



ESCOLARIZACIÓN Y ABANDONO ESCOLAR EN LA POBLACIÓN MARROQUÍ RESIDENTE EN BALEARES

Resumen

Presentación

En el cumplimiento de sus objetivos de fortalecer la contribución de los marroquíes emigrados al desarrollo económico, social y humano de su país, y para consolidar las relaciones de cooperación y amistad entre Marruecos y los países de residencia, el Consejo de la Comunidad Marroquí en el extranjero (CCME) viene realizando una serie de estudios sobre las políticas públicas marroquíes y extranjeras así como sobre las políticas migratorias internacionales y los debates que generan, tanto en Marruecos como en los países de residencia.

España, con aproximadamente un millón de residentes marroquíes, es el segundo país de destino, tras Francia, de la emigración marroquí, lo que justifica plenamente el interés del CCME por conocer las condiciones de vida en que se desenvuelven. Y dentro de España, en la Comunidad Balear residen unos cuarenta mil, lo que supone que conforman el segundo colectivo extranjero más importante, después del alemán.

En el año 2015, el CCME promovió un estudio sobre las necesidades y problemáticas sociales presentes en la población marroquí residente en Baleares y, entre otras cuestiones, lo que se halló fue una acusada problemática en la escolarización. Una problemática caracterizada por la poca implicación de los padres en el ámbito escolar y en el seguimiento de los estudios de sus hijos, las altas tasas de absentismo y abandono escolar y la baja escolarización en la primera etapa de Primaria, entre 3 y 6 años, por razones principalmente culturales.

Dada la repercusión que tiene la escolarización en todos los ámbitos de la vida social, pero mayormente en el empleo y la cualificación profesional, es decir, en lograr una integración laboral satisfactoria que permita elevar y mejorar las condiciones de vida, se estimó necesario realizar una investigación más específica sobre el abandono escolar, una investigación que explicara las causas y señalara posibles vías o estrategias si no para solventarlo, dada la infinidad de factores que intervienen en el sistema educativo, sí al menos para reducirlo. Por lo demás, el abandono escolar también es un problema endémico que en menor o mayor medida afecta al resto de las poblaciones escolares en Baleares.

Aquella investigación que se estimó necesaria realizar según las conclusiones del estudio de 2015 es la que aquí se presenta. Los diez años transcurridos han permitido hacer un juicio comparativo entre la situación educativa de entonces y la de ahora, situación que en muchos aspectos ha mejorado notablemente.

Metodología

Considerando el abandono escolar prematuro como la interrupción de los estudios una vez finalizada la etapa escolar obligatoria, el objeto de este estudio ha sido el de

determinar en qué medida se da en el alumnado marroquí residente en Baleares. Más que una investigación exhaustiva, no planteada en ningún momento, ha sido más bien prospectiva. Quiere decirse que el objetivo fue, en primer lugar, constatar la hipótesis de partida (que en el alumnado marroquí se da una tasa de abandono muy alta), cuantificarla en la medida en que lo permitieran las fuentes a las que recurrir y, más adelante, indagar sobre sus posibles causas, de las que cabrían deducirse las acciones que en un futuro pudiesen minorar las tasas de abandono.

En un contexto de diversidad idiomática y cultural como el que se da en Baleares las causas del abandono escolar se multiplican y obligan al uso de una metodología *ad hoc*, es decir, una metodología adaptada específicamente a la complejidad del objeto que pretendemos estudiar.

Para el análisis cuantitativo, se recurrió a las fuentes disponibles: El GESTIB, que es el programa de gestión del alumnado que utiliza la Conselleria d'Educació del Govern Balear - con la limitación de que fue instalado para su uso en 2010-, el INE (Instituto Nacional de Estadística) y la Universitat de les Illes Balears (UIB).

El análisis cualitativo se nutre de la información que puedan aportar los documentos, las encuestas o las entrevistas. Se consultó la bibliografía existente sobre el tema que tratamos, que no es mucha. En cuanto al instrumento de recogida de la información, se optó por un tipo de entrevista semiestructurada, aplicable a uno o a varios expertos a la vez. Los ítems fueron previamente fijados con la ayuda de algunos expertos con el objeto de que en base a ellos, es decir, en torno a la problemática a investigar, cada entrevistado pudiese desarrollar su propia narrativa.

Se realizaron algunas entrevistas piloto a fin de asegurar que se recogía la información que se buscaba. Los sujetos entrevistados fueron seleccionados en razón de su experiencia y de que su trabajo se desarrollase en las localidades con mayor número de alumnado marroquí. Se formaron grupos con expertos que, desde uno u otro ámbito, tuvieran conexión con el proceso educativo y las circunstancias que genera el abandono escolar prematuro, de lo que surgieron los siguientes: responsables de las asociaciones vinculadas a las mezquitas, profesores, trabajadores sociales, alumnos y representantes de la administración pública. Finalmente, todas las entrevistas fueron grabadas para su posterior análisis pormenorizado.

Breve resumen del análisis cuantitativo

1. Con datos de 2024, Baleares, con el 18,2%, es la segunda comunidad con la mayor tasa de abandono escolar temprano del Estado. La primera es Murcia con el 18,7%.

2. En 2022, fueron 6.723 los alumnos marroquíes escolarizados, el 23,2% de la población total marroquí. De 2010 a 2022, el alumnado creció el 165,02%, mientras que la población marroquí total lo hizo el 121,11%.
3. Desde 2010 a 2022, el porcentaje de alumnado marroquí sobre el total del alumnado balear pasó del 2,62% al 3,95%.
4. De 2010 a 2023, los alumnos marroquíes del segundo ciclo de Infantil pasaron de 804 a 1.542 (incremento del 91,79%), y en Primaria de 1.730 a 3.373 (el 94,97%). El incremento del total del alumnado balear fue, respectivamente, del 8,37% y el 5,59%.
5. Para el mismo periodo, los alumnos marroquíes de ESO pasaron de los 1.357 de 2010 a los 1.640 de 2023 (incremento del 120,85%). Este bajo incremento, respecto a las etapas anteriores se explica por dos motivos: a) muchos optaron por cambiar a una FP Básica y b) otros, durante la pandemia y los dos años posteriores regresaron, por razones económicas, a Marruecos.
6. En la FP de grado medio, de los 94 matriculados marroquíes en 2010 se pasó a los 253 de 2023, un incremento del 169,15%. La media de participación femenina fue del 51,38%, y la masculina del 48,62%; en la totalidad del alumnado balear fueron, respectivamente, 47,39% y 52,61%. Entre las especialidades con más matriculados marroquíes, las alumnas se decantaron por Gestión Administrativa (72,74%), Técnico en Actividades comerciales (61,42%), Farmacia y Parafarmacia (89,12%) y Atención a las personas en situación de discapacidad (96,55%), además de Peluquería, Cosmética, Estética y Belleza y Horno, Repostería y confitería. Los alumnos, por su parte, se inclinan por Guía en el medio rural y tiempo libre (95%), Instalaciones eléctrica y automáticas (99,66%), Cocina y Gastronomía (52,27%), Sistemas microinformáticos y redes (94,74%), Carrocería (100%), Electricidad de vehículos y automóviles (100%) y, en general, en todas las especialidades de mantenimiento y Reparación. En esencia, esta distribución del alumnado marroquí por especialidades y sexo difiere poco de la que presenta el total del alumnado.
7. La presencia del alumnado marroquí en la FP Superior es mucho menor, aunque ha ido en aumento. De los 17 inscritos en 2010 a los 128 de 2023, lo que supuso un incremento del 652,94%, frente al 112,11% que se experimentó en el total del alumnado. Analizando el alumnado por sexo resulta que no sólo fue mayor el porcentaje de mujeres (57,57% frente al 42,43% de hombres), sino que se incrementó respecto a la distribución que se daba en el Grado Medio, lo que indica una mayor perseverancia de las alumnas marroquíes en

proseguir sus estudios. La distribución en el total del alumnado estaba proporcionalmente más equilibrada (52,74% mujeres, 46,27% hombres).

La elección de las especialidades por sexo varió poco de lo que se dio en el Grado Medio. Las alumnas marroquíes se inclinan por Asistencia a dirección (68%), Administración y finanzas (74,52%), Marketing y Publicidad (83,33%), Comercio Internacional (67,83%) y las referidas a la sanidad y el trabajo asistencial: Dietética (65,38%), Documentación y Administración Sanitarias (100%), Higiene bucodental (94,74%), Laboratorio clínico y biomédico (100,00%), Educación infantil (91,78%) e Integración social (83,33%). Los alumnos se decantan por Sistemas electrónicos y sistematizados (100%), Sistemas de telecomunicaciones e informáticos (100%), Administración de sistemas informáticos en red (87,50%), Desarrollo de aplicaciones webs (88,52%), mantenimiento de instalaciones térmicas y de fluidos (100%) o automoción (100%).

Hay que hacer constar que, en términos relativos, pese al notable incremento registrado en este nivel educativo, si se compara con los datos del total de alumnos, puede verse que la elección de las especialidades del alumnado marroquí sigue siendo muy limitada en relación a la cantidad de especialidades ofertadas, lo que hace pensar que en la elección de la especialidad resulta de una combinación de vocación y perspectivas de empleabilidad.

8. Visto en términos porcentuales en cada población escolar, en 2023, sobre el total del alumnado marroquí, el 3,57% cursaba FP de grado medio, el 1,81% el FP de grado superior y el 2,10% Bachillerato; el total de alumnos en estudios posobligatorios fue del 7,48%. Sobre el total del alumnado balear, los porcentajes fueron, respectivamente, del 5,43%, el 4,37% y el 7,91%, dando un total de 17,71%. Es decir, más del doble que los marroquíes. Una ilustración clara del abandono escolar temprano.
9. En Bachillerato, aunque numéricamente poco importante, los datos muestran la incorporación progresiva del alumnado marroquí. De los 72 inscritos en 2010 a los 149 de 2023, lo que supone un crecimiento del 106,94%, mientras que el total del alumnado sólo alcanzó el 12, 59%. También en la distribución por sexo de los alumnos hay diferencias notables: 62,63% de mujeres y 37,07% de hombres en los primeros y el 55,52% y 44,48%, respectivamente, en la totalidad de la población considerada.
10. Al nivel superior de los estudios universitarios son muy pocos los alumnos marroquíes logran acceder. El alumno universitario, si proviene del Bachillerato, comienza sus estudios a los 18 ó 19 años, y si éstos son presenciales requieren de dedicación, tiempo y recursos, lo que supone una doble selectividad para acceder a la Universidad: aprobar la prueba de acceso y

tener recursos familiares suficientes como para mantener al estudiante desocupado cuando ya está en edad de trabajar. Según datos de la propia Universitat de les Illes Balears (UIB), desde 2010 a 2021 se matricularon un total de 33.263 alumnos, de los que sólo 138 fueron marroquíes. Eso supone el 0,42% sobre el total.

La presencia femenina en el alumnado universitario marroquí también es preponderante: el 61,59% son mujeres y el 38,41% hombres. En el alumnado no marroquí la distribución está mucho más equilibrada: 57,53% y 42,47% respectivamente.

Los datos suministrado por la UIB nos permiten calcular la tasa de abandono que se da en este nivel educativo en el periodo 2010-2021, que es, como muestra la tabla siguiente, del 49,28%. Esto es, que de cada dos alumnos que comienzan un grado, sólo uno logra terminarlo. Por otra parte, de cada 100 alumnos marroquíes que terminan la ESO sólo 3 logran terminar un grado universitario.

Conclusiones finales

La mayoría de las investigaciones actuales sobre el abandono escolar temprano, tanto desde la sociología de la educación como desde el trabajo social, consideran que hay cuatro dimensiones que intervienen y determinan su proceso: la personal, el contexto familiar, la social y el sistema educativo. En nuestra investigación, con más tintes antropológicos que sociológicos, hemos obviado la primera de ellas, la personal, por razones evidentes, ya que las limitaciones que imponen los rasgos biológicos y caracteriales al desarrollo psicogénico de la personalidad y al comportamiento en relación al éxito o al fracaso de la escolarización -ya hablemos de inteligencia, memoria, curiosidad, interés, motricidad, empatía o tendencia a la socialización- han sido más que descritas por los numerosos estudios que existen al respecto.

Del contexto familiar se habló mucho en las entrevistas, del origen mayormente rural de la generación que inició el proceso migratorio, de sus bajos niveles económicos y culturales, de sus dificultades idiomáticas, del desconocimiento de las normativas legales que pudieran afectarle o, como añadido, del desconcierto por vivir en una sociedad tan diferente en valores y costumbres y en la que se sentían, como mínimo, señalados. Todo ello se ha argumentado, en parte, como eximente de la actitud parental indiferente o displicente ante el absentismo o el abandono escolar prematuro de los hijos. Sin negar lo anterior, nuestra investigación nos ha llevado más allá: por un lado, a considerar el papel y la fuerza del habitus como reproductor de las estructuras y las relaciones sociales de partida, lo que supone evaluar esa “actitud indiferente” desde un prisma distinto; una indiferencia que, como hemos oído por boca de los propios imanes, se da igualmente en el terreno de lo más sagrado, la mezquita, donde el interés paterno por el aprendizaje de sus hijos de la lengua árabe y del Corán

también se muestra laso. Por otro, la familia inmigrante, sobre todo la recién llegada, suele actuar como una unidad de producción con la prioridad puesta en sanear su economía y mejorar sus condiciones de vida, ante la cual todo se subordina. Llegado a este punto, el problema se subsume no sólo a una cuestión cultural o religiosa, sino también de clase. El apremio por sobrevivir puede imponerse incluso al mismo habitus. Por lo demás, es previsible, y de hecho ya está sucediendo, que las sucesivas generaciones vayan encontrando su acomodo social y las tasas de absentismo y abandono escolar desciendan.

Tan determinante como el ámbito familiar es el contexto social, que ha sido descrito como adverso. El inmigrante marroquí es recibido con un etiquetado social denigrante al que responde con aislamiento, refuerzo de su identidad y rechazo a la integración, circunstancia ésta que se reproduce en las generaciones ya nacidas en suelo español y con la nacionalidad española adquirida -como tan claramente expresaban los graduados universitarios entrevistados- y que en la escolarización obligatoria actúa como factor coadyuvante al bajo rendimiento, al absentismo y al abandono. Esa reproducción, esa persistencia en el comportamiento reactivo, no se debe ya tanto a la fortaleza del habitus primario (entendiendo por habitus las estructuras sociales internalizadas en el ámbito familiar y el contexto social), que en este caso sirve de refugio, como al incremento de la xenofobia y el racismo en todas sus manifestaciones y portavocías, lo que viene a entorpecer lo que sería un proceso natural de entendimiento entre comunidades que comparten el mismo espacio y, consecuentemente, las mismas necesidades. Un auge que queda reflejado, por ejemplo, en el endurecimiento y restricción de las nuevas leyes de inmigración aprobadas recientemente por el Parlamento Europeo. O, por poner un ejemplo más cercano, en la trasnochada resistencia continua a la construcción de mezquitas, siendo que la libertad de culto está plenamente establecida en España desde la Constitución de 1978. Mientras el racismo siga presente en las aulas, que es el caso que nos ocupa, mitigar significativamente el abandono escolar temprano será muy difícil.

Por último, tal y como ha expresado la práctica totalidad de los entrevistados, el propio sistema educativo hace aguas, mostrándose incapaz de gestionar la enorme diversidad de orígenes y culturas del alumnado, de motivarles, orientarles y ofrecerles alternativas suficientes para los estudios postobligatorios. No es casual que, según el último informe del INE de 2023, el perfil del alumno que no acaba la enseñanza secundaria obligatoria sea el de ser chico y extranjero (32,8% de tasa de abandono). En las entrevistas se habló de la falta de recursos de los centros y de la poca formación del profesorado para afrontar la diversidad, e incluso la propia representante de la institución educativa insistió en la actual ineficacia de los protocolos para el absentismo y en las fallas de un sistema de formación profesional que no acaba de conseguir la concordancia entre las especialidades que ofrece, las que el mercado demanda y las que los propios alumnos solicitan.

Hubo dos cuestiones que fueron muy debatidas por ser problemáticas. La primera se refiere al reparto equitativo del alumnado extranjero, en nuestro caso el marroquí, por los centros de enseñanza. Al no disponer de datos estadísticos al respecto no se pudo cuestionar la veracidad de la percepción, tantas veces expresadas, de que tal reparto es desigual y que se tiende a concentrar al alumnado extranjero en centros cuyo nivel educativo queda devaluado por ese mismo hecho. No obstante, la entrevistada como representante de la institución educativa (directora general de planificación y gestión educativa) confirmaba que el problema existe y tiene difícil solución, bien sea porque hay barrios con una gran concentración de población extranjera, lo que hace que los centros de Primaria y Secundaria de la zona tengan un alto porcentaje de alumnado extranjero, o bien porque aunque se quiera aplicar el principio de escolarizar al alumnado en los centros más cercanos a sus viviendas el número de plazas disponibles en los centros no lo hace posible, circunstancia que interfiere igualmente en la aplicación del precepto de la desconcentración.

La segunda, la tan comentada obstinación del profesorado en desviar hacia los estudios de Formación Profesional al alumnado marroquí, que es vista como un signo de discriminación. Es muy probable que, salvo excepciones, el profesorado recomiende, con sana intención, la continuidad de los estudios con una FP en consideración al nivel del ingreso económico familiar y a la mayor empleabilidad que otorga en el mercado laboral un título de grado medio o superior; lo que parece fallar es su capacidad para orientar y motivar al alumno. En cuanto a la parte vulnerada, por así decir, de lo expresado en las entrevistas puede deducirse que el rechazo a la FP viene motivado, en parte, por ese sentimiento de discriminación -sean o no ciertos los supuesto que sostienen esa percepción- pero, por otra, por la evidencia de que si bien puede facilitar el logro de un empleo no otorga a su vez un estatus social más elevado, como sí lo hace un título universitario; un estatus que impregnaría, por reflejo, a la familia al completo. No es algo nuevo, en España la Formación Profesional ha sido minusvalorada hasta época reciente por idénticas razones.

Finalmente cabe preguntarse sobre qué medidas podrían establecerse para prevenir y disminuir el abandono escolar temprano. Queda claro que todo lo que pueda hacerse requiere del abordaje conjunto de la comunidad educativa, los padres y las instituciones, en particular las municipales y autonómicas. Aquí, al igual que con las dimensiones que hemos comentado, nos encontramos un sinfín de estudios y con una concordancia casi general en las estrategias escolares que proponen:

1. *Intervención temprana.* Como se ha comentado, los problemas de socialización, la concentración de alumnado extranjero y las manifestaciones racistas están presentes desde Primaria, lo que hace aconsejable que se establezcan estrategias que aseguren la relación en igualdad del alumnado, la desconcentración y una mayor vigilancia ante las actitudes y comportamientos xenófobos. Esa vigilancia, junto a la

nula permisividad, debería mantenerse en todas las etapas del proceso educativo.

2. *Refuerzo de los programas de tutorías individualizadas y de apoyo académico.* Las investigaciones realizadas demuestran que los programas tutoriales pueden mejorar el rendimiento académico y el interés por los estudios.
3. *Aumento de la participación parental en los centros y las AMIPAS, así como del interés por los estudios de sus hijos.* Lo que requeriría una mayor intervención de los trabajadores sociales, además de la que ya pueda hacerse en los casos en que se detectan propensión al abandono, y la puesta en práctica de programas municipales.
4. *Orientación académica y profesional al alumnado y la familia.* De las entrevistas realizadas se concluye que la orientación académica y profesional es deficiente. Hay experiencias pedagógicas que confirman resultados muy positivos cuando en los programas de orientación se incluye a la familia del alumno, favoreciendo así la toma de decisiones de los estudios postobligatorios, sean de formación profesional o universitarios, y que éstos estén en correspondencia con sus capacidades y preferencias.
5. *Programas de formación del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural.* Una necesidad que ha quedado patente en las entrevistas.
6. *Mejorar el sistema de Formación Profesional.* Tanto en lo que se refiere a la oferta como a los itinerarios formativos y académicos que permite. Por ejemplo, el sistema de formación dual tiene todavía escasa implantación.
7. *Mejorar la información y orientación sobre los estudios universitarios.* Y cuantas acciones hagan posible que aumente el número de graduados inmigrantes y de hijos de inmigrantes. En las entrevistas se comentó, como ejemplo, el refuerzo que supone para un alumno inmigrante ver que un miembro de su colectivo puede llegar a dar clases . También sobre cómo las actitudes racistas se amortiguan con el estatus social que otorga un título universitario y el ejercicio de la práctica profesional en igualdad de competencias.
8. *Mejorar la satisfacción del alumnado en la escuela.* Pueden establecerse actividades escolares y extraescolares que generen interés, sentido grupal, sentido de pertenencia y conexión con el centro educativo, pero

la mejor satisfacción por el estudio sólo pueden garantizarla métodos de enseñanza innovadores, el trato igualitario, la ausencia de racismo, el apoyo constante del profesorado y el seguimiento paternal interesado.

Para terminar, hubo algunas cuestiones que sin ser objetos de la investigación y sin mantener una relación directa con la problemática del abandono escolar temprano estuvieron muy presentes, de manera colateral, en el transcurso de la misma. Cuestiones que, creemos, podrían contribuir a moderarla.

En primer lugar **la desconexión, muy comentada, entre las asociaciones de las mezquitas y los centros de enseñanza**; una desconexión que se da en ambas direcciones. Las asociaciones, como se ha visto, desarrollan su actividad formativa centrada en el aprendizaje de la lengua y la cultura árabes, hecho que no interfiere en absoluto en la formación escolar ni requiere conexión alguna con ella por cuanto su objetivo es el refuerzo de la identidad cultural y religiosa. No obstante, cuando se ha hablado de las actividades extraescolares y de hábitos alimenticios han salido a la luz casos de inadaptación, inasistencia, rechazo o, en algunas ocasiones, excusas para no hacerlas. Son cuestiones previsibles cuando se trata de la diversidad religiosa o cultural, pero si no totalmente resolubles sí pueden ser al menos concretadas, limitadas y aclaradas a poco que hubiese un contacto más fluido entre la comunidad educativa, los trabajadores sociales y las asociaciones. Por poner un solo ejemplo sobre lo comentado en las entrevistas, si un alumno, alegando que su religión se lo prohíbe, rehúsa asistir a una actividad extraescolar consistente en escuchar música sacra en un templo católico, el profesorado no puede quedarse pensando si ese hecho es cierto o es una simple excusa para librarse de una actividad que personalmente no le importa o le desagrada.

En segundo lugar, **el asociacionismo en el colectivo marroquí; o menor decir, la falta del mismo**. Prácticamente la totalidad de las asociaciones marroquíes están vinculadas a las mezquitas, siendo excepciones aquéllas que tienen un carácter puramente cultural, reivindicativo o de defensa de los intereses de la comunidad. Como ya sabemos, tras la alemana, la marroquí es la segunda población extranjera más numerosa de Baleares, y sin embargo carece de instrumentos propios para hacerse oír. Sin duda, los problemas del racismo en las escuelas o el mismo abandono escolar temprano podrían ser tenidos en más consideración con asociaciones representativas que pudieran ejercer presión en las administraciones públicas correspondientes.

Esa **indefensión representativa**, por así decir, **quedó agravada con la desaparición del Foro Balear de la Inmigración, un organismo que pese a su mera función consultiva era un espacio en el que las asociaciones de inmigrantes podían plantearle a las administraciones públicas, en sus distintos niveles territoriales, sus problemas respecto a los aspectos jurídicos de la integración social, la acogida, la educación, el empleo, la sanidad, el codesarrollo, etc.** El Foro fue

sustituido por un más que diluido Consejo Asesor para la Integración, órgano que es convocado como máximo dos veces al año y cuyo orden del día es impuesto por la Administración. No hay argumentación política que justifique que la comunidad con la tasa de extranjeros residentes más alta del Estado, el 21,65%, carezca de un Foro para la integración social de los inmigrantes.