

Enseñanza y educación en Marruecos en el siglo XXI

A las reivindicaciones históricas, identidad cultural o lingüística y lucha contra el analfabetismo, se suman la renovación de la pedagogía, de la formación y del funcionamiento.

Abdellatif Felk

Declarada prioridad nacional por la más alta autoridad del Estado, la cuestión educativa está siendo objeto de una movilización altamente mediatizada (después de la “cuestión nacional”). Todos los agentes sociales parecen haberse dado cuenta de los desafíos a los que se enfrenta el país a causa de la degradación sufrida por el sistema escolar público de Marruecos. Gobierno, autoridades locales, sociedad civil, así como algunas empresas, multiplican las iniciativas en el marco de la reforma puesta en marcha en 1999 después de la adopción de la Carta Nacional de Educación y Formación y de la promulgación de un decenio para la educación. Al mismo tiempo, se desarrolla una estrategia nacional de lucha contra el analfabetismo, en asociación con actores civiles y diversos departamentos, como el Ministerio del Habús y de Asuntos Religiosos (las mezquitas están abiertas para la campaña de alfabetización). Los frentes abiertos dan una idea de los déficit acumulados a pesar de las reformas que se han llevado a cabo desde los años sesenta. Lo menciona el informe oficial sobre el desarrollo humano hecho público recientemente (*Cincuenta años de desarrollo humano y perspectivas 2025*. 2006). Sin embargo, la historia reciente muestra que las decisiones económicas y políticas, culturales, ideológicas y las tendencias sociales no van siempre en el sentido de las opciones anunciadas.

Contexto y perspectiva: el paradigma de la reforma

El debate sobre la reforma de la sociedad marroquí volvió a cobrar fuerza a principios de los años noventa. Los cambios que están produciéndose dan lugar a una recapitulación de cinco décadas de historia. Las cuestiones principales, que vuelven a plantearse en términos que a veces no difieren demasiado, ya surgieron a principios de la independencia, incluso del siglo. A pesar de las transformaciones comprobables, la presencia de los mismos actores en el primer plano de la escena pública refuerza la ilusión de una historia que se repite. Se reconoce que la necesidad de cambio es inevitable, pero se evita circunspectamente, reflejo de una sociedad que du-

da, o que se niega a hacerse cargo de su transformación. Los cambios observados contrastan con la lentitud homeopática de los compromisos asumidos y generan una escena paradójica de inmovilismos y de innovaciones.

La reforma de la enseñanza constituye el núcleo de la reforma de la sociedad. Acarrea una memoria y una historia múltiples: la herencia colonial, cuyo luto no parece haberse consumado definitivamente; extensiones del nacionalismo marroquí cimentado por el islam como referencia de identidad; las peripecias de la construcción del Estado nacional y el enfrentamiento de opciones y esferas de influencia generadas por el progresismo occidental, el nacionalismo revolucionario árabe o una “vulgata” del marxismo (los debates generados por los trabajos de la Instancia de Equidad y Reconciliación nombrada por el rey ilustran la persistencia de una memoria compleja). La cuestión cultural que subyace tras la reforma de la enseñanza sigue siendo muy conflictiva. ¿Acaso podría ser de otra manera? La reivindicación de la instrucción implica el acceso de las “masas” a la competencia social, económica y política y pone en peligro el equilibrio de las elites dominantes. El voluntarismo del movimiento nacional obstaculizado por la falta de medios materiales y humanos se ve rápidamente contrarrestado por la resolución conservadora. La cuestión lingüística se convierte en objeto de discordia entre los defensores de la arabización integral y los promotores del “plurilingüismo controlado”. La enseñanza moderna ha permitido el ascenso de capas sociales modestas y medias. Crisol de una simbólica apertura cultural, prometía promover una personalidad cultural abierta a la modernidad. El bilingüismo precoz y generalizado ha sido un catalizador de esta evolución. El análisis histórico muestra que esto no se correspondía con los deseos de las fuerzas sociales que veían en ello una occidentalización (aberración) peligrosa (sobre todo después de la exacerbación de los movimientos juveniles contestatarios durante los años setenta). La arabización puesta en marcha a toda prisa a mediados de los años setenta responde al deseo de volver a la lengua nacional. No estaba exenta de segundas intenciones. Inducía una pedagogía tradicional y autoritaria que se convirtió rápidamente en una característica estructural del sistema. Convertida en instrumento de “tra-

dicionalización”, alimentaba una cerrazón intelectual reforzada por la inaudita decisión de suprimir las ciencias sociales de la universidad, la creación de departamentos de enseñanza islámica y el refuerzo de las asignaturas religiosas en todos los ciclos de la enseñanza. La influencia de los movimientos tradicionalistas aumentaba al mismo tiempo que llegaban al islam marroquí tendencias sociológicas y religiosas más radicales. Se fomentaba la enseñanza “privada” de pago, con objeto de “disminuir la presión sobre la escuela pública”, lo que ponía en tela de juicio la gratuidad de la enseñanza, principio sacrosanto del proyecto educativo nacionalista.

Los años ochenta vieron la implementación de una política de ajuste estructural dictada por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Desde una perspectiva tecnócrata, la enseñanza era “diagnosticada” sobre la base del rendimiento y de su hipotética finalidad: “demasiado pesada”, “devoradora de presupuestos”, poco rentable tanto en el interior como en el exterior, generadora de licenciados mal preparados para la economía y la sociedad modernas. Aspectos reales e inquietantes. Pero la concentración en los malos resultados y las disfunciones genera un descrédito que oculta la eficacia del sistema en su contexto sociopolítico y cultural.

Hasta el periodo de alternancia política decidida por Hassán II en la década de los noventa, la política de educación fue permanentemente un tema de discordia virulenta entre los sucesivos gobiernos y la oposición. Los discursos saturados de discrepancias y ambivalencias apenas disimulan el reconocimiento de la “derrota del pensamiento”. Unanimidad sobre el resultado: gobierno, partidos políticos y organizaciones de la sociedad civil constatan la “catástrofe de la enseñanza”; el fracaso de una política que desde hace más de cuatro décadas habla de reformas. Una visión consensuada, ¿pero para qué soluciones, para qué proyecto? Por ejemplo, la técnica, o simplemente la estadística, mantiene el predominio del centralismo burocrático a pesar de las buenas intenciones de descentralización y desconcentración. ¿Se puede decidir el cambio con una serie de “recomendaciones”, como si bastase con que el político se convirtiese en técnico, el Estado en gestor, o incluso en “estratega” y el burócrata en pedagogo? Los objetivos, los ritmos y las medidas no pueden eludir los procesos de coalición y de intereses; las motivaciones imbricadas en una trama de actitudes y de tradiciones. Además, ni los “promotores” de las reformas son necesariamente reformistas, ni los reformadores activos son aptos para gestionar lo que existe.

Viejos déficit: nuevos retos

En su conjunto, los retos y lo que está en juego han variado poco, desde la cuestión de la identidad cultural y lingüística, hasta la de la igualdad en el acceso al conocimiento y al saber, o los tipos de formación, pasando por la lucha contra el analfabetismo. Pero el contexto no es el mismo. La enseñanza se ve obligada a re-

formarse en lo que respecta a la pedagogía, y los contenidos de formación y de funcionamiento; a adaptarse y anticiparse a las demandas sociales variables. A lo que se “reivindicaba” ayer se suman nuevas exigencias: hacer de la educación una herramienta de desarrollo humano integrado; enfrentarse a los retos de la tecnociencia y de la globalización; volver a basar la educación y la enseñanza en los principios y las prácticas de los ciudadanos particulares y el colectivo democrático. ¿No es necesario crear hoy una nueva utopía, sobre los vestigios de la “utopía” inacabada heredada del movimiento nacional?

El análisis retrospectivo de los resultados de las reformas previas de la enseñanza muestra que, en última instancia, el énfasis se ponía en la gestión de los flujos escolares. La de 1985 creó tendencias duraderas, mientras que la arabización (que no toca la enseñanza superior científica y técnica) ha estructurado la cultura escolar. Los objetivos declarados son ambiciosos: reestructuración de la enseñanza primaria y secundaria (reorganizadas en 12 años de estudios, oficialmente para favorecer la generalización de una enseñanza básica obligatoria de nueve años de duración), reorganización del examen de bachillerato, creación de las academias regionales (AREF) en 1987 para fomentar la descentralización (existen 17). Por último, fomento de la enseñanza técnica y de la formación profesional.

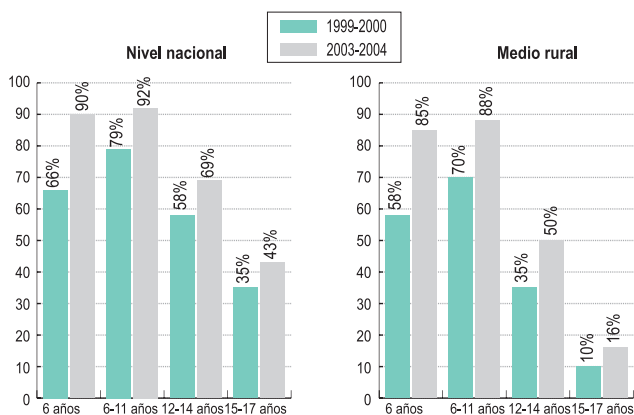
En lo relativo a la pedagogía, la reforma prevé mejorar la calidad de la enseñanza (renovación de los programas y revisión de los manuales, revisión de los métodos de enseñanza, reciclaje del profesorado, dotación y diversificación de medios y de material didáctico, disminución de la media de alumnos por clase, institución de una pedagogía de apoyo).

Pero los resultados han sido heterogéneos. Siguen existiendo problemas estructurales en materia de equipamientos, infraestructuras (locales ruinosos), acceso a los colegios en las regiones pobres, equipamientos didácticos, etcétera. El deterioro de las condiciones materiales agrava el fracaso escolar. El desfase entre la enseñanza pública y la privada agrava la tendencia al abandono escolar (el Ministerio de Educación Nacional ha llegado a organizar campañas de publicidad radiotelevisadas para incitar a los padres a escolarizar a sus hijos). La enseñanza pública está perdiendo su papel de ascensor social por la descalificación de los “diplomas arabizados”, rechazados por el mercado laboral. La enseñanza privada plurilingüe beneficia a las categorías sociales acomodadas y a la elite político-económica.

La reforma actualmente en marcha, inspirada en la Carta Nacional de Educación y Formación propone un método integral: remediar globalmente la situación en todos los niveles, desde el preescolar hasta la enseñanza universitaria. Pero el texto de la Carta, que ha generado un gran debate, es farragoso y complejo. Hasta el punto de que han sido necesarios más de dos años para explicárselo a los profesores... ¡universitarios! Un sistema de recomendaciones y de principios establece las áreas, los

Tasa de escolarización por edades

Evolución de la tasa de escolarización entre 1999 y 2004 en la enseñanza primaria y secundaria por edades y medios.



Fuente: Ministerio de Educación Nacional, Marruecos

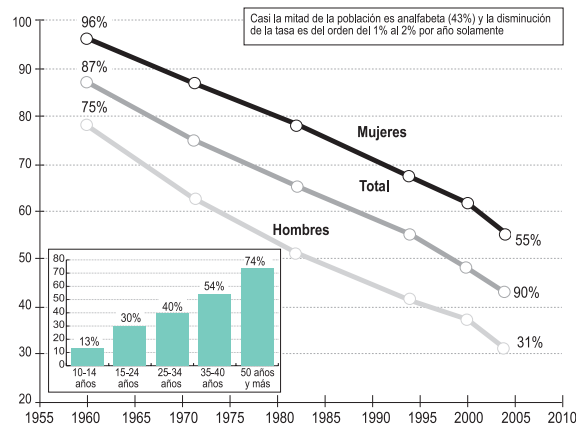
distintos planteamientos y los objetivos. Su implementación supone una redistribución de los recursos y una sinergia entre múltiples actores y departamentos a veces difícil de alcanzar. Pero elude todo cálculo presupuestario o de coste provisional. En una declaración reciente, el arquitecto de la Carta resumía las dificultades: “Reformar a menudo significa romper equilibrios. El cambio no es un camino fácil... a la reforma le ha faltado el apoyo de la opinión pública. La reforma escolar no es un tema técnico (con lo que estamos de acuerdo). Hay muchos actores que no han cumplido con su papel... creo que les ha faltado motivación”. (Declaración de M. Belfquih al diario *Le Matin*, 14 de febrero de 2006).

Dicho esto, la enseñanza marroquí se asegura plenamente su reproducción. Desde el punto de vista cultural, es el instrumento privilegiado de transmisión e inculcación intelectual, de actitudes y de valores. La socialización escolar estructura los campos culturales y lingüísticos, la relación con el saber, orienta la imagen de cada uno y la relación con la alteridad. Numerosos trabajos muestran que el colegio se ha convertido en un lugar de “adoctrinamiento privilegiado” (dan fe de ello investigaciones sobre el terreno y análisis de los manuales. Sobre este tema ver Abdellatif Felk, *Investigación sobre la percepción de los derechos humanos por el ciudadano marroquí. Representación de los derechos humanos por las profesoras y profesores*. 2004. Estudio sociológico inédito encargado por la Asociación Marroquí de Derechos Humanos). Desde el punto de vista social, ha “generado” la mayoría de los agentes y altos cargos de los sectores económico, político y administrativo, y de las profesiones liberales y de la enseñanza.

Bastan algunas cifras para dar una idea. Partiendo de unos miles en el momento de la independencia, la enseñanza ha conocido una expansión considerable. Colegios y universidades acogen a más de cinco millones de alumnos y estudiantes (286.000 estudiantes, de los cuales 78.000 son nuevos). El funcionamiento del sistema moviliza a más

La regresión de la tasa de analfabetismo es un hecho notable pero el retroceso es lento y las medias esconden disparidades

Evolución de la tasa de analfabetismo entre hombres y mujeres



Fuente: Ministerio de Educación Nacional, Marruecos

de 260.000 funcionarios. Pero la estructura en embudo de alumnos y estudiantes según los tres niveles de enseñanza –fundamental (primaria y primera parte de secundaria), secundaria y superior (aproximadamente el 64%, 29% y 8%, respectivamente)– indica, sin embargo, una tasa de pérdida (por selección o por abandono) muy alta. El escaso nivel de las ramas profesionales no permite recuperar a los niños con dificultades o que fracasan en el colegio, la mayoría de los cuales acaba siendo analfabetos.

Todavía no se ha alcanzado la escolarización básica de todos los niños de siete años, “programada” ya en el plan quinquenal 1960-1964 y “reprogramada” hasta 2000. Las desigualdades en lo relativo a la escuela, preludeo y consecuencia de las desigualdades sociales, se traducen en desigualdades entre sexos, entre medio urbano y rural y entre barrios de la misma ciudad. Ser conscientes de esta situación es importante, ya que recalca la necesidad de escolarizar a las niñas, punto negro de la enseñanza en Marruecos. Estas disparidades, gran debilidad del sistema, van desde la enseñanza preescolar a la superior, pasando por la primaria y la secundaria, y son aún más marcadas entre la enseñanza pública y la privada. Mientras que el primer grupo reúne a más del 92% de los alumnos y estudiantes, la “privada” (fomentada desde 1976 por subvenciones y ventajas fiscales) solo acoge a una minoría. Esta situación termina por crear un sistema a varias velocidades. En paralelo a las instituciones privadas marroquíes, existen otras francesas implantadas desde hace tiempo, y ahora colegios americanos, españoles y de otras nacionalidades. La enseñanza privada se está convirtiendo en un área “de oportunidades y de inversiones lucrativas”. Concentrada en el medio urbano, con facilidades fiscales y ventajas defendidas por un grupo de presión atento y activo, no se ve sometida a un control pedagógico serio. La oferta cubre casi todos los ciclos y ofertas de formación. Y la demanda es proporcional a las dificultades a las que se enfrenta el sistema público. Pero esta diversificación no va a estimular una escuela nacional competitiva, homogénea

y que favorezca social y culturalmente la integración nacional. La imagen degradada de la escuela pública genera malestar entre los padres, incluso verdadera angustia, en el momento de elegir la escolarización para sus hijos. Como afirma un observador sagaz, “la escolarización masiva no beneficia a la mayoría. La minoría del sistema público arabizado que consigue superar las barreras y las desventajas se encuentra al principio de la vida activa, en competición con las otras minorías que salen de la enseñanza privada, francesa o bilingüe, lo cual reproduce en la cumbre las divisiones culturales y sociales”. (A. Moatassime, *Arabisation et langue française au Maghreb*. PUF, IDES).

Cinco puntos clave muestran la envergadura de los retos a los que hay que hacer frente

■ Se calcula que la tasa de analfabetismo, indicador principal del estado del sistema de enseñanza, supera el 40%. El 67% en el medio rural, con el 27,4% y el 40,6%, respectivamente, de los niños entre siete y 15 años. Es decir, un chico de cada cuatro y casi la mitad de las chicas no están escolarizados o han dejado el colegio. En algunas regiones, esta tasa llega al 78% o más de la población femenina. En la población activa, la tasa se calcula en un 76% en el sector agrícola, 45% en el industrial y 31% en el sector servicios. (Menos del 10% de los agricultores tiene un nivel de formación primaria, y el 81% es analfabeto).

■ A pesar de una tasa oficial de escolarización del 95% entre los niños de seis años en 2003-04, casi un tercio de los niños en edad de estar escolarizado en primaria no lo está, así como el 40% de los niños de siete a 14 años (+/- 2,5 millones de individuos). En proporción, la mitad de los chicos en el medio rural no está escolarizado. Para las chicas esta proporción alcanza los dos tercios. Como ya se ha dicho, es insuficiente la escolarización básica, cuyo impacto en el ritmo de desarrollo económico, social y cultural es primordial. Además, la duración media de la escolarización no es más que de seis años (frente a nueve en Túnez), lo cual explica la “recaída” en el analfabetismo y su alta tasa (12 millones de analfabetos) con un 67% de la población en el medio rural y un 34% en el medio urbano. La tasa de alfabetización entre adultos se calcula en un 50%, con un 63% entre los hombres, y solo el 37% entre las mujeres).

■ La cuestión lingüística sigue siendo fuente de desavenencias ideológicas. Se está reintroduciendo lentamente el bilingüismo, mientras que surge la demanda de lenguas extranjeras, para gran alegría de las “oficinas” de enseñanza privada. La reivindicación amazigh expresada desde hace tiempo, se ha visto legitimada oficialmente por la creación del Instituto Real de la Cultura Amazigh y la introducción reciente de la enseñanza de la lengua amazigh. Sin embargo, la elección del alfabeto *tifinagh* sigue siendo debatida.

■ El punto débil siguen siendo la cuestión pedagógica y la “calidad” de la enseñanza. Es necesaria “una decisión

estratégica para la mejora del sistema educativo”. El acto pedagógico se reduce habitualmente al “discurso del maestro”, exponente de una “pedagogía del pobre” en un entorno escolar a menudo ruinoso. Los métodos “sumarios” de evaluación reducen la esencia de las actividades de aprendizaje a la “memorización”. El sistema suscita comportamientos tramposos habituales y favorece una relación dogmática con el saber. Las relaciones pedagógicas de autoridad, incluso de violencia, encuentran un terreno fértil. (Más del 50% de los profesores de primaria y secundaria consideran que “el castigo corporal es un acto educativo ordinario”. Encuesta citada). Los profesores, en muchos casos empobrecidos y desmotivados, se muestran resentidos por la degradación de su imagen social. La comunidad pedagógica, condicionada por la calidad del compromiso de la administración y de los padres, sigue siendo muy frágil. Los profesores de la enseñanza pública no disponen de material pedagógico y se sienten abandonados a su suerte, sin un marco estructural (esta sensación de abandono también es muy intensa entre los profesores marroquíes residentes en el extranjero, encargados de la enseñanza de las lenguas y las costumbres de origen, ELCO). Se comparan a sí mismos con “luchadores sin armas”. Encuesta sobre el terreno inédita, en Francia y Bélgica. 1999). En la era de Internet y de los intercambios electrónicos, la indigencia de las bibliotecas escolares y universitarias, supuestamente el corazón de los dispositivos de aprendizaje, priva a los alumnos de una necesaria herramienta de autonomía. Por último, el mal estado de la medicina escolar y la ausencia total de psicólogos privan a los niños y adolescentes en dificultades de todo apoyo institucional. Además, hay que señalar finalmente el mal estado de la investigación pedagógica, que no aclara ni las desilusiones de los profesores ni la perseverancia de los “pedagogos”, al igual que la investigación de las ciencias sociales en general, sobrevive principalmente gracias al apoyo esporádico de asociaciones internacionales.

■ En conclusión, la confección de contenidos para la enseñanza pública se encuentra todavía entre la transposición de manuales extranjeros y la tendencia a basarse en una tradición que cultiva la intolerancia y la segregación entre los sexos. La labor de extirpación de los contenidos retrógrados en los programas escolares comienza a dar sus frutos, gracias al apoyo oficial y a la movilización de actores voluntarios de la sociedad civil (sobre todo en las materias llamadas “troncales”, como la historia, la literatura, la enseñanza religiosa, etcétera). Pero sigue siendo lenta y difícil de poner en práctica. ¿Es necesario recordar que un Estado de Derecho no puede implantarse de modo duradero sin un sistema educativo democrático que fomente la tolerancia, la autonomía intelectual de las personas y la apertura cultural?

La envergadura de los retos se hace patente en la perspectiva de los plazos políticos de 2007. ¿Ayudará el recientemente nombrado Alto Consejo de la Enseñanza a despejar el camino hacia una escuela marroquí todavía imposible de encontrar? ■