

Notas sobre la educación en Marruecos

Dra. Marina de Régil Amorena

RESUMEN: *El presente trabajo trata sobre la educación en Marruecos y en él se realiza una descripción del sistema educativo y del contexto en que éste se desarrolla. Partiendo de una investigación desarrollada por la autora en escuelas del norte de Marruecos durante el curso 1999-2000 se intentan fijar algunos rasgos característicos de esta educación observados sobre el terreno. Hemos dividido este artículo en dos partes. La primera trata sobre los elementos que definen el contexto político, social y demográfico de Marruecos. La segunda parte proporciona una visión de su sistema educativo, presentándolo a partir de fuentes documentales primarias y secundarias consultadas en este país y ofreciendo asimismo algunas características de esta educación observadas por la autora o expresadas por los directores y maestros en las visitas realizadas a escuelas marroquíes.*

Creemos que estas líneas pueden ser de especial interés para todos los profesores que están acogiendo en sus aulas a alumnos extranjeros, sean estos marroquíes o de otra procedencia.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad española se está transformando en la actualidad en una sociedad multicultural. El aumento del número de inmigrantes extranjeros procedentes de distintos continentes llegado a nuestro país en las últimas décadas, ha venido a sumarse a la ya de por sí rica diversidad cultural de España. La inmigración ha venido a enfrentarnos con un nuevo reto, imponiéndonos la necesidad de fomentar la integración de personas que hablan una lengua distinta a la nuestra y que vienen con tradiciones y creencias también distintas. Nuestras escuelas, como nuestra sociedad, se enfrentan también a este reto.

Algunas escuelas, por tener alumnos de diferentes culturas en las aulas, se autodenominan multiculturales, en algunos casos sin haber realizado antes una reflexión sobre la idea de educación y cultura que deben transmitir, reflexión imprescindible para que la oferta educativa resultante permita a estos alumnos incorporarse como ciudadanos a esta sociedad multicultural. En ocasiones, se insiste más en las diferencias que en atender a las necesidades individuales de los alumnos inmigrantes, lo que puede provocar su estigmatización e infravaloración. Debemos potenciar el conoci-

miento de unos y otros respetando la diversidad, sin insistir en las diferencias y buscando elementos comunes que posibiliten el encuentro.

La mayoría de los profesores que tienen en sus aulas alumnos extranjeros viven esta incorporación como un problema en ocasiones traumático. La concentración de éstos en el aula, la falta de recursos e instrumentos y en ocasiones la poca motivación del profesorado, favorece la consideración de este alumnado como problemático. Hay que destacar que los alumnos marroquíes son los más rechazados en la escuela después de los alumnos gitanos (Calvo Buezas, 1995).

2. EL CONTEXTO

Marruecos existe como nación desde el año 788, año en que fue fundado por Idris I. Está situado en la punta noroeste de África, separado de Europa y España por 14 Kilómetros. Sus costas son bañadas por el Mar Mediterráneo y el océano Atlántico y estos dos mares determinan importantes diferencias culturales, climáticas y económicas que condicionan la existencia de cinco regiones naturales muy diferentes que dan un carácter diverso y singular a este país. Estas regiones son la montaña, la meseta, la cuenca del río Sebu con la llanura del Gaharb, el litoral Atlántico y el desierto.

Tiene una superficie¹ de 710.850 Kilómetros cuadrados y una población de 27 millones de habitantes en 1998. La capital política es Rabat y la económica, Casablanca. La lengua nacional es el árabe clásico, pero las lenguas habladas son el árabe dialectal, el francés y el beréber, este último con tres variantes: Tamazight, Tachelhit y Tarifit.

El sistema político de Marruecos es una monarquía constitucional, aprobada en 1962 y tiene un Parlamento con dos Cámaras (la de Representantes y la de los Consejeros) donde están representados partidos políticos de tendencias diferentes. Políticamente el país está dividido en 39 provincias y 8 prefecturas.

Salvo una exigua minoría judía, casi toda la población de Marruecos profesa el Islam sunní, según el rito Maliki, que incluye la veneración a los santos musulmanes (que lo son por su obra o por pertenecer a familias descendientes del Profeta). Los cinco pilares del Islam son el Credo *shahada*, la oración obligatoria, la limosna para los pobres, el ayuno y la peregrinación a la Santa *Kaaba* de La Meca.

El credo musulmán se resume en el sencillo testimonio de “no hay más Dios que Alá y Mohammed es el mensajero de Alá”. En este se pone de manifiesto la unidad de Dios frente a los numerosos dioses paganos y el carácter de mensajero del Profeta.

¹ Incluyendo el Sahara Occidental, cuya adscripción política al reino alauita carece de refrendo internacional desde la descolonización española de 1975 (Ariño Giménez, 1999).

Este credo es una aceptación de la unidad de Dios y de la profecía y debe pronunciarse ante dos testigos para ingresar en la religión.

Deben ofrecerse cinco oraciones todos los días: al alba, a mediodía, a comienzos de la tarde, en el crepúsculo y por la noche. La más importante es la de la tarde. Siempre que sea posible se considera preferible ofrecer las oraciones en la mezquita, aunque sólo es obligatorio pronunciarlas allí el viernes por la tarde.

La *zakat* o limosna para los pobres no tiene la misma consideración que nuestra caridad, sino que es un derecho de los pobres frente a los ricos establecido por la ley. Se trata de un impuesto anual sobre el patrimonio y no sobre la renta y es de obligado cumplimiento cuando un musulmán ha acumulado ya algo de capital. La escala de los pagos empieza con un tipo básico de una cuadragésima parte (2,5%) del patrimonio total de cada persona, que comprende sus ahorros, sus joyas y sus tierras.

Todo musulmán llegado a la pubertad y con salud de cuerpo y de mente debe ayunar durante el mes del Ramadan el noveno mes del calendario islámico. En dicho ayuno hay que abstenerse de comer, beber, fumar y tener actividades sexuales desde el primer signo de la aurora hasta la puesta del sol. El Ramadan culmina con la “Noche del Poder”, generalmente el vigésimo séptimo día, en que se conmemora el inicio de la revelación. El Ramadan es un signo de obediencia y sumisión a Dios, un mes de espiritualidad y de sacrificio corporal.

La situación demográfica

La población marroquí vive, en los últimos cien años un periodo de crecimiento continuo, habiéndose duplicado en la segunda mitad del siglo (ver **Tabla I**). Este crecimiento es más rápido en la ciudad que en el campo, debido al éxodo rural y al proceso de urbanización, que se está produciendo a un ritmo muy acelerado. Así, la proporción de población urbana no ha cesado de aumentar en Marruecos en los últimos años: 53,2 % en 1997, frente al 29,1% en 1960.

Tabla I: Evolución de la Población de Marruecos

Años	1960	1971	1982	1994	1997
Población total (en miles)	11.626	15.379	20.419	26.074	27.310
Población urbana (%)	29,1	35,1	42,7	51,4	53,2

Fuente: Elaboración propia a partir de CERED (1998): *Profil Socio-demographique du Maroc*. Rabat. Ministere Charge de la Population.

La emigración al extranjero, que comenzó en 1970 y continúa aumentando en la actualidad, es otro fenómeno determinante en la demografía de Marruecos. En 1984, el número de marroquíes residentes en el extranjero era de 1,14 millones, de los cuales el 74% residía en Europa, el 22% en los países árabes, el 3% en Norteamérica y el resto se hallaban en los países del África subsahariana. En 1993 el número de emigrantes marroquíes se estimaba en 1,77 millones, de los cuales el 80% se encontraban en Europa.

La población de Marruecos es una población joven. Aunque la proporción de menores de 15 años ha descendido 11,3 puntos en 26 años, en 1997 dicho grupo de edad representaba todavía el 34,6% de la población (ver **Tabla II**).

Tabla II: Evolución de la Estructura de la Población por grandes grupos de edad

Años	1971	1982	1994	1997
% de menos de 15 años	45,9	42,2	37,0	34,6
% de 15-59 años	49,4	53,9	55,9	58,3
% de 60 años y más	4,7	3,9	7,1	7,1

Fuente: Elaboración propia a partir de CERED (1998): *Profil Socio-demographique du Maroc*. Rabat. Ministère Charge de la Population.

La evolución de las mujeres en edad de procrear (15-49 años) muestra un crecimiento neto entre 1960 y 1994. En 1960, casi el 45% de la población femenina se encontraba en ese tramo de edad, aumentando esta proporción hasta el 51,7% en 1997. Este aumento de un 7%, produce una gran potencialidad procreadora en la población marroquí, potencialidad que sin embargo disminuye debido a una serie de factores, como el **retraso de la edad del primer matrimonio** (en 1960 las marroquíes se casaban por primera vez con 17,3 años, en 1994 lo hacen a los 25,8 años), las **campañas de planificación familiar** (en 1995 se calcula que 5 de cada diez mujeres practican un método de planificación familiar) y el **aumento de escolarización** (entre 1979 y 1980, las mujeres sin estudios presentaban un índice sintético de fecundidad (I.S.F.) de 6,36 niños por mujer, frente a 4,15 niños de las mujeres que tenían estudios secundarios o más). La **actividad de las mujeres** es otro factor a tener en cuenta cuando hablamos del crecimiento de la población en Marruecos y la evolución

de la fecundidad. El índice sintético de fecundidad pasa de 6,06 niños por mujer inactiva a 3,61 niños por mujer activa (CERED, 1997).

La esperanza de vida en Marruecos ha mejorado considerablemente, siendo de 47 años en 1962 frente a 68,8 en 1997, lo que supone una esperanza de vida actual de aproximadamente 20 años más que en décadas anteriores, aunque debemos anotar que estas medias nacionales presentan fuertes disparidades regionales (CERED, 1998).

Así, la evolución de la población de Marruecos es el resultado del efecto conjugado de una baja mortandad y del mantenimiento de la fecundidad en un nivel elevado, aunque esta última con tendencia a la baja. El periodo de crecimiento explosivo de la población de después de los años 60 ha generado un crecimiento constante, debido a este gran porcentaje de mujeres en edad de procrear. Este aumento de la población ha producido importantes repercusiones en las necesidades de la población, particularmente en las demandas de infraestructuras, empleo, enseñanza, salud, alojamiento y alimentación.

La sociedad marroquí

Marruecos es un país con una variedad y contraste étnico-cultural aún mayor que España, de manera que ni siquiera una dualidad como la árabe/beréber, que a continuación comentaremos, resume la gran riqueza cultural de este país. Aunque todos los marroquíes profesan el Islam, comparten la bandera y el rey, se encuentran divididos en decenas de sociedades y culturas diferentes.

Las poblaciones originarias en el Magreb eran pueblos **beréberes** que, aunque su origen permanece confuso, parece que procedían del África negra y del Mediterráneo sur-oriental. En la actualidad se aplica el nombre de beréber a los habitantes que poblaban el país antes de la llegada de los árabes y que han conservado su identidad lingüística y cultural después de la islamización. El término beréber es de raíz latina y es utilizado por los europeos. Los árabes les llaman *Chleuh* y los mismos beréberes no tienen una palabra fija para designarse como conjunto, sino que se identifican por su grupo lingüístico, “imazigh”, “rifi” o “sussi” (Mimó, 1998).

Los beréberes representan el 40% de la población de Marruecos y se dividen, a su vez, en tres grandes grupos lingüísticos: los que hablan el **tamazight**, los que hablan el **tashilhit** o **susi** y los rifeños, originarios de las estepas argelinas que tienen como lengua el **rifeño**, **chelja** o **tarifit**.

La cultura beréber no ha tenido nunca un papel pasivo (Moatassime, 1992) y se manifestó en la organización familiar, social, espacial y arquitectónica. Testimonios de esa cultura son los tres minaretes construidos en el XII en España y en el sur de Marruecos por el almohade Yacub-El-Mansur: la Giralda de Sevilla, la *Koutubia* de Marraquesh y la Torre de Hassan de Rabat.

Los **árabes**, que constituyen el 60% de la población, son el grupo más influyente en los ámbitos políticos, culturales y sociales. Están divididos a su vez en varios grupos socio-culturales, dependiendo de su origen o procedencia: árabes de origen beréber, árabes puros y árabes de origen andalusí.

El árabe clásico ha tenido un destino extraordinario al propagarse, a partir del siglo VII con el Islam, de los desiertos de Arabia a los países vecinos y luego al Magreb. El árabe, a partir del siglo X pasa de ser una lengua de nómadas a ser una lengua de cultura y civilización, soporte fundamental de la “arabidad”, acompañado a la cultura magrebí en su auge por el mediterráneo y convirtiéndose en la principal lengua de la comunicación intermediterránea en los ámbitos comercial, científico y diplomático. Prueba de ello son los numerosos vocablos de origen árabe que se han incorporado a las lenguas latinas.

Hart señala que resulta difícil hacer una diferenciación “étnico-racial” entre árabes y beréberes, debido a que ambos grupos se han mezclado durante trece siglos, perviviendo sólo la diferencia lingüística. No obstante, se pueden apreciar grandes diferencias entre el medio urbano y el medio rural que resultan interesantes de destacar.

Las ciudades más importantes (Casablanca, Rabat, Marraquesh, Tetuán, Tánger, Oujda) son árabo-parlantes aunque las variantes del beréber se utilizan habitualmente en otras, como Agadir o Nador. El mundo rural está dividido en dos mitades: las zonas de habla árabe tienden a estar próximas a las ciudades y ligadas por una red de intercambio con ellas; las beréberes, por el contrario, suelen estar más alejadas de la influencia urbana, lo que no significa aislamiento total, pues en las últimas décadas ha habido un importante desarrollo urbano en estas zonas.

Actualmente la población marroquí se reparte entre ambos tipos de hábitat, urbano y rural y entre éstos se aprecian pautas de vida y realidades sociales diferenciadas, como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla III: Diferencias entre el medio urbano y medio rural²

Indicador	Medio Rural	Medio Urbano
Tamaño medio de los hogares	6,6	5,1
Edad del primer matrimonio		
Hombre	28,3	31,2
Mujer	24,2	26,9
Tasa bruta de natalidad (%)	26,6	20,5
Tasa bruta de mortalidad(%)	7,9	5,0
Población menor de 15 años(%)	39,5	30,3
Mujeres activas ³ (%)	27,9	21,8
Tasa de analfabetismo ⁴ (%)	75,0	37,0

Fuente: Elaboración propia a partir de CERED (1998): *Profil Socio-demographique du Maroc*. Rabat. Ministère Charge de la Population.

En el campo hay mayor natalidad y mortalidad, es más temprana la edad de matrimonio, mayor el tamaño de los hogares y mayor el peso de la población en edad escolar. Teniendo en cuenta la evolución, se observa que las diferencias entre el campo y la ciudad van reduciéndose con el paso del tiempo, a excepción del número de hogares con electricidad y agua corriente y los datos de escolarización y analfabetismo que evolucionan a un ritmo más lento.

A partir de la tasa de escolaridad de los niños de 8 a 13 años (ver **Tabla IV**) se puede observar la gran diferencia existente entre el medio urbano y el medio rural. Un 16% de los niños que viven en las ciudades no están escolarizados, frente a un 57% en el medio rural. Evidentemente los índices más altos de no escolarización los tienen las niñas y de entre éstas, las que viven en el medio rural (20% de niñas sin escolarizar en el medio urbano y aproximadamente un 75% de niñas en el medio rural).

2 Salvo excepciones señalizadas, todos los datos son de 1997.

3 Datos de 1995.

4 Datos de 1994.

**Tabla IV : Evolución de la Tasa de escolarización
de los niños de 8 a 13 años(%)**

Año	1982	1994
Medio urbano	78,1	83,9
Hombres	82,0	87,5
Mujeres	74,1	80,4
Medio rural	36,8	43,4
Hombres	49,4	59,6
Mujeres	23,2	26,6

Fuente: Elaboración propia a partir de CERED (1998): *Profil Socio-demographique du Maroc*. Rabat. Ministère Charge de la Population.

Hay que tener en cuenta que estos datos no reflejan el importante abandono escolar que, junto con la desescolarización y el analfabetismo, son las lacras de Marruecos. En el medio rural se conservan con más fuerza las pautas de socialización tradicionales, ligadas a la estructura de familia patriarcal extensa, que subrayan el papel fuertemente subordinado de la mujer, relegada al espacio doméstico o al trabajo agrícola en la explotación familiar. Estas circunstancias, sumadas a las necesidades económicas y al choque cultural entre familia y la escuela, dan lugar a una realidad particular de la escolarización en el medio rural.

3. LA EDUCACIÓN EN MARRUECOS

El sistema educativo de un país siempre es una herencia de lo ocurrido en él a lo largo de la historia. Por eso debe tenerse especialmente en cuenta la enseñanza tradicional religiosa que ha existido desde la islamización de Marruecos y que a lo largo de los siglos ha desarrollado diferentes grados de enseñanza que todavía perviven. Igualmente debemos tener presentes las aportaciones de España y Francia durante el periodo del protectorado (1912-1956), con la instauración de un sistema de enseñanza formal. A partir de la Independencia son numerosos los hechos que han determinado el sistema educativo actual de Marruecos: la constante inestabilidad política, la falta de profesores preparados, la falta de centros para generalizar la enseñanza, una política condicionada por los compromisos con el Fondo Monetario internacional y el Banco Mundial, etc.

Notas sobre la educación en Marruecos

La situación del sistema educativo del Reino de Marruecos viene determinada por su historia, también por el número de alumnos y de centros, por la calidad del profesorado y pero por las diferencias entre el mundo rural y el mundo urbano. En el curso 1998-99 había 3.461.937 alumnos escolarizados en el Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental, de los cuales el 43% procedían del medio rural, el 44% eran niñas y sólo el 4% de los alumnos estaban escolarizados en centros privados. El número de maestros en el mismo curso ascendía a 116.638, de los que sólo el 37% eran mujeres y más de la mitad desarrollaban su trabajo en el medio rural. El número de centros públicos de Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental era de 5.730, de los cuales el 57,45% estaban situados en el medio rural, más 11.183 escuelas satélites⁵.

Actualmente el sector de la Enseñanza y la Formación está gestionado por cinco Ministerios: el Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Enseñanza Superior, el Ministerio de Formación de Cuadros e Investigación Científica, el Ministerio del Desarrollo Social y de la Solidaridad y el Ministerio del Empleo, de la Formación Profesional y de la Promoción del Trabajo, así como por otros departamentos técnicos.

La estructura del sistema educativo que a continuación presentamos se basa en la reforma del Sistema educativo propuesta después del curso 1985-86, que entró en vigor en septiembre de 1990⁶. No obstante hay que señalar que en 1999 se presentó una reforma educativa que comenzó a aplicarse durante el curso 2000-01 con los alumnos más pequeños.

La Enseñanza Preescolar tiene una duración de dos cursos correspondientes a los 4-5 y 5-6 años de edad del niño. La primera etapa de educación formal tiene como objetivo el desarrollar las facultades físicas y mentales, ayudándole a descubrir su entorno sociocultural por medio de la iniciación en la religión y la moral islámicas e introduciéndole en los conocimientos básicos, principalmente en la lectura y el cálculo.

Este nivel de enseñanza lo imparten las escuelas coránicas, en donde se proporciona una enseñanza de tipo tradicional renovado, la más extendida, y las escuelas “maternales” y jardines de infancia, que reciben el nombre de Enseñanza Preescolar Moderna, cuya metodología y equipamiento permiten asegurar una formación basada en métodos modernos. En el curso 1998-99 eran 818.694 los alumnos escolariza-

5 Aulas ubicadas mayoritariamente en el medio rural y asociada a una escuela rural.

6 Para profundizar en la estructura del sistema se recomienda consultar de Régil, 1999.

dos en Preescolar, de los cuales el 67% acudían a la escuela coránica y el resto a la Enseñanza Preescolar moderna.

La **Enseñanza Fundamental** tiene una duración de nueve años y es considerada esencial por su doble objetivo: preparar el acceso a formas de educación más elevadas (secundaria general o profesional) y preparar para la vida activa, inculcando conocimientos funcionales y actitudes que favorezcan el aprendizaje, organizado o no, de una actividad moderna o de un oficio artesanal.

Para alcanzar estos objetivos, los programas diseñados desarrollan los siguientes campos de aprendizaje:

Iniciación a la vida religiosa, con el fin de asegurar al niño su integración socio-cultural.

Aprendizaje elemental de la lengua árabe, indispensable para la comunicación, que todo alumno debe hablar y comprender y en la que debe poder leer y escribir.

Aprendizaje de nociones básicas de aritmética, como conocimiento intelectual y como nociones útiles para la vida.

Iniciación a la lengua francesa, para favorecer un temprano aprendizaje de un primer idioma extranjero, indispensable para la posterior escolarización y factor de apertura hacia el mundo.

Adquisición de un saber-hacer productivo, mediante la iniciación al trabajo y a las actividades manuales que facilitarán la posterior integración profesional.

Iniciación a la vida cívica, basada en las actitudes tradicionales de solidaridad y colaboración, favoreciendo de este modo la participación en las actividades sociales y económicas.

La **Enseñanza Fundamental** se divide en dos ciclos:

1. El primer ciclo abarca seis cursos, desde los 7 a los 12 años de edad.
2. El segundo ciclo abarca tres cursos, desde los 13 a 15 años de edad.

La **Enseñanza Secundaria** comprende tres cursos (16-18 años) y consiste en una fase de especialización con el objeto de preparar para la enseñanza superior, dispensar una formación de base en las materias científicas y técnicas y proporcionar una cultura general que permita comprender y salvaguardar las diferentes culturas y civilizaciones árabo-islámicas.

La Enseñanza Secundaria comprende una Enseñanza General que proporciona el título de *Baccalauréat* y tiene como finalidad inculcar una cultura global teórica, literaria y científica. La Enseñanza Técnica proporciona un título de *Baccalauréat*

Técnico y tiene como finalidad proporcionar al alumnado una formación técnica y práctica (Merrouni, 1996).

El Bachillerato ofrece tres especialidades: letras modernas, ciencias exactas y ciencias experimentales (mecánica, electricidad, economía y gestión, agricultura, etc.). La finalidad de este ciclo de enseñanza es proporcionar a los alumnos una enseñanza general teórica, literaria y científica, cuyo objetivo es desarrollar sus potencialidades intelectuales y prepararlos para estudios superiores.

La **Formación Profesional** tiene como objetivo proporcionar a los alumnos una formación técnica teórica y práctica, con vistas a prepararles para seguir sus estudios superiores de Formación Profesional. Tiene tres niveles:

El nivel de Especialización, con una duración de dos años, forma artesanos y peones de la construcción o la agricultura. Pueden acceder a él todos los alumnos que han completado el primer ciclo de Enseñanza Fundamental.

El nivel de Cualificación, admite a los alumnos que hayan finalizado el segundo ciclo de Enseñanza Fundamental.

El nivel de Técnico Especialista, cuya duración suele ser de dos o tres años según la especialidad escogida y al que pueden acceder los alumnos con titulación de Bachiller o nivel de Cualificación de Formación Profesional.

Los programas y manuales de la Enseñanza Fundamental y Secundaria son concebidos y elaborados por comisiones especializadas, compuestas por inspectores, consejeros pedagógicos y personal docente. Las direcciones pedagógicas elaboran los programas, dan las instrucciones pedagógicas y velan por el buen desarrollo de las diferentes etapas de composición y edición de los manuales escolares. Los nuevos programas son primeramente experimentados en centros piloto antes de ser implantados definitivamente en el sistema educativo.

Para el Ministerio de Enseñanza la evaluación pedagógica constituye un elemento esencial en la estrategia de mejorar el sistema educativo. Se utilizan dos tipos de evaluación: una formativa ligada al proceso de aprendizaje en sí y otra de seguimiento, ligada a una pedagogía de apoyo en beneficio de los alumnos con dificultades escolares.

En materia de métodos pedagógicos, según Moatassime, se podría esperar, siendo Marruecos un país progresista en relación con el resto de Magreb, que adoptara procedimientos activos que propiciasen el cuestionamiento. Pero esto no es así, pues los métodos más activos se practican junto con el método tradicional que se caracteriza por una transmisión casi dogmática, que favorece el espíritu de disciplina y sumi-

sión. Aunque las “instrucciones oficiales” promueven el uso de métodos activos en las aulas, los maestros imparten las clases tal como las recibieron ellos como alumnos en la escuela tradicional religiosa.

Algunas características de la educación: un trabajo de campo en las escuelas de Marruecos

La mayoría de los alumnos se incorporan a la escuela entre los seis y los siete años, aunque algunos lo hacen con ocho y nueve años y de forma excepcional, con diez o más. Independientemente de la edad, todos los alumnos que se incorporan tardíamente comienzan en el primer curso con los alumnos de seis o siete años. Aunque desde la Delegación Nacional de Educación se nos dijo que no existan grandes diferencias de edad en las aulas, en las visitas efectuadas a escuelas, la autora pudo ver alumnos con diez y once años de edad en las aulas de primero de Enseñanza Fundamental.

Pero, el hecho de acceder a la escuela, en Marruecos, no implica la escolarización completa, ya que el abandono escolar, junto a las repeticiones de curso, son dos lacras constantes en este sistema educativo. Aunque este abandono escolar puede producirse en cualquiera de los cursos, se da con mucha mayor frecuencia en los dos últimos niveles del primer ciclo de Enseñanza Fundamental.

Toda la escolaridad obligatoria se imparte en árabe clásico (el árabe del Corán) y a partir de tercero los alumnos comienzan el aprendizaje del francés. Los estudios de Secundaria de letras se imparten en árabe y los de ciencias en francés. En la universidad, las carreras de ciencias se imparten en francés, aunque en la calle la gente habla mayoritariamente el árabe dialectal marroquí y las familias beréberes mantienen su lengua materna. Muchos autores han tachado este plurilingüismo de generador de fracaso escolar por parte de los alumnos berberófonos. Todos los maestros dominan el árabe clásico y el árabe dialectal marroquí y una gran mayoría saben francés y algunos pocos el inglés o el español como segunda lengua extranjera. Son pocos los maestros que conocen el beréber.

Las escuelas marroquíes tienen sus ritmos y sus normas. Los lunes por la mañana los alumnos cantan el himno nacional mientras se iza la bandera en el patio del colegio y al finalizar este homenaje a la patria entran formados en filas a sus respectivas aulas. El sábado por la tarde se vuelve a cantar el himno mientras se baja la bandera.

Todos los alumnos, tanto los de la ciudad como los del campo, van solos a la escuela, no les acompaña ningún adulto y tampoco existe servicio de transporte escolar en la escuela pública. La mayoría de los alumnos asisten regularmente a la escuela.

la, siendo en el medio rural donde algunos directores matizan que esta regularidad no es tan constante, debido a los caminos a menudo embarrados y a las inclemencias del tiempo. En todas las escuelas y aulas existe un control diario de la asistencia.

La mayoría de los alumnos son puntuales, siendo esto más habitual en las escuelas urbanas que en las rurales, ya que en estas últimas a menudo los niños deben recorrer grandes distancias andando y padecer difíciles condiciones climáticas en determinadas estaciones. De todas formas, son muchos los alumnos que llegan antes de la hora a la escuela y es frecuente verles esperando en la puerta.

En general, los directores coinciden en señalar que la mayoría de los alumnos participan en la clase. El grado de participación varía según el medio de procedencia siendo mayor en las escuelas del medio urbano que en las del medio rural. Hay que destacar, que los maestros y directores de escuela de Marruecos entienden por “participación” el que los alumnos respondan a las preguntas que el maestro les formula.

En todas las escuelas se elige un delegado de clase, un tesorero y un sustituto. En algunos casos la elección es libre entre los alumnos y en otros es nombrado por el maestro. El delegado de clase suele ser un alumno trabajador, listo y responsable y sus funciones son coordinar la cooperativa de aula y resolver problemas puntuales. Por su parte, el tesorero se encarga de recoger y administrar las posesiones de la cooperativa de aula.

En general, directores y maestros confirman que los alumnos les escuchan atentamente, existiendo una pequeña diferencia entre las escuelas del medio urbano y las del medio rural, siendo más frecuente la actitud de escucha entre los alumnos del medio urbano que entre los del medio rural.

Todas las escuelas públicas de Marruecos emplean los mismos libros de texto, editados por el Ministerio de Educación Nacional. Los alumnos de primero y segundo usan un libro de árabe y otro de matemáticas. Los alumnos de tercero, además, usan un libro de lectura de francés, un cuaderno de ejercicios de francés y un libro de educación artística. Los alumnos de quinto y sexto, además, tienen un libro de ciencias.

En las escuelas visitadas se pudo observar que todos los alumnos tienen libros y los llevan a clase. Los libros de texto son gratuitos para todos los alumnos de las escuelas rurales. El Ministerio permite a los alumnos de primero que se los queden, pero el resto de alumnos deben entregar los libros una vez terminado el año para que el siguiente curso académico estos sean aprovechados por otro alumno. También se suelen repartir lápices, bolígrafos y cuadernos. Incluso desde las Delegaciones se reparten gafas a aquellos con pocos recursos que las necesiten, no obstante hay que

señalar que estas aportaciones y su frecuencia dependen de las Delegaciones. En las ciudades son las cooperativas de centro las que facilitan los libros de texto a las familias con menos recursos. Las familias con más posibilidades entregan ropas o dinero, que se reparten entre los más necesitados.

Según las autoridades, todos los alumnos disponen de un libro de salud en el que se recogen los informes de las revisiones médicas realizadas en la escuela. La frecuencia de las revisiones depende de la escuela y de la Delegación. Algunas escuelas urbanas imponen un uniforme, que consiste en una “bata”, influencia de los españoles. En las escuelas rurales o las urbanas más humildes no suelen llevar la “bata” porque las familias no pueden adquirirla. El aseo de los alumnos es una norma en las escuelas, aunque su exigencia y cumplimiento varían dependiendo de las posibilidades, del nivel socioeconómico y cultural de los barrios.

La disposición espacial de los alumnos y el maestro en el aula suele ser generalmente la tradicional. En cada pupitre se sientan dos alumnos, aunque en las aulas más numerosas de primero y segundo se pueden ver tres alumnos por pupitre. Se observó que algunas maestras empleaban el trabajo por grupos con los más mayores.

La situación de cada alumno en el aula es siempre impuesta por el maestro partiendo de criterios como la estatura de los alumnos (los más bajos adelante y los más altos atrás) y su capacidad visual (los que peor ven se ponen delante). Según esta disposición los alumnos repetidores y los que se han incorporado más tarde, generalmente de mayor estatura, están al fondo de la clase.

La metodología empleada por los maestros es muy diversa, si bien podemos destacar unas cuantas coincidencias. Mientras el profesor explica en el aula, los alumnos permanecen escuchando con los brazos cruzados y en silencio, incluso a veces se da el caso de algunos maestros que piden a sus alumnos que dejen sus lápices o bolígrafos en el suelo. La dinámica de clase consiste en la explicación del profesor, las preguntas y luego los ejercicios.

El empleo de las pizarras individuales está muy extendido por todas las escuelas. Los maestros aseguran que es un sistema muy útil para poder corregir en las clases muy numerosas, además de que al ser reutilizable, resulta un material mucho más económico que un cuaderno.

Pudimos observar el buen hacer de algunos maestros en su aula, así como su pasión por la enseñanza y la infancia. Algún maestro reconocía que no ejercía su labor por dinero, sino como una forma de servir a Dios. También pudimos constatar la existencia de un grupo de profesores desmotivados y con poca vocación.

Notas sobre la educación en Marruecos

Se realizan exámenes cada trimestre y al terminar el último curso del Primer Ciclo de la Enseñanza Fundamental hay un examen de “normalización”. Con las notas resultantes el 40% de los alumnos acceden al segundo ciclo de Enseñanza Fundamental, en los Colleges. El resto de alumnos deberían ir a Formación Profesional, pero ante la falta de plazas la mayoría terminan sus estudios a la edad de 12 o 13 años, sin cualificación ni titulación.

No todas las escuelas tienen costumbre de mandar a los alumnos deberes para hacer en casa. Esta costumbre depende del medio de procedencia de los alumnos, siendo más habitual mandar deberes en las escuelas urbanas de buenos barrios que en las escuelas de barrios populares. Uno de los directores entrevistados nos concretó las dificultades que tenían los alumnos para hacer los deberes en casa: falta de luz eléctrica, falta de mínimas condiciones materiales, etc. Sin embargo, otro director, este de una escuela rural, señalaba que aunque tengan luz en casa tampoco hacían los deberes.

En definitiva, en el campo y en los barrios más populares no se suelen mandar deberes a casa y los profesores que lo hacen confirman que en el caso de mandarlos, algunos alumnos los hacen y el resto nunca. En los barrios de alto nivel económico, donde los padres están más implicados en la educación de sus hijos, los niños sí suelen hacer los deberes que les mandan.

A partir de lo observado en las escuelas y del cuestionario que se pasó a sus directores, nos pareció que en las escuelas urbanas la mayoría de los alumnos prestaba atención a las consignas del maestro. Los alumnos estaban en silencio, lo que por supuesto no supone forzosamente que escucharan ni atendieran, pero imperaba el silencio. Casi todos los directores de las escuelas rurales coincidieron en señalar, que eran pocos los alumnos que estaban atentos y como si bien se respetaba el silencio, esto no suponía que estuviesen atentos.

La relación entre el maestro y los alumnos se basa en el respeto, la disciplina y la autoridad. Representantes de la Delegación Nacional de Educación de distintas provincias nos afirmaron que el castigo corporal estaba prohibido por ley. Este castigo es rechazado por las autoridades y también a algunos docentes les parece inaceptable, sin embargo, hablamos con muchos maestros y directores que lo empleaban y justificaban, afirmando contar con el consentimiento de los padres de los alumnos para infligirles el correctivo.

Todos los alumnos de todos los colegios se dirigen a sus maestros llamándoles *oustad* o *oustada* (maestro o maestra en árabe clásico), sólo en algunas clases de francés el maestro insiste para que utilicen *maître* o *maîtresse* (maestro o maestra en fran-

cés). A los maestros les parece inaceptable que sus alumnos les llamen por su nombre o apellido, incluso de *tu* o *vous*.

Los maestros, por su parte, se dirigen generalmente a sus alumnos por el nombre y los apellidos, en el caso de conocerlos. De no ser así utilizan el “*anta*” (“tu” masculino en árabe) o “*anti*” (“tu” femenino) y en algún caso se les llama “hijo mío” para demostrarles afecto.

Cuando el maestro sale un momento del aula los alumnos no se mueven de su pupitre y los más aplicados siguen trabajando, aunque esto depende de cada maestro y de la disciplina impuesta. Cuando entra en el aula el Director u otra persona, lo más común es que los alumnos se levanten de inmediato y en silencio, como señal de respeto, hasta que les manden sentarse. Hay que decir que cada escuela tiene sus variantes y en ocasiones se acompaña el acto de levantarse con un *bonjour monsieur* o *bonjour madame*. En definitiva, la disciplina es considerada en este sistema como un elemento clave y su forma de aplicarla depende siempre del maestro y del director de la escuela.

El mantener y mejorar las relaciones con las familias de los alumnos es un deseo y un objetivo que nos reiteraron numerosas escuelas y autoridades. Si bien en la ciudad estas relaciones se pueden considerar bastante normalizadas con respecto a la participación de las familias españolas en las escuelas españolas, en los barrios marginales de Marruecos o en el campo la relación es muy escasa cuando no inexistente.

A partir de las preguntas y respuestas de los directores de escuela, nos fue difícil trazar un perfil tipo del comportamiento de las familias hacia la escuela; sin embargo, lo que sí podemos señalar es que, como en España, la relación familia-escuela está muy vinculada al medio, a las características socioeconómicas y culturales de la familia e incluso al carácter y a la personalidad de los padres. De esa forma, las familias de las escuelas de buenos barrios tienen mayor implicación que las de las escuelas rurales o de las que están situadas en barrios populares o marginales.

Sobre las expectativas de la familia ante la escuela, una mayoría de los padres del medio urbano desea que sus hijos vayan y sigan en la escuela. Algunos padres desean que su hijo o hija finalice tan sólo el ciclo de Enseñanza Fundamental y otro grupo de padres, menos numeroso, se muestra escéptico ante la función de la escuela, al tener en casa algún hijo con estudios terminados pero sin trabajo ni posibilidad de encontrarlo. En el medio rural no existe tanta unanimidad entre los padres. Lo más frecuente es que estos sólo esperen que sus hijos adquieran los instrumentos básicos de leer, escribir y calcular. Otro grupo de padres, menos numeroso que el anterior, deseaba que sus hijos finalizasen sólo este ciclo de la Enseñanza Fundamental y

encontramos pocos padres que desearan que sus hijos siguieran estudiando más allá de este ciclo.

La mayoría de los padres de casi todas las escuelas, independientemente del medio de procedencia, consideran que la escuela aporta el saber y todos eran conscientes de lo positivo y necesario que resultaba el paso por la escuela para sus hijos. Indistintamente, padres analfabetos o padres con estudios, coincidieron en afirmar que la escuela es importante.

Tanto en el medio urbano como en el medio rural, los directores señalaron la falta de costumbre por parte de los padres de solicitar entrevistas con los maestros para hablar del trabajo escolar de sus hijos, siendo muy aislados los casos de familias que si hacían esta solicitud, dándose más frecuentemente en el medio urbano que en el rural.

El miembro de la familia que acostumbra mantener los contactos con la escuela varía según el medio de procedencia. En el medio urbano es mayoritariamente la madre, en cambio en el medio rural es el padre el que suele acudir a la escuela. En todas las escuelas existe una Asociación de Padres de Alumnos, aunque no en todos los casos funciona. El porcentaje de participación de los padres en las escuelas varía, según los Directores, entre el 30% y el 80%.

Aunque los directores manifestaban que los maestros acostumbran a solicitar entrevistas a los padres, hay que señalar que esta práctica es variable y depende nuevamente de la personalidad del maestro. Ahora bien, en algunos casos nos aseguraron que la tarea de convocar a los padres no correspondía al maestro, sino al director.

En Marruecos no suele haber teléfono ni en las escuelas ni en la mayoría de las casas, así que para solicitar la presencia de la familia para una entrevista se acostumbra a utilizar la mediación del propio alumno. Además, como los alumnos van siempre solos a la escuela no existe posibilidad de un encuentro en la puerta entre maestros y familia. Encontramos una directora que a pesar de reconocer que éste era el método de aviso más empleado, nos manifestó su escepticismo en cuanto a que la mayoría de los avisos jamás llegasen al padre o madre de familia. En el medio rural el maestro o el director aprovecha el día del *souk* (mercado semanal) para charlar con los padres.

4. CONCLUSIONES

Al ser Marruecos un país con una gran diversidad lingüística y cultural, las diferencias según el medio de procedencia son muy significativas y pueden determinar comportamientos distintos en las incorporaciones de los alumnos en las escuelas de nuestro país.

Considero importante incidir en como profundizar en el conocimiento de los países de procedencia de los alumnos extranjeros y sobre todo, el conocimiento de las características de los sistemas educativos con sus consiguientes escuelas, profesores, hábitos, disciplina, etc. facilitará la acogida de estos alumnos, sin prejuicios ni estereotipos, facilitando su integración y su valoración como personas con una historia, una cultura, una lengua y unas circunstancias concretas y específicas a tener en cuenta.

La acogida a los alumnos extranjeros no debe de ser un “problema más” para la escuela ni para los profesores. Debemos hacer un esfuerzo para tratar a estas personas como individuos particulares, personas que por distintas pero siempre difíciles circunstancias, han dejado atrás a su familia, sus amigos, su escuela, sus profesores, personas que en ocasiones han sufrido en su piel o en la de sus familias la guerra y la opresión, en todo caso personas cuya vida no ha empezado el día que se incorporaron a nuestros colegios, sino que llevan con ellos todo un bagaje que debemos esforzarnos por comprender y aprovechar. Estos alumnos tienen mucho que aportar a la escuela y al correcto desarrollo de esta nueva sociedad multicultural que estamos formando en España, pero podrán aportar siempre que sean tratados como personas con valores propios y específicos y no como un problema abstracto que viene a entorpecer nuestro cometido como enseñantes.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ARIÑO GIMÉNEZ, P. (1999): Contexto Geográfico e Histórico de Marruecos. Carácter de una Vecindad. *OFRIM suplementos*, Junio 1999, 11-28.
- CALVO BUEZAS, T. (1995): *Crece el racismo, también la solidaridad. Los valores de la juventud en el umbral del siglo XXI*. Madrid. Tecnos.
- CERED (1997): *Situación y perspectivas demográficas de Marruecos*. Rabat. Royaume de Maroc. Ministère Charge de la population.
- CERED (1998): *Profil Socio-demographique du Maroc*. Rabat. Royaume de Maroc. Ministère Charge de la population.
- DE RÉGIL, M. (1999): Aproximación a la educación en Marruecos. *OFRIM suplementos*, Junio 1999, 115-129.
- HART, D.M. (1976): *The Aith Waryaghar of the Moroccan Rif*. Tucson. The University of Arizona Press.
- MIMÓ, R. (1998): *Marruecos*. Bilbao. Sua Edizioak.
- MOATASSIME, A. (1992): Pluralismo cultural y educación en el Magreb. *Perspectivas*, vol. XXII, 2, 1992 (82).