Ciutat Vella*, el que tiene mayor densidad de inmigrantes y cuenta con importantes colectivos marroquíes y dominicanos.

4.1. Provincia de Barcelona. Alumnado extranjero por niveles educativos en el curso 1999-2000: reproducción parcial de los modelos básicos de ámbito estatal

La distribución por sexo del alumnado extranjero y autóctono en la provincia de Barcelona es prácticamente idéntica en términos generales, representando las mujeres el 48,5% y 48,4% respectivamente. Sin embargo, las diferencias en relación a la pauta general aparecen si consideramos bloques regionales de países y nacionalidades particulares (ver Tabla 11). Tomando como referencia los modelos descritos en el primer capítulo, podemos hacer las siguientes precisiones:

- **Modelo de equilibrio de sexos:** se mantiene en la provincia de Barcelona, aunque con una tendencia a la feminización del alumnado procedente de la Unión Europea (51,7% de alumnas, por un 48,4% en el caso de las nativas). El porcentaje de mujeres entre el alumnado sudamericano presenta un valor intermedio entre los dos anteriores, que resulta

²³ Exactamente 206.395 de los 1.109.060 registrados por el Ministerio del Interior. Ver DELEGACIÓN DEL GOBIERNO PARA LA EXTRANJERÍA Y LA INMIGRACIÓN, *Balance 2001*, o.c., pág. 43. No obstante la cifra real de residentes extranjeros es bastante más alta si tenemos en cuenta que sólo en la ciudad de Barcelona (donde reside el 33% de la población de la provincia) el número de extranjeros empadronados durante el año 2001 creció un 54%, pasando de 74.019 a 113.809, la mayoría de los cuales no ha podido acogerse a medidas de regularización.

ser el más equilibrado de los tres (49,3%). Los *índices de feminización*, que se recogen en la Tabla 12, permiten observar algunas diferencias significativas en función de la nacionalidad. Así, entre los países comunitarios hay tres con una marcada feminización -Francia, Portugal e Italia-, con índices superiores a +20% y otros con una masculinización mayor (sobre todo el Reino Unido y, en menor medida, Alemania y Holanda). De Sudamérica presentan índices equilibrados Colombia, Ecuador y Perú; en cambio, Brasil tiene más chicas y Venezuela y Argentina más chicos.

- **Modelo de predominio masculino:** no se cumple en la provincia de Barcelona para el colectivo marroquí, puesto que la proporción de alumnos del sexo masculino (53,1%) es sólo ligeramente superior a lo que ocurre entre el alumnado autóctono (51,6%). Aunque hay más chicos que chicas en todos los niveles escolares, las diferencias son muy poco relevantes, salvo en el caso de la enseñanza Secundaria (índice de feminización de -20%). El alumnado procedente de Rumania, Polonia, Argelia y Paquistán se aproxima mucho al modelo masculinizado, si bien en los tres primeros casos las cifras totales de alumnado son bajas (menos de 100 en cada caso). En cuanto al colectivo paquistaní (con 234 alumnos y alumnas en toda la provincia), sí representan claramente el modelo: índices de feminización negativos (apenas un tercio son mujeres), sobre todo en la Educación Secundaria Obligatoria (-62%).
- **Modelo de predominio femenino:** en este caso se reproduce fielmente el modelo general descrito para el conjunto de España. Hay más mujeres que hombres, tanto en el alumnado dominicano (55%) como en el cubano (57%). Entre el alumnado dominicano (en total 669 en el curso que analizamos), el índice de feminización se incrementa con el nivel escolar: +4,9% en Infantil, +6,4% en Primaria, +43,5% en ESO y +75% en los niveles post-obligatorios (en esta última etapa hay sólo 33 alumnos). Entre los restantes colectivos extranjeros, hay algunos -como los procedentes de México, Guinea Ecuatorial o India- que responden al modelo, aunque su número total de alumnos es muy pequeño (143, 130 y 86 respectivamente).

De las restantes nacionalidades merecen destacarse China y Filipinas, con 430 y 270 alumnos respectivamente en esta provincia. En general presentan un reparto por sexo equilibrado, si bien en el caso chino hay mayor presencia de mujeres en Infantil y Primaria (índice de +18%), y de hombres en Secundaria (índice de feminización de -24%).

Tablas 11 y 12. Excel: Tablas 4 y 5, 11 (a124.o180) y 12 (r102.y180)

4.2. Evolución del alumnado extranjero, marroquí y dominicano en la provincia de Barcelona entre 1998 y 2001, por niveles educativos y sexo

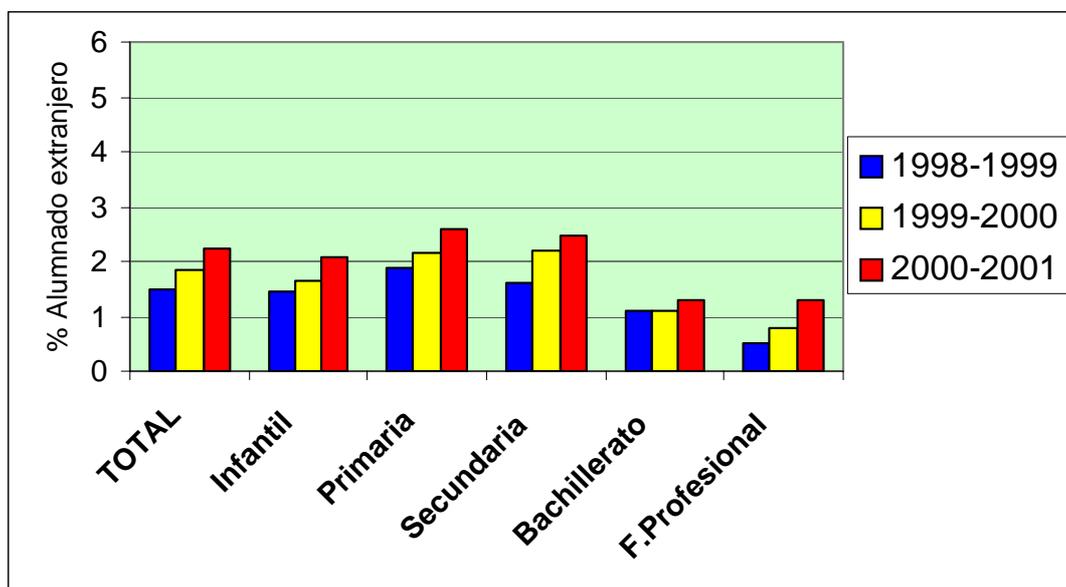
Mientras el número del alumnado autóctono se redujo entre los cursos 1998-99 y 2000-01 en un 4,7% (-35.563 escolares), la matrícula del alumnado extranjero creció un 42,6% (+5.055). Por tanto, el conjunto del alumnado no universitario de la provincia de Barcelona disminuyó en el lapso de tres cursos 30.508 efectivos (-4% del total) y el de origen extranjero, pese a su importante crecimiento relativo, sólo cubrió la séptima parte de bajas de los nativos y las nativas..

Por niveles educativos y en el mismo período de tres cursos, el alumnado autóctono ha aumentado en Infantil (+4,4%) y en ESO (+1,6%), y ha disminuido en Primaria (-1,8%) y en Bachillerato-F.P. (-23,9%), lo que se ha debido fundamentalmente a los cambios introducidos en el sistema educativo (expansión de la Educación Infantil y ampliación de 14 a 16 años en la Educación Secundaria Obligatoria). En cuanto al alumnado extranjero, ha crecido un 50% en Educación Infantil, un 37% en Primaria y un 57% en ESO. En las ramas post-obligatorias se registra un comportamiento divergente: se ha duplicado la matrícula en Formación Profesional, mientras disminuía un 4,9% en Bachillerato.

En el alumnado extranjero -en conjunto- se observa una tendencia al equilibrio entre los dos sexos: en el curso 1998-99 los chicos eran un 13,2% más que las chicas, en el siguiente un 6,5% más y en 2000-01 sólo un 3,9% más. En este último curso las niñas extranjeras representaban el 49% del alumnado inmigrante, sólo cuatro décimas más que la proporción correspondiente a todo el alumnado de la provincia (48,6%).

La tendencia decreciente de la matrícula del alumnado autóctono junto al simultáneo incremento de la del extranjero, da lugar al incremento constante de la proporción de ésta sobre la matrícula total: el 1,5% en 1998-99, el 1,8% en 1999-2000 y un 2,2% en 2000-2001. El Gráfico 14 recoge la evolución por niveles académicos. Se observa que el peso es mayor en los niveles obligatorios de Primaria (2,6%) y Secundaria (2,5%) y bastante menor en Bachillerato y Formación Profesional (en ambos casos 1,3%). La progresión entre los tres cursos es particularmente intensa en Formación Profesional mientras que casi se ha estancado en Bachillerato.

Gráfico 14
PROPORCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO POR NIVELES EDUCATIVOS
EN LA PROVINCIA DE BARCELONA (1998-2001)



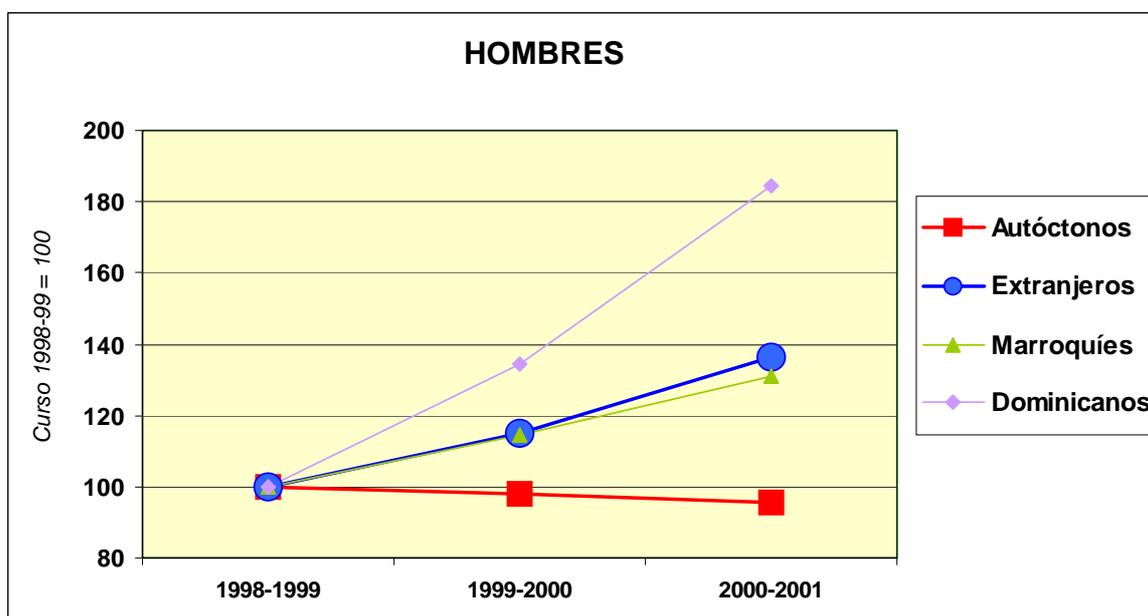
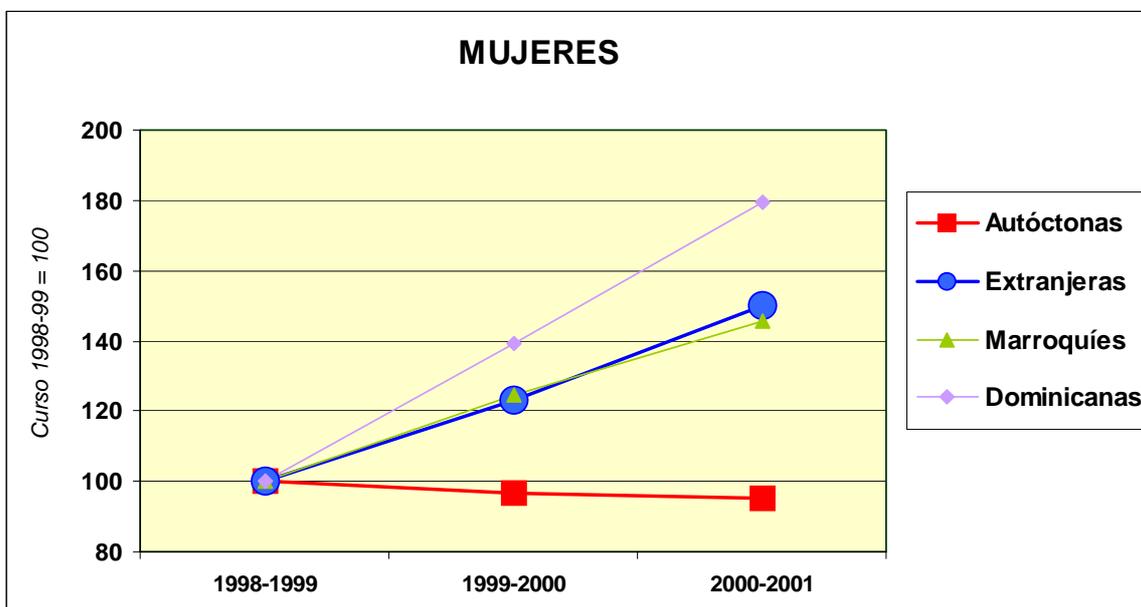
Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el Servicio de Estadística y Documentación del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

El ritmo de crecimiento del alumnado extranjero por sexos ha sido prácticamente idéntico en todos los niveles, salvo en el caso de la Formación Profesional donde las mujeres inmigrantes han experimentado un incremento mucho mayor que los hombres: mientras éstos han crecido un 35% entre el primero y el último de los cursos analizados, aquéllas se han multiplicado por cinco (pasando de 63 a 313 en números absolutos).

La Tabla 13, en su parte inferior, recoge en números absolutos la evolución del alumnado -y de las alumnas en particular-, por niveles educativos, en los cuatro colectivos objeto de comparación: total del alumnado, total extranjero, marroquí y dominicano. Si nos fijamos en estos dos últimos grupos, se comprueba que el alumnado dominicano ha aumentado mucho más en términos relativos (+82%) que el marroquí (+37%), aún cuando en números absolutos el incremento de marroquíes en la provincia ha sido casi diez veces mayor (1.788 frente a 189). Por su parte, el alumnado autóctono crece ligeramente en Infantil y en Secundaria -en el primer caso debido a una ampliación de la cobertura escolar para los niños y niñas pequeños y en el segundo como consecuencia de la ampliación en un año de la enseñanza obligatoria- y disminuye en Primaria (como resultado de la baja natalidad) y, especialmente, en los niveles secundarios post-obligatorios (por deserción del sistema educativo).

El Gráfico 15 representa la evolución de los cuatro colectivos estudiados por sexo (con base 100 para el primero de los tres cursos analizados). Se puede observar que el alumnado autóctono tiende a disminuir y el extranjero a crecer, mientras los colectivos dominicano y marroquí experimentan ritmos de crecimiento diversos: acelerado en el primer caso y más lento en el segundo. Por sexos las diferencias no son especialmente significativas.

Gráfico 15
EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO AUTÓCTONO, EXTRANJERO,
MARROQUÍ Y DOMINICANO EN LA PROVINCIA DE BARCELONA
ENTRE LOS CURSOS 1998-99 Y 2000-01 (Base 100 = Curso 98-99)



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el Servicio de Estadística y Documentación del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

La misma Tabla 13, en su parte superior, recoge la evolución de la proporción de mujeres por niveles educativos. Constatamos que en el colectivo marroquí prevalecen los hombres y en el dominicano las mujeres. Sin embargo, hay que registrar *una clara tendencia al equilibrio por sexos entre los marroquíes*, cuyo alumnado femenino ha pasado del 44,8% al 47,4%, siendo este incremento especialmente notable en Bachillerato-FP (de 34,8% a 51,5%). En cuanto al colectivo dominicano, el ligero predominio de las mujeres se amplió un punto entre los cursos 1998-99 y 1999-00 pero se redujo dos en el curso siguiente, para quedar en un 53,4%, algo más de cuatro puntos por encima de la media correspondiente al total del alumnado provincial. Es decir, *también el predominio femenino entre las dominicanas se ha reducido*.

Las dos últimas columnas de la Tabla 13 muestran la bifurcación por sexos en los niveles de Bachillerato (que incluye el alumnado de la modalidad “a distancia”) y Formación Profesional. En el primer caso prevalecen las mujeres y en el segundo los hombres, salvo en el caso dominicano, en el que las mujeres son siempre mayoritarias. El colectivo marroquí, en cambio, es el que presenta una más intensa bifurcación por sexos: en el último de los cursos estudiados las chicas marroquíes que hacen Bachillerato son un 63% más que los hombres, mientras en los cursos de Formación Profesional son un 20% menos.

Tabla 13. Excel: Tablas 13 y 14 (a1-n38)

4.3. Ciudad de Barcelona. Distribución del alumnado autóctono, extranjero, marroquí y dominicano según la titularidad de los centros, por niveles educativos y sexo

El segundo círculo concéntrico de nuestro análisis, después de estudiar el ámbito provincial, lo situamos en la ciudad de Barcelona, donde reside el 32% de la población de la provincia y en torno a la mitad de la población extranjera²⁴.

A partir de la Tabla 14 se pueden comparar, para el curso 2000-2001, las diferencias en la distribución por sexo del alumnado de la ciudad de Barcelona con respecto al perfil del conjunto de la provincia (resultados de la Tabla 13). En general se aprecia una gran coincidencia en los cuatro colectivos estudiados, con ligera tendencia a un mayor equilibrio de sexos en la ciudad capital. En cuanto a las dos nacionalidades seleccionadas:

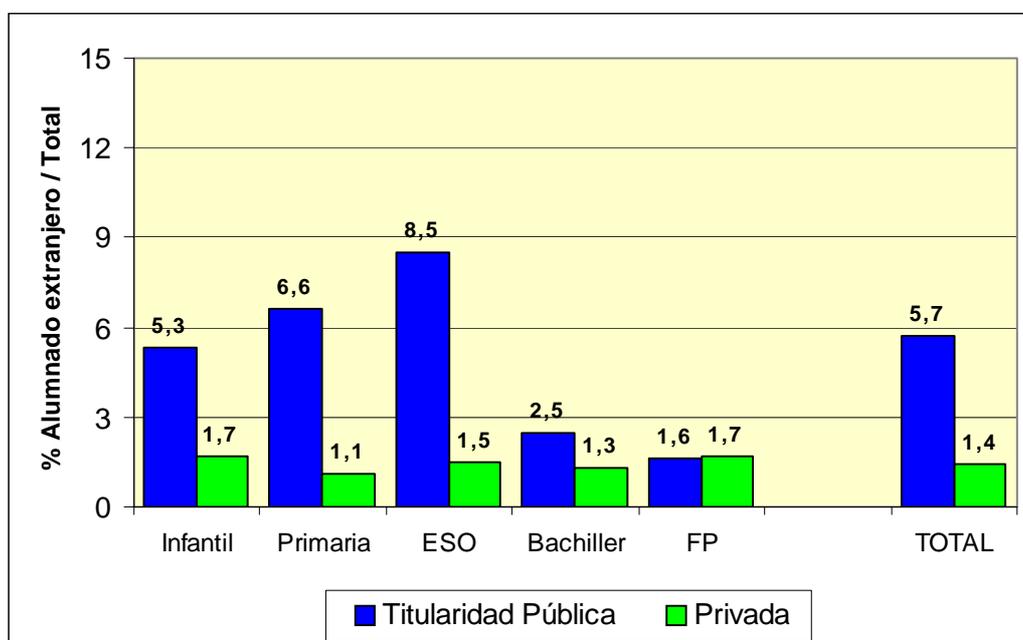
- Las alumnas marroquíes de Barcelona-ciudad presentan una proporción (48,9%) algo superior a la que suponen en el conjunto de la provincia (47,2%). En especial llama la atención el grado de feminización ESO y en Bachillerato-FP (5 y 6 puntos por encima de la media provincial del colectivo en esos niveles).
- Las alumnas dominicanas mantienen la misma ligera preponderancia sobre los chicos tanto en la capital como en el conjunto de la provincia (algo más del 53% en ambos casos); sólo cabe destacar la menor proporción de mujeres en Barcelona-ciudad en Bachillerato-FP (6 puntos menos que la media provincial de su grupo), aunque la relevancia de este resultado queda matizada si tenemos en cuenta que se basa en un número total de alumnado dominicano muy reducido en los niveles post-obligatorios (37 en la ciudad y 84 en toda la provincia).

²⁴ En 1999 la población de la provincia era de 4.706.325 habitantes, de los cuales 1.503.451 residían en la ciudad de Barcelona (INE: *Anuario estadístico de España 2000*, INE, Madrid, 2001); en cuanto a los extranjeros, al finalizar los años '90 residían en la ciudad el 51% de los registrados en la provincia (MORERAS, J. (Coord.), *La immigració estrangera a Barcelona*, OPIB, Ajuntament de Barcelona, Barcelona, 1998).

Tabla 14. Excel: Tablas 13 y 14 (a42-n79)

La tabla 15 recoge con detalle la distribución por sexo del alumnado según la titularidad de los centros en el curso 2000-2001. Se constata, en primer lugar, que mientras dos terceras partes del colectivo autóctono acude a centros privados, sólo lo hace un tercio del extranjero. De este modo, la proporción de alumnado extranjero en el conjunto de la enseñanza pública de la ciudad de Barcelona (5,7%) cuadruplica la existente en centros privados (1,4%). El Gráfico 16 recoge las diferencias por niveles educativos; destaca la polarización existente en los dos niveles de enseñanza obligatoria (Primaria y Secundaria), en la que la proporción del alumnado extranjero en centros públicos sextuplica a la que se registra en los concertados. Sólo en el caso de la Formación Profesional (incluyendo Educación Especial y programas de Garantía Social) las proporciones son similares (1,7% y 1,6%, respectivamente). En este caso son las mujeres extranjeras las que marcan la diferencia pues representan en los centros privados una proporción (2,1%) bastante superior a su peso en los públicos (1,4%).

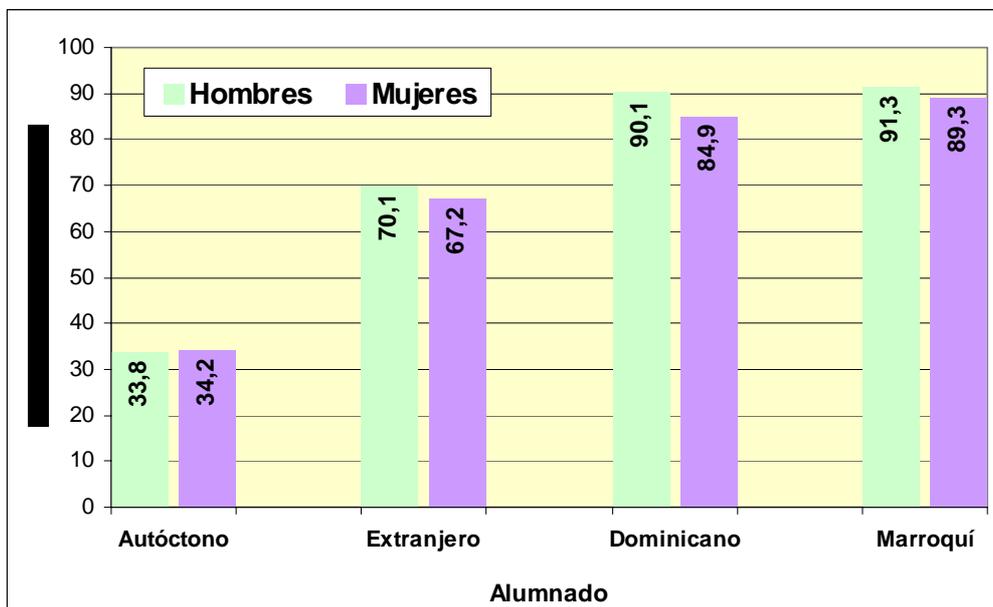
Gráfico 16
PROPORCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO SEGÚN LA TITULARIDAD
DE LOS CENTROS EN LA CIUDAD DE BARCELONA (Curso 2000-2001)



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el Servicio de Estadística y Documentación del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

En la misma Tabla 15 se puede observar una gran concentración del alumnado marroquí y dominicano en la enseñanza pública (90% y 87% respectivamente), en proporción muy superior a la media de los/las inmigrantes escolarizados en la ciudad (67%), lo que indica que otros colectivos de origen extranjero están más presentes en la enseñanza privada. El Gráfico 17 recoge estas diferencias para los cuatro grupos que estamos estudiando, distinguiendo también el sexo del alumnado. Se puede observar que mientras las alumnas autóctonas están algo más presentes que los hombres en centros de titularidad pública (al revés de lo que ocurre en Madrid), las mujeres inmigrantes tienden a establecerse algo más en los privados que sus compañeros del sexo masculino, especialmente las dominicanas.

Gráfico 17
PROPORCIÓN DEL ALUMNADO EN LA ENSEÑANZA PÚBLICA
POR NACIONALIDADES EN LA CIUDAD DE BARCELONA (Curso 2000-2001)



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el Servicio de Estadística y Documentación del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Tabla 15. Excel: Tabla 15 (a1.p63)

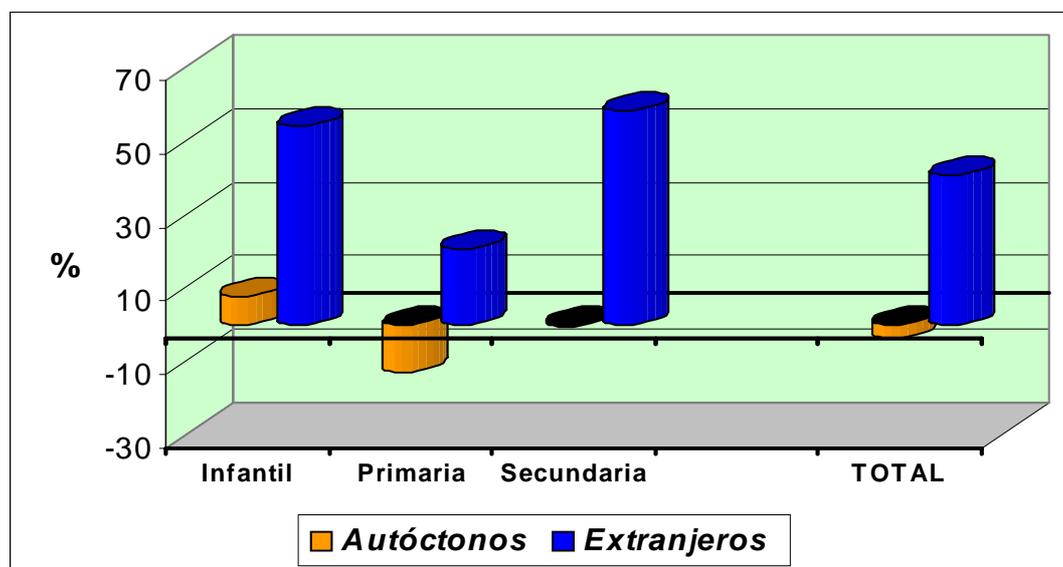
4.4. Distrito de Ciutat Vella (Barcelona). Distribución del alumnado autóctono, extranjero, marroquí y dominicano según la titularidad de los centros, por niveles educativos y sexo

El distrito Municipal de Ciutat Vella tiene 85.000 habitantes, de los cuales 15.513 son de nacionalidad extranjera, lo que lo configura como el de más alta densidad de inmigración (18,2%), seguido a gran distancia por el Eixample y Sants-Montjuïc (ambos con algo más del 5%). Los cinco principales colectivos extranjeros en Ciutat Vella son el marroquí (3.645), pakistaní (3.522), filipino (2.570), ecuatoriano (1.959) y dominicano (1.334)²⁵.

En el ámbito educativo, el alumnado escolarizado en centros del distrito durante el curso 2000-2001 fue 7.938, de los cuales 1.473 eran de nacionalidad extranjera, cifra que representa un 18,6%, proporción que se corresponde casi exactamente con el peso demográfico general en enero de 2001.

La evolución del alumnado extranjero en los tres últimos cursos ha sido de un muy notable crecimiento, al menos en Educación Infantil y en los niveles obligatorios de Primaria y Secundaria (los datos disponibles no incluyen los niveles post-obligatorios de Bachillerato-FP -ver Tabla 16). El conjunto del alumnado extranjero escolarizado en el distrito se incrementó entre los cursos 1998-99 y 2000-01 en un 40%, correspondiendo los mayores aumentos a ESO (58%) e Infantil (54%), y el menor a Primaria (20%). Por el contrario, el alumnado autóctono disminuyó en el mismo período un 3,6%, siendo esta reducción más acusada en el nivel de Educación Primaria (-13%). El Gráfico 18 recoge estos cambios.

Gráfico 18
VARIACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO Y AUTÓCTONO
EN EL DISTRITO DE CIUTAT VELLA ENTRE LOS CURSOS 1998-99 Y 2000-01



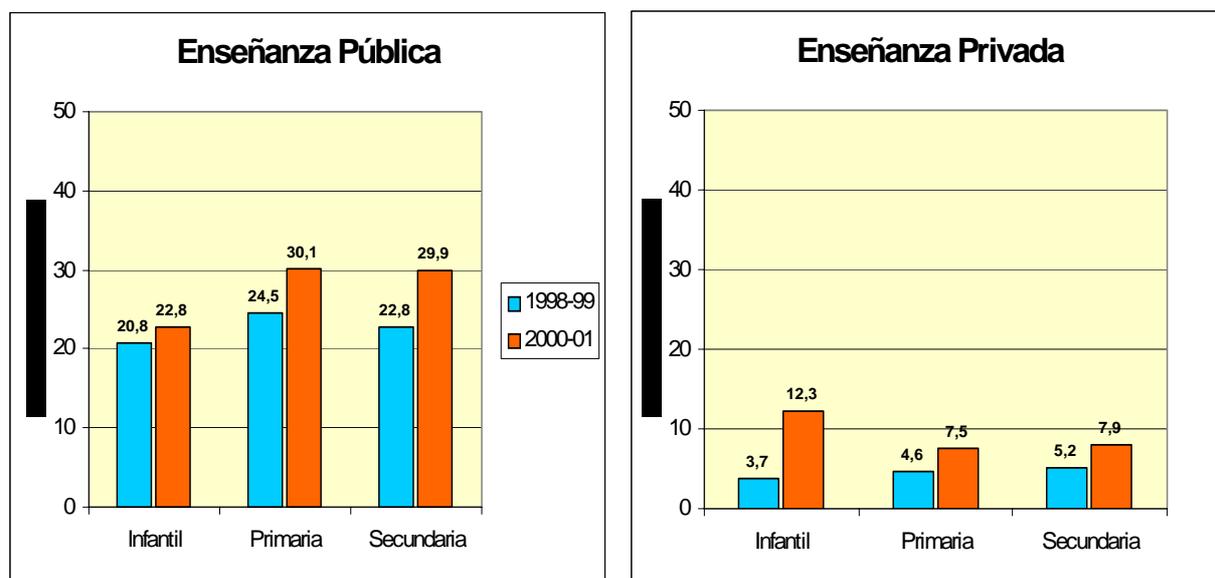
Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el Servicio de Estadística y Documentación del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

²⁵ Datos del Ayuntamiento de Barcelona correspondientes a 1 de enero de 2001. Se puede consultar esta información en <http://www.bcn.es/estadistica/catala/dades/inf/est02/t41.htm>.

Tabla 16. Excel: Tabla 16 (k16.w42)

La misma Tabla 16 nos proporciona información sobre la proporción del alumnado extranjero en los centros del distrito en función de su titularidad. También podemos observar la evolución entre 1998-99 y 2000-01. El Gráfico 19 recoge esa evolución, distinguiendo los dos tipos de titularidad, pública y privada. En conjunto la enseñanza pública absorbe una proporción del alumnado extranjero muy superior a la privada, lo que no impide que el crecimiento relativo en los últimos tres años haya sido mayor en el sector privado, sobre todo en el caso de la Educación Infantil (donde han pasado de 32 niños y niñas a 128).

Gráfico 19
PROPORCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO SEGÚN LA TITULARIDAD
DE LOS CENTROS EN CIUTAT VELLA (1998-99 y 2000-2001)



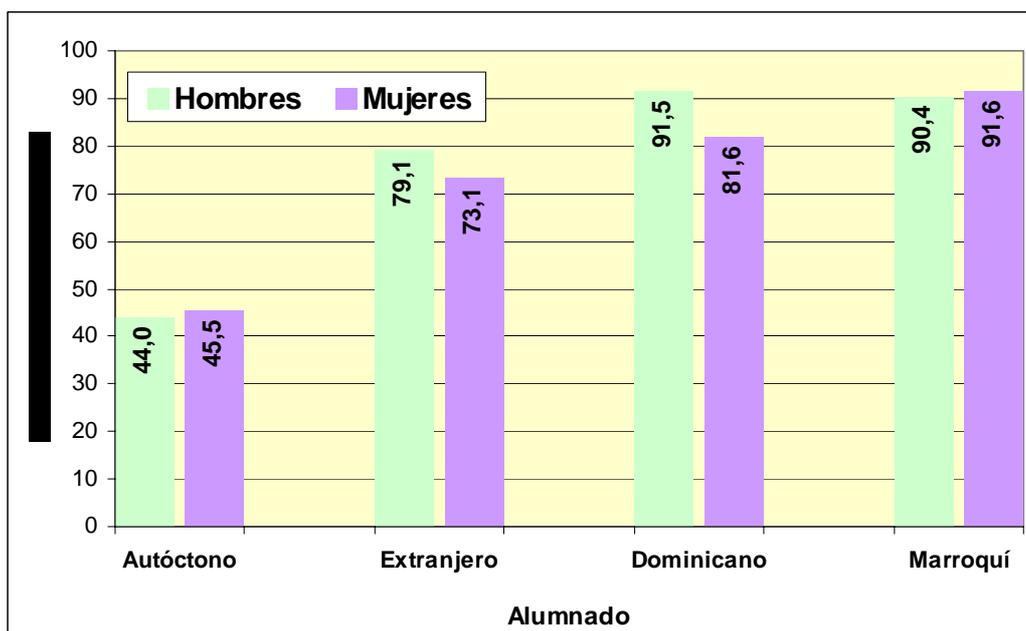
Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el Servicio de Estadística y Documentación del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

La Tabla 17 recoge con detalle, por niveles educativos, sexo del alumnado y titularidad de los centros, la distribución en el distrito 1 de Barcelona para el curso 2000-2001 de los cuatro colectivos que venimos estudiando (autóctono, extranjero en general, marroquí y dominicano). En primer lugar, se refuerza una constatación ya detectada para el conjunto de la ciudad de Barcelona: el alumnado marroquí y dominicano se concentra de forma absolutamente mayoritaria en la enseñanza pública (91% y 88% respectivamente), en proporción bastante superior a la media del alumnado extranjero (76%), mientras la mayoría del autóctono acude al sector privado (55%), proporción esta última que, no obstante, es bastante inferior a la media de la población nativa (66%). En segundo lugar, mientras las mujeres dominicanas y las extranjeras en general tienden a acudir a centros privados en mayor proporción que sus paisanos varones, las mujeres marroquíes y las nativas presentan una ligera mayor presencia en la pública que en la privada, contraviniendo la tendencia general que hemos observado hasta ahora (ver Gráfico 20).

Gráfico 20

PROPORCIÓN DE ALUMNOS Y ALUMNAS EN LA ENSEÑANZA PÚBLICA POR NACIONALIDADES EN CIUTAT VELLA (Curso 2000-2001)

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el Servicio de Estadística



y Documentación del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Resumimos a continuación los principales resultados del análisis estadístico del alumnado en la provincia de Barcelona:

- Los *modelos de distribución por sexo según nacionalidades*, identificados a nivel estatal, presentan una excepción importante en el caso del alumnado marroquí, que presenta una distribución por sexos más equilibrada. En cambio, el predominio masculino es muy claro entre paquistaníes, argelinos, polacos y rumanos.
- Entre los cursos 1998-99 y 2000-2001 se ha producido un *incremento notable de alumnos y alumnas inmigrantes* (superior al 40%), lo que contrasta con una reducción del 5% del alumnado autóctono, a causa de la baja natalidad. En números absolutos, sin embargo, el incremento de inmigrantes (algo más de 5.000 matrículas) tan sólo cubre la séptima parte de las bajas de la población nativa (-35.500).
- El incremento de alumnas inmigrantes ha sido superior al de alumnos, lo que ha favorecido el equilibrio entre ambos sexos. En el lapso de tres años la superioridad numérica de los chicos sobre las chicas ha pasado del 13% al 4%.
- En la ciudad de Barcelona, que concentra algo menos del 30% del alumnado extranjero presente en la provincia, la proporción de inmigrantes en el curso 2000-2001 en la enseñanza pública (5,7%) es cuatro veces mayor que en la privada (1,4%). Por niveles educativos, la mayor disparidad se da en Primaria y en la ESO, mientras la proporción es muy parecida en el nivel de Formación Profesional. Por nacionalidades existen también importantes diferencias, siendo especialmente grande la opción por la enseñanza pública en los colectivos marroquí (90%) y dominicano (87%).
- Las mujeres inmigrantes acuden ligeramente más que los hombres a centros de titularidad privada. Sin embargo esta preferencia no existe entre el alumnado autóctono que se distribuye por igual entre ambas opciones.

- El análisis de las estadísticas escolares para el distrito de Ciutat Vella, que es el que concentra una mayor densidad de inmigrantes de la ciudad de Barcelona, proporciona resultados que a veces coinciden y a veces difieren de los descritos para el conjunto de la ciudad o de la provincia. Por ejemplo, la tendencia de crecimiento del alumnado extranjero y de disminución del autóctono ha sido la misma que en el ámbito provincial. Sin embargo, la proporción de alumnado inmigrante en los centros públicos (28%) es cinco veces superior a la media de la ciudad.

Tabla 17. Excel: Tabla 17 (a2.p47)

5. EN BUSCA DE EXPLICACIONES PARA LAS DIVERSAS DISTRIBUCIONES POR SEXO DEL ALUMNADO EXTRANJERO

Hasta aquí hemos constatado la existencia de diferentes composiciones del alumnado extranjero en función del sexo. El “desequilibrio” en favor de uno u otro, en la medida en que tenga una magnitud significativa y sea persistente en el tiempo, plantea algunos interrogantes. Por ejemplo, ¿existe alguna distribución por sexos que deba ser considerada “normal”?; la subrepresentación de uno de los sexos entre ciertos grupos del alumnado ¿supone una subescolarización del grupo menos numeroso?; en otros términos, ¿debemos inferir que existen -entre otros casos- niñas marroquíes y niños dominicanos que debieran estar en las aulas y no lo están? Para intentar responder a estas cuestiones, procederemos por aproximaciones sucesivas.

En primer lugar, es preciso considerar el peso demográfico general de ambos sexos en las poblaciones estudiadas. Para ello recurriremos a la estadística oficial de residentes extranjeros del Ministerio del Interior y a los padrones municipales de Madrid y Barcelona; ésta última fuente, además de recoger la distribución de cada nacionalidad por edades y sexos, registra a muchas personas que no tienen permiso de residencia (por tanto, no son contabilizadas por el Ministerio del Interior) pero cuyos hijos e hijas van a la escuela. Aludiremos después a la llegada en los últimos años de chicos menores no acompañados procedentes de Marruecos, en la medida que pueden contribuir a reforzar la prevalencia masculina de los procedentes de esa nacionalidad. Por último, ofreceremos un avance de los datos demográficos y escolares por sexo que se desprende de la encuesta que hemos aplicado a una muestra de familias marroquíes y dominicanas, que permiten corroborar y matizar en algunos puntos las explicaciones obtenidas por las otras fuentes.

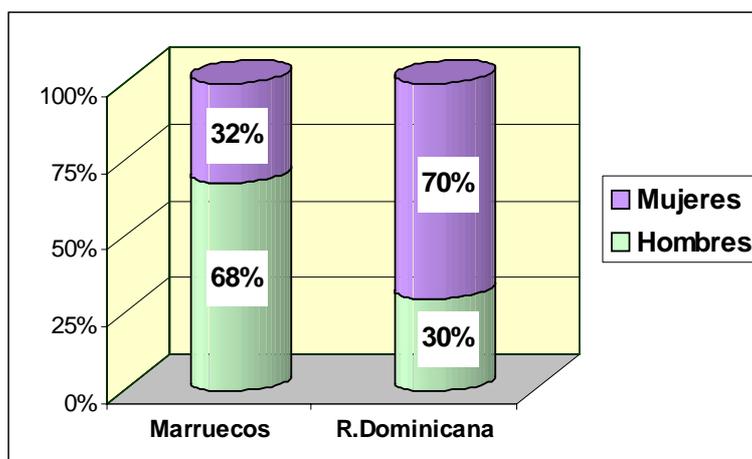
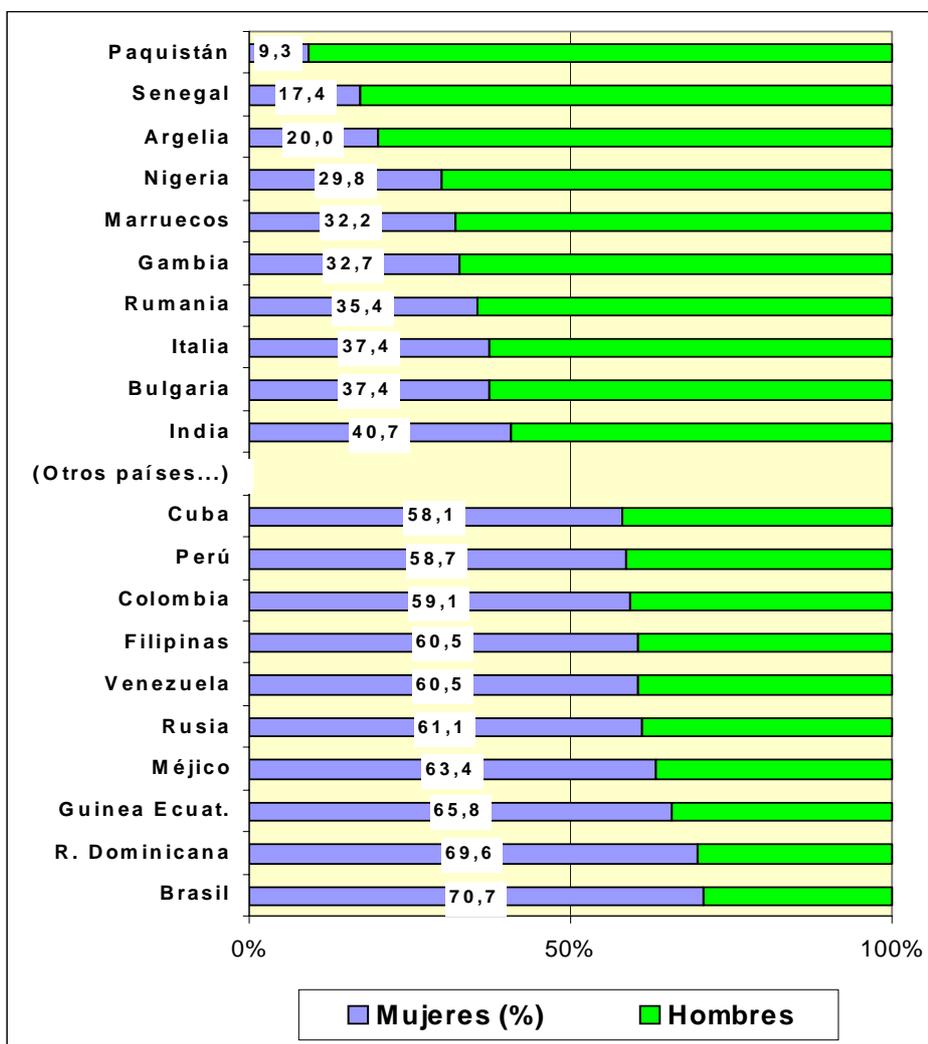
5.1. Residentes extranjeros/as por sexo

Si analizamos la distribución por sexo en la estadística oficial de residentes extranjeros/as en España, que realiza el Ministerio del Interior, nos encontramos que las dos nacionalidades que presentan más polaridad en la escuela (Marruecos, con más chicos y República Dominicana, con más chicas) tienen también un marcado grado de masculinización o feminización en el total de población residente: en marzo de 2002 un 68% del colectivo marroquí eran hombres y un 70% del colectivo dominicano mujeres (ver Gráficos 21 y 22). Lo mismo pasa con las otras nacionalidades en las que uno de los sexos prevalece sobre el otro entre el alumnado: por ejemplo, los casos de Argelia (el 80% de la población inmigrante con permiso de residencia son hombres) y Pakistán, (91% hombres) o Brasil (71% de los residentes son mujeres) y Cuba (58% mujeres).

Esta composición por sexo de los colectivos inmigrantes adultos puede explicar, en parte, las diferencias en la composición del alumnado del mismo origen. No obstante, a este argumento se pueden oponer dos objeciones: en primer lugar, el reparto específico por sexos podría ser algo propio de la inmigración adulta, que responde a un patrón migratorio de tipo laboral, pero no tendría por qué afectar a la llegada o al nacimiento de nuevos miembros, aspectos que tienen que ver con la reunificación familiar y la procreación de nuevos hijos e hijas en España; en segundo lugar, la estadística de “residentes” que hemos utilizado no incluye a “menores” inmigrantes no documentados/as o con los papeles “en trámite” que, sin embargo, sí suelen estar escolarizados/as.

Por tanto, es necesario profundizar en la investigación, para encontrar respuestas más ajustadas.

Gráfico 21
COLECTIVOS NACIONALES CON MARCADO PREDOMINIO
DE UN SEXO (DETALLE: MARRUECOS Y R. DOMINICANA)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de residentes extranjeros suministrados por el Ministerio del Interior a 31 de marzo de 2002.

5.2. La distribución por sexo de los inmigrantes jóvenes

La estadística de residentes del Ministerio del Interior proporciona datos por sexo y por edad separadamente, es decir, sin cruzar entre sí estas dos variables, por lo que no podemos determinar la distribución por sexos en los tramos de edad más jóvenes. Para conocer esta distribución tenemos que recurrir a los *padrones municipales* que, además, registran a un número muy importante de extranjeros/as no suficientemente documentados/as o con los papeles en trámite. Pero en este caso nos encontramos con otro tipo de dificultad, ya que no contamos con una información actualizada de los padrones municipales a nivel estatal y ni siquiera en todos los ámbitos provinciales o regionales²⁶. Para paliar, en parte, este déficit hemos recurrido a los padrones municipales de Madrid y Barcelona, ciudades en las que hemos estudiado la distribución del alumnado de origen extranjero.

La Tabla 18 recoge la distribución por sexo de la población empadronada marroquí y dominicana de 0 a 19 años distribuida en cuatro tramos de edad. En general, se confirma que *la prevalencia de un sexo u otro en estos dos colectivos inmigrantes existe también de forma clara en la cohorte de edad juvenil (15-19 años, en negrita), pero aparece de forma mucho menos acentuada, o incluso desaparece en los primeros tramos de edad.*

Tabla 18
PROPORCIÓN DE MUJERES EN LOS COLECTIVOS MARROQUÍ Y DOMINICANO EMPADRONADOS EN BARCELONA Y MADRID EN LOS TRAMOS DE EDAD INFANTIL Y JUVENIL

Personas empadronadas de Marruecos						
Edad	Ciudad de Barcelona			Ciudad de Madrid		
	Hombres	Mujeres	% mujeres	Hombres	Mujeres	% mujeres
0-4 años	285	295	50,9	700	641	47,8
5-9 años	166	154	48,1	394	373	48,6
10-14 años	207	198	48,9	456	376	45,2
15-19 años	344	224	39,4	682	395	36,7
Personas empadronadas de República Dominicana						
Edad	Ciudad de Barcelona			Ciudad de Madrid		
	Hombres	Mujeres	% mujeres	Hombres	Mujeres	% mujeres
0-4 años	145	130	47,3	323	347	51,8
5-9 años	101	78	43,6	216	238	52,4
10-14 años	178	185	51,0	414	417	50,2
15-19 años	151	272	64,3	465	643	58

Fuente: Elaboración propia a partir de los Padrones municipales de Madrid (febrero 2001) y Barcelona (enero 2001).

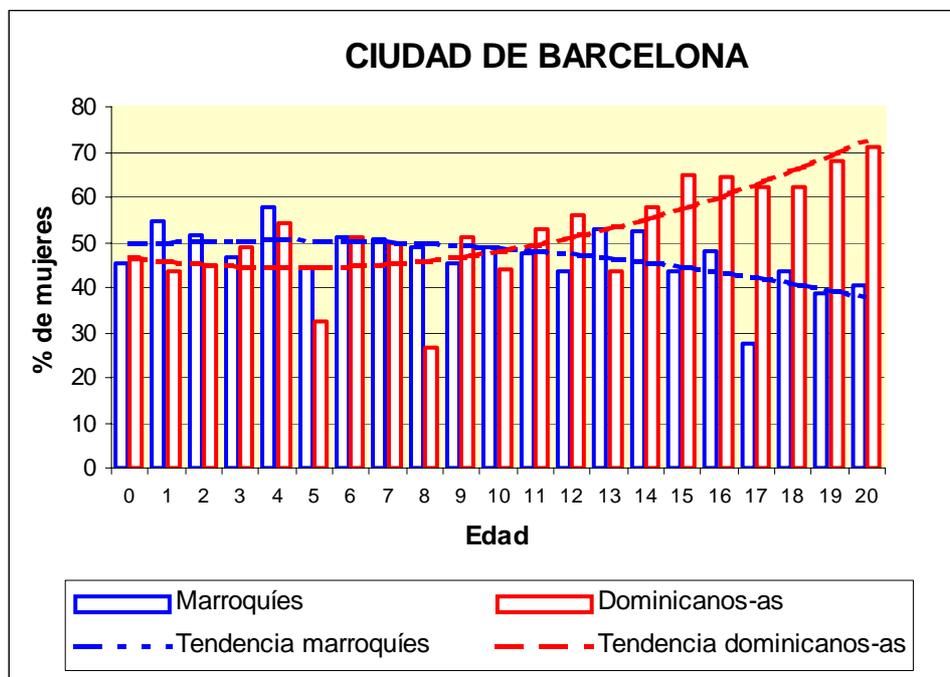
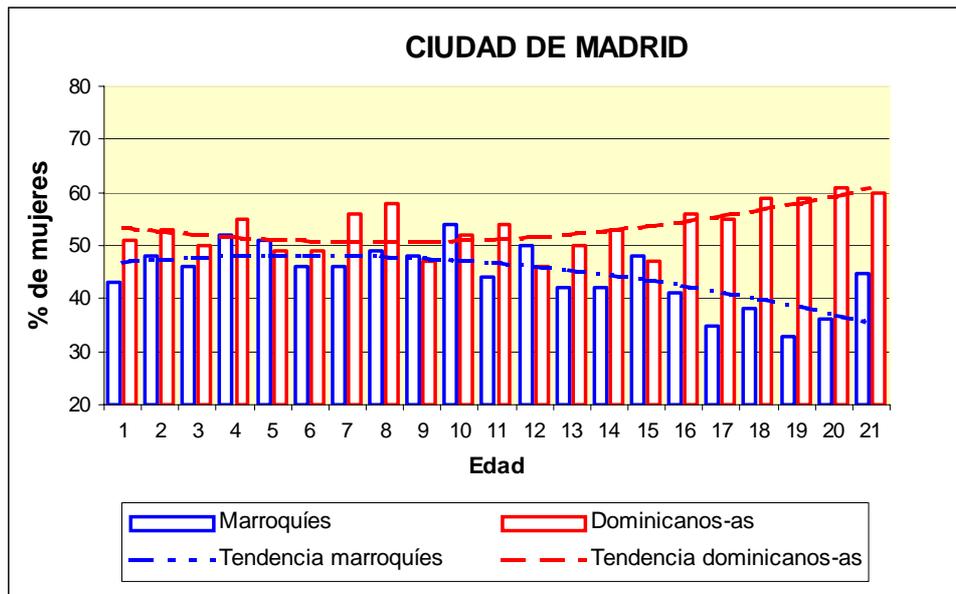
El Gráfico 22 permite visualizar año por año esta evolución: existe un equilibrio casi pleno entre los dos sexos -tanto en Madrid como en Barcelona- hasta los 11 años, período correspondiente a los niveles de Educación Infantil y Primaria; tiende a diferenciarse ligeramente

²⁶ Los padrones son un registro municipal, su sistematización y publicación -a nivel provincial o superior- en lo que se refiere a la población de origen extranjero no siempre se realiza y, en muchos casos, los datos son conocidos con un retraso importante. El Censo de Población de 2001, en la que hay registrados más de 1,5 millones de personas extranjeras, quizás pueda llenar esta laguna cuando sus resultados desagregados estén disponibles.

de acuerdo al patrón de cada colectivo en la adolescencia (12-15 años, período correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria); y se diferencia con más intensidad a partir de los 16 años, siguiendo la pauta general de los/as inmigrantes adultos/as de cada nacionalidad.

Gráfico 22
PROPORCIÓN DE MUJERES INMIGRANTES DE 0-20 AÑOS
EN LOS PADRONES MUNICIPALES DE MADRID Y BARCELONA (2001)

Fuente: Elaboración propia a partir de los Padrones municipales



de Madrid (febrero 2001) y Barcelona (enero 2001).

Estos registros padronales parecen indicar, pues, que *la prevalencia del alumnado de un sexo sobre el otro, en los colectivos con pautas de sexo más diferenciadas, responde básicamente al patrón migratorio predominante en las nacionalidades correspondientes y no a otros factores, como una menor tasa de escolaridad de uno de los dos sexos*²⁷. Esta es una cuestión que merecería ser estudiada con más detalle, en el momento en que se cuente con información suficientemente detallada y actualizada. En todo caso, considerando como válida la tesis que acabamos de formular, lo que habría que explicar son los distintos modelos migratorios en función del sexo: ¿por qué hay más niños que niñas marroquíes, o más niñas que niños dominicanos, en España?

5.3. Incidencia de los “menores no acompañados” procedentes de Marruecos

La masculinización de la población marroquí en edad escolar podría explicarse, además, en parte, a partir de un flujo migratorio que se ha incrementado en los últimos años: los *menores indocumentados no acompañados*. Aunque no existen datos precisos de la magnitud de este sector²⁸, se sabe que son principalmente chicos marroquíes entre 12 y 18 años cuya venida a España responde no sólo al patrón migratorio tradicional de ese país sino a la expectativa de poder aprovecharse, una vez llegados a España, de los dispositivos de acogida e inserción que les corresponde como menores de edad²⁹. La insistencia de los medios de comunicación en la peculiaridad de este colectivo no debe hacer olvidar que “los menores marroquíes no acompañados provienen de los mismos lugares que los adultos marroquíes que residen en nuestro país. Parece sensato pensar que ambos flujos migratorios tienen una estrecha conexión estructural. (...) En los barrios de las ciudades y pueblos de donde provienen estos menores, ... en cuanto cumplen entre 12 y 15 años son considerados por sus padres como personas con responsabilidades”³⁰.

En el caso de Cataluña, la Generalitat ha llevado a cabo un seguimiento sistemático de los menores no acompañados que han pasado por los diversos centros de acogida de la Comunidad entre 1998 y junio de 2002, llegando a identificar a unos 1.600, en su mayoría chicos marroquíes³¹. En la Comunidad de Madrid los marroquíes ocupaban en el año 2000 el 33% de

²⁷ En el caso marroquí la tendencia tradicional de las primeras corrientes migratorias fue la llegada de más hombres que mujeres, y en el caso dominicano al revés. Ambos colectivos se habían especializado en sectores laborales preferentemente masculinos en el primer caso (agricultura, construcción...) y femeninos en el segundo (servicio doméstico, hostelería...). Sin embargo, a medida que ambos colectivos se han afianzado en España, la reunificación familiar y los nuevos nacimientos tienden a equilibrar la distribución por sexos, sobre todo a partir de los primeros tramos de edad.

²⁸ Un reciente estudio promovido por el Programa Migración y Multiculturalidad de la Universidad Autónoma de Madrid estima en torno a 1.500 los menores no acompañados detectados en el año 2000 por los servicios de protección de nueve comunidades autónomas con mayor presencia de inmigrantes, más Ceuta y Melilla. GIMÉNEZ C. y SUÁREZ, L., *Menores no acompañados. Introducción al fenómeno desde el análisis de situación del año 2000*, Dirección General de Acción Social del Menor y de la Familia del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 2002 (en prensa).

²⁹ Según un estudio basado en las trayectorias migratorias de 52 menores no acompañados en Barcelona, la cuarta parte efectuó su entrada en España con la expectativa clara de utilizar los recursos de protección existentes. ROGNONI, I. (Coord.), *Laboratori sociojurídic sobre seguiment d'aplicabilitat de mesures d'infants i joves immigrats indocumentats no acompanyats*. Informe no publicado, elaborado con el patrocinio de la Fundación Jaume Bofill, Barcelona, 2002.

³⁰ GIMÉNEZ, C. y SUÁREZ, L., *op. cit.*

³¹ Avance de investigación presentado por Manel Capdevila (Centro de Estudios Jurídicos del Departamento de Justicia de la Generalitat) en el encuentro sobre “Metodologías cualitativas y cuantitativas en el estudio de los menores inmigrantes no acompañados”, promovido por la Fundación Jaume Bofill en Barcelona el

los casos en situación de “guarda”, el 46% de los casos de “tutela” y el 18% de los de “conflicto social”, de estos últimos una tercera parte en situación de “internamiento”³². En cuanto a la escolarización de estas personas, la política de las instituciones de acogida es matricularlos si tienen menos de 16 años pero, cuando lo consiguen, es frecuente que abandonen a causa de sus frecuentes desplazamientos. En todo caso, los abandonos no anulan el hecho previo de la matriculación, que es el acto administrativo del que parte la elaboración de las estadísticas educativas. A falta de mejor información no puede descartarse, pues, que un sector de esta población (de alrededor de 1.600 menores) explique parte del predominio masculino (1.000 chicos más que chicas) entre el alumnado marroquí.

Si la problemática de los “menores no acompañados” es relativamente conocida, no ocurre lo mismo con el colectivo de personas -principalmente mujeres- que viene a España para trabajar en la industria del sexo. Sabemos que una proporción importante de ese colectivo está formado por mujeres de origen extranjero³³, pero no tenemos información precisa sobre la importancia que pueden tener las situadas en la franja de edad escolar (menos de 16 años). No obstante, creemos conveniente señalar que se trata de *una situación que puede incidir en la existencia de menores, fundamentalmente mujeres, no escolarizadas, por lo que debería ser objeto de indagaciones específicas.*

5.4. Las pautas demográficas, migratorias y escolares según nuestra encuesta

La encuesta aplicada por nosotros a familias marroquíes y dominicanas en la Comunidad de Madrid y en la provincia de Barcelona³⁴ permite corroborar las pautas migratorias por sexo de esas dos nacionalidades, además de ofrecer algunos matices complementarios. Así, se comprueba en general que entre los hijos e hijas de familias marroquíes asentados en España, los hombres prevalecen sobre las mujeres (53,7% y 46,3%, respectivamente), mientras en el caso de las familias dominicanas las chicas prevalecen sobre los chicos (57,1% y 42,9%). También que entre los hijos e hijas que permanecen en el país de origen, la proporción de mujeres es algo mayor en las familias marroquíes y la de hombres en las dominicanas. Estos datos indican que *existe un patrón migratorio sexuado: un colectivo (marroquí) trae más frecuentemente a sus hijos varones y el otro (dominicano) a las mujeres.*

Además, si consideramos a todos los hijos e hijas -residan en España o en el país de origen- nuestra encuesta indica que sigue siendo mayor el peso de los hijos varones (53,2%) en las familias marroquíes y el de las hijas mujeres (55,4%) en las dominicanas. Mientras tanto, las estadísticas de *ambos países* señalan que el peso de los hombres es un 5% mayor que el de mujeres de nacimientos, y un 4% en el tramo de edad de 0-15 años³⁵. Por tanto, las familias migrantes dominicanas, según nuestra encuesta, presentan una composición por sexo que se aleja del perfil medio de la población en el país de origen. Esta circunstancia no puede ser explicada

23 de octubre de 2002.

³² APARICIO, R. (Dir.) y MALGESINI, G. (Coord.), *Red de menores extranjeros escolarizados*, IMSERSO e Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, Madrid, 2000, págs. 61-69.

³³ Ver COLECTIVO IOÉ y AGUSTÍN, L., “Mujeres inmigrantes ocupadas en servicios sexuales”, en *Mujer, inmigración y trabajo*, o.c., págs. 647-716.

³⁴ Ver metodología y representatividad de la encuesta realizada en la Introducción a la Segunda parte de este informe.

³⁵ Datos demográficos recopilados por *CIA World Fact Book*, actualizados para todos los países del mundo en septiembre de 2001.

cabalmente a partir de la información disponible. En tanto se realicen estudios más precisos, podemos avanzar algunas consideraciones al respecto. En primer lugar, sería importante conocer la estructura de las familias *en las zonas de origen* de las migraciones (provincias, comarcas) puesto que los promedios nacionales -que aquí manejamos- pueden ocultar situaciones diversas. Por otra parte, dado que existe una desviación del reparto por sexos de los hijos de familias inmigrantes en relación a la media de sus países de origen, sería importante conocer cómo en el proceso migratorio se seleccionan más familias con predominio de niños en el caso marroquí y de niñas en el caso dominicano, sobre todo cuando existe un sólo hijo³⁶.

En resumen, y volviendo a nuestro interés inicial por las prácticas de escolarización, parece que -sin descartar la existencia de focos de menores no escolarizados- la respuesta a las diversas composiciones por sexo de cierto alumnado debe buscarse más en las *estrategias migratorias* (qué familias y cuáles de sus miembros emigran) que en las *estrategias educativas* (a qué hijos se escolariza en España y hasta qué edades).

³⁶ En las familias marroquíes encuestadas con hijo único, éste es hombre en el 64% de los casos, mientras es mujer en el 55,5% de las familias dominicanas.

II.

TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LA INMIGRACIÓN MARROQUÍ Y DOMINICANA

Introducción

Esta segunda parte aborda las prácticas de escolarización de los dos grupos nacionales, entre los más numerosos, con composición por sexo más polarizadas: el marroquí, con mayor número de hombres, y el dominicano, con más mujeres. De forma complementaria a los análisis de la primera parte, se trata de explorar el grado de escolarización de hijos e hijas y aproximarse a las trayectorias escolares y sociales de todos ellos, teniendo en cuenta el tiempo de estancia en España y las características del contexto familiar y social, en especial el nivel de estudios y la actividad laboral del padre y de la madre, entre otras variables.

La unidad de investigación son las *familias inmigrantes procedentes de esos dos países*, para lo que hemos recabado información de todos los miembros del núcleo familiar -padres, madres, hijos e hijas-, estén en España o permanezcan en el país de origen. La única condición para formar parte del universo estudiado ha sido que al menos un miembro de la familia con menos de 21 años viviera en España.

El trabajo de campo se ha llevado a cabo mediante una encuesta aplicada en la Comunidad de Madrid y en la provincia de Barcelona, ámbitos territoriales donde se concentra casi la mitad del alumnado procedente de Marruecos y más de dos tercios del dominicano. En términos relativos a la población autóctona, el alumnado procedente de Marruecos está más presentes en Barcelona y el dominicano en Madrid, pero en ambos territorios la presencia de las dos nacionalidades es importante.

La muestra incluye *731 hijos e hijas pertenecientes a 242 familias* (la mitad marroquíes y la otra mitad dominicanas), distribuidas a partes iguales en Madrid y Barcelona. Por tanto, no estamos ante una muestra que se pueda considerar representativa de la situación del alumnado extranjero, ni siquiera de forma exhaustiva de estas dos nacionalidades. Con este volumen de casos lo que pretendemos es iniciar un *análisis exploratorio* de ciertas prácticas escolares y sociales de dos nacionalidades representativas (la marroquí y la dominicana). Nos interesa conocer cuáles son las diferencias existentes, por sexos y grupos nacionales, en las tasas de escolaridad y en el rendimiento académico, también la incidencia de otros factores como el momento de incorporación en la escuela española, la extracción socio-familiar, la incidencia de la titularidad pública o privada de los centros, la relación entre las expectativas profesionales del alumnado y los espacios de inserción laboral de sus padres y de sus hermanos y hermanas mayores, etc. Todas estas cuestiones abren perspectivas de reflexión y análisis que deberían ser contrastados mediante la realización de estudios ulteriores.

Mediante preguntas abiertas nos aproximamos a la problemática escolar tal como es percibida por las familias del alumnado (las madres y los padres han respondido el 61% de los cuestionarios) y, en particular, saber si el sexo de los hijos e hijas se consideraba un factor influyente en su evolución escolar. Como advertencia metodológica, conviene tener en cuenta que los resultados del presente estudio se basan en las *opiniones* vertidas por algún miembro de las propias familias investigadas, lo que puede afectar a la objetividad en algunas cuestiones, por ejemplo la relativa a cómo llevan los estudios cada uno de los miembros escolarizados³⁷.

³⁷ El éxito o fracaso escolar puede evaluarse también mediante datos objetivos a partir de los libros de calificaciones y otros documentos de la administración educativa.

La aplicación de los cuestionarios se realizó en el mes de junio de 2002 a través de un sistema estratificado de *cuotas* que intentaba representar el universo de familias a estudiar³⁸: tiempo de estancia en España, origen rural o urbano en el país de origen, hábitat de residencia (macrourbano, urbano o rural dentro de la Comunidad de Madrid o de la provincia de Barcelona), estructura familiar (familias reunificadas y no reunificadas) y titularidad de los centros escolares a los que acuden los hijos e hijas escolarizados. La aplicación del cuestionario corrió a cargo de equipos encuestadores pertenecientes a los propios colectivos marroquí y dominicano quienes, por tanto, tenían más fácil el acceso a los/las destinatarios/as. En la mayoría de los casos eran personas ya experimentadas en otros trabajos de aplicación de encuestas.

Se ha recogido información de 373 hijas, 358 hijos, 242 madres y 221 padres (esta última diferencia a causa de las familias monoparentales con mujeres como cabeza de hogar), aunque el objeto de análisis son los hijos e hijas (731 casos³⁹), cuyas principales características se recogen en la Tabla 19. Se puede observar que la mayor parte reside en España (86,7%) pero que también hay un 13,3% de hijos e hijas que vive en el país de origen. Asimismo, un tercio de las familias no están plenamente reunificadas en España, es decir, alguno de sus miembros (padre, madre o algún hijo) sigue viviendo en el país de origen.

En cuanto a la escolaridad, un 66% está estudiando, proporción bastante superior al 45,4% que está en el tramo de edad de estudios obligatorios (6-15 años). El grupo de jóvenes, entre 16 y 25 años, representa la tercera parte tanto entre las chicas como entre los chicos. Los menores de 6 años suponen el 16% del conjunto. El promedio de edad general de los hijos es de 14,3 años y el de las hijas de 12,8 años.

El tamaño medio de las familias estudiadas es de 4,8 miembros, lo que supone una media de 3 hijos o hijas por familia (doble que la media española). Tan sólo el 5% es hijo o hija única, y el 20% son dos hermanos. La mitad tiene entre 3 y 4 hermanos o hermanas, y casi la cuarta parte 5 o más.

Las personas entrevistadas cumplimentaron el cuestionario informando de la situación de todos los miembros del núcleo familiar. En la mayoría de los casos (43%) fue la madre de familia, el padre respondió en el 18% de los casos y los hijos e hijas en el 37% (estas últimas con más frecuencia que los chicos).

³⁸ El muestreo *por cuotas*, que hemos aplicado en otros estudios con población inmigrante, sustituye a un muestreo aleatorio simple que en nuestro caso no es posible ya que no existe un censo del colectivo. Las cuotas se establecen a partir de un estudio previo del mapa de la población a estudiar, estimando su magnitud y la proporción adecuada en la muestra de algunas de sus características básicas.

³⁹ Al no utilizar un método de azar puro no se puede establecer con precisión el margen de error de la muestra de 731 casos que hemos utilizado. Como referencia, podemos suponer que dicho margen de error no se aleje del doble del 3,5%, utilizando un margen de confianza del 95,5%, que es el que correspondería a un muestreo aleatorio. No obstante, el margen de error se incrementa cuando utilizamos sólo una parte de la muestra, por lo que a veces señalamos la base muestral en que se apoyan algunos resultados.

Tabla 19
CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA
DE HIJOS E HIJAS DE FAMILIAS MARROQUÍES Y DOMINICANAS
EN LA COMUNIDAD DE MADRID Y EN LA PROVINCIA DE BARCELONA
 (% columna)

	<i>TOTAL</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
Total muestra aplicada	731	358	373
<u>País de origen:</u>			
<i>Marruecos</i>	50,9	55,3	46,6
<i>República Dominicana</i>	49,1	44,7	53,4
<u>País de residencia actual (2002):</u>			
<i>España</i>	86,7	85,8	87,6
<i>País de origen</i>	13,3	14,2	12,7
<u>Escolaridad:</u>			
<i>Están en la escuela</i>	66,0	63,4	68,3
<i>No están en la escuela</i>	34,0	36,6	31,6
<u>Edad actual (año 2002):</u>			
<i>Hasta 5 años</i>	16,3	15,4	17,2
<i>6-15 años</i>	45,4	41,6	47,2
<i>16-20 años</i>	21,6	22,1	23,9
<i>21-25 años</i>	11,4	12,0	10,7
<i>26 y más años</i>	6,3	8,9	3,8
<u>Número de hermanos/as:</u>			
<i>Hijo-a único/a.....</i>	5,6	5,9	5,4
<i>2 hermanos/as.....</i>	21,3	18,2	24,4
<i>3-4 hermanos/as.....</i>	49,7	52,2	47,2
<i>5 ò más hermanos/as.....</i>	23,4	23,7	23,1
<u>Reunificación familiar:</u>			
<i>Toda la familia reunificada</i>	65,4	61,7	68,9
<i>Familia no reunificada</i>	34,6	38,3	31,1
<u>Lugar de aplicación de la encuesta:</u>			
<i>Comunidad de Madrid</i>	51,6	51,7	51,5
<i>Provincia de Barcelona</i>	48,4	48,3	48,5
<u>Persona entrevistada de la familia:</u>			
<i>La madre</i>	43,1	42,6	43,5
<i>El padre</i>	18,2	17,0	19,3
<i>Una hija</i>	21,7	19,9	23,4
<i>Un hijo</i>	15,1	19,3	11,1
<i>Otro familiar</i>	1,9	1,2	2,7

Fuente: Encuesta Ioé 2002.

El cuestionario aplicado recoge información de cada uno de los miembros de la familia, distinguiendo la situación de los padres/madres y de los hijos/hijas y, en este grupo, escolarizados/as y no escolarizados/as. Además, había algunas variables que recogían informaciones referidas al conjunto de la familia, tal como se recoge a continuación:

Contenido del cuestionario	
<p style="text-align: center;">Hijos e hijas escolarizados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sexo y edad actual 2. Número de hermanos y hermanas 3. Orden que ocupa entre los hermanos/as 4. Edad de llegada a España 5. Estudios en curso 6. Titularidad del centro y por qué 7. País donde empezó a estudiar 8. Qué edad tenía 9. Titularidad del centro donde empezó 10. Primer curso en España 11. Qué edad tenía 12. Cómo lleva los estudios y por qué 13. Cursos repetidos y por qué 14. Cambios de centro y por qué 15. Expectativas académicas y profesionales 	<p style="text-align: center;">Hijos e hijas no escolarizados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sexo y edad actual 2. Edad de llegada a España 3. Estudios realizados 4. País donde empezó a estudiar 5. País donde terminó de estudiar 6. Por qué no siguió estudiando 7. Ocupación actual
<p style="text-align: center;">Padre y madre de la familia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Edad actual 2. Edad de llegada a España 3. Estudios realizados 4. País donde empezó a estudiar 5. País donde terminó de estudiar 6. Ocupación actual 	
<p style="text-align: center;">Conjunto de la familia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. País de origen 2. Tamaño del municipio de origen 3. Familia reunificada o no 4. Tipología del padre y la madre (ambos en España; alguno en origen; familia monoparental) 5. Ciudad de aplicación del cuestionario 6. Persona de la familia entrevistada 	

A lo largo del cuestionario se introdujeron seis preguntas abiertas en las que la persona entrevistada podía exponer su opinión en torno a cuestiones importantes para la investigación. En tales casos la pregunta siempre incluía una sub-pregunta para saber en qué medida el sexo podía haber influido en el asunto abordado. Las cuestiones así planteadas fueron las siguientes:

- *(A todos los alumnos y alumnas actuales):* ¿Por qué escogió un centro de titularidad pública o privada?, ¿influyó en ello el tratarse de un chico o chica?
- *(A quienes van mal en los estudios):* ¿Por qué tiene problemas en los estudios?, ¿influyó en ello el tratarse de un chico o chica?
- *(A quienes habrían repetido algún curso escolar):* ¿Por qué se retrasó de nivel escolar o repitió curso?, ¿influyó en ello el tratarse de un chico o chica?
- *(A quienes habrían cambiado de centro escolar cuando no les correspondía):* ¿Por qué cambió de centro escolar?, ¿influyó en ello el tratarse de un chico o chica?
- *(A todo el alumnado actual):* ¿Qué tipo de estudios desearía hacer?, ¿qué posibilidades tiene de lograrlo?, ¿influyó en ello el tratarse de un chico o chica?

- *(A quienes han abandonado la escuela con menos de 21 años): ¿por qué no siguió estudiando?, ¿influyó en ello el tratarse de un chico o chica?*

La respuesta a estas cuestiones era recogida por el/la entrevistador/a de la manera más literal posible, dando lugar a dos análisis posteriores: uno de recuento y cuantificación de las respuestas, posteriormente codificadas con el resto de las variables cerradas; otro de transcripción literal de las respuestas recogidas en cada cuestionario que se han clasificado por grandes temas y que han servido para matizar e ilustrar con citas literales⁴⁰ el sentido de las respuestas.

⁴⁰ Las citas literales, recogidas entre comillas, vienen precedidas de una referencia a la persona que responde (con letras mayúsculas) y a veces de alguna información en torno a la persona entrevistada o al grupo familiar (entre paréntesis). Al final se indica el número de cuestionario de donde se ha recogido la cita literal.

6. TASAS DE ESCOLARIDAD EN ESPAÑA Y EN LOS PAÍSES DE ORIGEN

6.1 La escolarización es generalizada hasta los 15 años y desciende a partir de esa edad

Si tomamos como base la muestra de hijos e hijas de familias marroquíes y dominicanas que residen en Madrid y Barcelona (634 casos), podemos comparar sus tasas de escolaridad por grupos de edad con la media española en el curso 2000-01 (ver Tabla 20). Se observa que la escolaridad es prácticamente absoluta para todos los grupos, inmigrantes y autóctonos, en la cohorte de edad obligatoria (6-15 años) y es también elevada en el tramo inferior de 3 a 5 años. Sin embargo, a partir de los 16 años la tasa desciende en los colectivos inmigrantes mucho más que entre la población autóctona: están escolarizados dos de cada tres marroquíes y dominicanos entre 16 y 17 años (la media entre la población española es de 85%), y uno de cada tres entre 18 y 20 años (media autóctona del 61%). En el tramo de 21 a 24 años, sólo está escolarizado uno de cada cinco marroquíes (los chicos en doble proporción que las chicas), mientras sigue estudiando un tercio de la población española en ese tramo de edad.

Tabla 20
TASAS DE ESCOLARIDAD POR GRUPOS DE EDAD
Y COMPARACIÓN CON LA MEDIA ESPAÑOLA

	<i>Marroquíes</i>			<i>Dominicanos-as</i>			<i>Media española</i>
	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total	
<i>3-5 años</i>	94,1	80	87,5	100	95	97	95,4
<i>6-15 años</i>	98,4	98,5	98,4	96,7	98,3	97,4	100
<i>16-17 años</i>	71,4	64,3	67,9	68,4	58,3	64,5	85,4
<i>18-20 años</i>	43,5	26,1	34,8	23,5	33,3	28,9	60,9
<i>21-24 años</i>	11,8	25	18,2	----	----	----	32,9

Fuente: para los inmigrantes: Encuesta Ioé 2002; para los autóctonos: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, El sistema educativo español 2002, Secretaría General Técnica de la Subdirección General de Información y Publicaciones, Madrid, 2002, pág. 101.

El hecho de que el colectivo dominicano residente en España esté menos escolarizado que el marroquí en los tramos superiores a 16 años se puede deber, en parte, a su menor tiempo de asentamiento en el país de inmigración. Mientras el 44% de los hijos e hijas de familias marroquíes ha nacido en España y los que han llegado desde el país de origen llevan en nuestro país una media de 8 años, los niños y niñas de familias dominicanas nacidos en España son el 27% y los incorporados desde el país de origen llevan tan sólo un promedio de 3 años residiendo aquí. Pese a partir de una situación inicial con más desventajas (menor desarrollo de la escuela en Marruecos, idioma materno diferente, etc.), el colectivo más antiguo ha tenido un tiempo mayor para integrarse en el sistema escolar español, lo que indica que a largo plazo dicho grupo tiende a mejorar su inserción escolar, al menos desde el punto de vista de las tasas de escolarización.

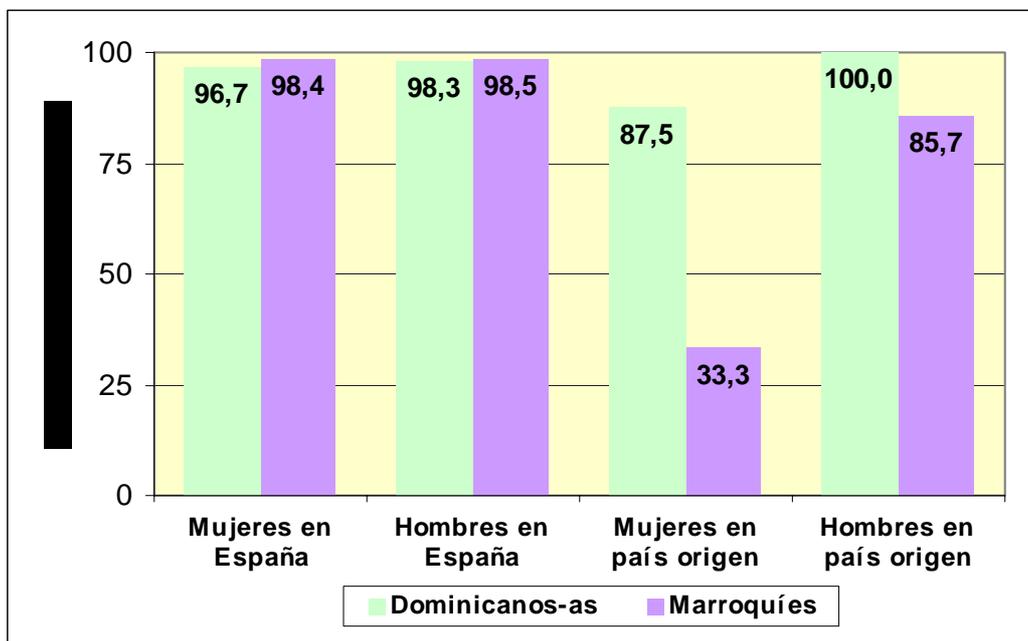
Otra variable relevante para explicar las diferencias de escolaridad entre los 16 y los 20 años es la reunificación familiar. Cuando los progenitores conviven con sus hijos e hijas en

España, la tasa de escolaridad es mucho más elevada (54% marroquíes, 48% dominicanos) que cuando uno o los dos progenitores residen en el país de origen (15% y 38% respectivamente). En el caso específico de las familias mono-parentales (en nuestro caso, de hecho, mono-maternales, pues en los 54 casos encuestados la cabeza de familia es la madre), la tasa de escolaridad del alumnado entre 16 y 20 años se sitúa en un 50%, es decir, próxima a los valores de las familias reunificadas, tanto para el colectivo marroquí como para el dominicano. Es decir que las inmigrantes “jefas de hogar” escolarizan a sus hijas e hijos en proporción similar a las parejas extranjeras residentes en España, y en mayor medida que las que se dividen entre el país de origen y España.

6.2 Tasas de escolaridad de los hijos e hijas que permanecen en los países de origen

Los hijos e hijas de familias dominicanas que permanecen en su país de origen registran tasas de escolaridad algo menores que las de sus hermanos y hermanas que han venido a España. Esta diferencia es mayor entre las familias marroquíes: si nos limitamos a los chicos y chicas entre 6 y 15 años, los que han venido a España registran una tasa de escolaridad del 98,4%, mientras sólo llega al 85,7% de los hombres y al 33,3% de las mujeres entre sus hermanos y hermanas que permanecen en Marruecos (ver Gráfico 23).

Gráfico 23
TASAS DE ESCOLARIDAD DE LOS HIJOS ENTRE 6 Y 15 AÑOS
DE FAMILIAS INMIGRANTES MARROQUÍES Y DOMINICANAS,



EN ESPAÑA Y EN EL PAÍS DE ORIGEN

Fuente: Encuesta Ioé 2002.

La diferencia de tasas entre España y Marruecos se puede deber a la menor implantación de la escuela en el reino alauita y a las diferentes expectativas y exigencias familiares en función

del género, lo que afecta más a las zonas rurales y a las mujeres⁴¹. El testimonio de un joven entrevistado es muy expresivo en este sentido cuando recuerda que la escuela dista varios kilómetros de la casa de su familia y que ello afectaba más a sus hermanas (no sólo por las distintas expectativas familiares sino también porque la amenaza o miedo a la violencia recae más sobre las mujeres):

HERMANO MAYOR MARROQUÍ: “Somos del campo y para poder llegar a la escuela tienes que andar tres kilómetros. Una de mis hermanas nunca fue a la escuela y otra sólo dos o tres cursos *porque es una chica* y no puede volver de la escuela sola por la noche” (C564).

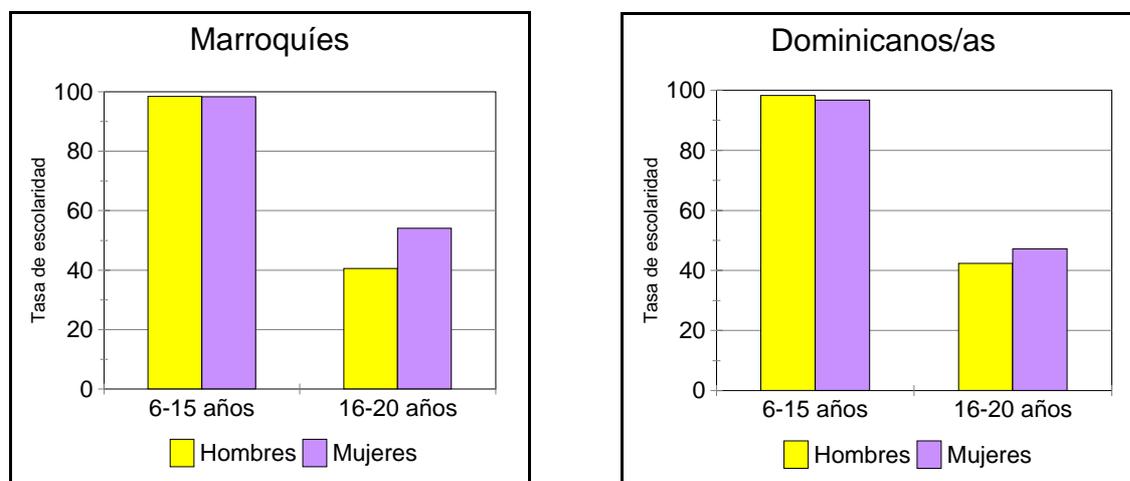
Para dar cuenta de la baja tasa de escolaridad en Marruecos, existe otro factor explicativo quizá más influyente: la extracción social de las familias, que es más baja entre las no reunificadas, como veremos más adelante. El proyecto migratorio, y en particular conseguir la reunificación de toda la familia, se puede entender como una carrera de obstáculos donde tienen más ventaja los inmigrantes mejor situados en la escala laboral y con mayor nivel de estudios, como de hecho ocurre en nuestra encuesta: *la mayoría de niños y niñas no escolarizados en Marruecos pertenece a familias cuyos progenitores tienen empleos no cualificados y son analfabetos o tan sólo poseen estudios primarios*.

6.3 Tasas de escolaridad por sexos: a partir de los 16 años las mujeres estudian más que los hombres

Si ahora nos centramos en los hijos e hijas de inmigrantes que residen en España, podemos hablar de una casi plena escolarización de ambos sexos en el tramo de edad que coincide con los ciclos de enseñanza obligatoria (6-15 años). A partir de los 16 años las tasas de escolaridad descienden en los dos grupos, si bien las mujeres presentan porcentajes más elevados que los hombres: 5 puntos más en el colectivo dominicano (47,2% las mujeres, por 42,4% los hombres) y 14 puntos más en el marroquí (54,1% y 40,5% respectivamente) (ver Gráfico 24). Estos resultados van en la dirección contraria de una de las hipótesis iniciales del estudio, cuando todos los indicios apuntaban a una sub-representación de las mujeres marroquíes en los niveles escolares post-obligatorios.

⁴¹ En 1996 la tasa de escolarización en Marruecos en la edad correspondiente a Educación Primaria era del 86% (74% para las mujeres) y en la correspondiente a Educación Secundaria el 39% (34%) las mujeres. Datos recogidos por el INE, a partir de la UNESCO (www.ine.es/inebase, 14/11/2002).

Gráfico 24
TASAS DE ESCOLARIDAD DE LOS HIJOS E HIJAS
DE FAMILIAS INMIGRANTES MARROQUÍES Y DOMINICANAS, POR SEXOS



Fuente: Encuesta Ioé 2002.

Las tasas de escolaridad de los hijos e hijas de inmigrantes residentes en España contrastan con las de sus hermanos y hermanas que permanecen en el país de origen. En este último caso las tasas discriminan claramente a las mujeres en el tramo de escolarización obligatoria, tal como hemos visto en el Gráfico 23. En el tramo de 16 a 20 años las diferencias son todavía mayores: mientras la media de los y las inmigrantes que residen en España supera el 40% (Gráfico 24), entre quienes permanecen en el país de origen es del 28% para los hombres y del 21% para las mujeres. Esto supone que *la venida a España representa para las niñas inmigrantes mayores oportunidades de escolarización respecto a las que permanecen en el país de origen.*

6.4 Mayor escolarización de los hijos de familias con alto nivel profesional y académico

La encuesta permite aproximarse al nivel profesional y académico de las familias a través las variables sobre la ocupación⁴² y el nivel de estudios⁴³ del padre y de la madre. La Tabla 21 recoge las tasas de escolaridad de los hijos e hijas en función de la profesión y el nivel académico del padre.

⁴² Hemos agrupado como *cualificados* los siguientes empleos: profesiones liberales, hostelería y comercio por cuenta propia, oficiales o categorías superiores de la construcción, trabajos administrativos y obreros cualificados; como *no cualificados* la agricultura, el servicio doméstico, la hostelería y el comercio por cuenta ajena, peones de la construcción y la industria y limpiezas.

⁴³ Teniendo en cuenta la diversidad de itinerarios escolares en España, Marruecos y República Dominicana, hemos agrupado esta variable en cuatro tramos: “sin estudios” (que incluye “sólo escuela coránica” en Marruecos); “primarios” (“enseñanza fundamental” en Marruecos, “enseñanza básica” en República Dominicana); “secundarios” (que incluye los niveles intermedios entre los primarios y los superiores, con denominaciones diversas en cada país); y “superiores” o universitarios.

Tabla 21
TASAS DE ESCOLARIDAD DE LOS HIJOS E HIJAS
DE FAMILIAS INMIGRANTES MARROQUÍES Y DOMINICANAS
SEGÚN LA PROFESIÓN Y EL NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE

	<i>6-15 años</i>		<i>16-20 años</i>	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
<i>Profesión:</i>				
<i>Cualificada.....</i>	97,2	100,0	67,9	60,9
<i>No cualificada.....</i>	92,5	96,9	44,4	28,2
<i>En paro.....</i>	90,9	100,0	18,2	42,9
<i>Nivel de estudios:</i>				
<i>Superiores.....</i>	100,0	100,0	66,7	83,4
<i>Secundarios.....</i>	98,4	98,4	50,0	56,5
<i>Primarios.....</i>	90,4	95,3	48,4	40,0
<i>Sin estudios.....</i>	84,6	100,0	33,3	20,0

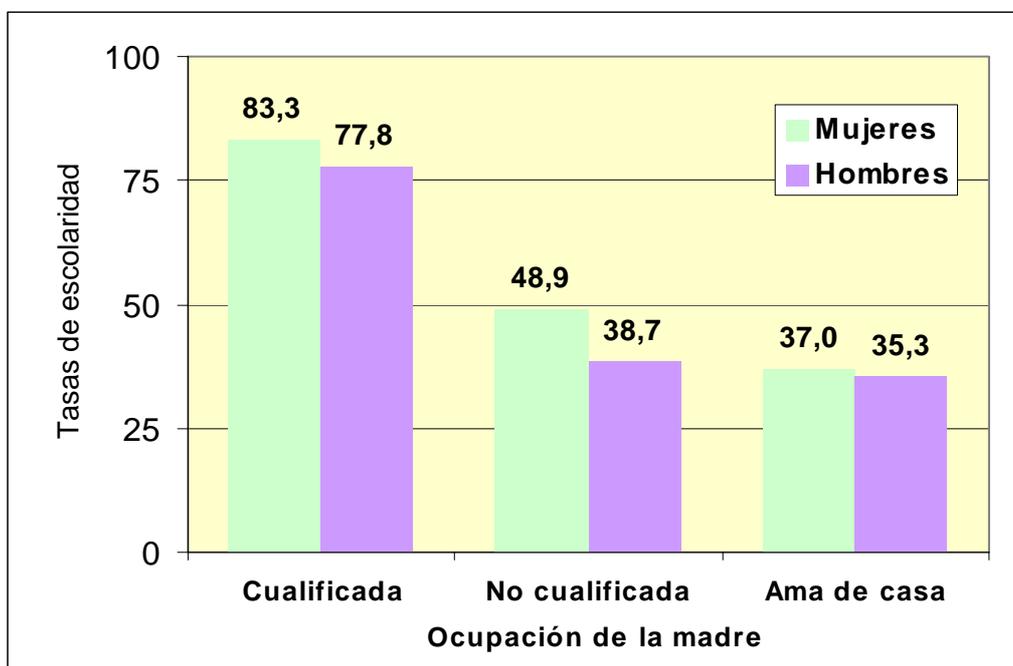
Fuente: Encuesta Ioé 2002.

Se puede observar que en el tramo de edad que corresponde con los ciclos de educación obligatoria (6-15 años), la tasa de escolaridad es muy alta en casi todos los casos, aunque tiende a ser algo mayor a medida que se eleva el nivel profesional y académico del padre de familia, con algunas excepciones. En el tramo de edad de estudios post-obligatorios (16-20 años) las diferencias de escolaridad correlacionan muy estrechamente con la extracción familiar, situación que se acentúa más entre los hijos varones que entre las mujeres. Estos resultados apuntan de forma muy clara a *la influencia que ejerce el origen social sobre las trayectorias escolares de los alumnos.*

En cuanto a la madre de familia, hemos cruzado la situación escolar de sus hijos e hijas en la cohorte de edad más sensible a la no-escolarización (16-20 años) con su situación laboral, para lo que hemos distinguido tres situaciones: madres con empleo cualificado, madres con empleo no cualificado y “amas de casa” que no trabajan fuera del hogar⁴⁴. La correlación entre estas situaciones y la tasa de escolaridad es muy alta, tanto en el colectivo marroquí como en el dominicano: las menores tasas de escolarización corresponden a los hijos e hijas de madres “amas de casa” y los índices más elevados a los de madres con empleo cualificado. El Gráfico 25 recoge la perfecta gradación de la escolaridad de los hijos e hijas entre 16 y 20 años en función de la situación laboral de sus madres, sin distinguir en este caso la nacionalidad de origen puesto que en este caso las diferencias no son significativas. Los resultados parecen indicar que *el tipo de ocupación de las madres influye decisivamente sobre la decisión de escolarizar a los hijos más allá de la ESO, pero no introduce diferencias significativas en función del sexo de los hijos e hijas.*

⁴⁴ Para distinguir entre empleos cualificados y no cualificados hemos seguido los mismos criterios que para el padre de familia. En cuanto a la categoría “en paro” no la hemos considerado por ser estadísticamente poco significativa (la mayoría de madres de familia sin ocupación remunerada se identifican como “amas de casa”).

Gráfico 25
TASAS DE ESCOLARIDAD DE LOS HIJOS E HIJAS ENTRE 16 Y 20 AÑOS
DE FAMILIAS INMIGRANTES MARROQUÍES Y DOMINICANAS
SEGÚN LA SITUACIÓN PROFESIONAL DE LA MADRE



Fuente: Encuesta Ioé 2002.

6.5 Diferencias de escolarización de los inmigrantes en Barcelona y Madrid

En conjunto, los dos grupos de inmigrantes que hemos encuestado presentan tasas de escolaridad muy parecidas en Madrid y Barcelona en el tramo de edad de estudios obligatorios (6 y 15 años); sin embargo, difieren en el tramo correspondiente a educación Infantil, de 0 a 5 años, en el que la provincia de Barcelona ofrece una tasa 8 puntos más elevada, y en el tramo de 16 a 20 años, en el que en Madrid existe una tasa 16 puntos por encima de la de Barcelona (ver Tabla 22).

Tabla 22
TASAS DE ESCOLARIDAD DE LOS HIJOS E HIJAS DE FAMILIAS
MARROQUÍES Y DOMINICANAS EN MADRID Y BARCELONA,
POR GRUPOS DE EDAD

	<i>En Madrid</i>			<i>En Barcelona</i>		
	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total
<i>Hasta 5 años</i>	71,4	66,7	69,1	77,4	76	76,8
<i>6-15 años</i>	97,6	98,5	98	97,2	98,3	97,7
<i>16-20 años</i>	59,5	47,2	53,4	35,7	39,5	37,6

Fuente: Encuesta Ioé 2002.

Por países de origen, la escolarización es casi plena, de nuevo, en los ciclos de edad obligatoria (6-15 años). En los ciclos posteriores la tasa de escolaridad aumenta en Madrid con respecto a Barcelona, tanto entre el colectivo marroquí (58,8% entre los hijos e hijas de 16 a 20 años, por 37,5% en la provincia catalana) como entre el dominicano (50% y 39,3% respectivamente).

En síntesis, las tasas de escolaridad de los hijos e hijas de inmigrantes marroquíes y dominicanos son muy parecidas en Madrid y Barcelona entre los 6 y los 15 años. Antes de los 6 años (educación Infantil) la escolarización es más alta en Barcelona y después de los 15 (educación post-obligatoria), en Madrid.

El mayor grado de escolaridad de los hombres y, sobre todo, de las mujeres inmigrantes en Madrid a partir de los 16 años es un dato de difícil explicación que sólo en parte cabe achacar al margen de error de la muestra. Quizás, en parte, pueda influir que el tiempo medio transcurrido desde su llegada a España es algo mayor en Madrid (6 años) que en Barcelona (5 años) y que el número de hijos e hijas nacidos en la comunidad madrileña es también ligeramente mayor (36% de la muestra) que el de los nacidos en la provincia de Barcelona (33%). Pero queda claro que investigaciones posteriores deberían, en primer lugar, confirmar o rectificar la existencia de dichas diferencias y, en su caso, encontrar explicaciones de mayor calado.

7. TITULARIDAD DE LOS CENTROS: MAYORÍA EN LA ENSEÑANZA PÚBLICA

7.1 Diferencias por países de origen, niveles educativos y ámbitos geográficos

El 80% de los hijos e hijas de familias marroquíes y dominicanas que cursan estudios en Madrid y Barcelona acude a centros de titularidad pública. Del 20% que ha optado por la enseñanza privada, el 13% lo hace en centros concertados y el restante 7% en centros no concertados. Por países de origen, tal como vimos en las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación, el alumnado de origen marroquí acude más a la enseñanza pública (92,5%) que el dominicano (68,8%), lo que ocurre con algunas significativas diferencias según sea el nivel educativo (Tabla 23): en la etapa de educación Infantil (0-5 años) la proporción que acude a centros privados es más alta, probablemente por la falta de plazas públicas en guarderías y cursos de preescolar; en los ciclos de educación obligatoria (Primaria y ESO) aumenta el peso de los centros públicos, de manera casi absoluta en el colectivo marroquí (96,1%) y de forma más mitigada en el dominicano (73,4%); por último, en los ciclos post-obligatorios la enseñanza privada gana algunos puntos en ambos colectivos, sobre todo en el marroquí.

Tabla 23
TITULARIDAD DE LOS CENTROS A LOS QUE ACUDEN
LOS HIJOS E HIJAS DE FAMILIAS MARROQUÍES Y DOMINICANAS
EN MADRID Y BARCELONA, POR NIVELES EDUCATIVOS

<i>En centros de titularidad:</i>	<i>Marroquíes</i>				<i>Dominicanos/as</i>			
	Pública		Privada		Pública		Privada	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
<i>Educación Infantil</i>	78,9	86,7	21,1	13,3	46,7	63,6	53,3	36,4
<i>Educación obligatoria</i>	95	97	5	3	74,2	72,9	25,8	27,1
<i>Educ. post-obligatoria</i>	94,4	83,3	5,6	16,7	72,7	71,4	27,3	28,6

Fuente: Encuesta Ioé 2002.

Las diferencias observadas en España entre el alumnado marroquí y el dominicano siguen la misma pauta que en sus respectivos países de origen: el 100% de los alumnos y alumnas no reunificados que siguen estudiando en Marruecos lo hacen en centros públicos mientras se encuentra en esa situación el 75% de los dominicanos que permanecen en el país de origen.

Las diferencias en función del sexo son poco significativas: en ambos colectivos las mujeres tienden a estar algo más presentes que los hombres en centros privados, siendo esta diferencia mayor en aquellas familias (60 en nuestra muestra) que sólo tienen una hija escolarizada, en cuyo caso el 28% se encuentra en el sector privado, 7 puntos más que la media de las niñas de la muestra (21%). Quizás la explicación de esta diferencia sea la mayor tendencia de las familias a “proteger” a las hijas únicas en centros privados porque se supone que en ellos hay más control y disciplina que en los centros públicos, tal como sugieren las siguientes respuestas del cuestionario:

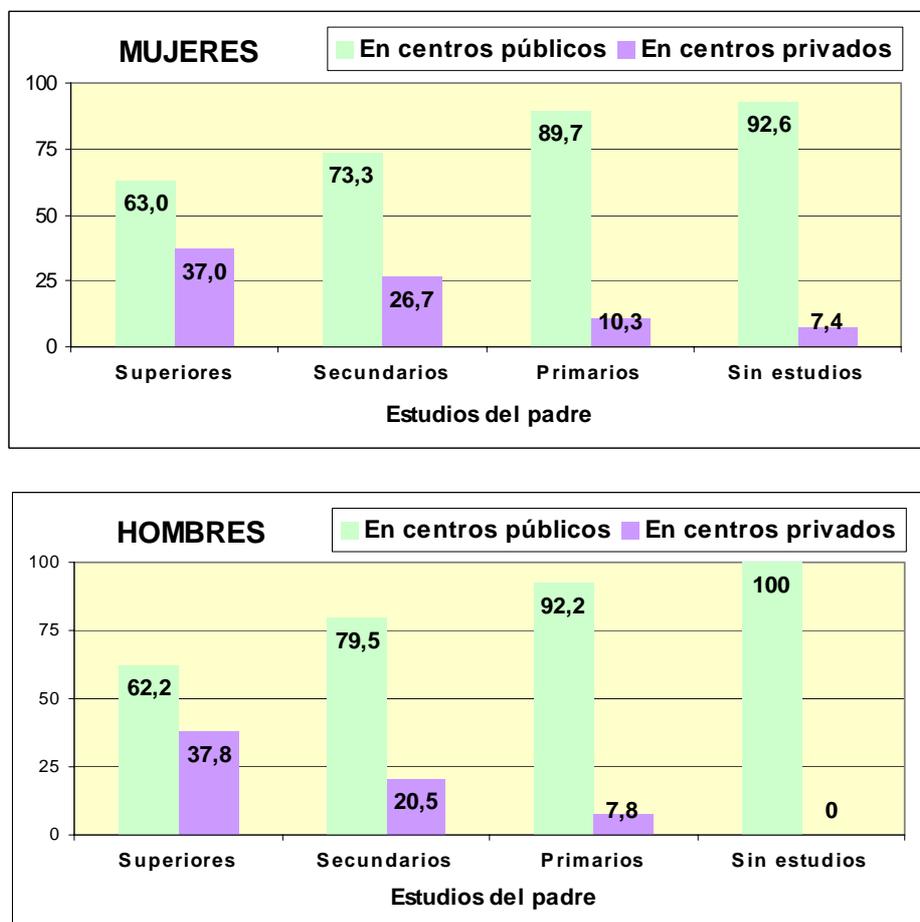
MADRE MARROQUÍ: “Ingresé a mi hija en un colegio concertado por la cercanía de mi casa. Era un colegio de monjas y *pensé que era el mejor para su educación estricta*” (C265).

MADRE DOMINICANA: “Primero envié a mi hija a una escuela pública porque estaba cerca de mi casa, pero a mitad de año veníamos observando y nos dimos cuenta que *no tenía ninguna formación y disciplina* y decidimos cambiarla a una privada” (C512)

7.2 El nivel académico y profesional de los padres, principal variable explicativa

Como ocurría con la tasa de escolaridad, la extracción social de los alumnos marroquíes y dominicanos se constituye en el principal factor explicativo de la elección de titularidad de los centros. A mayor estatus familiar, más presencia en la escuela privada (probablemente como ocurre entre la población autóctona). El Gráfico 26 recoge las principales diferencias en función del nivel de estudios del padre. Se puede observar que a más nivel de estudios del progenitor, mayor presencia de los hijos en la enseñanza privada. Por sexo, las diferencias son poco relevantes y sólo cabe destacar la mayor tendencia de las familias cuyo padre tiene pocos estudios a enviar a sus hijas a centros privados, quizás por las razones apuntadas anteriormente.

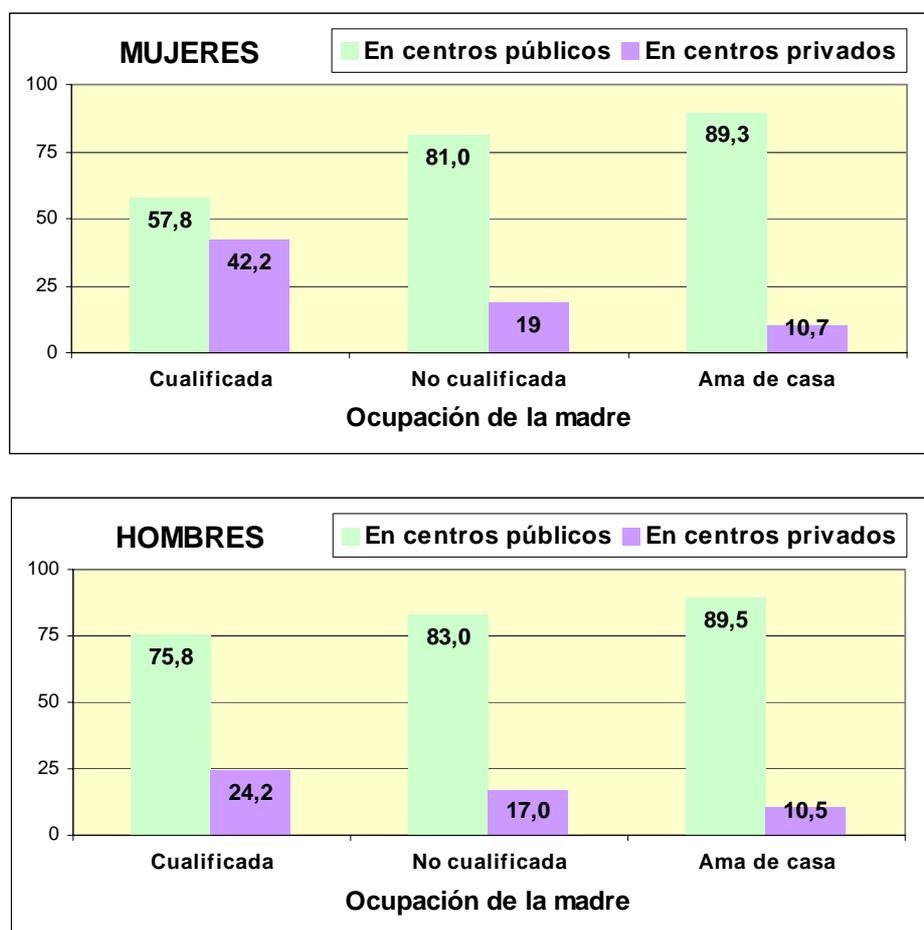
Gráfico 26
TITULARIDAD DE LOS CENTROS DEL ALUMNADO INMIGRANTE
EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE



Fuente: Encuesta Ioé 2002

Del mismo modo, la ocupación de las madres también influye en la elección de centro y *en este caso con importantes diferencias según el sexo de los hijos*. Así, mientras sólo acude a centros privados el 24% de los chicos cuya madre tiene empleo cualificado, lo hace el 42% de las chicas. Por otra parte, los hijos e hijas cuyas madres responden al perfil tradicional de “amas de casa” sólo acceden a la privada en un 10%, mientras lo hacen, en promedio, el 18% y el 35% de quienes tienen madre con empleo extra-doméstico no cualificado y cualificado, respectivamente (ver Gráfico 28).

Gráfico 28
TITULARIDAD DE LOS CENTROS DEL ALUMNADO INMIGRANTE
EN FUNCIÓN DE LA OCUPACIÓN DE LA MADRE



Fuente: Encuesta Ioé 2002

La razón fundamental que se esgrime para elegir centros de titularidad pública es de tipo económico: se trata de una enseñanza más barata que la privada y por eso la escoge la mayoría de las familias inmigrantes, que tiene escasos ingresos. A pesar de que la mayor parte de la enseñanza privada está subvencionada, este tipo de argumentos es utilizado por el 57% de los padres y madres para enviar a sus descendientes a centros públicos:

PADRE MARROQUÍ (mecánico en un pequeño taller): “Gano muy poco dinero, no puedo elegir otra escuela. Por eso mis cinco hijos estudian gracias a las ayudas del estado” (C658).

MADRE DOMINICANA: “Escogimos la pública porque el dinero que ganamos mi esposo y yo no es suficiente para cubrir los impuestos y el pago del colegio. Son cuatro hijos entre 7 y 13 años” (C136).

MADRE MARROQUÍ (ama de casa, cuyo marido es oficial en el sector de la construcción): “Porque el público es más económico y con la paga del padre no nos llega para todos” (C715).

MADRE DOMINICANA (con tres hijos en España, de 9 a 14 años, y el marido en República Dominicana): “Escogí la pública por falta de recursos. Estoy sola, sin un compañero que me ayude” (C161).

MADRE DOMINICANA (camarera, con dos hijos en el país de origen, de 8 y 12 años, y otro de 4 años en España): “Porque soy madre soltera y no puedo costear un centro privado” (C5).

En algunos casos las personas que han elegido un centro público para sus hijos e hijas reconocen que, si pudieran, les enviarían a centros privados, ya que los consideran de más calidad, con una disciplina más estricta, etc.:

HIJA MAYOR MARROQUÍ (empleada de hogar interna, el padre y 7 hermanos están en España, la madre sigue en Marruecos): “Mis hermanos pequeños van a colegios públicos porque de momento la economía no es suficiente para poder pagar la privada. A mí me hubiera gustado que fueran a la privada” (C696).

MADRE DOMINICANA (empleada de limpiezas): “Mis hijas van a la pública porque nuestros recursos económicos son escasos. Aquí no se puede ni soñar con un colegio privado. Mi marido de ‘paleta’ y yo, ya ves, con dos niñas” (C393).

También hay algunas respuestas que justifican la elección de centros públicos por su calidad o porque sencillamente son partidarios de la enseñanza pública:

PADRE MARROQUÍ: “Escogí para nuestra hija (única) un centro del estado porque creo en la enseñanza pública” (C241).

MADRE DOMINICANA (casada con español): “Escogimos un colegio público porque funcionan bien y también se ayuda en el momento del ingreso (hijo llegado a España con 3 años)” (C688).

MADRE MARROQUÍ (4 hijos escolarizados): “Creo que la privada y la pública son igual de buenas, pero la privada es más cara” (C341).

MADRE DOMINICANA: “Escogimos la pública porque son cuatro hijos y sólo con los impuestos... Y ello a pesar de que mi esposo también trabaja... ¡pero la educación aquí es buena sea donde sea!” (C113).

Este último comentario hace referencia a la situación en algunos de los países de origen, donde la escuela pública carece de recursos y la oferta de calidad se asocia exclusivamente con los centros privados.

La elección de centros privados es más frecuente en el nivel de educación Infantil (0-5 años), sobre todo en las familias dominicanas (el 47% de los niños y niñas a esa edad). Ello se debe fundamentalmente a la falta de plazas en guarderías y centros de preescolar de titularidad pública:

MADRE DOMINICANA (con un hijo de 4 años): “Le llevamos a una guardería concertada porque es muy difícil acceder a una totalmente pública” (C177).

MADRE DOMINICANA (dos hijas de 3 y 6 años): “Es muy difícil acceder a una guardería pública, te exigen muchas cosas... Por esa razón nos tuvimos que sacrificar y pagar una privada, ya que mi marido y yo tenemos que trabajar (ambos en la hostelería) y no podemos cuidarlas” (C534).

A partir de los 6 años, la elección de un centro privado suele implicar dos condiciones: disponer de recursos económicos y considerar que la enseñanza privada es mejor que la pública. No obstante, en algunos casos aparecen otras razones, como procurar para los hijos e hijas una enseñanza islámica o, simplemente, porque el centro privado está más cerca de casa:

HIJA MAYOR DOMINICANA: “Mi hermana menor acude a un centro privado porque se enseña mejor y, por tanto, se adquiere mejor formación” (C480)

PADRE DOMINICANO: “Nuestros dos hijos van a un centro privado concertado porque los dos estamos trabajando, no pagamos mucho de piso y, además, en la escuela no se paga tanto” (C111).

MADRE DOMINICANA: “La privada está mejor. En la pública es un desastre: peleas, falta de control de los profesores y otras cosas así” (C8).

MADRE MARROQUÍ: “Quiero que mis tres hijos estudien en un entorno musulmán, por eso van a la mezquita (colegio de pago en la Mezquita de la M-30, Madrid)” (C238).

PADRE DOMINICANO: “Mi hijo acude a un centro privado concertado porque los públicos quedaban lejos. Además, me encontré con la sorpresa de que era gratuito” (C43).

Sólo excepcionalmente hemos encontrado casos en que un colegio privado haya rechazado a un inmigrante marroquí que quería acceder a él. Por otra parte, hay alguna experiencia de decepción, como la de una madre dominicana que denuncia el clasismo de las familias en un centro privado:

MADRE DOMINICANA (casada con español): “Llevamos a nuestros hijos a un centro privado porque decían que era bueno, pero la verdad es que no estoy tan contenta. Porque las madres de los alumnos son muy pijas, quiero decir que son muy creídas” (C417).

Resulta también llamativa la respuesta una madre de familia marroquí, que vive en un barrio de Madrid con mucha densidad de inmigrantes⁴⁵ y que escogió un centro privado para su hijo de 6 años a fin de que estudiara con niños españoles. Este testimonio apunta al desequilibrio existente -sobre todo en algunas áreas geográficas- entre los centros públicos, donde se concentran los hijos e hijas de inmigrantes, y los centros privados, donde se concentran los autóctonos:

MADRE MARROQUÍ: “Escogí privada para mi hijo porque quiero que estudie con niños españoles” (C218).

Por último, un sector menor de las personas entrevistadas (5%) señala que la principal causa de escolarización en un centro público o privado ha sido el contacto o relación con amigos y conocidos de su país que ya llevaban a sus hijos e hijas a ese centro. Esto confirma la importancia de las redes sociales en las prácticas de los grupos inmigrantes.

Como balance general de este apartado, se puede afirmar que la elección de centro escolar por parte de las familias inmigrantes parece regirse por la misma lógica de muchas familias autóctonas que, cuando pueden (por economía, proximidad, etc.), orientan a sus hijos e hijas hacia centros privados porque piensan que les garantizan mayor calidad. *Lo que se presenta a veces como una división autóctonos/inmigrantes responde, más bien, a una lógica de distinción social que atraviesa a ambos colectivos, aunque se hace menos visible entre los inmigrantes debido a su incipiente diferenciación social en España.*

⁴⁵ Como se ha recogido en la Primera parte, la densidad de inmigrantes en los centros públicos de Educación Primaria del distrito de Tetuán (Madrid) era del 32,3% en el curso 2000-2001, mientras en los centros privados del mismo nivel era del 7,3%.

8. RENDIMIENTO ESCOLAR: CAUSAS DEL ÉXITO Y EL FRACASO EN LOS ESTUDIOS

8.1 El momento de incorporación a la escuela española, una variable clave

El momento de incorporación a la escuela española se presenta como la principal variable explicativa del rendimiento escolar, tal como se recoge en la Tabla 24. En efecto, el éxito en los estudios llega al 80% de quienes se iniciaron escolarmente en España (incluidos quienes han llegado en los primeros años de vida, antes de escolarizarse en su país de origen); baja ligeramente, al 75%, en los incorporados en Educación Infantil o en el primer Ciclo de Primaria (hasta los 7 años); vuelve a bajar, esta vez hasta el 64%, entre quienes se iniciaron en los Ciclos segundo y tercero de Primaria (8-11 años); y desciende bruscamente, al 37%, en los y las escolarizados en la ESO. Esta situación apunta a un *serio problema de ajuste y adaptación entre los sistemas educativos del país de origen y de España*⁴⁶, que es más leve si la incorporación es temprana (antes de los 8 años) y que se agrava extraordinariamente a partir de los 12 años.

Tabla 24
RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS HIJOS E HIJAS
DE FAMILIAS MARROQUÍES Y DOMINICANAS ESCOLARIZADOS
SEGÚN EL MOMENTO DE INCORPORACIÓN A LA ESCUELA ESPAÑOLA

<i>Momento de incorporación en la escuela española:</i>	<i>Cómo llevan los estudios</i>					
	<i>Sin dificultades (éxito)</i>			<i>Con dificultades (fracaso)</i>		
	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total
Inició estudios en España	86,0	72,1	79,6	14,0	27,9	20,4
Infantil - 1º Ciclo Primaria	88,4	60,5	75,3	11,6	39,5	24,6
2º o 3º Ciclo Primaria	72,5	51,4	64,0	27,5	48,6	36,1
ESO o posterior	50,0	24,0	36,7	50,0	76,0	63,3
TOTAL (media general)	80,6	61,7	71,7	19,4	38,3	28,3

Fuente: Encuesta Ioé 2002

Por sexos, se puede observar que las dificultades escolares de los chicos son mucho mayores que las de las chicas (19 puntos de diferencia), si bien la gradación en función del momento de incorporación a la escuela española se mantiene en ambos casos, salvo en el caso de las mujeres incorporadas desde la escuela de su país al sistema español antes de los 8 años, cuyo rendimiento es ligeramente superior al de quienes iniciaron sus estudios en España.

⁴⁶ Esta situación ha sido abordada en varios estudios, que destacan la insuficiencia de los actuales programas de educación compensatoria así como los problemas que se derivan de la concentración de alumnos de “incorporación tardía” en los centros de titularidad pública. Ver BLANCO, M.R., “Políticas educativas e inmigración: de las políticas a las prácticas”, en CLAVIJO, C. y AGUIRRE, M., *Políticas sociales y estado de bienestar en España: las migraciones*, FUHEM, Madrid, 2002, págs. 307-343.

La diferencia de rendimiento escolar en función del momento de incorporación en la escuela española afecta al alumnado marroquí y al dominicano, a los centros públicos y a los privados, y se puede observar tanto en Barcelona como en Madrid, si bien con algunos matices que recogemos a continuación.

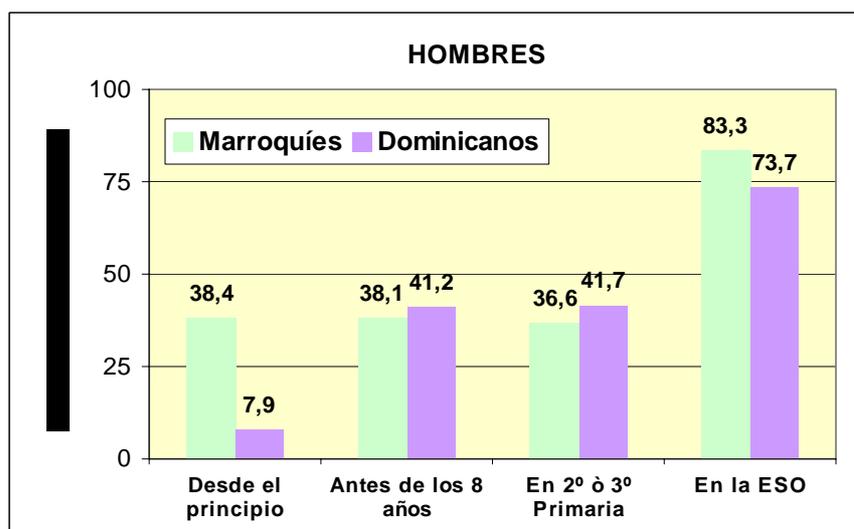
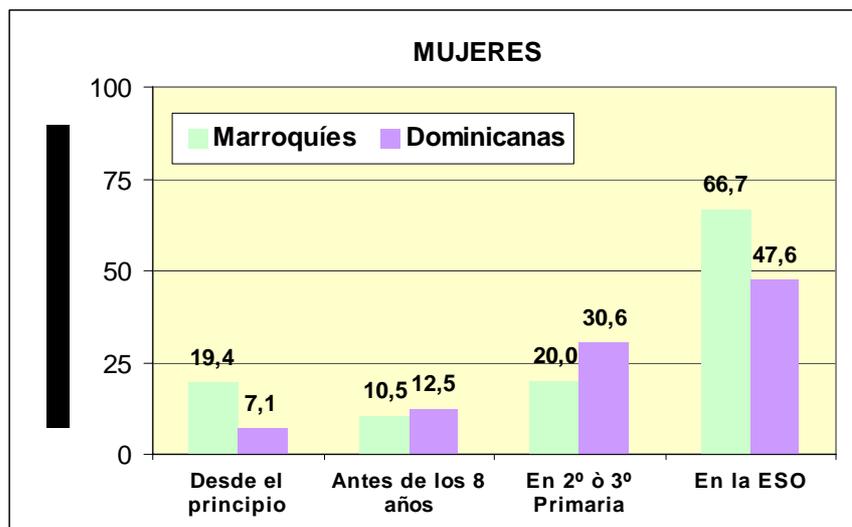
Por países de origen, la media de fracaso escolar⁴⁷ es más elevada entre el alumnado marroquí (32,2) que entre el dominicano (25,3%), siendo siempre mucho mayor en los chicos que en las chicas (ver Gráfico 29). Asimismo, la problemática escolar se incrementa a medida que la incorporación al sistema escolar es más tardía, salvo las siguientes excepciones:

- Las niñas marroquíes que se iniciaron escolarmente en España registran 9 puntos más de fracaso que las trasvasadas del sistema escolar marroquí antes de los 8 años.
- Los niños marroquíes, que presentan la proporción de fracaso más alta entre quienes iniciaron sus estudios en España (38%), la reducen luego muy ligeramente cuando su trasvase a la escuela española se produce antes de los 12 años, para elevarse después a la tasa máxima de todos los grupos (83%) cuando el ingreso se produce en la ESO.
- El alumnado dominicano de ambos sexos incrementa la proporción de fracaso escolar de forma constante en los cuatro tramos descritos, salvo en el caso de los chicos que han sido trasvasados desde la escuela dominicana a la española antes de los 12 años, en que mantienen la tasa estable de 41%.

Las dificultades escolares de los alumnos y de las alumnas marroquíes son bastante mayores que las del colectivo dominicano en los casos de ingreso inicial en la escuela española, mientras la tendencia se invierte cuando el trasvase desde la escuela del país de origen se produce antes el nivel de la ESO (12 y más años); finalmente, el fracaso escolar vuelve a ser más alto entre los marroquíes de ambos sexos cuando la incorporación a la escuela española tiene lugar después de los 12 años. Esta situación sugiere la *existencia de una especial problemática de los y las inmigrantes marroquíes para su inserción exitosa en el sistema escolar, que puede estar relacionada con unas mayores dificultades idiomáticas y de encaje cultural, así como con un mayor rechazo, marginación o prejuicios por parte del profesorado y del resto del alumnado*, como luego veremos.

⁴⁷ Bajo este concepto agrupamos dos categorías del cuestionario (“Regular, a medias” y “Mal, con dificultades”) en la medida que en ambos casos se alude a dificultades escolares.

Gráfico 29
RENDIMIENTO ESCOLAR POR PAÍSES DE ORIGEN
SEGÚN EL MOMENTO DE INCORPORACIÓN A LA ESCUELA ESPAÑOLA



Fuente: Encuesta Ioé 2002

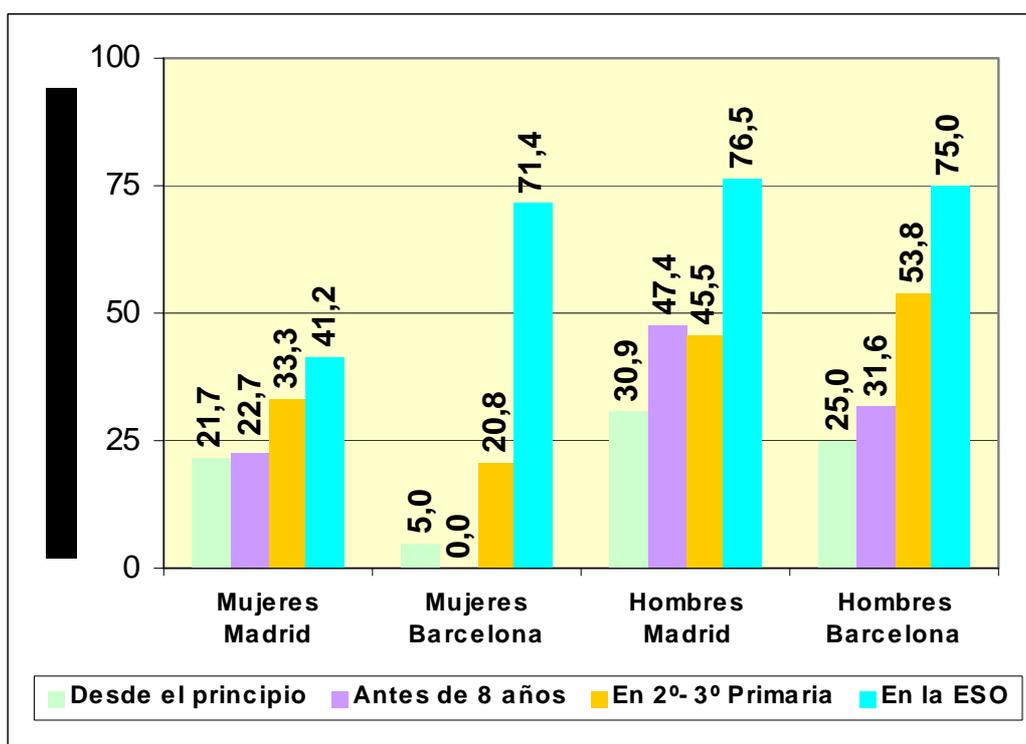
Si nos fijamos en la *titularidad de los centros*, las dificultades escolares están más presentes entre los alumnos y alumnas de colegios públicos (30% “con problemas”) que en los privados (18%). Esta situación se puede achacar a tres causas circunstanciales:

- En primer lugar, que los centros públicos acogen una proporción mucho mayor de alumnado marroquí que dominicano y, como hemos visto, éste último registra menores tasas de fracaso escolar.
- En segundo lugar, las familias que envían a sus hijos e hijas a centros privados tienen en general un estatus profesional y académico más elevado, lo que facilita el éxito escolar.
- En tercer lugar, la proporción de alumnado extranjero incorporado tardíamente en la escuela pública (49,8% en nuestra muestra) es superior a la que reciben los centros privados (43,2%).

Por lo demás, las diferencias de rendimiento escolar en función del momento de incorporación a la escuela presentan en la enseñanza pública y en la privada la misma problemática que venimos apuntando: pocas dificultades entre quienes se han incorporado antes del segundo Ciclo de Primaria; mayores dificultades entre quienes empezaron en 2º o 3º de Primaria; y elevado fracaso escolar en quienes se incorporaron a partir de la ESO. Conviene destacar también que *las chicas tienen sistemáticamente menos dificultades que los chicos, cualquiera que sea su nacionalidad*.

Si comparamos los resultados escolares en los dos territorios donde se aplicó la encuesta, la proporción de alumnos y alumnas con problemas escolares es diez puntos más elevada en la Comunidad de Madrid (32,6%) que en la provincia de Barcelona (23,1%). También aquí podemos apuntar dos posibles explicaciones: una -de tipo objetivo- es que los alumnos y alumnas extranjeros incorporados tardíamente a la escuela española son más en Madrid (50,4% de nuestra muestra) que en Barcelona (43,3%); otra, que enunciarnos como hipótesis de trabajo, sería que los recursos y mecanismos de integración funcionarían más eficazmente en Cataluña. En todo caso, las diferencias en el rendimiento escolar dependiendo del momento de incorporación a la escuela siguen en general la misma pauta que venimos indicando y que, por su importancia, representamos en el Gráfico 30⁴⁸.

Gráfico 30
RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNADO MARROQUÍ Y DOMINICANO
EN LA COMUNIDAD DE MADRID Y LA PROVINCIA DE BARCELONA
SEGÚN EL MOMENTO DE INCORPORACIÓN A LA ESCUELA ESPAÑOLA



Fuente: Encuesta Ioé 2002

⁴⁸ Las fluctuaciones elevadas en las tasas de fracaso de los inmigrantes incorporados en el nivel de la ESO se pueden deber a que parten de una base muestral muy pequeña (34 casos en Madrid y 15 en Barcelona).

La encuesta aplicada planteaba una pregunta abierta sobre las causas del fracaso escolar en el caso del alumnado que reconocía tener problemas en los estudios. La principal causa, que con diversos matices es aducida por el 36% de las personas encuestadas, se relaciona con los problemas de incorporación e integración en la escuela española. En unos casos se reconoce la diferencia de nivel académico entre el sistema educativo español y el de los países de origen; en otros se alude a los problemas idiomáticos, de comprensión y lenguaje, que se agravan en el caso de Cataluña (debido a la existencia de dos idiomas, el catalán y el castellano), y que afectan más al alumnado marroquí que al dominicano⁴⁹:

MADRE DOMINICANA (hija de 13 años que llegó a España con 8): “Las clases aquí son mucho más fuertes que las de allá, de mi país” (C144).

MADRE MARROQUÍ (hija de 13 años, llegada a España con 9): “Tiene problemas con la Historia y la Gramática. Sé que repetirá, pero le digo que se esfuerce. Ella allá le iba bien y era muy sobresaliente, pero aquí... Tengo mucho miedo a que se desencante por no entender y no sé si traer a sus hermanos. Esto aquí, para ellos, no es bueno. Creo que estaré unos años más y me iré, aunque no sé lo que haríamos si llegamos allí después de tantos años fuera” (C406).

MADRE DOMINICANA (hija de 15 años que llegó a España a los 11): “Cuando llegó aquí la bajaron de curso y parece que eso la frustró. Porque antes de venir tenía mucha ilusión y era buena estudiante, pero ahora no hay quien le hable de estudiar” (C408).

HERMANA MAYOR MARROQUÍ (con respecto a su hermano menor, de 16 años, que vino de Marruecos con 13): “Se quedó tres años con la abuela y al venir había perdido la costumbre de estudiar. Le costó adaptarse” (C610).

PADRE Y MADRE DOMINICANOS (hijos de 14 y 12 años que llegaron a España hace un año): “Van mal en los estudios por el cambio de sistema y la Lengua, además de que les ha desmoralizado el que les bajaran un curso. Entienden poco catalán y aquí les obligan a aprender la lengua y todas las clases son en catalán. En lo único que no tienen problemas es en Matemáticas. Y nosotros no podemos ayudarles porque tampoco hablamos catalán. Después de saber leer, escribir y muchas cosas más, ahora tienen que estar aprendiendo el abecedario. Pero se están esforzando” (C386 y C387).

⁴⁹ “Hay una coincidencia generalizada en que la primera y principal dificultad con que se encuentran los alumnos de origen africano en los centros educativos es la comunicación, la imposibilidad de comprender las explicaciones de los profesores y el contenido de los materiales curriculares, el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela”. BESALÚ, X., “Los procesos de escolarización de los hijos de familias inmigradas. Un estudio de casos”, en *OFRIM Suplementos - 10*, Madrid, 2002, pág. 74.

MADRE MARROQUÍ (hija de 15 años, llegada a España con 5):
“Primero falló por el idioma, después por falta de interés” (C226).

Un sector minoritario alude expresamente a problemas de discriminación y racismo por parte de algunos profesores y compañeros de clase que no aceptan a los inmigrantes. A veces se trata de consideraciones genéricas (el racismo de los españoles) y en otros casos se alude a factores muy concretos, como el color de la piel (dominicano “de color negro”):

PADRE DOMINICANO (hija de 11 años, llegada a España con 10): “Tiene problemas en los estudios por problemas de adaptación y por el idioma catalán. Y que pienso que los profesores no se preocupan mucho, porque son niños extranjeros y les da igual que aprendan o no aprendan” (C537).

MADRE MARROQUÍ (hijo de 9 años, llegado a España con 2):
“Tuvo problemas en el primer colegio al que fue, los profesores eran un poco racistas” (C354).

MADRE DOMINICANA (llegada a España hace 12 años, tiene un hijo de 10 años, nacido en España): “El rechazo y las burlas de los otros niños en la escuela y en las colonias lo han acomplejado. Por eso ahora lo estoy tratando con un psicólogo. No quiere sentirse diferente y no acepta ser de color ‘negro’. Creo que es por eso que no tiene amigos” (C419).

Después de los problemas de incorporación en la escuela española, la segunda razón más esgrimida por las personas entrevistadas para explicar el fracaso escolar es la *falta de cualidades del alumnado*, ya sea por falta de interés o motivación en el estudio, por falta de organización o por mala conducta. Estos argumentos, que remiten a problemas del alumnado, son aducidos con diversas variantes por el 30% de las personas encuestadas cuyos hijos o hijas tienen problemas escolares. Recogemos algunos testimonios:

HIJA MARROQUÍ (estudiante de primero de Bachiller, 19 años, nacida en España): “Me ha pillado el toro con todo y he suspendido tres asignaturas. Por mi mala organización” (C372).

MADRE DOMINICANA (hijo de 11 años, llegado a España con 10): “Va mal en los estudios porque se distrae demasiado con los amigos y a lo mejor repite curso este año. El quiere poner atención en el profesor pero le molestan demasiado los compañeros y no se concentra” (C113).

HIJO MARROQUÍ (estudiante de 1º de la E.S.O., 13 años, llegado a España con 11): “Tengo problemas en los estudios porque me he peleado con el profesor y no tengo ganas de estudiar. El curso que viene no pienso seguir en la escuela” (C628).

8.2 El sexo como factor explicativo: las chicas tienen más éxito en los estudios, pero influyen otras muchas circunstancias

De cada 10 chicas inmigrantes, 8 llevan bien sus estudios, mientras sólo se encuentran en esa situación 6 chicos. Dicho de otra manera, el éxito escolar⁵⁰ de las chicas inmigrantes es casi 20 puntos porcentuales superior al de los hombres. Este fenómeno, que también se registra entre el alumnado autóctono, tiene que ver con unos perfiles diferenciados de comportamiento entre chicos y chicas. Estas serían más disciplinadas y estudiosas, saldrían menos de casa y tendrían menor tendencia que los chicos a dejarse llevar por grupos “problemáticos” (gamberrismo, delincuencia, droga, etc.). Bastantes padres y madres encuestados aceptan que “el chico de la casa” tenga más libertad de movimientos que su hermana o bien se considera como un hecho incuestionable que “las chicas son más disciplinadas”. Recogemos algunos testimonios en este sentido:

MADRE MARROQUÍ (hijo de 15 años, que ha repetido un curso): “Tiene problemas en los estudios porque sale mucho y estudia poco. Claro que influye el sexo, porque es *el chico de la casa* y puede salir más que su hermana” (C351).

MADRE DOMINICANA (hijo de 16 años, que ha repetido dos cursos): “Claro, tiene problemas porque no estudia y sólo quiere estar andando con gamberros, bebiendo y preñando mujeres. De verdad. Este muchacho es mi problema... Yo no puedo con él y lo dejo... porque si me llevo de él me vuelve loca” (C467).

PADRE MARROQUÍ (hijo de 8 años, que lleva mal los estudios, y una hija de 6, que va bien): “El chico tiene problemas en la escuela porque no le gusta estudiar, es muy vago, sólo le gusta jugar al fútbol. En cambio, la chica va bien, porque *ellas son muy disciplinadas*, por eso van bien en los estudios hasta los 15 años” (C600 y C601).

HIJA MARROQUÍ (17 años, estudiante de 4º de la ESO): “El sexo sí influye para tener éxito en los estudios porque las chicas nos tomamos más en serio los estudios que los chicos” (C349).

En cuanto a las chicas que llevan mal los estudios, se aducen diversas causas (dificultad para estudiar, desinterés, etc.) pero la que más destaca -sobre todo en el colectivo marroquí- es que, a diferencia de sus hermanos, tienen que “ayudar en casa” y eso les quita tiempo para el estudio:

HIJO MAYOR MARROQUÍ (hermana menor, de 13 años, que ha repetido un curso): “Lleva regular los estudios porque siempre tiene que ayudar a nuestra madre y no tiene tiempo para hacer los deberes. Mi familia es muy pobre. En lo de ayudar en la casa sí influye el tratarse de una chica” (C641).

⁵⁰ Bajo el rótulo de “éxito escolar” incluimos a aquellos alumnos y alumnas que a la pregunta del cuestionario “¿cómo lleva los estudios?” respondieron: “*Bien. Alumno/a destacado*”. Las otras dos opciones para responder a dicha pregunta eran: “*Regular, a medias*” y “*Mal, con dificultades*”.

PADRE MARROQUÍ (hijo de 19 años, estudiante de Formación Profesional, llegado a España con 14): “Mi hijo repitió algunos cursos porque en Marruecos teníamos muy pocos recursos económicos y fue poco a la escuela. Ahora, si fuera chica no le dejaría hacer Formación Profesional, preferiría que ayudase a su madre en casa” (C615).

Sin embargo, tal como se recoge en la Tabla 25, el éxito escolar de ambos sexos varía considerablemente en función de otros factores, que comentamos separadamente a continuación:

- **País de origen:** las diferencias entre ambos sexos se incrementan en el colectivo marroquí donde el éxito de los hombres sólo alcanza al 57,7%, por un 78,2% en el caso de las mujeres de ese colectivo.
- **Nivel de estudios:** la satisfacción por el rendimiento escolar es muy alta para ambos sexos en Educación Infantil, aunque ya entonces la diferencia a favor de las mujeres es de 11 puntos porcentuales; el rendimiento baja mucho en la Enseñanza Secundaria Obligatoria sobre todo para los hombres (25 puntos porcentuales menos éxito que en Infantil, por 18 puntos menos las mujeres); por último, en los cursos post-obligatorios el rendimiento mejora algo en las mujeres (2 puntos más que en la E.S.O.) y vuelve a bajar en los hombres (8 puntos menos). Es en este nivel superior de estudios post-obligatorios cuando el diferencial de éxito entre los dos sexos es más elevado (hasta 28 puntos porcentuales).
- **Momento de incorporación a la escuela española:** Este factor influye en el rendimiento de ambos sexos, pero de forma mucho más acusada entre los hombres. Redondeando las cifras, tienen éxito 6 de cada 10 alumnos varones que se iniciaron en la escuela española antes de los ocho años, 5 si se incorporaron entre ocho y once años, y entre 2 y 3 si entraron en la escuela española a partir de la ESO. Por su parte, llevan bien los estudios 9 de cada 10 alumnas con ingreso temprano (antes de ocho años), 7 si ingresaron entre los ocho y los once y 5 si lo hicieron con 12 o más años.
- **Titularidad de los centros:** Las diferencias de rendimiento escolar entre chicos y chicas es doble en la escuela pública (22 puntos) que en la privada (11 puntos), lo que da a entender una mayor motivación y/o contención de los chicos en la privada.
- **Reunificación familiar:** El bajo rendimiento de los chicos se agrava si pertenecen a familias no reunificadas en España. En tales casos la mitad lleva mal los estudios, situación que sólo afecta a uno de cada tres si toda la familia (padres e hijos) está ya en España. En el caso de las mujeres, la reunificación familiar también les afecta pero mucho menos que a los hombres. Recogemos algunos testimonios al respecto:

HIJA MAYOR MARROQUÍ (hermano de 17 años, que ha repetido dos cursos): “Mi hermano ha tenido muchos problemas con los estudios porque vino él con su padre y sin madre... por la falta de la figura materna pasaba mucho tiempo solo, sin nadie que le dijera lo que tenía que hacer” (C289).

HIJA MAYOR MARROQUÍ (hermana menor, de 14 años, que ha repetido un curso): “Le cuesta un poco estudiar y no tiene ayuda en casa. En esto le influye el ser chica” (C303).

- **Nivel de estudios del padre:** Este factor resulta decisivo para explicar el rendimiento escolar de los alumnos: va bien en los estudios más del 70% de los hijos cuyo padre tiene formación universitaria, por encima del 60% cuando tiene estudios primarios o secundarios, y baja al 30% si el padre es analfabeto o no ha completado los estudios primarios. En cambio, en las alumnas no influye tanto el nivel de estudios paterno ya que la diferencia de rendimiento entre las hijas de padre universitario y analfabeto son sólo de 13 puntos (¡en los hombres son 43!). También en este caso parece que en las familias inmigrantes de bajo nivel cultural las chicas están más motivadas y/o controladas para estudiar que sus hermanos. O quizás las chicas son más fuertes de personalidad para alcanzar los objetivos del sistema escolar, pues les afectan menos los condicionantes negativos que a los chicos.
- **Ocupación de la madre:** Se observa aquí la misma tendencia que en la variable anterior. Mientras las chicas apenas varían su tasa de éxito escolar en función de la ocupación de la madre, los chicos sí: 72% si la madre tiene empleo cualificado, 63% si lo tiene no cualificado y 52% si es “ama de casa”, sin empleo extradoméstico.
- **Número de hermanos:** En el caso de las chicas, las que mejor van en los estudios son las que tienen sólo otro hermano o hermana, seguidas muy de cerca por las hijas únicas; el rendimiento experimenta un descenso de 10 puntos cuando son 3 ó 4 hermanos y 14 puntos si son más de 4. Por su parte, el rendimiento de los chicos varía muy poco en las familias que tienen menos de 5 hermanos y desciende 14 puntos en las familias numerosas. En unos pocos casos se aduce como razón del fracaso escolar el tener que atender a hermanos más pequeños:

HIJA MAYOR MARROQUÍ (hermana de 14 años con otros hermanos más pequeños): “Se retrasó de curso porque tenía problemas familiares. La madre enfermó y el padre no estaba, por lo que tuvo que llevar ella la carga de sus hermanos” (C96).

MADRE MARROQUÍ (hija de 16 años, que llegó a España con 11, ha repetido dos cursos y lleva mal los estudios): “Tiene problemas porque es la mayor de cinco hermanos y ayuda mucho en casa. Cuando yo llego a casa del trabajo todos mis hijos han vuelto del colegio y ella los vigila. El ser una chica influye porque si fuese un chico a lo mejor no lo haría” (C704).

- **Provincia donde viven:** sobre la base de un mayor fracaso escolar en la Comunidad de Madrid, tal como ya hemos visto, el diferencial de rendimiento entre los dos sexos es muy similar en Madrid y en Barcelona (en torno a 20 puntos de diferencia en ambos casos).

Tabla 25
ÉXITO ESCOLAR DE LAS ALUMNAS Y ALUMNOS
DE FAMILIAS INMIGRANTES MARROQUÍES Y DOMINICANAS
EN FUNCIÓN DE DIVERSAS VARIABLES

	<i>Alumnas</i>	<i>Alumnos</i>
<i>General de cada sexo</i>	80,6	61,7
<u><i>Según países de origen:</i></u>		
<i>Marroquíes</i>	78,2	57,7
<i>Dominicanos</i>	82,1	65,3
<u><i>Según el nivel de estudios en que se encuentran:</i></u>		
<i>Educación Primaria</i>	95,5	84,8
<i>Educación Secundaria Obligatoria (ESO)</i>	77,1	59,5
<i>Niveles post-obligatorios</i>	79,4	51,2
<u><i>Según el momento de incorporarse a la escuela española:</i></u>		
<i>Inició estudios en España</i>	86,0	72,1
<i>Antes del 2º Ciclo de Primaria (hasta 7 años)</i>	88,6	60,5
<i>En los ciclos 2º ò 3º de Primaria (8-11 años)</i>	73,1	51,4
<i>En la E.S.O. (Más de 11 años)</i>	50,0	24,0
<u><i>Según la titularidad de los centros donde están escolarizados:</i></u>		
<i>En centros públicos</i>	79,6	58,9
<i>En centros privados</i>	86,8	75,6
<u><i>Según que la familia esté reunificada o no en España:</i></u>		
<i>Familia reunificada (progenitores y hermanos/as en España)</i>	83,8	68,1
<i>Familia no reunificada</i>	70,5	50,0
<u><i>Según el nivel de estudios del padre:</i></u>		
<i>Superiores</i>	83,3	73,8
<i>Secundarios</i>	82,0	65,3
<i>Primarios</i>	82,2	61,0
<i>Sin estudios</i>	67,7	30,8
<u><i>Según la ocupación de la madre:</i></u>		
<i>Cualificada</i>	88,6	72,2
<i>No cualificada</i>	79,3	63,1
<i>“Ama de casa”</i>	80,3	52,4
<u><i>Según el número de hermanos/as:</i></u>		
<i>Hijo/a/único/a</i>	86,7	66,7
<i>Dos hermanos/as</i>	88,0	62,0
<i>Tres o cuatro hermanos/as</i>	77,5	64,3
<i>Más de cuatro hermanos/as</i>	73,8	52,4
<u><i>Según la provincia donde estudian:</i></u>		
<i>Madrid</i>	75,7	57,6
<i>Barcelona</i>	86,6	66,3

Fuente: Encuesta Ioé 2002.

8.3 Repetición de cursos. Cambios de centro escolar

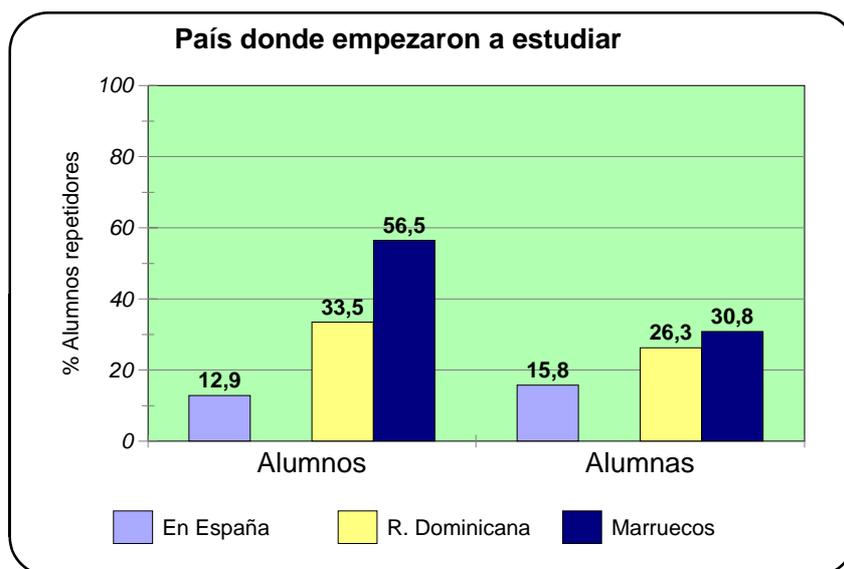
Casi una cuarta parte del alumnado marroquí y dominicano que hemos encuestado (exactamente el 23,6%) ha repetido algún curso escolar. Los motivos que se aportan para explicar este hecho coinciden en rasgos generales con los aportados para el fracaso escolar y los podemos agrupar en cuatro bloques:

- # **Comportamiento:** “mal estudiante... travieso... no sabe organizarse para estudiar...” (36% de los/as repetidores).
- # **Problemas de comprensión:** dificultades con el idioma (“idiomas” en el caso catalán), no siguen o no entienden al profesorado... (15,7% de los/las repetidores).
- # **No adaptación al nivel de la clase:** le cuesta mucho adaptarse, nivel excesivo para su capacidad... (13,5% de los repetidores).
- # **Otros motivos:** mal profesorado o que no se adapta, tener que ayudar en casa, falta de la madre, etc. (34,8% de los/las repetidores).

Una ficha robot de los repetidores daría como resultado un alumno del sexo masculino de familia con bajo estatus profesional y académico, que se incorporó a la escuela española con más de 10 años y que acude a un centro de titularidad pública. Estos rasgos coinciden con los ya descritos para explicar el fracaso escolar en los apartados anteriores por lo que no desarrollamos su contenido. Únicamente queremos destacar gráficamente una correlación que nos parece de gran importancia: apenas han repetido curso aquellos alumnos y alumnas que iniciaron sus estudios desde el principio en la escuela española, mientras que quienes la iniciaron en República Dominicana y, sobre todo, en Marruecos presentan tasas de repetición de curso muy apreciables, que llegan a más de la mitad en el caso de los varones marroquíes (ver Gráfico 31).

Gráfico 31
ALUMNOS Y ALUMNAS QUE HAN REPETIDO CURSO
SEGÚN EL PAÍS DONDE SE ESCOLARIZARON POR PRIMERA VEZ

Fuente: Encuesta Ioé 2002



Otro indicador de problemática escolar que hemos recogido es el número de cambios extraordinarios de centro escolar, es decir, sin contar aquellos que eran obligados al pasar de un

ciclo escolar a otro (paso de Primaria a Secundaria o después a los Ciclos Formativos, etc.). Pues bien, sólo el 18,8% del alumnado encuestado había efectuado algún cambio de centro escolar, en algo más de la mitad de los casos por un motivo familiar común: el cambio de residencia de sus progenitores. En los casos restantes aparecen motivos muy diversos, entre los que destacan sólo dos: evitar malas compañías, amigos que les distraían de la concentración escolar, etc.; y cambiar de profesores o profesoras, porque no les entendían, les habían discriminado, habían reñido con ellos, etc.

9. EXPECTATIVAS EN LOS ESTUDIOS. PROFESIONES MÁS DESEADAS

Nuestra encuesta incluía una pregunta abierta referida a las expectativas académicas y profesionales del alumnado. Conviene tener en cuenta que las respuestas a esta cuestión vienen tamizadas por la persona que ha respondido el cuestionario, en la mayoría de los casos la madre de familia. Es posible, por tanto, que a veces la madre proyectara sus deseos sobre las expectativas sentidas por sus hijos e hijas, a pesar de las precisiones del entrevistador.

9.1. Expectativas académicas y profesionales

Las respuestas, de carácter abierto, se recogen en la Tabla 26 agrupadas en tres bloques. Casi el 40% afirma que *no sabe lo que hará en el futuro*; esta respuesta es más frecuente en el alumnado de ciclos inferiores, que todavía ve muy lejos el momento de escoger una carrera o una profesión. Algo más de un tercio (37,3%) espera hacer una *carrera superior* que le permita llegar a ser un profesional cualificado; se trata en este caso de personas que han introyectado el ideal escolar de llevar a término los estudios superiores. Por último, la cuarta parte restante (24,5%) espera ejercer algún oficio que tenga como base un *módulo profesional u otros estudios equivalentes*.

Tabla 26
EXPECTATIVAS PROFESIONALES
DEL ALUMNADO MARROQUÍ Y DOMINICANO, POR SEXOS

Profesión más deseada:	Media general (en %)	Marroquíes		Dominicanos/as	
		Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
CARRERA SUPERIOR	37,3	35,1	40,4	38,1	35,8
<i>Ciencias de la salud</i>	9,0	5,3	3,8	14,4	7,4
<i>Ciencias de la educación</i>	6,2	15,8	5,8	4,2	3,2
<i>Derecho, contabilidad</i>	5,6	7,0	7,7	5,9	3,2
<i>Informática, electrónica</i>	5,6	1,8	7,7	6,8	5,3
<i>Ingeniería, arquitectura</i>	3,4	0,0	1,9	0,8	9,5
<i>Otra carrera superior</i>	7,5	5,3	13,5	5,9	7,4
CARRERA MEDIA	24,5	26,3	23,1	26,3	22,1
<i>Artista, modelo</i>	5,0	3,5	1,9	10,2	1,1
<i>Comercio y servicios</i>	4,7	7,0	3,8	5,9	2,1
<i>Oficios manuales</i>	4,3	7,0	11,5	0,0	4,2
<i>Policía, militar</i>	3,7	1,8	3,8	3,4	5,3
<i>Deportista</i>	3,7	0,0	1,9	1,7	9,5
<i>Enfermería, auxiliar clínica</i>	3,1	7,0	0,0	5,1	0,0
NO SABE	38,2	38,6	36,5	35,6	42,1
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(Base muestral)	(322)	(57)	(52)	(118)	(95)

Fuente: Encuesta Ioé 2002.

En general, la diferencia de expectativas en función de la nacionalidad de origen o el sexo es poco relevante, distribuyéndose todos los grupos de forma parecida en los tres bloques de respuestas a los que hemos aludido. Llama la atención la *ausencia de expectativas profesionales en aquellos sectores ocupacionales donde más se encuentran el padre/madre o sus hermanos y hermanas mayores no escolarizados* (ver capítulo anterior). En efecto, ningún alumno o alumna

piensa en formarse para los sectores de la hostelería, el servicio doméstico o la construcción, y muy pocos casos para las especialidades propias del sector industrial, que son precisamente las ocupaciones más habituales de los y las inmigrantes adultos y adultas.

Por otra parte, la expectativa de realizar una determinada carrera profesional aumenta *a medida que se avanza en el sistema escolar*: así, mientras el 30% del alumnado encuestado de entre 6 y 15 años (edad que se corresponde con los ciclos obligatorios de Primaria y Secundaria) no sabe lo que hará en el futuro, sí lo tiene claro el 85% de quienes tienen más de 15 años. De este grupo de mayores, el 43,2% espera hacer estudios superiores y el 41,9% módulos profesionales o estudios medios equivalentes.

El *estatus familiar* también influye en las expectativas profesionales, aunque no tan decisivamente como en otras cuestiones (al parecer, “soñar es patrimonio de todos y todas”). Si tomamos como referencia el nivel de estudios del padre de familia, desearía hacer una carrera superior el 23% de aquellos hijos e hijas cuyo padre no tiene estudios, el 35% cuando tiene estudios medios y el 41% si tiene estudios universitarios. Atendiendo a la profesión paterna, esperan hacer estudios superiores el 38% de los hijos e hijas de trabajadores cualificados y el 31% de los no cualificados. Si nos referimos al trabajo materno, desean hacer estudios superiores el 38% de aquellos y aquellas cuya madre ejerce un empleo cualificado, el 33% cuando la madre tiene un empleo no cualificado y el 32% si se dedica en exclusiva al trabajo de “ama de casa”. Algunos testimonios dejan clara la influencia de los padres y madres en la elección de carrera de sus descendientes, pero a veces se plantea un conflicto entre el deseo de una carrera superior, que no se sabe si se podrá conseguir, y el oficio manual de los padres y madres, que se supone “más fácil”:

HIJO MARROQUÍ (en relación a su hermano menor, de 15 años): “Dice que quiere ser *paleta*, como su padre” (C701).

MADRE MARROQUÍ (en relación a su hijo mayor, de 14 años): “No lo tiene nada claro. A veces dice que quiere estudiar y a veces ser *paleta*, como su padre. Trabajar en la construcción es más fácil y estudiar no se sabe cómo puede acabar” (C712).

PADRE MARROQUÍ (tres hijas escolarizadas, de 5 a 8 años): “Yo quiero que mis hijas estudien lo que quieran. Mi papel es prepararles el terreno para que puedan hacerlo, pero ello depende de que vayamos bien o mal a nivel económico” (C561).

Si descendemos a *profesiones concretas*, se puede observar que, de las carreras superiores, las *mujeres* se inclinan más por las ciencias de la salud (medicina, odontología, psicología...) y de la educación (magisterio, enseñanza universitaria, educación Infantil...), mientras los *hombres* prefieren ingenierías o arquitectura y otras carreras superiores (periodismo, literatura, sociología...); a su vez, entre los otros oficios, las mujeres prefieren ser artistas o modelos (bailarinas, cantantes, presentadoras de televisión...), comerciales (incluidas “azafatas”) y enfermeras o auxiliares de clínica, mientras los hombres escogen más los oficios manuales (mecánicos, cocineros, panaderos, pintores...), la carrera policial o militar y el deporte.

Por *países de origen*, el colectivo dominicano se inclina más por las profesiones de la salud y las ingenierías, y el marroquí por las ciencias de la educación y el derecho; de los otros oficios, el colectivo marroquí tiene más expectativas puestas en el comercio y los empleos

manuales, mientras que el dominicano elige en mayor proporción ser artistas o modelos en el caso de las chicas y deportistas en el caso de los chicos.

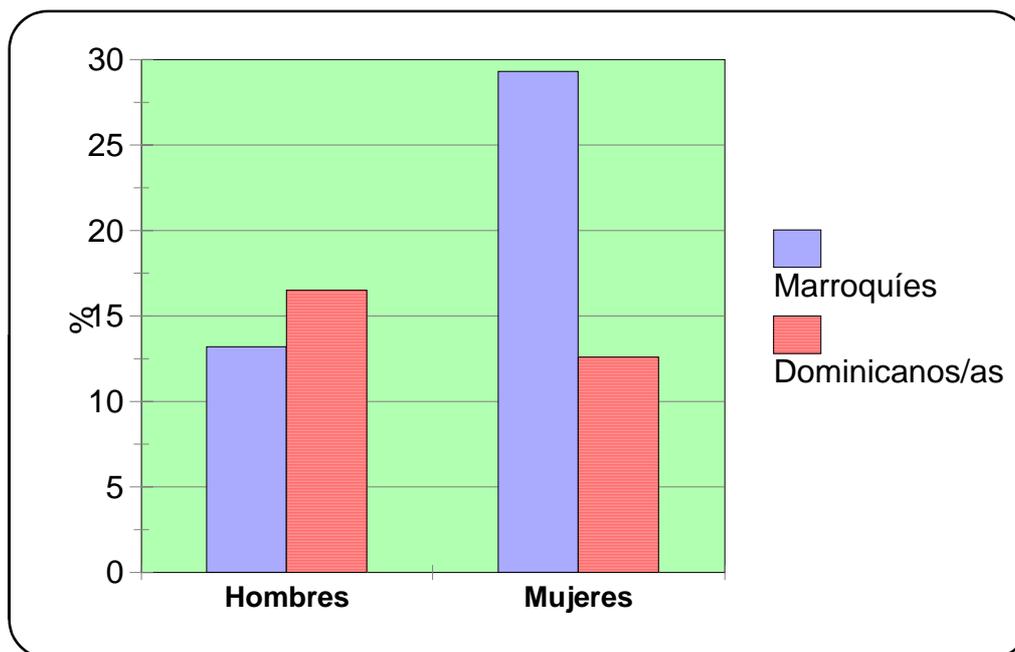
9.2. ¿Influye el sexo en las expectativas profesionales?

La opinión más frecuente es que el sexo no ha influido en las expectativas profesionales (67,4%). Sin embargo, hay un 17,2% que considera que sí y otro 15,4% que “no sabe” si ha podido influir o no. Entre quienes consideran que existe influencia destaca el alumnado marroquí (21,6%) sobre el dominicano (14,4%); y las mujeres más (19%) que los varones (15%). Si cruzamos sexo y país de origen, observamos que *el grupo de mujeres marroquíes es el que se encuentra más afectado por su adscripción sexual*, tal como se recoge gráficamente a continuación.

Gráfico 32
PERSONAS QUE AFIRMAN QUE EL SEXO HA INFLUIDO
EN SUS EXPECTATIVAS PROFESIONALES

Fuente: Encuesta Ioé 2002.

La influencia del sexo en la elección profesional varía mucho dependiendo de cuál sea



la carrera que se desee emprender. Hay oficios que se identifican más con un sexo concreto y que, en esa medida, tienden a ser escogidos por los hombres o por las mujeres. En nuestro caso, sólo respondieron a esta pregunta, que era también de carácter abierto, 111 personas encuestadas. Los resultados se recogen en la Tabla 27.

Tabla 27
INFLUENCIA DEL SEXO EN LAS EXPECTATIVAS PROFESIONALES
(POR ORDEN DE MAYOR A MENOR INFLUENCIA)

	<i>Promedio</i>	<i>Alumnas</i>	<i>Alumnos</i>
<i>Deportista profesional</i>	75	---	71,4
<i>Artista, modelo, presentador-a</i>	50	66,6	0
<i>Comercio y servicios</i>	40	42,9	33,3
<i>Magisterio, educación</i>	17,6	16,7	20
<i>Ingeniería, arquitectura</i>	14,3	---	14,3
<i>Informática, electrónica</i>	13,3	28,6	0
<i>Derecho, contabilidad</i>	13,3	0	33,3
<i>Otras carreras superiores</i>	11,8	20	11,1
<i>Medicina, odontología...</i>	11,1	16,7	0
<i>Policía, militar</i>	11,1	0	16,7
TOTAL (Base muestral)	100,0 (111)	100,0 (58)	100,0 (53)

Fuente: Encuesta Ioé 2002.

Algunas profesiones responden a los tópicos y se asocian al sexo masculino (deportistas, ingenieros, policías...) o femenino (artistas y modelos, comerciantes y azafatas, doctoras y psicólogas...):

MADRE DOMINICANA (en relación a la hija de 10 años): “Le gusta la música y va a ser artista, es que le encanta ver los artistas de Operación Triunfo” (C119).

MADRE MARROQUÍ (en relación a la hija de 13 años): “Mi hija quiere ser profesora o moosa d’esquadra. Tiene posibilidades de lograr lo que se proponga porque saca buenas notas, pero yo nunca dejaría a mi hija que sea mosso d’esquadra” (C624).

9.3. Probabilidad de que las expectativas se cumplan

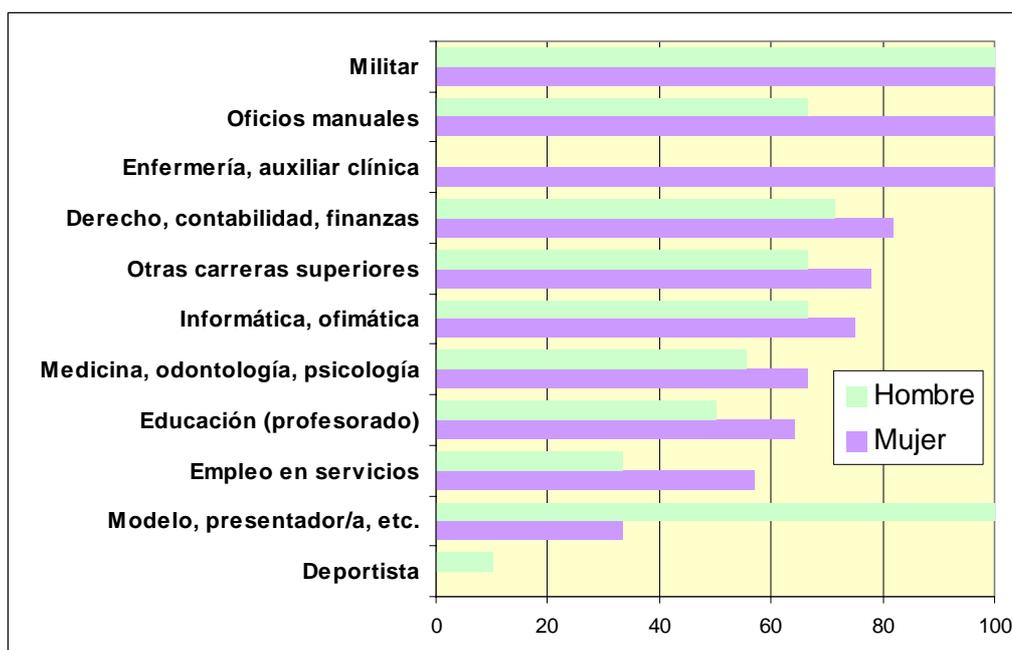
Inmediatamente después de exponer las expectativas profesionales del alumnado, preguntábamos a la persona entrevistada sobre las posibilidades realistas de llegar a alcanzar dichas expectativas. Menos de la mitad (46%) consideraba bastante probable su cumplimiento; el resto no lo tenía claro (21,7%), lo hacía depender de las circunstancias (21,1%) o simplemente pensaba que tales expectativas no tenían ninguna posibilidad de llevarse a cabo (11,3%), tal como refleja este testimonio:

HIJA MARROQUÍ (en relación a su hermana menor, de 19 años): “Quiere ser azafata y ve que tiene muchas posibilidades, aunque le influye [negativamente] el ser chica porque piensa que nuestros padres no la dejarían ejercer esa profesión en el futuro” (C309).

La probabilidad de cumplimiento de las expectativas presenta un reparto muy parecido entre ambos sexos, si bien las mujeres son más optimistas en casi todos los oficios. En razón del país de origen, las expectativas varían poco, salvo en el caso de quienes consideran *que no tienen ninguna posibilidad de realizarlas* (16,4% del colectivo marroquí y 8,7% del dominicano):

HIJA MARROQUÍ (persona entrevistada, 15 años): “Me gustaría hacer informática pero tengo muy pocas posibilidades porque mis padres quieren que deje la escuela al cumplir 16 años. Dicen que es muy caro y que pierdo el tiempo estudiando” (C632).

Gráfico 33
PROPORCIÓN DEL ALUMNADO MARROQUÍ Y DOMINICANO
QUE CONSIDERA PROBABLE EL CUMPLIMIENTO
DE SUS EXPECTATIVAS PROFESIONALES



Fuente: Encuesta Ioé 2002.

El Gráfico 33 representa la probabilidad de que se cumplan las expectativas en relación a profesiones concretas. Como se puede observar, las que presentan menos probabilidades son las de deportista, más escogida por los chicos, y la de artista o modelo, preferida por las chicas. En algunos casos la dificultad consiste en querer ser lo que se considera más propio del otro sexo:

MADRE DOMINICANA (en relación a su hija de 10 años): “Quiere ser pelotera, como Roberto Carlos. Y a su padre le parece bien, pero no llegará a serlo porque es hembra” (C109).

En el otro extremo, se consideran más probables de conseguir las carreras de enfermería o auxiliar de clínica (que escogen sólo las chicas), el derecho y la contabilidad (que escogen por igual ambos sexos) y los oficios manuales (que eligen principalmente los chicos).

Tal como ocurre con los y las inmigrantes adultos/as, en algunos casos se alude al problema de los “papeles” para poder ejercer la profesión deseada:

HIJO MARROQUÍ (en relación a su hermano menor, de 17 años): “Le gustaría ser policía, pero no tiene posibilidades porque no tiene la nacionalidad” (C670).

MADRE DOMINICANA (en relación a su hija de 12 años): “Quiere ser odontóloga y lo puede conseguir gracias al ahorro de su madre emigrante, sobre todo si obtiene los papeles de residencia, que estamos a punto de conseguir” (C8).

Otras veces se condiciona la posibilidad de ejercer la profesión que desean los hijos e hijas a la existencia de un sistema público efectivo de becas para familias con escasos recursos:

MADRE DOMINICANA (en relación al hijo de 15 años): “Mi hijo quiere estudiar ingeniería electrónica, pero por el momento no tiene ninguna posibilidad. Me da mucha pena pues tiene vocación, se pasa el tiempo arreglando todos los aparatos que encuentra. Pero yo no tengo recursos. Trataré de buscar a ver alguna beca o pedir ayuda al gobierno, para que mi hijo pueda ser eso que quiere tanto” (C380).

PADRE MARROQUÍ (en relación a su hijo de 15 años y a su hija de 13): “El quiere ser ingeniero y ella profesora. Tienen ganas de estudiar y sólo pedimos que el estado cumpla con su parte, quiero decir, que les ayude” (C652 y 653).

MADRE DOMINICANA (en relación al hijo menor, de 19 años): “Quiere ser ingeniero informático. Yo trataré de trabajar, buscar ayuda en los ayuntamientos... y él dará clases particulares, en fin, haremos lo que podamos. Si le dan una beca, mejor, pero yo quiero que sea ingeniero” (C471).

10. EL ABANDONO ESCOLAR Y SUS CAUSAS. TRAYECTORIAS LABORALES POSTERIORES

Hasta aquí hemos considerado la situación de los hijos e hijas de familias marroquíes y dominicanas que se encuentran escolarizados. En este capítulo vamos a detenernos en la situación de aquellos que ya han abandonado el sistema escolar. De los 731 casos recogidos en nuestra encuesta, 249 (34,1%) ya no están en la escuela; de ellos, 205 (28% del total) están en España y 44 (6%) permanecen en el país de origen. La distribución por sexo y edad de estas personas se recoge en la Tabla 28.

Tabla 28
PROPORCIÓN DE HIJOS E HIJAS NO ESCOLARIZADOS DE FAMILIAS MARROQUÍES Y DOMINICANAS POR SEXOS Y TRAMOS DE EDAD

<i>Edad:</i>	<i>% de no escolarizados</i>		
	<i>Total</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Varones</i>
Hasta 5 años	28,6	29,7	27,3
6-15 años	4	5,7	2
16-20 años	55,1	53,2	57
Más de 20 años	89,1	87	90,1
TOTAL (Base muestral)	34,1 (249)	31,6 (118)	36,6 (131)

Fuente: Encuesta Ioé 2002

Se puede observar que son muy pocos los niños y niñas no escolarizados en la edad que se corresponde en España con la obligatoriedad de acudir a la escuela (6-15 años). Es más, si consideramos sólo los hijos e hijas residentes en España, la proporción de no escolarizados en las familias estudiadas desciende al 1,6%⁵¹.

Hasta los 5 años de edad, la no escolarización afecta al 28,6% de la población inmigrante captada en nuestra encuesta, proporción que es también reducida si tenemos en cuenta que todavía no se ha generalizado en España la Educación Infantil.

Por tanto, el sector que nos interesa especialmente en este capítulo es el de jóvenes con más de 15 años que ya no está en el sistema escolar⁵². En primer lugar, vamos a conocer en qué curso abandonaron los estudios; después recogeremos la opinión de las personas encuestadas

⁵¹ En el apartado 6.1. se recogían las tasas de escolaridad de los hijos e hijas residentes en España (634 casos), mientras en este capítulo nos basamos en el total de la muestra, incluidos los hijos e hijas que residen en el país de origen (732 casos). Sobre las diferentes tasas de escolaridad en España y en los países de origen, ver apartado 6.2.

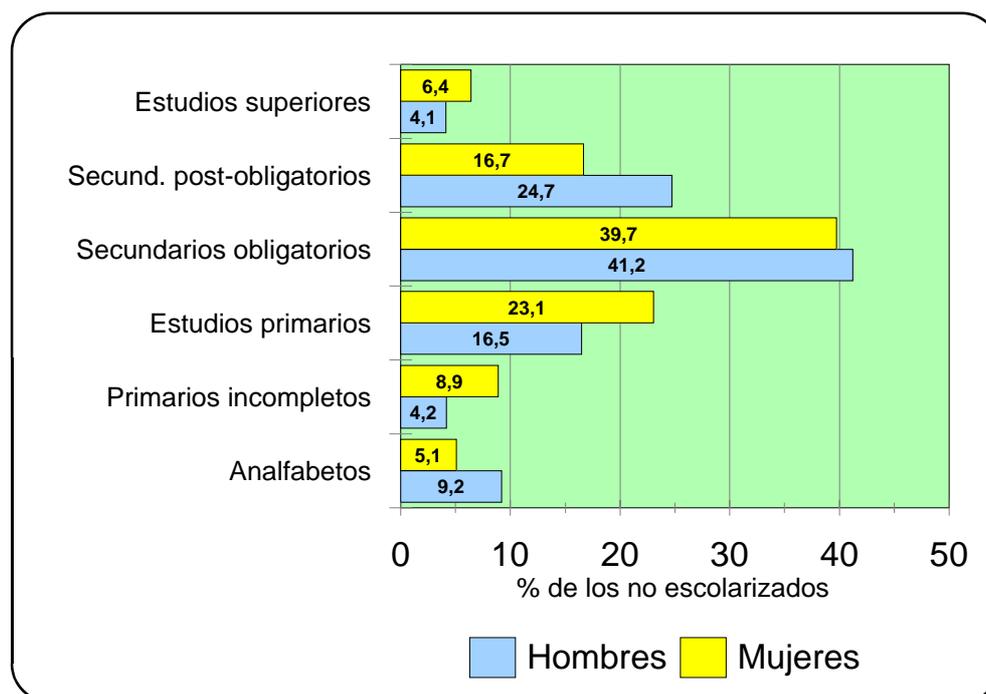
⁵² A partir de aquí nos vamos a referir, salvo advertencia en contrario, a los hijos e hijas con más de 15 años no escolarizados que residen en España (205 casos), ya que la submuestra de residentes en el país de origen (44 casos) es muy reducida y obligaría a continuas matizaciones poco provechosas.

sobre los motivos que les llevaron a dejar la escuela; y por último señalaremos cuál es su actividad actual, a fin de conocer su grado de inserción laboral.

10.1. Curso en el que dejaron de estudiar

En general, los hijos e hijas de inmigrantes marroquíes y dominicanos que no están escolarizados tienen un nivel de estudios bastante aceptable. Dos terceras partes (66,8%) dejaron de estudiar habiendo superado el nivel de estudios obligatorios en su país o en España⁵³. De ellos, algo más de la cuarta parte (26,2% del total) terminó con éxito alguna de las ramas secundarias post-obligatorias⁵⁴ o una carrera superior (esto último sólo el 5,1%). En el otro polo, el 7,4% es analfabeto y el 6,3% no ha logrado terminar los estudios primarios, mientras un 24% sí lo ha conseguido, sin superar ese nivel. El Gráfico 34 recoge los anteriores resultados por sexo. Se puede observar que los niveles educativos alcanzados por chicos y chicas son muy parecidos, aunque existen diferencias que luego comentaremos.

Gráfico 34
NIVEL DE ESTUDIOS ALCANZADO POR LOS HIJOS E HIJAS DE FAMILIAS MARROQUÍES Y DOMINICANAS QUE ESTÁN FUERA DEL SISTEMA ESCOLAR



Fuente: Encuesta Ioé 2002

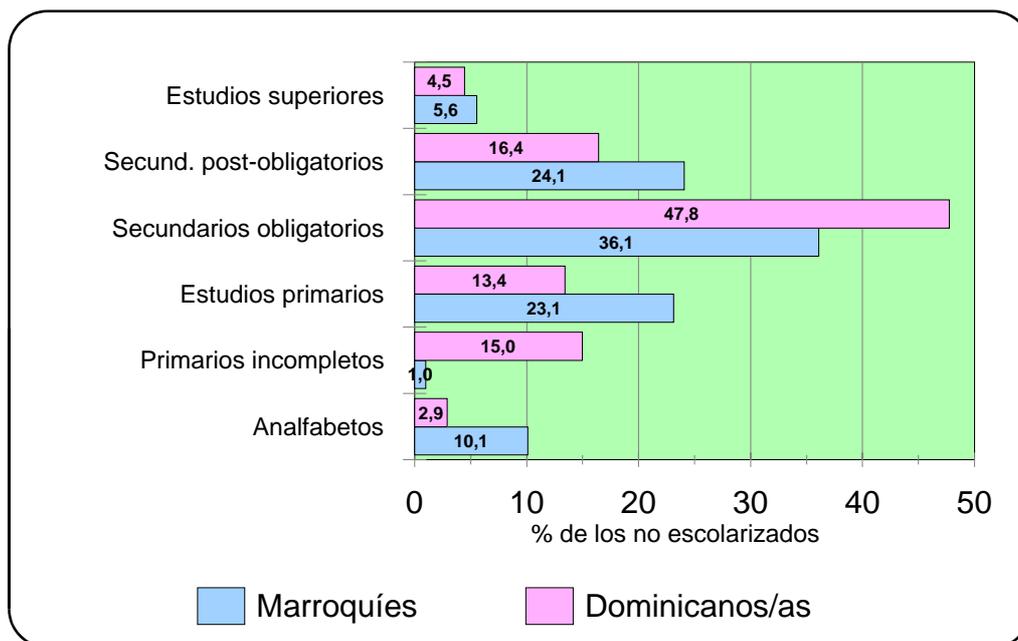
⁵³ “Enseñanza fundamental” en el sistema escolar marroquí, que llega hasta los 14 años; “Educación básica” en el sistema dominicano (hasta 13 años); y “Educación Secundaria Obligatoria” (ESO) en España, que llega hasta los 15 años.

⁵⁴ Bachillerato o Formación Profesional en Marruecos; Bachillerato o Artes y oficios en R. Dominicana; y Bachillerato y Formación Profesional (grado medio y grado superior) en España.

Conviene tener en cuenta que, de los hijos e hijas no escolarizados de familias inmigrantes, quienes nacieron en España son algo más de la cuarta parte (27,8%), lo que explica que sólo el 31,1% iniciara sus estudios en España (quienes nacieron en el país y quienes llegaron en sus primeros años de vida). Por otra parte, *más de la mitad (51,2%) empezó y terminó sus estudios en Marruecos y la República Dominicana*, por lo que sólo el 17,7% tuvo que cambiar de sistema escolar al llegar a España. Por tanto, la mayoría ha desarrollado toda su trayectoria escolar en los países de origen, un tercio los ha iniciado y terminado (o abandonado) en España y *menos de la quinta parte ha dejado de estudiar tras incorporarse a la escuela española después de haber iniciado sus estudios en el país de procedencia*.

Por países de origen, las diferencias en el nivel de estudios tampoco son muy relevantes, si bien aparecen algunas variaciones que se recogen en el Gráfico 35: más analfabetismo entre los-as marroquíes pero también más personas con estudios post-obligatorios; en cambio, entre las-os dominicanos hay más personas con estudios primarios incompletos o que han abandonado al terminar la secundaria obligatoria.

Gráfico 35
NIVEL DE ESTUDIOS ALCANZADO POR LOS HIJOS E HIJAS
NO ESCOLARIZADOS DE FAMILIAS INMIGRANTES
SEGÚN EL PAÍS DE ORIGEN



Fuente: Encuesta Ioé 2002

La Tabla 29 especifica con más detalle el momento en que abandonaron sus estudios las personas encuestadas no escolarizadas. Se distinguen las que dejaron la escuela en el momento de terminar un ciclo (por ejemplo, Primaria) de aquellas otras que no pudieron terminarlo.

Tabla 29
MOMENTO EN QUE ABANDONARON SUS ESTUDIOS
LOS HIJOS E HIJAS DE FAMILIAS MARROQUÍES Y DOMINICANAS
QUE NO ESTÁN ESCOLARIZADOS

Estudios terminados	<i>Marroquíes</i>			<i>Dominicanos-as</i>		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
No iniciaron estudios (analfabetos)	15,4	13,3	14,5	5,7	0	2,8
Primaria incompleta	2,6	10,0	5,8	11,4	19,4	15,5
Primaria terminada	3,8	3,3	3,6	5,7	11,1	8,5
Secundaria obligatoria incompleta	16,7	21,7	18,8	11,4	11,1	11,3
Garantía Social	5,1	3,3	4,3	0,0	0,0	0
Secundaria obligatoria terminada	7,7	13,3	10,1	5,7	0,0	2,8
Bachillerato incompleto	6,4	6,7	6,5	34,3	30,6	32,4
Bachillerato terminado	9	5,0	7,2	11,4	8,3	9,9
Formación Profesional incompleta	20,5	15,0	18,1	8,6	5,6	7
Formación Profesional terminada	7,7	5,0	6,5	5,7	2,8	4,2
Estudios Superiores	5,1	3,3	4,3	0,0	11,1	5,6
TOTAL	100	100,0	100,0	100,0	100,0	100

Fuente: Encuesta Ioé 2002

El grupo de quienes *no iniciaron estudios* está formado mayoritariamente por marroquíes (más hombres que mujeres) que salieron su país a una edad avanzada (el 92% con más de 16 años), por lo que no se puede achacar su analfabetismo a absentismo escolar en España. Hay que tener en cuenta que, según estimaciones de la UNESCO correspondientes al año 2000, la tasa de analfabetismo de la población marroquí mayor de 15 años era del 38,1% entre los hombres y del 63,9% entre las mujeres, datos que contrastan con los correspondientes a República Dominicana en la misma fecha, que eran del 16,4% tanto para hombres como para mujeres y, todavía más, con los de España, que eran del 1,4% para los varones y del 3,2% para las mujeres⁵⁵.

El 9% de las-os marroquíes y el 24% de las-os dominicanos dejó de estudiar en el nivel de *educación Primaria* y, de ellos, más de la mitad no terminó los cursos correspondientes a dicho nivel. Esta última situación afecta mayoritariamente a mujeres marroquíes y dominicanas que empezaron y terminaron sus estudios en el país de origen. Entre quienes nacieron en España o se incorporaron a la escuela española en los primeros años, prácticamente todos superaron el nivel de *Primaria*.

En el nivel de *secundaria obligatoria* se quedó el 33% del colectivo marroquí y el 14% del dominicano, pero más de dos tercios no terminaron los cursos correspondientes. *En este tramo dejó de estudiar el 44% de quienes se incorporaron a la escuela española después de seguir estudios en el país de origen* (64% chicos, 36% chicas); en ambos casos, la mayoría no pudo rematar los cuatro cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria⁵⁶, lo que indica un elevado

⁵⁵ Información internacional sobre educación del Instituto Nacional de Estadística, www.ine.es/inebase/ (14/11/2002).

⁵⁶ A quienes no finalizaron la ESO pero terminaron algún módulo de Garantía Social los hemos ubicado como personas que terminaron con éxito este nivel (6 casos en nuestra encuesta).

fracaso escolar de este y constituye un llamado de atención respecto a la necesidad de atender con más medios a los alumnos y alumnas que se integran a edades avanzadas en la escuela española.

El 13% de los hijos e hijas no escolarizados de familias marroquíes y el 42% de las dominicanas dejó de estudiar en el *bachillerato*, siendo mayoría quienes empezaron y terminaron sus estudios en el país de origen (62%). Entre quienes abandonaron en las escuelas españolas, la mitad son incorporaciones tardías; de estos el 66% no llegó a terminar el ciclo (mayoría en este caso de hombres y mujeres de República Dominicana).

En el nivel de *formación profesional* dejó de estudiar un 25% del colectivo marroquí (más hombres que mujeres) y el 11% del dominicano (en su mayoría hombres), de ellos menos de la cuarta parte con el grado superior de Formación Profesional correspondiente a su país (“Artes y Oficios en República Dominicana). Un tercio llevó a cabo estos estudios en el país de origen y dos tercios en España siendo muy pocos quienes se reincorporaron de mayores en la escuela española (14%), en cuyo caso la mitad logró terminar la Formación Profesional y la otra mitad se quedó en el camino.

Por último, sólo ha conseguido llegar a la *universidad* uno o una de cada veinte jóvenes inmigrantes sin escolarizar, con notables diferencias según la procedencia y el sexo. Entre los procedentes de Marruecos, es algo mayor la proporción de hombres con estudios universitarios, mientras en la muestra estudiada de origen dominicano sólo las mujeres (11%) han llegado a ese nivel. El 60% del conjunto inició los estudios superiores en su país de origen y, de ellos, casi todos/as los concluyeron allí; de quienes han estudiado en España, destaca un pequeño sector de mujeres de origen marroquí, casi todas nacidas en España (“segunda generación”).

10.2. Motivos para abandonar los estudios

El cuestionario incluía una pregunta abierta para jóvenes sin escolarizar menores de 21 años sobre los motivos para no seguir estudiando. Las 97 respuestas obtenidas las podemos agrupar en dos grandes grupos: motivos escolares y motivos laborales. A su vez, dentro de los *motivos escolares* se pueden distinguir los problemas debidos al desnivel con el país de origen, que afecta a quienes se incorporan tardíamente a la escuela española, y los debidos al fracaso escolar, por no seguir bien el ritmo de las actividades docentes. En cuanto a los *motivos laborales* aparecen también dos tipologías según se trate del trabajo mercantil remunerado o del trabajo doméstico. La Tabla 30 recoge la frecuencia de los motivos para abandonar la escuela, por sexo y nacionalidad de origen de las personas encuestadas.

Tabla 30
MOTIVOS DE ABANDONAR LOS ESTUDIOS
POR SEXOS Y PAÍSES DE ORIGEN

<i>Motivo del abandono:</i>	<i>Media general (en %)</i>	<i>Por sexos</i>		<i>Por países de origen</i>	
		<i>Mujer</i>	<i>Hombre</i>	<i>Marroquíes</i>	<i>Dominicanos/as</i>
Necesidad de trabajar	48,5	54,2	42,8	63,7	35,8
<i>Un empleo remunerado</i>	39,2	37,5	40,8	52,3	28,3
<i>Tareas domésticas</i>	9,3	16,7	2,0	11,4	7,5
Problemas escolares	36,1	27,1	44,9	22,7	47,1
<i>Desnivel con país de origen</i>	16,5	12,5	20,4	6,8	24,5
<i>Fracaso en estudios</i>	19,6	14,6	24,5	15,9	22,6
Otros motivos	15,5	18,8	12,2	13,6	17
TOTAL (Base muestral)	100,0 (97)	100,0 (48)	100,0 (49)	100,0 (44)	100,0 (53)

Fuente: Encuesta Ioé 2002.

La principal razón para abandonar los estudios es la *necesidad de trabajar* (48,5%), por encima del *fracaso escolar* (36,1%) y de *otros motivos* (15,5%). Esto da a entender que la extracción social modesta de las familias inmigrantes -y la consiguiente necesidad que tienen los hijos e hijas de colaborar en la economía familiar- se convierte en un factor importante para explicar buena parte de los abandonos, lo que afecta en mayor medida al alumnado marroquí (63,7%) que al dominicano (35,8%), y a las mujeres (54,2%) más que a los hombres (42,8%). En cambio, los problemas propiamente escolares afectan más al alumnado dominicano y a los varones en general. El contexto socioeconómico y cultural de las familias, por una parte, y las actitudes y aptitudes ante el estudio, por otra, se conjugan para explicar la mayor parte de los problemas escolares.

Como motivo específico, el que más aparece, tanto para los chicos como para las chicas, es la *necesidad de encontrar un empleo remunerado*, lo que admite muchos matices dependiendo de los casos. Sin embargo, el abandono de los estudios para atender tareas domésticas es algo que afecta casi en exclusiva a las chicas. Recogemos a continuación algunos testimonios más significativos:

- Para ayudar a los progenitores, o a la madre específicamente, agobiados/as por el trabajo:

MADRE DOMINICANA (un hijo y dos hijas, no escolarizados, de entre 16 y 20 años): “Lo mejor que pueden hacer, como dice su papi, es ponerse a trabajar, porque no estudian y lo único que hacen es estar de novios y novias y discotecas... ¡y yo que me reviente! Yo trabajo con dormida (empleada de hogar interna) y no sé nada de estos muchachos en la semana. La única que hace unas horitas es la pequeña, pero ¿para qué?: para comprar pintura y ropa (hija que trabaja en la industria del sexo)” (C430).

HIJA MAYOR MARROQUÍ (en relación a su hermano mayor, de 21 años): “Dejó de estudiar por la falta de apoyo en casa. Mi padre piensa que *los hombres tienen que trabajar*” (C198).

HIJA MAYOR DOMINICANA (en relación a su hermana menor, de 18 años): “No siguió estudiando porque quería trabajar y ganar dinero, ayudar a su mamá y luego algún día *regresar a su país*” (C506).

- El destino del inmigrante es el trabajo duro y no sirve de nada tener una carrera:

MADRE DOMINICANA (viuda, empleada de hostelería, con hijos de 17 a 25 años): “El primero se puso a trabajar *para ayudarme*. Mis fuerzas ya no eran las mismas y ellos son tres hombres. Y si tienen que vivir aquí, lo que vale es trabajar. Los inmigrantes aquí, *aunque tengan carrera*, siempre tendrán *un trabajo de sacar mierda*” (C464).

HIJA MARROQUÍ (en relación a su hermano, de 19 años): “Dejó los estudios porque piensa que no le valdrán para nada” (C347).

- Estudiar después de la etapa obligatoria, resulta caro:

MADRE MARROQUÍ (hija de 17 años): “Ha dejado de estudiar porque era *muy caro* hacerlo y, también, porque tiene que ayudar a sus padres” (C589).

- En algunos casos -casi siempre mujeres marroquíes- el motivo de no seguir estudiando es ayudar en las tareas domésticas:

HIJO MARROQUÍ (en relación a su hermana de 18 años, la madre trabaja en una contrata de limpiezas): “Mi hermana no sigue estudiando porque la sacó mi madre para que le ayude en casa. Por supuesto que influye el ser una chica: mis padres dicen que así no aprenderá cosas malas” (C631).

HIJA MAYOR MARROQUÍ (familia de 7 hermanos, 3 con el padre en España y 4 con la madre en Marruecos): “No me gusta estudiar, además mi padre no me deja porque tengo que ayudar en casa” (C193).

HIJA MARROQUÍ (17 años, con dos hermanos mayores que trabajan en la hostelería y otros dos hermanos más pequeños): “Yo hubiera querido estudiar más, pero no podía ser, tenía que ayudar en casa” (C200).

- En casos excepcionales algunas mujeres jóvenes -tanto marroquíes como dominicanas- dejan de estudiar porque tienen hijos a los que atender o porque se tienen que casar tempranamente:

HIJA DOMINICANA (madre soltera, de 19 años, que vino a España con 15) “Me casó al llegar a España y no me inscribió a tiempo en la escuela. Por eso, tuve que trabajar para mantener a la familia que ya tenía a mi cargo” (C164).

HIJA MARROQUÍ (de 17 años, familia de 7 hermanos): “Dejé de estudiar porque soy chica y mis padres prefieren que me case” (C287).

MADRE MARROQUÍ (hija de 19 años): “Dejó de estudiar porque lo que queríamos era que se casara. Las chicas tienen futuro con el marido con el que van a casarse” (C248).

MADRE DOMINICANA (empleada de hogar interna con 4 hijos, de los cuales dos son madres solteras, de 17 y 19 años): “¿Estudiando?, ¡pero si a esas mujeres no les interesa estudiar!. Ahora tienen que trabajar para mantener a sus hijos. Una hace horas por la mañana y la otra por la tarde. Así, cuando una no está, la otra cuida de los hijos. Yo les ayudo los fines de semana, si les sale algo” (C443).

- A veces los padres y madres marroquíes identifican el ser una “buena musulmana” con aprender bien las tareas domésticas y casarse pronto:

MADRE MARROQUÍ (dos hijos varones y una mujer): “Quiero que mis hijos estudien pero que mi hija se case y sea una *buena musulmana*” (C292).

HIJO MAYOR MARROQUÍ (20 años, con dos hermanas de 11 y 9 años): “Mis padres quieren que mis hermanas dejen de estudiar (cuando terminen los estudios obligatorios) para ayudar a la madre en casa, *porque son musulmanas*” (C569).

El segundo motivo aducido para abandonar la escuela tiene que ver con razones de tipo académico. El más general hace referencia al fracaso escolar:

PADRE MARROQUÍ (hijo de 19 años): “No siguió estudiando el bachillerato porque en la escuela no se enteraba de nada, era todo muy difícil para él” (C615).

Sin embargo, el fracaso escolar se acentúa en los casos de entrada tardía en la escuela española, tal como reflejan varias personas encuestadas, sobre todo los procedentes de la República Dominicana. Un punto en el que inciden con relativa insistencia es el problema de las clases en lengua catalana:

MADRE DOMINICANA (hija de 20 años, llegada a España con 16): “No siguió estudiando porque cuando vino a España la clase no la aprendía, eran más fuertes que las de allá; y por eso se dedicó a trabajar para ayudar a su madre” (C122).

MADRE DOMINICANA (1 hijo y 3 hijas, de 17 a 23 años, llegados a España cuando tenían de 12 a 18): “Mis hijos más pequeños, cuando vinieron se inscribieron en la escuela (con 12 y 16 años), pero les resultó aburrido y muy difícil, todo, *empezando por el idioma (catalán)*. No entendían nada. Por eso, perdieron el interés y prefirieron ponerse a trabajar” (C435).

PADRE DOMINICANO (hija de 19 años, llegada a España con 18): “Dejó de ir a la escuela porque no entendía nada de lo que le explicaban. Es muy diferente la clase aquí y allá” (C131).

MADRE DOMINICANA (un hijo y una hija, de 17 y 21 años, llegados a España con 12 y 16): “Mis hijos mayores vinieron a España a trabajar, sin intención de estudiar. Pero mis dos hijos pequeños sí fueron a la escuela, lo que pasó fue que perdieron el interés por los estudios *debido al idioma* (catalán). Y para estar repitiendo cursos, mejor lo dejaron” (C435).

MADRE MARROQUÍ (hijo de 17 años, llegado a España con 14): “Dejó de estudiar en primero de bachiller porque le costó mucho integrarse en el sistema escolar español” (C591).

Por último, un 15,5% de los abandonos de la escuela se achacan a *otros motivos*. Entre ellos destacan algunas referencias a problemas familiares, sobre todo la ausencia de los progenitores, y en casos que parecen excepcionales el deterioro de las relaciones a causa de comportamientos de tipo marginal (uso de drogas, delincuencia juvenil, ludopatías...):

MADRE DOMINICANA (con tres hijos en España, de 16 a 26 años; el marido y el hijo mayor, de 29, están en el país de origen): “Yo trabajaba el día entero y estos muchachos estaban relativamente solos. Cuando vinieron aquí no eran grandes pero dejaron de estudiar. A mí eso me sabe muy mal pero... ¡No hay nada que hacer ya!” (C412).

ANOTACIÓN DEL ENTREVISTADOR (padre y madre dominicanos con cuatro hijos e hijas no escolarizados, de 15 a 18 años): “Su actual marido cobra una ayuda de paro por enfermedad. Ninguno en la casa trabaja y parece que están metidos en drogas. Uno de los hijos ya estuvo preso, no me dijo por qué, sólo me dijo: *ya éste se estrenó en la cárcel*” (C440).

HIJA MARROQUÍ (en relación a su hermano mayor, de 20 años, que abandonó los estudios de Formación Profesional): “Era buen estudiante, pero se abandonó porque empezó a jugar a las máquinas” (C579).

10.3. ¿Influyó el sexo en el abandono escolar?: mayor discriminación de las mujeres

En tres de cada cuatro casos de abandono se afirma que el sexo del alumno o alumna no influyó en dejar la escuela, pero la cuarta parte opina que sí lo hizo. Este condicionamiento de género es mayor entre las mujeres (el 30% considera que en su abandono de los estudios influyó el hecho de “ser mujer”) que entre los hombres (20%).

La principal razón de esta mayor discriminación en la trayectoria escolar de las mujeres es la presión que supone para una parte de ellas (16,7%) el tener que atender las tareas domésticas, sobre todo cuando se trata de familias numerosas. A veces la sobrecarga de trabajo doméstico les dificulta hacer las tareas del colegio, lo que afecta a su rendimiento. Y en los casos

más extremos, cuando la madre enferma o está ausente, se deben ocupar de atender al padre y a los hermanos:

HIJO MARROQUÍ (familia de 5 hermanos/as): “Mi hermana siempre tenía que ayudar a mi madre y no hacía los deberes” (C641).

MADRE MARROQUÍ (familia de 5 hermanos/as): “La hija mayor, que tiene 16 años, me ayuda mucho en casa, porque yo trabajo fuera. Seguro que eso le afectó en sus estudios porque, a lo mejor, si fuese chico se hubiese dedicado más a estudiar” (C704).

HIJA MARROQUÍ (familia de 6 hermanos/as): “Nuestra madre enfermó y la hija mayor tuvo que llevar la carga de sus hermanos” (C255).

En cuanto a los varones, el principal motivo de abandono escolar debido a su sexo es su tendencia a ser menos disciplinados y estudiosos que las mujeres. En los casos más extremos, el fracaso en los estudios se achaca a que se pasan el día en la calle o que son más “gamberros”:

PADRE MARROQUÍ: “Las chicas son más disciplinadas. Por eso van mejor en los estudios” (C601).

MADRE MARROQUÍ: “Influyó el ser un chico malo, porque los chicos tienen más amigos en el barrio y salen más que las chicas. El es el chico grande de la casa” (C352).

MADRE DOMINICANA: “Sí que influye el ser un chico, porque no estudia y sólo quiere estar andando con gamberros” (C467).

10.4. Trayectorias laborales posteriores

La mayoría de los hijos e hijas que han abandonado la escuela se encuentra ocupada en el mercado de trabajo: más de dos tercios tienen una *ocupación remunerada*, el 9% realiza el *trabajo doméstico* de su hogar (siempre mujeres), el 5% sigue *estudios no formales* y el 17,3% se encuentra en *paro*, es decir, está buscando empleo (ver Tabla 31). Según esto, se puede afirmar que los y las jóvenes inmigrantes sin escolarizar procedentes de Marruecos y República Dominicana tienen una elevada tasa de actividad (86% entre personas ocupadas y paradas) y que la proporción de quienes están en paro dentro de los activos y activas es menor (20%) que la registrada entre la juventud española en general⁵⁷.

La *categoría laboral* que se desprende de las respuestas obtenidas en la encuesta es más bien “baja”. Así, el 79% de quienes trabajan en la construcción son “peones” y el 76% de los obreros industriales no están cualificados. De las mujeres que trabajan en el servicio doméstico, son internas sólo el 14% y el resto externas o por horas. De quienes trabajan en el comercio y en la hostelería, forman parte de la propiedad del negocio el 35 y el 14% respectivamente.

⁵⁷ En el segundo trimestre de 2002, momento en que se aplicó el cuestionario, el paro de los jóvenes en España era del 28,6% entre 16 y 19 años y del 19,7% entre 20 y 24 años (www.ine.es/tempus, 21/10/02).

Las diferencias por sexos son bastante importantes. Hay ocupaciones en las que casi no hay hombres (servicio doméstico, tareas del hogar, oficinas) y otras en las que apenas hay mujeres (construcción, industria, agricultura). Sin embargo ambos sexos están muy representados en la hostelería y también en el comercio.

Si nos fijamos en las diferencias por países de origen, algunas son también apreciables. Mientras el 30,5% de las mujeres marroquíes se definen como “amas de casa”, no señala esa ocupación como “principal” ninguna de las mujeres dominicanas⁵⁸. Estas últimas, sin embargo, son las que más destacan en el servicio doméstico (27,8%) y en la realización de estudios no formales (16,7%). Por su parte, la proporción de parados entre los varones dominicanos (32,3%) duplica a la de los marroquíes (15,8%); por sectores laborales, los varones dominicanos se concentran en la hostelería y en la industria, mientras los marroquíes se reparten entre la construcción, la hostelería, la industria, el comercio y la agricultura.

Tabla 31
OCUPACIÓN DE LOS HIJOS E HIJAS NO ESCOLARIZADOS
DE FAMILIAS INMIGRANTES MARROQUÍES Y DOMINICANAS,
POR SEXO Y PAÍS DE ORIGEN

<i>Ocupación principal:</i>	<i>Media general (en %)</i>	<i>Marroquíes</i>		<i>Dominicanos-as</i>	
		<i>Mujer</i>	<i>Hombre</i>	<i>Mujer</i>	<i>Hombre</i>
Empleo remunerado	68,8	57,6	81,6	63,9	64,5
<i>Hostelería</i>	17,8	11,9	17,1	13,9	35,5
<i>Servicio doméstico</i>	9,4	13,6	1,3	27,8	0,0
<i>Comercio</i>	8,4	8,5	10,5	8,4	3,2
<i>Industria</i>	8,4	1,7	13,1	0,0	19,4
<i>Construcción</i>	6,9	0,0	17,1	0,0	3,2
<i>Agricultura</i>	4,5	3,4	7,9	0,0	3,2
<i>Oficinas</i>	4,5	8,5	2,6	5,6	0,0
<i>Otros empleos</i>	8,9	10,2	11,8	8,4	0,0
En paro	17,3	10,2	15,8	19,4	32,3
Tareas del hogar	8,9	30,5	0	0	0
Estudios no formales	5	1,7	2,6	16,7	3,2
TOTAL (Base muestral)	100,0 (202)	100,0 (59)	100,0 (76)	100,0 (36)	100,0 (31)

Fuente: Encuesta Ioé 2002.

¿Existe relación entre la ocupación principal y el nivel de estudios?: sí, pero con muchas excepciones. Así, en el pequeño sector de *quienes nunca fueron a la escuela* prevalecen los peones, las “amas de casa” y quienes están en paro, pero también hay algunos propietarios/as de restaurantes y oficiales del sector de la construcción (que no requieren saber leer y escribir para

⁵⁸ Téngase en cuenta que la base muestral de mujeres dominicanas que han dejado la escuela es muy pequeña (36 casos) lo que reduce la fiabilidad de este dato. Esta misma observación se debe hacer en relación a los varones dominicanos (sólo 31 casos).

especializarse a pie de obra). En el extremo opuesto, el pequeño grupo que ha llegado a terminar una *carrera universitaria* ha obtenido con mayor frecuencia trabajos cualificados y de tipo administrativo, pero algunos están en paro o trabajan de camareros o vendedores (sin embargo, no están presentes en la industria, en la construcción o en la agricultura). Las mujeres que trabajan como “amas de casa” o son analfabetas (27%) o dejaron de estudiar antes de terminar la ESO (50%), pero también hay algunas que terminaron el bachillerato en Marruecos o la Formación profesional en España (23% entre ambos grupos).

RECAPITULACIÓN

11. RECAPITULACIÓN

El presente estudio surge de una preocupación compartida por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y el Instituto de la Mujer en torno a la escolarización en España de hijos e hijas de familias inmigrantes. Ya desde principios de los años noventa, coincidiendo con las primeras estadísticas del alumnado extranjero, se venía observando que los varones eran más numerosos que las mujeres y que esta diferencia se incrementaba en el alumnado procedente de países de mayoría islámica, sobre todo en los diversos ciclos de la Educación Secundaria. Se quería explorar lo que había detrás de esas diferencias y en qué medida la adscripción sexual influía en las trayectorias escolares (acceso y permanencia en las aulas, rendimiento escolar, expectativas académicas y profesionales, etc.).

Durante la última década se constata un doble proceso: por un lado, la continua disminución del alumnado autóctono -que ha pasado de 8,2 a 6,6 millones entre 1991 y 2002- debido a la reducción de la natalidad; por otro, el crecimiento continuo del número de alumnas y alumnos procedentes de la inmigración. Este alumnado, pese a cubrir tan sólo la novena parte de las plazas libres dejadas por el alumnado autóctono en el período citado, ha experimentado recientemente un crecimiento muy notable: en los dos últimos cursos el incremento de matrículas de escolares extranjeros (+98.000) ha sido superior al de los ocho cursos precedentes (+67.000) y su peso en el conjunto del alumnado no universitario ha pasado del 1,5% al 3%. No es de extrañar, por tanto, que cualquier asunto relacionado con la inmigración y la escuela -en nuestro caso, la situación específica de cada uno de los sexos- se vuelva una cuestión políticamente sensible que requiere de investigaciones “ad hoc”.

11.1. Diferencias por sexos en la escuela según nacionalidades. Explicación a partir de factores demográficos, migratorios y de rendimiento escolar

Nuestra primera exploración consistió en estudiar las estadísticas del alumnado no universitario por nacionalidades, sexos, niveles educativos y demarcaciones geográficas (comunidades autónomas, provincias, principales ciudades y algunos distritos con mayor densidad de inmigrantes en las ciudades de Madrid y Barcelona). Con base en una información completa de los cursos 1998-99 y 1999-2000, pudimos observar diversas tendencias en las pautas de distribución por sexos que agrupamos en tres modelos, uno de relativo equilibrio y otros dos más polarizados, con predominio de hombres en un caso y de mujeres en otro. Nos propusimos determinar con precisión las características de cada uno de los modelos y tratar de encontrar explicaciones a las diferencias observadas.

El primer modelo corresponde al conjunto del alumnado autóctono pero también al procedente de países de la Unión Europea y de Sudamérica, y se caracteriza por un *notable equilibrio entre los sexos* que se modula de acuerdo a las siguientes pautas: mayor presencia masculina en los niveles de enseñanza obligatoria (en torno a un 5% más hombres que mujeres) y femenina en los niveles post-obligatorios (en torno a un 10%). En estos últimos las mujeres están significativamente más presentes que los hombres en Bachillerato (+26% los procedentes de la Unión Europea, +17% los sudamericanos y +16% los autóctonos) y menos en los módulos y ciclos de Formación Profesional (-24% los de la Unión Europea, -5% los sudamericanos y -16% los autóctonos).

Las anteriores modulaciones en el reparto de sexos por niveles educativos presentan una gran consistencia por comunidades autónomas (con la excepción del País Vasco donde los varones autóctonos prevalecen sobre las mujeres no sólo en los niveles obligatorios sino también en los post-obligatorios) y se pueden explicar por dos tipos de razones dependiendo del nivel educativo. En la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria la tasa de escolaridad es prácticamente absoluta y, por tanto, las diferencias de sexo se deben a razones estrictamente demográficas (en casi todos los países del mundo, incluido España, nacen entre un 5 y un 6% más niños que niñas); sin embargo, en la Educación post-obligatoria las chicas se encuentran más escolarizadas que los chicos, lo que parece estar en relación directa con su mejor rendimiento escolar, factor que explica también la mayor incardinación de las chicas en la rama de Bachillerato -y después en la universidad- y de los chicos en los módulos y especialidades de Formación Profesional. Existen otras hipótesis para explicar las diferencias de escolarización por sexos, como que los chicos encuentran más “oportunidades” en el ámbito laboral, sin necesidad de seguir estudiando, o que están más presionados que las chicas para ganar dinero, pero éstos y otros supuestos desbordan el marco del presente estudio exploratorio.

El segundo modelo se caracteriza por la mayor proporción de alumnos del sexo masculino y está representado por los originarios de tres países de mayoría islámica: Marruecos, Argelia y Paquistán. El caso más importante es el marroquí, de donde procedía la cuarta parte del alumnado extranjero en el curso 1999-2000, mientras las otras dos nacionalidades tan sólo sumaban el 1,3%. En la mayoría de comunidades autónomas el alumnado marroquí presenta un predominio de alumnos varones que tiende a incrementarse en los niveles escolares más avanzados: +10% en Educación Infantil, +17% en Primaria, +36% en la ESO y +47% en los niveles post-obligatorios de Bachillerato y Formación Profesional. En estos últimos niveles se produce una bifurcación por sexos que se corresponde con la pauta general del modelo autóctono-europeo-sudamericano: más chicas en Bachillerato y más chicos en Formación Profesional. Es decir que, aunque hay menos chicas en secundaria no obligatoria, eligen la opción de más “calidad”; por tanto, en este sentido no están “discriminadas”.

El tercer modelo se caracteriza por la mayor feminización del alumnado y prevalece en los originarios de República Dominicana (quinto país por el número de matrículas extranjeras en el curso de referencia, después de Marruecos, Alemania, Reino Unido y Colombia) y de algunos otros países con menor presencia de efectivos escolares como Cuba y Brasil. El alumnado dominicano parte de una menor presencia de mujeres en Educación Infantil (-7%) que se equilibra en Primaria (+0,3%), aumenta en la ESO (+18%) y mucho más en los niveles post-obligatorios (+64%). Como en los otros casos se produce también la bifurcación por sexos entre Bachillerato (mayor proporción de mujeres) y Formación Profesional (más presencia relativa de hombres).

Para explicar el desequilibrio de sexos en los dos modelos anteriores, hemos comparado los datos escolares con la estadística oficial de población extranjera residente del Ministerio del Interior y con los padrones municipales de Madrid y Barcelona que, además de recoger la distribución de cada nacionalidad por edades y sexos, registran a muchas personas que no tienen permiso de residencia o que lo tienen en trámite y cuyos hijos e hijas van a la escuela. La conclusión a la que hemos llegado es que *la prevalencia de un sexo sobre otro en la escuela se debe principalmente, no a diferencias en las tasas de escolaridad de ambos sexos, sino a la mayor presencia de hombres o de mujeres en el conjunto del grupo nacional correspondiente*. Esto se verifica, especialmente, en la cohorte entre 15 y 19 años; en esas edades el grupo marroquí tiene más chicos y el dominicano más chicas viviendo en España.

En el caso marroquí la tendencia tradicional de las primeras corrientes migratorias fue la llegada de hombres y en el caso dominicano al revés. Esto se pudo deber tanto a la distinta *demand*a laboral sobre ambos colectivos (el marroquí se había especializado en sectores laborales preferentemente masculinos, como la agricultura o la construcción, y el dominicano en sectores más feminizados, como el servicio doméstico o la hostelería) como al factor *oferta* (situación familiar en origen). En la medida que siga existiendo un flujo migratorio importante con el mismo patrón de sexo (como ocurre en el caso concreto de los “menores no acompañados” procedentes de Marruecos, en su mayoría hombres), las diferencias se seguirán reflejando en la escuela, sobre todo en los ciclos educativos más avanzados, ante la expectativa de emplear a los hijos o hijas en los segmentos ocupacionales paternos y maternos; sin embargo, a medida que ambos colectivos se afiancen en España, la reunificación familiar y los nuevos nacimientos tenderán a equilibrar la distribución por sexos.

Provisionalmente, a la espera de estudios que profundicen en esta dirección, cabe afirmar la tesis de que la respuesta a las diversas composiciones por sexo se deben más a las *estrategias migratorias* (qué familias y cuáles de sus miembros emigran) que a las *estrategias educativas* (a qué hijos se escolariza y hasta qué edades) de las familias migrantes. En otros términos, si existe tratamiento diferencial en función del sexo de los hijos e hijas, este se efectúa principalmente -en lo que concierne a las prácticas de escolarización- en el momento de decidir quién se traslada a España y quién permanece en el país de origen. No obstante, existen casos de familias inmigrantes (sobre todo de nacionalidad marroquí) en que las hijas han dejado de estudiar para realizar trabajo doméstico o porque su familia entiende que, si se van a casar, no es necesario seguir estudiando, o bien para trabajar en el mercado laboral (razón esta última que afecta también a una parte de los chicos).

Por otra parte, la bifurcación de trayectorias laborales en los estudios post-obligatorios (más chicas en Bachillerato y más chicos en Formación Profesional) responde a una pauta generalizada -incluido el alumnado autóctono- y tiene que ver, aparte de otros posibles motivos, con el superior rendimiento escolar de las mujeres. Entre los colectivos que no se ajustan a esta regla, destacan el alumnado chino e hindú, con un gran equilibrio entre sexos en los dos ramas educativas; en general el desequilibrio alcanza su nivel máximo en el caso del alumnado africano y es mayor entre el europeo y autóctono que entre el latinoamericano.

El análisis de las estadísticas escolares en la Comunidad de Madrid y en la provincia de Barcelona, con desagregaciones para las ciudades de Madrid y Barcelona y para los distritos municipales de Tetuán (Madrid) y Ciutat Vella (Barcelona), con gran densidad de inmigración, proporciona resultados que difieren en muchos aspectos de los recogidos para el conjunto del estado. Esto demuestra la *importancia que tiene el ámbito concreto de estudio para definir los perfiles y tendencias existentes*. En particular, hay territorios que acogen en sus centros una proporción de inmigrantes muy superior a la media estatal y que, además, se encuentran mayoritariamente escolarizados en centros de titularidad pública. Así, mientras la proporción de alumnado extranjero en el curso 2000-2001 era del 1,9% para el conjunto de España, llegaba al 30% en los centros públicos de los dos distritos estudiados, mientras los centros de titularidad privada de esos mismos distritos acogían una población inmigrante cinco veces menor. Por otra parte, *en todos los territorios estudiados se constata una tendencia, lenta pero constante, al equilibrio en el reparto por sexos del alumnado inmigrante*, si bien la serie estadística que hemos manejado (dos cursos para el conjunto de España y tres para la Comunidad de Madrid y la provincia de Barcelona) se pueden prestar a oscilaciones coyunturales y convendría utilizar series más largas.

La encuesta aplicada por nosotros en la Comunidad de Madrid y en la provincia de Barcelona a 242 familias de los dos grupos nacionales con mayor diferencia entre sexos (el marroquí y el dominicano) corrobora las pautas migratorias descritas y permite, además, explorar con mayor detalle las trayectorias escolares y sociales de los hijos e hijas de tales familias. El tamaño familiar medio de la muestra encuestada es de 4,9 miembros, lo que supone una media de 3 descendientes, aproximadamente el doble que las familias autóctonas. El número total de hijos e hijas incluidos en la encuesta es 731, el 86% reside en España y el resto en los países de origen. El cuestionario recoge información sobre cada uno de los miembros de la unidad familiar, distinguiendo la situación de padres/madres e hijos/as y, entre éstos, de los escolarizados y los no escolarizados, ya estuvieran residiendo en España o en los países de origen. Se recogen también algunas variables referidas al conjunto de la familia y varias preguntas abiertas en las que las personas entrevistadas -generalmente la madre o el padre- podían exponer libremente su opinión en torno a los temas planteados.

Los resultados de la encuesta permiten conocer con detalle las tasas de escolaridad por edades y sexos de estos dos grupos nacionales para profundizar después en la situación específica de los hijos e hijas que permanecen en el sistema escolar -de España o de los países de origen- y de aquellos otros que ya han abandonado la escuela. La principal ventaja de un análisis de este tipo es que, además de las diferencias de sexo, podemos conocer la incidencia de otros factores decisivos para explicar las trayectorias escolares, como el momento de incorporación a la escuela española, la extracción socio-familiar o la ubicación en centros de titularidad pública o privada.

11.2. La escolarización de los hijos e hijas de familias marroquíes y dominicanas

La escolarización en España de los hijos e hijas de familias marroquíes y dominicanas es casi absoluta en el tramo de edad obligatorio (6-15 años), con sólo un 2% de niños y niñas y adolescentes fuera del sistema escolar. Sin embargo, *la tasa de escolaridad desciende mucho más que la media española en los tramos de edad no obligatorios*: 10 puntos menos en el intervalo de 3 a 5 años; 20 puntos menos entre 16 y 17 años; 30 puntos menos entre 18 y 20 años; y 24 puntos menos entre 21 y 24 años. Conviene retener, no obstante, que están escolarizados/as dos de cada tres jóvenes inmigrantes de ambos sexos de 16-17 años y uno/a de cada tres de 18 a 20 años.

La mayor antigüedad en España de la inmigración marroquí puede explicar que, en general, sus hijos e hijas presenten tasas de escolaridad en la juventud algo más elevadas (en torno a 6 puntos) que las del colectivo dominicano. Mientras casi la mitad de los hijos e hijas de las familias marroquíes ha nacido en España y los llegados desde el país de origen llevan aquí una media de 8 años, sólo la cuarta parte de los/as dominicanos ha nacido en España y los/as incorporados/as tardíamente llevan en España un promedio de 3 años. Probablemente esta circunstancia explica que, pese a partir de una situación inicial con más desventajas (menor desarrollo de la escuela en Marruecos, lengua materna diferente, etc.), el grupo más antiguo ha tenido más oportunidades para integrarse en el sistema escolar español y las familias de conseguir una situación que favorece/permite prolongar la escolarización.

Entre los 16 y los 20 años la tasa de escolaridad de las chicas inmigrantes es 10 puntos mayor que la de los chicos, diferencia que se acentúa en el caso marroquí, cuyas mujeres de más de 15 años tienen una tasa de escolaridad del 54%, 14 puntos superior a la de sus paisanos de la misma edad. *Este resultado va en dirección contraria a una de las hipótesis iniciales del estudio, cuando todos los indicios apuntaban a un abandono mayoritario de la escuela por parte de las*

mujeres marroquíes en el período de la adolescencia. El mayor número de alumnos marroquíes en las estadísticas del alumnado en España no significa, por tanto, que las mujeres de dicho país estén fuera del sistema escolar español, sino que hay más chicos que chicas procedentes de ese país. Como apuntamos anteriormente, si existe discriminación negativa esta se produce en un momento anterior: negándoles su venida a España. En términos relativos, las adolescentes y jóvenes marroquíes inmigradas en España están más escolarizadas que sus paisanos e incluso, que las chicas dominicanas (tienen una tasa de escolaridad 7 puntos más elevada).

Por otra parte, las tasas de escolaridad de los hijos e hijas que permanecen en el país de origen son más bajas que las de sus paisanos residentes en España, pero la diferencia se acentúa de forma muy acusada en el caso de las chicas marroquíes que permanecen en el reino alauita: casi el 40% de las que tienen entre 6 y 15 años no están escolarizadas, situación que sólo afecta al 3% de sus hermanos y al 6% de las chicas dominicanas no reunificadas. Esto supone que *para las niñas marroquíes la venida a España ha representado una oportunidad de promoción escolar y social.*

Aparte del sexo y la nacionalidad del alumnado, existen otros dos factores que aparecen como más determinantes para explicar la escolarización a partir de los 16 años. El primero y más influyente es el *estatus académico y profesional del padre* (variables que nos aproximan a la clase social paterna): la tasa de escolaridad de los hijos e hijas con más de 16 años cuyo padre tiene cualificación (académica y laboral) es *doble* que la de quienes tienen el padre con baja cualificación. Esta diferencia es todavía mayor si relacionamos la tasa de escolaridad a partir de los 16 años con la *ocupación de la madre de familia*: 80% en el caso de hijos e hijas cuya madre ejerce una profesión cualificada (tasa muy superior a la media española); 43% cuando se trata de un empleo no cualificado; y 36% si la madre es “ama de casa” sin trabajo extradoméstico.

Una segunda variable con mucho poder para explicar la escolarización de los y las jóvenes es *si conviven o no con sus padres y madres*, es decir, si se trata de una familia reunificada o en la que uno o ambos progenitores permanecen en el país de origen: *en el caso de los marroquíes, la tasa de escolaridad cuando hay convivencia padres-madres-hijos-hijas es cuatro veces mayor (54%) que cuando se da la separación (15%);* entre los dominicanos, la diferencia es menor: pasa del 48% si hay convivencia al 38% si no la hay. La conclusión derivada de estos datos parece evidente: *favorecer la reunificación familiar es condición -casi necesaria en el caso marroquí- para que los hijos e hijas jóvenes se mantengan escolarizados/as.*

Hemos visto que la escolarización de inmigrantes de Marruecos y de la República Dominicana en la Comunidad de Madrid y en la provincia de Barcelona es casi plena en el tramo de edad de estudios obligatorios (6 a 15 años). Sin embargo, hay diferencias en el tramo correspondiente a educación Infantil, en el cual la provincia de Barcelona ofrece una tasa 8 puntos más elevada, y en el tramo de 16 a 20 años, para el cual Madrid presenta una ventaja de 16 puntos. El mayor grado de escolaridad en Madrid a partir de los 16 años resulta difícil de explicar a partir de los datos de nuestro estudio. Si consideramos las tasas de escolaridad en función del sexo en ambos territorios, las diferencias en Madrid son más desequilibradas que en Barcelona: mientras en la primera está escolarizado casi el 60% de las chicas marroquíes y dominicanas entre 16 y 20 años, lo está el 47% de los chicos (diferencia de 13 puntos); en cambio, en la segunda están en la escuela el 39% de las mujeres y el 36% de los hombres (diferencia de 3 puntos).

11.3. Rendimiento escolar y expectativas de los hijos e hijas escolarizados

En opinión de nuestros informantes de nacionalidad marroquí y dominicana, la mayoría de los y las escolares de esos dos países (en torno al 70%) lleva “bien” los estudios que siguen actualmente. Existe, por tanto, un 30% de alumnado con problemas; cifra que fluctúa en función de diversas circunstancias. Así, *los problemas de rendimiento escolar son mucho más frecuentes entre los chicos (38%) que en el caso de las chicas (19%), diferencia que se incrementa aún más en los niveles post-obligatorios* (tienen problemas casi la mitad de los chicos y la quinta parte de las chicas). Este fenómeno, que también se registra (aunque con una intensidad algo menor) entre el alumnado autóctono, tiene que ver con unos perfiles diferenciados de comportamiento, según se recoge reiteradamente en las preguntas abiertas del cuestionario. Las chicas serían más disciplinadas y estudiosas, saldrían menos de casa y tendrían menos inclinación que los chicos a “dejarse llevar por grupos problemáticos”. Desde una mentalidad de corte patriarcal, bastantes padres y madres aceptan con naturalidad que “el chico de la casa” tenga más libertad de movimientos que sus hermanas o que éstas deban ser más disciplinadas y colaboren más en las tareas domésticas.

Otras variables, además del sexo, condicionan el éxito o el fracaso escolar. La más importante, de acuerdo a nuestros análisis, es *el momento de incorporación a la escuela española*: la proporción de alumnos/as con problemas de rendimiento es tres veces mayor (63%) en los que se incorporan después de los 11 años, en el tramo de edad correspondiente a la ESO, que en los que se inician desde pequeños/as (antes de los 11 años) en el sistema escolar español (20%). Cuando la incorporación desde el país de origen se produce antes del 2º Ciclo de Primaria (hasta 7 años) la tasa de fracaso sube muy ligeramente, hasta el 24%, y se eleva bastante más, hasta el 37%, si la incorporación tiene lugar en los ciclos 2º o 3º de Primaria (8-11 años). La diferencia de rendimiento escolar en función del momento de incorporación en la escuela española afecta al alumnado marroquí y al dominicano, a los centros públicos y a los privados, y se puede observar tanto en Barcelona como en Madrid. Todo apunta a *un serio problema de ajuste o adaptación del alumnado, al pasar de los sistemas educativos del país de origen al de España*; tal situación no se está resolviendo satisfactoriamente con los actuales mecanismos y recursos pedagógicos, provocando el fracaso de la escuela en la atención a muchos y muchas jóvenes inmigrantes.

Por países de origen, el fracaso escolar es siete puntos más elevado entre el alumnado marroquí que entre el dominicano, lo que se agrava especialmente entre los hombres marroquíes, que tienen una tasa de fracaso del 42%, veinte puntos por encima de las mujeres (22%) de su misma nacionalidad. Por otra parte, en los dos grupos nacionales la tasa de fracaso se incrementa a medida que la incorporación al sistema escolar es más tardía, tal como acabamos de exponer. Los problemas escolares del colectivo marroquí incorporado en el nivel de la ESO llegan al 78% (83% los chicos, 67% las chicas), lo que es achacado por los informantes del colectivo a las especiales dificultades idiomáticas y de encaje cultural, así como a un mayor rechazo, marginación y/o prejuicios por parte de profesores y compañeros de ambos sexos. En el mismo sentido, sorprende comprobar que, *de los escolares de ambos sexos nacidos en España, el porcentaje de fracaso en el colectivo marroquí (29%) es cuatro veces mayor que en el dominicano (7%)*, lo que sugiere una especial dificultad, barreras o prejuicios en relación al primero de ambos grupos -incluso en la generación ya nacida en España-.

Otras circunstancias que influyen y explican el grado de éxito o fracaso escolar son la *reunificación familiar* y el *estatus académico y profesional* del padre y de la madre, tal como ocurría con las tasas de escolaridad. En cuanto a la *titularidad de los centros*, la media de fracaso escolar de los alumnos y alumnas de colegios e institutos públicos es bastante mayor (30%) que en los privados (18%), lo que se puede atribuir a tres causas circunstanciales: en primer lugar,

que los centros públicos acogen una proporción mucho mayor de marroquíes (93% del colectivo encuestado) que de dominicanos/as (69%), siendo así que el colectivo dominicano, como hemos visto, registra menores tasas de fracaso escolar; en segundo lugar, las familias que envían a sus hijos e hijas a centros privados tienen en general un estatus profesional y académico más elevado, lo que facilita el éxito escolar de sus hijos/as; en tercer lugar, la proporción del alumnado extranjero incorporado tardíamente en la escuela pública (49,8% en nuestra muestra) es algo superior a la que se recibe en los centros privados (43,2%).

En los casos más extremos, como hemos visto en los distritos de Tetuán (Madrid) y Ciutat Vella (Barcelona) la elevadísima concentración de alumnos y alumnas inmigrantes de incorporación tardía en los centros públicos puede favorecer también unos peores resultados globales que en los colegios privados, cuya proporción de inmigrantes recién llegados es cuatro o cinco veces menor. Es evidente que la solución a este grave problema -que puede dar lugar a guetos escolares en algunos casos- pasa, en primer lugar, por *dotar a los centros -públicos y concertados- de recursos y programas que faciliten la incorporación de las personas recién llegadas* y, en segundo lugar y como mal menor, *arbitrar las disposiciones necesarias para que la distribución del alumnado inmigrante entre todos los centros -al menos entre los públicos y los privados concertados- sea equitativa*.

La proporción de alumnos/as con dificultades escolares es más alta en la Comunidad de Madrid (33%) que en la provincia de Barcelona (23%) y también en este caso podemos apuntar algunas posibles explicaciones: la primera, más objetiva, es que el número de incorporaciones “tardías” a la escuela española -donde abundan más los fracasos, tal como hemos expuesto- es mayor en Madrid que en Barcelona; la segunda, que sólo podemos enunciar como hipótesis, sería pensar que los recursos y mecanismos de integración escolar funcionan más eficazmente en Cataluña. En todo caso, el diferencial de rendimiento entre hombres y mujeres es muy similar en los dos territorios.

La cuarta parte de los alumnos/as encuestados/as ha repetido algún curso, lo que correlaciona con los mismos factores que explican el éxito o fracaso escolar: el momento de incorporación a la escuela española, el sexo, la clase social, etc. El grupo que presenta mayor número de personas que repiten curso es el de alumnos marroquíes que se han incorporado a la escuela española después de haber iniciado sus estudios en Marruecos (57% repetidores, por un 31% en el caso de las chicas del mismo origen).

Entre las causas más aducidas por los propios encuestados/as para explicar el fracaso escolar, la primera y principal tiene que ver con los *problemas de incorporación tardía en la escuela española*. Más de un tercio de quienes tienen dificultades escolares remite a esta cuestión con diversos matices. En unos casos se señala la diferencia de nivel académico entre el sistema educativo español y el del país de origen, que exigiría algún tipo de atención específica para ponerse a la altura; en otros, se alude a los problemas idiomáticos, de comprensión y lenguaje, que se agravan en el caso de Cataluña debido a la coexistencia de dos idiomas, el catalán y el castellano, lo que afecta no sólo al alumnado marroquí sino también al dominicano (muchos conceptos y giros de palabras no significan lo mismo, aunque se hable el mismo idioma). Otro sector, algo menor que los anteriores, considera que la razón principal del fracaso escolar es la *falta de cualidades o disposición de los propios alumnos/as*, ya sea por falta de interés o motivación en el estudio, por falta de organización o por “mala conducta”.

El 60% del alumnado marroquí y dominicano consultado ha señalado cuáles son sus expectativas académicas y profesionales, y la proporción aumenta al 85% entre los/las mayores

de 15 años. De ellos/as, algo más de la mitad espera hacer una *carrera superior* que le permita llegar a ser un/a profesional cualificado/a y un tercio (la mitad a partir de los 15 años) espera ejercer algún oficio que tenga como base un *módulo profesional u otros estudios equivalentes*. En el primer caso se trata de personas que han introyectado el ideal de la carrera escolar de llegar a concluir los estudios universitarios; en el segundo caso, se trata de estudios más relacionados con profesiones medias, sin que apenas existan referencias a las ocupaciones más habituales de sus padres y madres (hostelería, construcción, servicio doméstico, peonaje industrial...). En todo caso, *son expectativas de movilidad social o, si se quiere, de “reproducción ampliada” del marco social familiar*.

En general, la diferencia de expectativas en función de los países de origen o por sexos es poco relevante; lo mismo ocurre si tomamos en consideración el estatus académico y profesional de los padres. Si nos fijamos en quiénes eligen carreras superiores, las mujeres se inclinan más por las ciencias de la salud y de la educación, mientras los varones prefieren ingenierías o arquitectura y otras carreras superiores. De las carreras de nivel medio, las mujeres prefieren ser artistas o modelos, empleadas de comercio o azafatas y enfermeras o auxiliares de clínica, mientras los varones escogen en primer lugar los oficios manuales, la carrera militar o policial y el deporte profesional. Por países de origen, el colectivo dominicano se inclina más por las profesiones superiores de la salud y las ingenierías, y el marroquí por las ciencias de la educación y el derecho; de los otros oficios, el marroquí tiene más expectativas en el comercio y los empleos manuales, mientras el dominicano elige en mayor proporción ser artista o modelo en el caso de las chicas y deportista en el caso de los chicos.

¿Influye el sexo en las expectativas de estudios o profesionales?: la opinión más frecuente es que el sexo no ha influido en su elección, aunque el 14% de los hombres y el 19% de las mujeres opinan que sí lo ha hecho. Las mujeres marroquíes son las que aparecen más condicionadas por su sexo, en una proporción doble (30%) que los demás grupos.

Ante la cuestión de si consideran probable el cumplimiento de sus expectativas, algo menos de la mitad cree que sí y el resto no lo tiene claro (21,7%), lo hace depender de las circunstancias (21,1%), o simplemente piensa que tales expectativas no tienen *ninguna posibilidad de llevarse a cabo* (11,3%). Esta última posición es más frecuente en el colectivo marroquí que en el dominicano. Por profesiones concretas, las que se consideran menos realistas son la de deportista, más escogida por los chicos, y la de artista o modelo, preferida por las chicas; en cambio, se consideran más viables las carreras de enfermería o auxiliar de clínica, el derecho o la contabilidad, y los oficios manuales.

11.4. Los hijos e hijas no escolarizados: nivel de estudios alcanzado y trayectoria laboral posterior

El 34% de los hijos e hijas de familias marroquíes y dominicanas de todas las edades que residen en la Comunidad de Madrid y en la provincia de Barcelona no está escolarizado. Por tramos de edad la no escolarización afecta a casi el 30% de quienes tienen menos de 6 años, al 4% de quienes están en edad escolar (6-15 años), al 55% de quienes tienen entre 16 y 20 años, y a casi el 90% de quienes tienen más de 20 años. Estos porcentajes de no escolarización varían por sexo en función del tramo de edad: en educación Infantil y obligatoria las mujeres están menos escolarizadas que los hombres (2 puntos menos en Infantil, casi 4 puntos menos en obligatoria) para invertirse esta situación a partir de los 16 años (3 puntos menos escolarizados los hombres que las mujeres). Esta situación parece dar a entender que *las mujeres inmigrantes, sobre todo las marroquíes, han encontrado más barreras que los hombres para acceder a la escuela, pero luego su permanencia dentro de ella ha sido mayor.*

Si prescindimos del pequeño segmento que está en edad de educación Infantil (menos de 6 años), *el nivel escolar alcanzado por el resto es bastante aceptable*: tres cuartas partes han sobrepasado el nivel de estudios primarios, en su país o en España, más de la mitad ha terminado los correspondientes niveles obligatorios y la quinta parte ha terminado con éxito alguna de las ramas secundarias post-obligatorias o una carrera superior (esto sólo el 5,1%). En el otro polo, una quinta parte no ha terminado los estudios primarios y, de este grupo, la proporción de personas analfabetas es importante en el caso del colectivo marroquí (15% de los hombres no escolarizados y 13% de las mujeres).

Entre los hijos e hijas no escolarizados, podemos distinguir tres grupos. 1) Quienes iniciaron y terminaron sus estudios en el país de origen (más de la mitad): vinieron a España bastante mayores y entre ellos y ellas están casi todos los/las analfabetos y sin estudios. 2) Quienes después de iniciar sus estudios en el país de origen se insertaron tardíamente en el sistema escolar español (algo menos del 20%): es el grupo donde se da una mayor proporción de problemas escolares (abandono de los estudios antes de terminar el ciclo correspondiente). Y 3) quienes iniciaron sus estudios en España (algo más del 30%): presentan el currículum escolar más positivo, a partir de las valoraciones hechas por las propias familias inmigrantes (que no tienen que coincidir forzosamente con las del sistema escolar).

El primer motivo para abandonar los estudios, según las personas entrevistadas, es la *necesidad de trabajar* (48,5%); en segundo lugar, aparecen los *problemas escolares* (36%). Dentro de los motivos laborales se pueden distinguir dos tipos: la necesidad de ganar dinero mediante un empleo remunerado (razón aducida más frecuentemente) o bien hacerse cargo del trabajo doméstico en el seno de la propia familia (razón aducida por el 17% de las chicas no escolarizadas). En cuanto a los motivos escolares, se distinguen los problemas debidos al desnivel con el sistema de enseñanza del país de origen, que afectan a quienes se incorporaron tardíamente en la escuela española, y los debidos al fracaso escolar, por no seguir bien el ritmo de las actividades docentes.

La *necesidad de trabajar* ha determinado más el abandono de las mujeres (54%), sobre todo entre las marroquíes (64%), mientras el *fracaso escolar* ha influido más en los varones (45%). Si tenemos en cuenta que la opción de dejar los estudios para trabajar viene muchas veces condicionada por las circunstancias familiares, se podría afirmar que *mientras los chicos “fracasan”, a las chicas “las sacan” de la escuela*. En efecto, hay que destacar que el 38% de las mujeres abandonó los estudios para acceder a un empleo remunerado pero otro 17% lo hizo

por/para atender las tareas domésticas. En los casos más extremos, algunas mujeres jóvenes - tanto marroquíes como dominicanas- dejan de estudiar porque tienen hijos a los que atender (madres solteras en casa de los padres) o porque se deben casar tempranamente (objetivo expresamente buscado en algunas familias de religión musulmana más tradicionales). En opinión del colectivo afectado, el sexo ha influido más para abandonar los estudios a las chicas (30%) que a los chicos (20%).

La mayoría de los hijos e hijas que han abandonado la escuela se encuentra ocupada en el mercado de trabajo: más de dos tercios tienen una ocupación remunerada, el 9% realiza el trabajo doméstico de su hogar (siempre mujeres), el 5% sigue estudios no formales y el 17% se encuentra en paro. Según esto, se puede afirmar que los y las jóvenes inmigrantes no escolarizados/as procedentes de Marruecos y República Dominicana tienen una elevada tasa de actividad (86% entre ocupados/as y parados/as) y que la proporción de parados/as dentro de los activos (20%) es similar a la registrada por los/as jóvenes españoles en el segundo trimestre de 2002.

La categoría laboral en que se desempeña esta población, según las respuestas obtenidas en la encuesta, es de baja cualificación. Así, de los varones, el 79% de quienes trabajan en la construcción y el 76% de los obreros industriales son “peones”. De las mujeres que trabajan en el servicio doméstico, son internas el 14% y el resto trabaja “por horas” o en la modalidad de “externa”. En cuanto a las personas ocupadas en el comercio y la hostelería, forman parte de la propiedad del negocio el 35 y el 14%, respectivamente, de ambos sectores laborales.

La división del trabajo por razón de sexo, como ocurre con la inmigración adulta y con los y las trabajadores/as autóctonos/as en general, está bastante marcada. Hay ocupaciones en las que casi no hay hombres (servicio doméstico, tareas del hogar, oficinas) y otras en las que apenas hay mujeres (construcción, industria, agricultura). Sin embargo ambos sexos están muy representados en la hostelería y también en el comercio. No obstante, por países de origen, también hay algunas diferencias apreciables: mientras el 31% de las mujeres marroquíes se definen como “amas de casa”, no señala esa ocupación como “principal” ninguna de las mujeres dominicanas; estas últimas, sin embargo, son las que más destacan en el servicio doméstico (28%) y en seguir estudios no formales (17%). Por su parte, la proporción de parados entre los varones dominicanos (32%) duplica a la de los marroquíes (16%); por sectores laborales, los hombres dominicanos se concentran en la hostelería y en la industria, mientras los marroquíes se reparten entre la construcción, la hostelería, la industria, el comercio y la agricultura.

Hemos cruzado la ocupación principal actual de la población joven inmigrante sin escolarizar con su nivel de estudios, tratando de ver si existía alguna concordancia entre ambas variables. El resultado es positivo para ambos sexos, si bien aparecen frecuentes excepciones. Por ejemplo, está claro que quienes tienen menos formación (personas analfabetas y sin estudios primarios) casi siempre son “peones”, “amas de casa” o están en paro, pero también hay algunas que regentan restaurantes o son “oficiales” en el sector de la construcción (donde la especialidad se gana con la experiencia a pie de obra). En el extremo contrario, quienes terminaron una carrera universitaria han obtenido con mayor frecuencia empleos cualificados y de tipo administrativo, pero algunas de estas personas están en paro o trabajan de camareros y camareras.

BIBLIOGRAFÍA

APARICIO, R. (Dir.) y MALGESINI, G. (Coord.), *Red de menores extranjeros escolarizados*, IMSERSO e Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, Madrid, 2000, págs. 61-69.

BESALÚ, X., “Los procesos de escolarización de los hijos de familias inmigradas. Un estudio de casos”, en *OFRIM Suplementos - 10*, Madrid, 2002, págs. 65-78.

CLAVIJO, C. y AGUIRRE, M., *Políticas sociales y estado de bienestar en España: las migraciones*, FUHEM, Madrid, 2002.

COLECTIVO IOÉ, *Mujer, inmigración y trabajo*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (IMSERSO), Madrid, 2001.

COLECTIVO IOÉ, *Inmigración, escuela y mercado de trabajo*, Fundación “la Caixa”, Barcelona, 2002.

DELEGACIÓN DEL GOBIERNO PARA LA EXTRANJERÍA Y LA INMIGRACIÓN, *Balance 2001*, 2002, en <http://www.mir.es>

DELEGACIÓN DEL GOBIERNO PARA LA EXTRANJERÍA Y LA INMIGRACIÓN, *Anuario Estadístico de Extranjería 2001*.

GIMÉNEZ C. y SUÁREZ, L., *Menores no acompañados. Introducción al fenómeno desde el análisis de situación del año 2000*, Dirección General de Acción Social del Menor y de la Familia del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 2002 (en prensa).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, *Anuario estadístico de España 2000*, INE, Madrid, 2001.

MADRUGA, I., *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II*, Confederación Sindical de Comisiones Obreras, Madrid, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, *Estadísticas de la educación en España*, 2001.

MORERAS, J. (Coord.), *La immigració estrangera a Barcelona, OPIB*, Ajuntament de Barcelona, Barcelona, 1998.

NAVARRO, A., *Cambios y expectativas de la educación madrileña, 1996/2001*, FETE-UGT, Madrid, 2002.

ROGNONI, I. (Coord.), *Laboratori sociojurídic sobre seguiment d'aplicabilitat de mesures d'infants i joves immigrants indocumentats no acompanyats*. Informe no publicado, elaborado con el patrocinio de la Fundación Jaume Bofill, Barcelona, 2002.

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1. Evolución del alumnado autóctono y extranjero en la escuela española (Cursos 1991-1992 / 2001-2002)	11
Tabla 2. Alumnado extranjero no universitario, por niveles y sexo, en España. Cursos académicos 1998-99 y 1999-2000	15
Tabla 3. Población en España por edad y sexo hasta los 18 años (año a año y agrupados de acuerdo con los ciclos escolares)	18
Tabla 4. Alumnado por nacionalidades y niveles educativos en la Comunidad de Madrid. Curso académico 1999-2000	25
Tabla 5. Alumnado por nacionalidades y niveles educativos en la Comunidad de Madrid. Curso académico 1999-2000	26
Tabla 6. Alumnado extranjero no universitario, por niveles y sexo en la Comunidad de Madrid. Cursos académicos 1998-99, 1999-2000 y 2000-2001	30
Tabla 7. Proporción de mujeres por niveles, sexo y titularidad de los centros en la ciudad de Madrid. Curso académico 2000-2001	33
Tabla 8. Alumnado extranjero por niveles y sexo, según titularidad. Curso académico 2000-2001, Madrid ciudad	36
Tabla 9. Alumnado extranjero no universitario, por niveles y sexo, en el distrito de Tetuán (Madrid). Cursos académicos 1998-99, 1999-2000 y 2000-2001	39
Tabla 10. Alumnado no universitario, por niveles y sexo, según titularidad. Curso académico 2000-2001. Distrito de Tetuán (Madrid)	42
Tabla 11. Alumnado por nacionalidades y niveles educativos en la provincia de Barcelona. Curso académico 1999-2000	45
Tabla 12. Alumnado por nacionalidades y niveles educativos en la provincia de Barcelona. Curso académico 1999-2000	46
Tabla 13. Alumnado extranjero no universitario, por niveles y sexo en la provincia de Barcelona. Cursos académicos 1998-99, 1999-2000 y 2000-2001	51
Tabla 14. Alumnado extranjero no universitario, por niveles y sexo en la provincia de Barcelona. Curso académico 2000-2001	54
Tabla 15. Alumnado extranjero por niveles y sexo, según titularidad. Curso académico 2000-2001. Ciudad de Barcelona	57
Tabla 16. Evolución del alumnado extranjero y autóctono en el distrito de Ciutat Vella por niveles y según la titularidad de los centros	58
Tabla 17. Alumnado extranjero por niveles y sexo, según titularidad. Curso académico 2000-2001. Ciutat Vella (Barcelona)	62
Tabla 18. Proporción de mujeres en los colectivos marroquí y dominicano empadronados en Barcelona y Madrid en los tramos de edad infantil y juvenil	65
Tabla 19. Características de la muestra de hijos e hijas de familias marroquíes y dominicanas en la Comunidad de Madrid y en la provincia de Barcelona (%)	73
Tabla 20. Tasas de escolaridad por grupos de edad y comparación con la media española	76
Tabla 21. Tasas de escolaridad de los hijos e hijas de familias inmigrantes marroquíes y dominicanas según la profesión y el nivel de estudios del padre	80
Tabla 22. Tasas de escolaridad de los hijos e hijas de familias marroquíes y dominicanas en Madrid y Barcelona, por grupos de edad	81
Tabla 23. Titularidad de los centros a los que acuden los hijos e hijas de familias marroquíes y dominicanas en Madrid y Barcelona, por niveles educativos.	83

	<u>Página</u>
Tabla 24. Rendimiento escolar de los hijos e hijas de familias marroquíes y dominicanas escolarizados según el momento de incorporación a la escuela española	90
Tabla 25. Éxito escolar de las alumnas y alumnos de familias inmigrantes marroquíes y dominicanas en función de diversas variables	99
Tabla 26. Expectativas profesionales del alumnado marroquí y dominicano, por sexos	102
Tabla 27. Influencia del sexo en las expectativas profesionales (por orden de mayor a menor influencia)	105
Tabla 28. Proporción de hijos e hijas no escolarizados de familias marroquíes y dominicanas por sexos y tramos de edad	108
Tabla 29. Momento en que abandonaron sus estudios los hijos e hijas de familias marroquíes y dominicanas que no están escolarizados	111
Tabla 30. Motivos de abandonar los estudios por sexos y países de origen	113
Tabla 31. Ocupación de los hijos e hijas no escolarizados de familias inmigrantes marroquíes y dominicanas, por sexo y país de origen	118

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	<u>Página</u>
Gráfico 1. Evolución del alumnado extranjero en la escuela española (1991-2002)	12
Gráfico 2. Proporción de mujeres en el alumnado europeo, sudamericano y español (Curso 1999-2000)	17
Gráfico 3. Proporción de mujeres en el alumnado de origen marroquí en el conjunto de España, en Barcelona, Madrid y Murcia (Curso 1999-2000)	19
Gráfico 4. Proporción de mujeres en el alumnado de origen marroquí, argelino y pakistaní en el conjunto de España (Curso 1999-2000)	20
Gráfico 5. Proporción de mujeres en el alumnado de origen centroamericano, europeo y marroquí en el conjunto de España (Curso 1999-2000)	21
Gráfico 6. Proporción de mujeres en el alumnado de origen marroquí y dominicano en Madrid y Barcelona y comparación con el alumnado autóctono (Curso 1999-2000)	22
Gráfico 7. Proporción del alumnado extranjero por niveles educativos en la Comunidad de Madrid (1998-2001)	27
Gráfico 8. Evolución del alumnado autóctono, extranjero, marroquí y dominicano en la Comunidad de Madrid entre los cursos 1998-99 y 2000-01	29
Gráfico 9. Proporción de mujeres en el alumnado marroquí de la ciudad de Madrid y del resto de la provincia (Curso 2000-2001)	32
Gráfico 10. Proporción del alumnado extranjero según la titularidad de los centros en la ciudad de Madrid (Curso 2000-2001)	34
Gráfico 11. Proporción del alumnado en la enseñanza pública por nacionalidades en la ciudad de Madrid (Curso 2000-2001)	35
Gráfico 12. Proporción de alumnado extranjero según la titularidad de los centros en el distrito de Tetuán (Curso 2000-2001)	39
Gráfico 13. Proporción de alumnos y alumnas en la enseñanza pública por nacionalidades en el distrito de Tetuán (Curso 2000-2001)	40
Gráfico 14. Proporción del alumnado extranjero por niveles educativos en la provincia de Barcelona (1998-2001)	48
Gráfico 15. Evolución del alumnado autóctono, extranjero, marroquí y dominicano en la provincia de Barcelona entre los cursos 1998-99 y 2000-01	49
Gráfico 16. Proporción del alumnado extranjero según la titularidad de los centros en la ciudad de Barcelona (Curso 2000-2001)	54
Gráfico 17. Proporción del alumnado en la enseñanza pública por nacionalidades en la ciudad de Barcelona (Curso 2000-2001)	54
Gráfico 18. Variación del alumnado extranjero y autóctono en el distrito de Ciutat Vella entre los cursos 1998-99 y 2000-01	57
Gráfico 19. Proporción del alumnado extranjero según la titularidad de los centros en Ciutat Vella (1998-99 y 2000-2001)	59
Gráfico 20. Proporción de alumnos y alumnas en la enseñanza pública por nacionalidades en Ciutat Vella (Curso 2000-2001)	60
Gráfico 21. Colectivos nacionales con marcado predominio de un sexo (detalle: Marruecos y R. Dominicana)	64
Gráfico 22. Proporción de mujeres inmigrantes de 0-20 años en los padrones municipales de Madrid y Barcelona (2001)	66
Gráfico 23. Tasas de escolaridad de los hijos entre 6 y 15 años de familias inmigrantes marroquíes y dominicanas, en España y en el país de origen	77
	<u>Página</u>

Gráfico 24. Tasas de escolaridad de los hijos e hijas de familias inmigrantes marroquíes y dominicanas, por sexos	79
Gráfico 25. Tasas de escolaridad de los hijos e hijas entre 16 y 20 años de familias inmigrantes marroquíes y dominicanas según la situación profesional de madre	81
Gráfico 26. Titularidad de los centros del alumnado inmigrante en función del nivel de estudios del padre	85
Gráfico 28. Titularidad de los centros del alumnado inmigrante en función de la ocupación de la madre	86
Gráfico 29. Rendimiento escolar por países de origen según el momento de incorporación a la escuela española	92
Gráfico 30. Rendimiento escolar del alumnado marroquí y dominicano en la Comunidad de Madrid y la provincia de Barcelona según el momento de incorporación a la escuela española	93
Gráfico 31. Alumnos y alumnas que han repetido curso según el país donde se escolarizaron por primera vez	100
Gráfico 32. Personas que afirman que el sexo ha influido en sus expectativas profesionales	104
Gráfico 33. Proporción del alumnado marroquí y dominicano que considera probable el cumplimiento de sus expectativas profesionales	106
Gráfico 34. Nivel de estudios alcanzado por hijos e hijas de familias marroquíes y dominicanas que están fuera del sistema escolar	109
Gráfico 35. Nivel de estudios alcanzado por los hijos e hijas no escolarizados de familias inmigrantes según el país de origen	110

ANEXO ESTADÍSTICO

(Fuente: Oficina de Planificación y Estadística del MECD)

1. Total alumnado y mujeres de origen extranjero en el curso 1999-2000, por niveles escolares y países de origen en el conjunto de España.

2. Ídem, por Comunidades Autónomas y principales provincias:

- Andalucía
- Aragón
- Asturias
- Baleares
- Canarias
- Cantabria
- Castilla y León
- Castilla-La Mancha
- Cataluña
- Comunidad Valenciana
- Extremadura
- Galicia
- Madrid
- Murcia
- Navarra
- País Vasco
- Rioja
- Ceuta
- Melilla
- Almería
- Málaga
- Las Palmas
- Tenerife
- Barcelona
- Girona
- Lleida
- Tarragona
- Alicante
- Castellón
- Valencia

3. Proporción de mujeres sobre varones por niveles escolares en el curso 1999-2000, en el alumnado de origen extranjero, por países de origen en el conjunto de España.

4. Ídem, por Comunidades Autónomas y principales provincias (la misma relación).

1.

**Total alumnado y mujeres de origen extranjero
en el curso 1999-2000,
por niveles escolares y países de origen
en el conjunto de España**

2.

**Total alumnado y mujeres de origen extranjero
en el curso 1999-2000,
por niveles escolares y países de origen,
por Comunidades Autónomas y principales provincias:**

- Andalucía
- Aragón
- Asturias
- Baleares
- Canarias
- Cantabria
- Castilla y León
- Castilla-La Mancha
- Cataluña
- Comunidad Valenciana
- Extremadura
- Galicia
- Madrid
- Murcia
- Navarra
- País Vasco
- Rioja
- Ceuta
- Melilla
- Almería
- Málaga
- Las Palmas
- Tenerife
- Barcelona
- Girona
- Lleida
- Tarragona
- Alicante
- Castellón
- Valencia

3.

**Proporción de mujeres sobre varones
por niveles escolares en el curso 1999-2000,
en el alumnado de origen extranjero, por países de origen
en el conjunto de España**

4.

Proporción de mujeres sobre varones por niveles escolares en el curso 1999-2000, en el alumnado de origen extranjero, por países de origen, por Comunidades Autónomas y principales provincias:

- Andalucía
- Aragón
- Asturias
- Baleares
- Canarias
- Cantabria
- Castilla y León
- Castilla-La Mancha
- Cataluña
- Comunidad Valenciana
- Extremadura
- Galicia
- Madrid
- Murcia
- Navarra
- País Vasco
- Rioja
- Ceuta
- Melilla
- Almería
- Málaga
- Las Palmas
- Tenerife
- Barcelona
- Girona
- Lleida
- Tarragona
- Alicante
- Castellón
- Valencia