

CONFORMACIÓN Y CONTROL DEL SISTEMA ESCOLAR MARROQUÍ: DEL PROTECTORADO FRANCÉS A LA INDEPENDENCIA

Conformation and control of Moroccan education system: from French Protectorate to Independence

Vicente LLORENT BEDMAR
Universidad de Sevilla
E-mail: llorent@us.es

Recepción: 8 de julio de 2010. Envío a informantes: 13 de julio de 2010.

Fecha de aceptación definitiva: 6 de octubre de 2010

Biblid. [0212-0267 (2011) 30; 91-109]

RESUMEN: El funcionamiento y la organización del sistema escolar de un país no son sino un fiel reflejo del sistema social donde se encuentra inmerso. Aquel es uno de los instrumentos más útiles que emplea la sociedad y el poder establecido para transmitir sus valores y mantener su statu quo, favoreciendo su cohesión, continuidad y permanencia.

A través del Protectorado, el Gobierno francés pretendió hacerse con el pueblo marroquí controlando su economía, sociedad, educación, etc. Para alcanzar esta finalidad se valió de diversos medios, entre ellos el sistema escolar. Impuso una serie de reformas tendentes a perpetuar su dominio, fortaleciendo su poder y hegemonía. Con la consecución de la independencia, el poder cambia y, por ende, sus intereses y objetivos. Se introduce una nueva dinámica escolar, a la que, en absoluto, es ajena el anterior sistema, sino todo lo contrario. Algunos aspectos del mismo se toman como referente, a imitar o eliminar, para construir el nuevo sistema escolar. Sobre esta base, la monarquía recién instaurada ejerce su poder teniendo en cuenta el nuevo equilibrio de fuerzas, e incorporando como elemento emergente la perspectiva nacionalista, basada en una ideología enraizada en las tradiciones arabo-islámicas.

PALABRAS CLAVE: Sistema escolar, Marruecos, Protectorado, control, poder.

ABSTRACT: The running and organization of the education system of a country are a reflection of the social system which is immersed. That is one of the most useful tools used by the society and the established power to transmit their values and maintain its status quo, favoring its cohesion, continuity and permanence.

Through the Protectorate, the French government tried to seize the Moroccan people controlling the economy, society, education, etc. To achieve this purpose he used various means, including the education system. It imposed a series of reforms tending to perpetuate its rule, strengthening their power and hegemony. With the independence, the power changes and, therefore, their interests and aims. It is introduced a new dynamic school, which is not beyond the previous system. Some aspects are taken as reference, to imitate or eliminate, to build the new school system. On this basis, the newly established monarchy exercised their power taking into account the new balance of forces, and incorporating as emerging element a nationalist perspective, based on an ideology rooted in Arab-Islamic traditions.

KEY WORDS: Educative system, Moroc, Protectorate, power, control.

Introducción

UNA CARACTERÍSTICA INHERENTE A LAS SOCIEDADES es el deseo de perpetuarse en el poder que tienen los que lo detentan. De una u otra forma ejercen su autoridad sobre sus miembros, imponiéndoles su concepto de sociedad y sometiéndolos a un fuerte control social, que no es sino «el conjunto de mecanismos e instancias de los cuales toda sociedad, de una u otra forma, induce a sus miembros a comportarse acorde con las normas, valores y pautas culturales predominantes»¹.

Los medios utilizados por cada sociedad para fortalecerse y supervivir conforman un amplio espectro, que incluye tanto a los que se fundamentan en las tradiciones, costumbres, religiones, normas sociales, adoctrinamiento, legislación, etc., como a los basados en la coacción y la violencia.

Durante el periodo histórico objeto de nuestro estudio, nos hallamos ante una sociedad marroquí que, en terminología foucaultiana, podemos calificar sin ambages como «sociedad disciplinaria». En ella, la dominación social se ejercía a través de una red relativamente difusa de dispositivos e instituciones que regulaban las costumbres, los hábitos y las prácticas productivas. Entre otras, la familia, la burocracia, las prisiones y los centros educativos, limitaban el pensamiento, prescribiendo y sancionando las conductas normales y las desviadas. En este sentido, no podemos más que coincidir con Brunner cuando, refiriéndose al pensamiento de Foucault acerca del control social, afirma:

La existencia de una tupida malla de dispositivos disciplinarios diseminados a lo ancho de la sociedad —especialmente a través de sus instituciones centrales como la familia, la escuela, la fábrica, el ejército, la policía, la cárcel, la burocracia, las ciencias y técnicas—, que bastarían para reproducir continuamente los comportamientos requeridos por el funcionamiento del orden capitalista, independiente de las motivaciones y valores de las personas².

¹ MORENO BEAUCHEMÍN, Ernesto: *Manual de Introducción a la Sociología*, Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria, 1989, p. 104.

² BRÜNNER, José Joaquín: *Globalización cultural y posmodernidad*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 2002, p. 82.

Tal y como nosotros lo consideramos, el control social incide directamente en el proceso de socialización del individuo³, inculcando normas, valores y reglas de vida, refuerza y transmite una identidad colectiva que cohesiona al grupo. «Se traduce materialmente en las leyes y en las instituciones de un pueblo, en el sometimiento a un régimen político, cultural y otro, también, en general, en una lengua común, costumbres y maneras de vivir comunes»⁴.

El funcionamiento y la organización del sistema escolar de un país no son sino un fiel reflejo del sistema social donde se encuentra inmerso. Aquel es uno de los instrumentos más útiles que emplea la sociedad y el poder establecido para transmitir sus valores y mantener su statu quo, favoreciendo su cohesión, continuidad y permanencia, haciendo que, sean cuales fueren los discentes, pasen a interiorizar esquemas de pensamiento, estrategias cognitivas, jerarquía de valores, apreciaciones..., integrándose en el colectivo al que pertenecen.

De una u otra forma, el poder constituido pretende servirse de los sistemas escolares para intentar perpetuarse. Tanto es así que, tradicionalmente, las clases inferiores recibían una enseñanza que les preparaba para la realización de trabajos no deseados por las clases dominantes.

La enorme importancia del control social de la escuela, a su nivel macro —como el ejercido por el Gobierno mediante normativas legales— y a su nivel micro —como el realizado en los centros escolares—, no sólo se ejerce sobre los alumnos, sino también sobre los distintos estamentos de la Administración, sobre los propios profesores —abocándolos a prácticas y estrategias pedagógicas determinadas— sobre los padres de alumnos, etc.⁵.

Es evidente el control social que, a través de los centros escolares, se ejerce sobre el alumnado por medio del profesorado, programas, calendario escolar, horarios, edificaciones, disciplina, manuales escolares, etc. Es en estos centros donde niñas y niños interiorizan muchos valores y normas de convivencia no sólo de una forma explícita, sino también a través del denominado currículum oculto, que tendrá indudables repercusiones en sus vidas.

A través del Protectorado, el Gobierno francés pretendió hacerse con el pueblo marroquí controlando su economía, sociedad, educación, etc. Para alcanzar esta finalidad se valió de diversos medios, entre ellos el sistema escolar. Impuso una serie de reformas tendentes a perpetuar su dominio, fortaleciendo su poder y hegemonía. Con la consecución de la independencia, el poder cambia y, por ende, sus intereses y objetivos. Se introduce una nueva dinámica escolar, a la que, en absoluto, es ajena el anterior sistema, sino todo lo contrario. Algunos aspectos del mismo se toman como referente, a imitar o eliminar, para construir el nuevo sistema escolar. Sobre esta base, la monarquía recién instaurada ejerce su poder teniendo en cuenta el nuevo equilibrio de fuerzas, e incorporando como elemento emergente la perspectiva nacionalista, basada en una ideología enraizada en las tradiciones arabo-islámicas.

³ FICHTER, Joseph: *Sociología*, Barcelona, Herder, 1982, p. 367.

⁴ HASSANI-IDRISSI, Mostafa: *Les manuels d'Histoire et identité nationale. Visions du passé et fonctions idéologiques dans l'enseignement contemporain de l'Histoire au Maroc*, París, Tesis Doctoral defendida en la Université Paris VII, 1982, p. 102.

⁵ FERRER, Ferran: «El control social de la escuela: Reflexiones para un análisis internacional», *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, 1 (1995), pp. 177-203.

1. El Protectorado Francés

Antes de la irrupción colonial francesa en Marruecos, este territorio se hallaba dominado por tribus rivales entre sí. El maltrecho, insuficiente y diseminado sistema escolar no era más que la imagen de la situación política semifeudal existente, donde, de una u otra forma, el Makhzen⁶ tenía sometidas a gran parte de las tribus. Las enormes desigualdades entre regiones, pueblos y moradas rurales caracterizaban una anticuada enseñanza que se encontraba alejada de cualquier atisbo de reforma, no obstante, este panorama propiciaba la creación de otros tipos de enseñanzas.

A finales del siglo XIX, la pluralidad de intereses entre tribus y cofradías aumentaba la congénita debilidad del sultanato, haciéndole objetivo de las potencias extranjeras. En la Convención Internacional de Madrid (1880) se le concedió a Marruecos el tratamiento de nación más favorecida. Decisión reforzada con el Acta de Algeciras (7 de abril de 1906), en cuyo preámbulo se afirma «el orden, la paz, y la prosperidad no reinarán en Marruecos más que mediante reformas basadas sobre el triple principio de soberanía del sultán, de la integridad de estos estados (firmantes) y de la libertad económica sin ninguna irregularidad». En páginas posteriores del acta se le otorga a las potencias extranjeras el derecho a intervenir en los asuntos interiores de Marruecos.

Con el advenimiento de las potencias extranjeras⁷, a la tradicional concurrencia de los poderes de carácter feudal sitos en Marruecos, se fomentó aún más una política dominada por la confusión, que afectó negativamente a un sistema escolar ya en clara regresión y estancamiento⁸, incluyendo a la prestigiosa Universidad Qarawyyin.

Más tarde, tras imponer el Tratado de Fez, Francia terminó con la diversidad de poderes locales e instauró el Protectorado (1912-1956), poniendo fin a la situación anterior e iniciando un periodo colonial donde subsistiría cierto grado de confusión en el sistema de enseñanza. Sin embargo, ni dentro ni fuera del sistema escolar, las autoridades metropolitanas desarrollaron en su colonia una democratización liberal, tal y como existía en la III República, sino que se dedicaron a «proteger», en su propio beneficio, a los marroquíes.

En Marruecos, como en gran parte de los países que han sufrido un proceso de colonización, coexistieron durante el mismo distintos tipos de enseñanza. Tanto la educación tradicional como la importada del extranjero incidieron en la existencia de una diversidad de modalidades educativas en la escuela pública y en la privada.

⁶ El significado del vocablo Makhzen, que tiene cierto carácter polisémico, lo entendemos como el poder político y socioeconómico que imperaba en el conglomerado de colectivos tribales que poblaban Marruecos, que bien podríamos calificar como poder fáctico.

⁷ Francia e Italia firman un acuerdo respetando la mutua libertad de acción en Marruecos y Tripolitania. Francia e Inglaterra acuerdan (el 6 de abril de 1904) no interferir en las acciones de Inglaterra en Egipto y de Francia en Marruecos. Más tarde, el 3 de octubre de 1904, España se adhiere a este acuerdo, facilitando la posterior firma del Tratado del Protectorado Francés (en Fez, el 30 de marzo de 1912). Francia y Alemania acuerdan, el 4 de noviembre de 1911, libertad de acción para Francia en Marruecos y para Alemania en el Congo.

⁸ LAROUÏ, Abdallah: *Les origines sociales et culturelles du nationalisme marocain (1830-1912)*, Paris, Édit François Máspero, 1977, pp. 191-192.

Realmente, el influjo educativo francés en Marruecos se inició antes del establecimiento del Protectorado. Como dato que corrobora esta afirmación apuntamos la existencia de «3 escuelas francesas con 180 alumnos y 4 escuelas franco-árabes con 217 alumnos»⁹ durante el curso 1907-08, centros que ni eran públicos ni gratuitos, salvo para casos de indigencia¹⁰.

El sistema escolar establecido en Marruecos durante el Protectorado no fue más que la consecuencia de la colonización que diseñaron y llevaron a cabo las autoridades francesas y el mariscal Louis Hubert Gonzalve Lyautey¹¹. Militar e ideólogo que expresó con meridiana claridad su intención de desarrollar unos fuertes sentimientos de amistad franco-marroquíes afirmando: «Nosotros respetamos completamente vuestra fe, costumbres, instituciones, actos sociales y protocolarios», asegurando a continuación: «quiero hacernos querer por este pueblo»¹². A pesar de su sincera y respetuosa actitud con los marroquíes, en absoluto se llevó a cabo una liberación de la población marroquí a través de la educación, sino que, por el contrario, se implantó un sistema escolar que fomentaba un clasismo basado en la reproducción social, que favorecía los objetivos políticos de la metrópoli.

En efecto, se optó por un sistema escolar que coadyuvara a preservar la tradicional mentalidad islámica, a la vez que favorecía el desarrollo de un Marruecos moderno influenciado por la cultura y conocimientos franceses. Esta dualidad de fines implicó que durante el Protectorado Francés coexistieran dos subsistemas escolares: una Enseñanza Original enraizada en la tradición arabo-islámica que, en oposición a la Enseñanza Europea impuesta por la metrópoli, aún permanecía junto a una cada vez más consolidada Enseñanza Israelita; y una Enseñanza Francesa destinada a los alumnos extranjeros europeos y a los hijos de la elite marroquí.

Como complemento de su dominio militar, los franceses pretendieron someter a sus deseos e intereses al pueblo marroquí. Con esta intención desarrollaron un sistema escolar caracterizado por sus contradicciones internas, y lo colocaron al servicio de una minoría privilegiada: «Es necesario someter los espíritus antes que conseguir la sumisión de los cuerpos»¹³. Aprovechándose de sus alianzas con algunos poderes locales, que a cambio obtuvieron puntuales beneficios y prebendas, desplegaron una política educativa contraria a los deseos del Movimiento Nacional, acabando con gran parte de las estructuras educativas previas al Protectorado¹⁴.

El objetivo de la política educativa francesa en Marruecos consistió en favorecer el mantenimiento del Protectorado. Coadyuvando a este fin, se decidió formar a una elite social marroquí dócil que ocupara los altos cargos de la Administración

⁹ IBAAQUIL, Larbi: *Mobilité sociale et passage par l'école au Maroc*, Paris V, Tesis, 1987, p. 244. Citado por BULHACEM, Ali: *Sociologie de l'éducation*, Casablanca, Afrique-Orient, 2000, p. 16.

¹⁰ A las escuelas francesas asistían europeos que recibían una enseñanza similar a la que se impartía en Francia, mientras que en las escuelas franco-árabes se inscribían alumnos marroquíes que recibían la enseñanza en francés, salvo algunas materias que se transmitían en árabe.

¹¹ Lyautey fue nombrado Residente General de Marruecos de 1912 a 1926.

¹² Extracto de la declaración realizada en Rabat el 14 de abril de 1925.

¹³ HARDY, George: *Le problème scolaire au Maroc*, Casablanca, Imprimerie Rapide, 1920. Citado por BAMBAMED, Mohamed: *Le préscolaire: bilan et perspectives*, Systèmes Educatifs, Savoir, Technologies et Innovation. Cinquante ans de développement humain au Maroc, 2006, p. 80, en <http://www.rdh50.ma/fr/pdf/contributions/GT4-2.indd.pdf> (consultado el 28/01/2010).

¹⁴ Con el dahir de 26 de julio de 1920 se creó la Dirección de la Enseñanza, sobre la que se pretendía que girara la Administración Central de la Enseñanza.

pública y el comercio, y que dirigiera un Makhzen y un poder religioso dóciles. Con este fin se les daba una enseñanza limitada para evitar formar una clase intelectual marroquí¹⁵.

A la masa empobrecida se le reservaba una educación que iba a depender del lugar donde se llevara a cabo. En general, pretendían que los estudiantes continuaran con la ocupación que tradicionalmente desempeñaban sus antepasados, siguiendo un comportamiento socioeducativo de carácter gremial propio de la Edad Media. Se favoreció la implantación de escuelas profesionales y de agricultura: en el medio rural las enseñanzas tendían a preparar al alumnado para desarrollar tareas agrícolas; en el medio urbano se formaban albañiles y artesanos. En cualquier caso, salvo algunas horas, las enseñanzas se impartían en francés y giraban en torno a unos contenidos sencillos y prácticos.

No sólo existía una educación para dos clases sociales bien diferenciadas, sino que se desarrolló una intencionada división de enseñanzas que pretendía una fragmentación de los poderes sociales. En fin, el Protectorado había establecido un heterogéneo sistema de escolar donde se amalgamaban y superponían seis tipos de enseñanza:

1. *La Enseñanza Original o Islámica* hunde sus raíces en los principios e ideales de la civilización arabo-musulmana. Inicialmente, se desarrolló en las madrasas o medersas¹⁶, normalmente sitas en los alrededores de las mezquitas urbanas, y en las zaouïas¹⁷, que se extendieron por el ámbito rural, creando su propio espacio académico. Con el transcurso del tiempo se llegó a impartir en centros de educación superior, tales como la Universidad Qarawyyin¹⁸, creada en Fez a imagen de otras universidades arabo-islámicas como las de El Cairo o Túnez.

A las escuelas coránicas, llámense msid o kuttâb, asistían los alumnos más pequeños, que recibían una formación islámica basada en el Corán y aprendían el árabe a través de la escritura y la recitación. La memorización, la mnemotecnia y, en ocasiones, el castigo físico, se utilizaban como técnicas pedagógicas. Las escuelas coránicas de las ciudades eran pobres como la sociedad, sus locales y material escolar dejaban mucho que desear. A veces el aula era la habitación de un hogar o una dependencia cercana a alguna mezquita. En el ámbito rural eran aún más humildes, siendo frecuentes las clases que se impartían en una jaima, bajo un árbol, o bien en la propia mezquita. El maestro, persona muy respetada, era el responsable de la educación, y su remuneración dependía de los padres de sus alumnos.

Con mucho, su bastión más sobresaliente se ceñía a la ciudad de Fez, concretamente a la mencionada Universidad Qarawyyin. Esta enseñanza era a la vez competitiva y complementaria de la impartida en las zaouïas, ya que implicaba una especialización y un mayor nivel de conocimientos.

¹⁵ MARTY, Paul: *Le Maroc de demain*, Paris, Comité de l'Afrique française, 1925, pp. 122-132.

¹⁶ Las medersas eran espacios dedicados al estudio del Corán que, a imitación de Oriente, se instauraron en Marruecos a partir del s. XIII, adquiriendo un carácter más teológico que las zaouïas y se circunscribieron a las grandes ciudades.

¹⁷ Con los almorávides (1060-1147) y los almohades (1147-1248) se crearon las zaouïas, centros educativos destinados a la enseñanza de la religión y a cierto proselitismo guerrero.

¹⁸ Tuvo su origen en el año 859 (el 245 en cronología islámica), cuando Fátima Al Fihriya creó un centro educativo anexo a la mezquita del mismo nombre, que evolucionaría hasta convertirse en universidad.

A pesar de impartirse disciplinas como la Gramática Árabe, la Lógica, la Retórica, las Tradiciones..., con mucho, las enseñanzas sobre el Islam, su Legislación y Jurisprudencia eran las mejor consideradas, y su primacía sobre las demás estaba fuera de toda duda. Aunque también se impartían otras disciplinas menos relacionadas con el Islam, como Historia, Bellas Artes, Matemáticas, Medicina, Astronomía, etc.

Sus profesores alcanzaron gran influencia en la vida de la ciudad y del país. No sólo llegaron a ser expertos en Derecho a los que se les consultaba en casos problemáticos, sino que adquirieron también el papel de consejeros espirituales. Tal era la consideración que de ellos tenía el poder establecido que controlaba su designación¹⁹.

Tradicionalmente, las escuelas coránicas, las medersas y las zaouïas de los países musulmanes eran mantenidas por fundaciones religiosas y por el poder establecido, según fuera su relación con éste. Aunque para evitar hostilidades religiosas, en Marruecos, no estaban financiadas oficialmente por el poder político, las autoridades políticas y la comunidad sí que intervenían en la construcción y mantenimiento de las medersas. Muchas de las lagunas educativas que en el ámbito rural, y menos en el urbano, tenía la enseñanza moderna fueron paliadas por este tipo de enseñanza, situación que de una u otra forma perdura hasta la actualidad.

2. En los *centros escolares franceses*, que dependían del Ministerio Nacional de Educación de Francia, se transmitía el ideario nacionalista e imperialista francés. Si bien las escuelas primarias se encontraban en los lugares de residencia de los franceses, los liceos sólo se instauraron en las grandes ciudades.

3. Centros destinados a la elite marroquí. Consistía en un tipo de enseñanza bilingüe de calidad, destinada a mantener a través de las «escuelas de notables» una elite social. Se introdujo una Enseñanza Superior Moderna creando tres centros dependientes de la Universidad de Burdeos: el Centro de Estudios Jurídicos (1921), el Centro de Altos Estudios Superiores Científicos (1940) y el Instituto de Altos Estudios Marroquíes (1915). Más tarde se fundarían la Escuela de Agricultura de Meknes (1945) y la Escuela Marroquí de Administración (1948)²⁰. Impartida por unos maestros con escasa formación y bajo nivel cultural, sus enseñanzas se basaban en el aprendizaje del árabe y la religión islámica.

4. Aunque el proyecto de enseñanza bereber se inició en 1923 con la apertura de seis centros escolares en las regiones de Fez y Meknes, fue con el dahir de 16 de mayo de 1930 sobre los bereberes cuando, al oficializar estas escuelas, se intentó separar las comunidades árabe y bereber. Centros denominados franco-bereberes por contar con profesorado francés y alumnado bereber, y porque sus clases se

¹⁹ En 1924 la Universidad Qarawyyin contaba con 172 ulemas (teólogos musulmanes con gran autoridad religiosa), de los que 141 eran ulemas propiamente dichos y 31 asimilados (MARTY, Paul: *Le Maroc de demain*, Paris, Comité de l'Afrique française, 1925, pp. 15-16).

²⁰ MOURAD GHARBI, Fakhita Regragui: L'enseignement supérieur au Maroc, Centre National de Documentation au Maroc, 12 mai 2006, <http://doc.abhatoo.net.ma/doc/spip.php?article2393> (consultado el 6/02/10).

impartían en francés. Posteriormente se crearía en Rabat la Escuela Superior Franco-Bereber, donde se realizaron estudios etnográficos y sobre la lengua bereber.

Este dahir fue percibido por los árabes como un intento de dividir el país en beneficio de Francia, enfrentando al pueblo árabe con el bereber en el ámbito de la enseñanza. Aunque nada más lejos de su intención, los franceses propiciaron una reacción nacionalista y la creación del Comité de Acción Marroquí, que por primera vez reclamó la Administración directa y el posterior desarrollo del Movimiento Nacional. Movimiento que, en 1944, se radicalizó con la publicación del manifiesto Istiqlal sobre la independencia, iniciando una clara resistencia contra el Protectorado.

Desde 1930 Francia pretendió calmar los ánimos bereberes (un 57% de la población en aquel momento) a través del mencionado decreto bereber, donde se reconocían las costumbres y peculiaridades de este pueblo ante la justicia y Administración pública²¹. Árabes y colonizadores estimaban que si los bereberes se desprendían de la influencia árabe e islámica serían más receptivos al cristianismo y a la cultura francesa.

En 1925, el oficial francés Paul Marty indicó cual debería ser la estrategia a seguir por el Protectorado en lo relativo a la educación del pueblo bereber, que debería pasar por su asimilación a través de las escuelas franco-bereberes:

La escuela franco-bereber es la escuela francesa para la educación y la vida de los alumnos bereberes. Sin intermediarios extranjeros. Si bien cualquier enseñanza del árabe, intervención «fquih» o manifestación islámica serán rigurosamente excluidas... En resumen, estas escuelas bereberes serán organismos de la política francesa e instrumentos propagandísticos más que centros educativos en sí mismos²².

5. Sabedor del importante papel de la educación, el Movimiento Nacional creó una enseñanza popular con una ideología nacionalista denominada *Enseñanza Libre* (privada). En sus centros se impartía una enseñanza nacional moderna en lengua árabe, cuyo contenido reflejaba una ideología nacional anticolonialista.

Como fuera que al entramado educativo existente se le fue añadiendo un sistema de enseñanza emergente basado en los postulados defendidos por el Movimiento Nacionalista —que adoptó algunos objetivos del sistema de enseñanza francés—, se conformaron tres posicionamientos ideológicos bien diferentes:

- El tradicional.
- El tradicional aliado a los colonos.
- El nacionalista, abierto hacia la modernidad, pero alejado de las ideologías extranjeras.

6. La *Enseñanza Israelita*. La tolerancia del Islam con las otras «religiones del Libro»²³ se hizo especialmente patente en Marruecos con el judaísmo. Aunque en 1862 se creó en Tetuán la primera escuela israelita²⁴, este tipo de enseñanza se

²¹ A los ya existentes tribunales modernos (franceses) y tribunales religiosos (hacían respetar la Shariá), se les suman los tribunales tradicionales (a los que se podían acoger los bereberes).

²² MARTY, Paul: *Le Maroc de demain*, Paris, Comité de l'Afrique française, 1925, p. 241.

²³ Como «religiones del Libro» se entienden: cristianismo, islamismo y judaísmo.

²⁴ LEIBOVICI, Sarah: Aproximación hispano-judía en el Marruecos ochocentista (Tetuán, 1862-1896), en [http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/6969/1/Aproximacion%20hispano-judia%20en%20el%20Marruecos%20ochocentista%20\(Tetuan,%201862-1896\).pdf?sequence=1](http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/6969/1/Aproximacion%20hispano-judia%20en%20el%20Marruecos%20ochocentista%20(Tetuan,%201862-1896).pdf?sequence=1) (consultado el 28/01/10).

oficializó en Marruecos cuando, el 5 de febrero de 1864, el sultán Mohamed Ben Abderrahman promulgó un dahir sobre la libertad de los judíos. Durante el Protectorado la enseñanza israelita tomó un mayor impulso y vio mejorar sus condiciones. En 1915 la Alianza Universal Israelita firmó un acuerdo renovado en 1928, tendente a mantener en sus centros el respeto de la mentalidad y tradiciones judías a la vez que se desarrollaba una enseñanza moderna destinada a sacar de la miseria a una buena parte de este colectivo. Finalizando este periodo, en 1954, existían dos tipos de enseñanza para los judíos donde la cultura y lengua árabe no tenían cabida: una, franco-israelita, en la que se impartía una enseñanza israelita según el modelo francés; y otra en manos de la Alianza Universal Israelita, donde se compatibilizaba una educación moderna europea con la enseñanza del hebreo, la religión y las costumbres judías.

Además de la división efectuada a través de los distintos tipos de enseñanzas, durante el Protectorado se desarrolló otra división de carácter longitudinal. Se realizó una separación entre enseñanza primaria y enseñanza secundaria. La primera acogía a la gran masa de alumnado y desarrollaba una educación elemental y práctica. La segunda estaba dirigida a una elite que recibía una formación realmente limitada y que, en raras ocasiones, alcanzaría los estudios superiores, evitándose así la conformación de un colectivo intelectual bien preparado que pudiera convertirse en «problemático» para el Protectorado.

En 1944 se permitió que los hijos de la clase pudiente marroquí se matricularan en los centros destinados a los europeos. Desde un principio, este pequeño colectivo fue adquiriendo considerables dimensiones, de modo que en 1955 constaban 68.984 inscritos en enseñanza primaria y 17.781 en educación secundaria²⁵. El extenso sistema escolar hacía que, con frecuencia, los alumnos que deseaban cursar estudios secundarios tuvieran que superar previamente una docena de años de estudios²⁶.

Durante el Protectorado se produjo un inconstante pero fuerte crecimiento de los efectivos escolares, especialmente a partir de 1944, año en el que la población marroquí comenzó a demandar una enseñanza moderna. Tan sólo en la circunscripción de Fez pasaron de 3.619 alumnos en 1938 a 12.735 en 1949²⁷.

Los enfrentamientos políticos y sociales habidos en el periodo colonial tuvieron un gran calado en la mentalidad y sentimientos de los marroquíes que alcanzaron los más diversos ámbitos. Así, en pleno auge literario, gran parte de los autores más dinámicos fueron pioneros de la acción política, y la prensa promotora del Nahda²⁸ literario tenía una evidente intencionalidad de carácter político nacionalista. El desarrollo de un fuerte nacionalismo en Marruecos trajo consigo un considerable incremento de diarios y revistas, que declinaría una vez alcanzados sus objetivos de claro carácter político, es decir, tras la obtención de la independencia (1956):

²⁵ *Annuaire Statistique du Maroc*, 1957, p. 50. Citado en BAINA, Abdelkader: *Le système de l'enseignement au Maroc*, Casablanca, Éditions Maghrébines, 1981, p. 118.

²⁶ VERMEREN, Pierre: *École, élite et pouvoir au Maroc et en Tunisie au XXe siècle*, Rabat, Alizés, 2002, p. 25.

²⁷ PAYE, Lucien: *Introduction et évolution de l'enseignement moderne au Maroc (Des origines jusqu'à 1956)*, Rabat, Arrissala, 1992, p. 572.

²⁸ Renacimiento literario.

La coyuntura política y social se impuso sobre los agentes del campo cultural e intelectual, provocando que la literatura se convirtiera en un instrumento de propaganda política e ideológica²⁹.

A principios de los sesenta se creó la Unión de Escritores de Marruecos, organización considerada pilar indispensable para el desarrollo sociocultural del nuevo Marruecos independiente, que intentó situarse al margen del poder político, separándolo del ámbito cultural. Pero realmente su misma fundación constituyó un auténtico acto político³⁰.

En los centros escolares cuya lengua vehículo de comunicación era fundamentalmente el francés, las disciplinas denominadas «modernas» se impartían en esta lengua, mientras que las relacionadas con la religión islámica se desarrollaban en árabe. Aún más, como ya hemos indicado, en las zonas bereberes parlantes sólo se usaba el francés en la relación profesor-alumno, ni el árabe ni el bereber tenían cabida. Esta marginación de la lengua árabe en favor del uso de la lengua francesa se produjo tanto en el terreno administrativo como en el económico o el educativo. Ante esta postura, los movimientos nacionalistas reaccionaron percibiendo el francés como una lengua invasora, vehículo de la dominación cultural al que estaban sometidos.

Sin detenernos excesivamente con el Protectorado Español, sí queremos mencionar que apenas creó infraestructura escolar y que su influencia fue, cualitativa y cuantitativamente, muy inferior a la francesa, pudiéndose afirmar que el actual sistema escolar marroquí es heredero de la escuela moderna francesa. Desde la Guerra de África (1859-1860), España tenía interés por acrecentar su influencia y presencia en esta zona del Magreb. Su acción neocolonial debe situarse entre 1912 y 1956, años de la instauración y finalización del Protectorado Español, cuyos escasos resultados y relativo fracaso se debieron a la coyuntura internacional y a la situación interna del país³¹. En la denominada «zona de influencia» española³² apenas existía una elite marroquí. Sus pésimas infraestructuras, que impedían cualquier atisbo de desarrollo económico, en nada favorecían unos elementales servicios sociales que se concretaban en poco más que algunas escuelas y hospitales.

2. El Periodo Postcolonial

Tras la derrota francesa ante Alemania (1940), el inicio de la guerra de la independencia argelina (1954-62) y la revuelta nacionalista de Túnez (1950), el debilitado Gobierno francés de Edgar Faure³³ decidió negociar la independencia de

²⁹ AL-SAWI, Abd al-Qadir: *Sultat al-walqi'iyya: maqalat tatbiqiyya fi l-riwaya wa-l-qissa*, Damasco, Mansurat itihad Kuttab al-'Arab, 1981, p. 9.

³⁰ AL-'AWFI, Naytb: «Al-Mashad al-naqdi fi l-Magrib: masaratu-hu wa-jayratu-hu», *Fikr wa-naqd*, 6, febrero (1998), pp. 47-54.

³¹ VILLANOVA VALERO, José Luis: «La Sociedad Geográfica de Madrid y el colonialismo español en Marruecos (1876-1956)», *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, n.º 34 (1999), pp. 161-187.

³² AYACHE, Germain: *Les origines de la Guerre du Rif*, Paris-Rabat, Publications de la Sorbonne-SMER, 1981, p. 81.

³³ «Todos los pueblos coloniales piden la independencia. Lo que debemos hacer es alcanzar una interdependencia, dándoles la independencia paso a paso, mientras que se asegura que los lazos entre

Marruecos. En 1955, el sultán Mohammed Ben Youssef³⁴ fue proclamado como el rey Mohammed V de Marruecos³⁵.

Mohammed V se encontró con una estructura heredada del Protectorado y un nefasto subdesarrollo económico y social. Pretendió una monarquía fundamentada en instituciones de relativo carácter representativo. No obstante, la situación del país y el enorme peso de las costumbres, religión y tradiciones, aconsejó una paulatina y prudente implantación de ciertas instituciones democráticas y de un régimen monárquico constitucional³⁶. El país se hallaba ante una compleja situación político-social, donde las distintas fuerzas políticas estaban representadas de tal forma que ni siquiera el mayoritario y poderoso partido Istiqlal³⁷ podía tomar decisiones sin contar con los demás grupos políticos. En materia educativa, las alianzas, consensos y promesas se sucedían sin que las prometidas reformas fueran más que una quimera con resultados muy limitados, propiciando el mantenimiento de una confusión de poder que incidía en una clara indefinición del sistema escolar que perduraría hasta 1963. Mientras tanto, el partido Istiqlal apoyaba y defendía sin ambages opciones y propuestas de carácter nacionalista.

Por aquel entonces existía un consenso generalizado entre todas las fuerzas políticas y sociales para salir del subdesarrollo en el que estaba sumido el país, que también coincidían en considerar al sistema escolar como una de las herramientas más útiles para alcanzar este objetivo. Sin excepción, los partidos nacionales exigían una democracia real que alcanzara todos los terrenos: el económico, el político, el social y también el educativo.

La ausencia de instituciones democráticas efectivas impedía que el partido mayoritario presidiera los dos primeros gobiernos, obteniendo ministerios de escasa importancia. El sistema escolar establecido a partir de 1957 no fue sino el resultado de esta falta de poder decisorio. Mohammed el Fassi, primer ministro de Instrucción Pública tras la independencia, pretendió potenciar y reformar la enseñanza tradicional, arabizando el sistema escolar e insuflándole metodologías aportadas por la enseñanza francesa.

A falta de una postura unívoca ante el sistema escolar, encontramos tres posiciones claramente diferenciadas en la compleja y heterogénea sociedad marroquí:

Francia y sus territorios se convierten en algo tan potente que nunca podrán romperse», para más adelante afirmar: «Importa poco que caiga mi Gobierno. Lo que importa es el futuro de Francia y Marruecos». Extracto del Discurso de Edgard Faure a la Asamblea Nacional Francesa, «El debate del problema marroquí en la Asamblea Nacional coloca en una crítica situación al gobierno francés», en el *ABC* (Madrid), 9/10/1955, edición de la mañana, pp. 49-50. <http://hemeroteca.abc.es/detalle.stm> (consultado el 14/02/10).

³⁴ Exiliado de Marruecos desde 1953.

³⁵ En noviembre de 1955, con el acuerdo de La Celle-Saint-Cloud, el Gobierno encabezado por Edgar Faure y el sultán Mohammed Ben Youssef da por concluido el Acuerdo del Protectorado, reconociendo Francia la independencia de Marruecos el 2 de marzo de 1956. España lo haría el 7 de abril de 1956.

³⁶ El 18 de noviembre de 1955 Mohamed V afirmó que su primer objetivo consistía en la constitución de un gobierno marroquí responsable y representativo. *Le Maroc à l'heure de l'indépendance*, tomo 1, Rabat, Ministerio de Información, 1955-1957.

³⁷ Una vez alcanzada la independencia, el Movimiento Nacional (representado por el Istiqlal) se encontró en una situación privilegiada que le permitió ciertas cotas de poder político.

- La aristocracia y la exigua alta burguesía deseaban un sistema escolar que perpetuara su prestigio y situación social, bien fuera a través del sistema tradicional bien con el moderno.
- La escasa burguesía lo consideraba un instrumento de dominación.
- Los estratos populares estaban esperanzados en una nueva educación que acabara con su ignorancia, favoreciera la movilidad social y les permitiera alcanzar un puesto de trabajo digno.

Una vez conseguida la independencia, la política educativa que se desplegó fue producto de un gobierno consensuado que pretendió implantar las anheladas reformas políticas y educativas. La estrategia de evitar la preponderancia de unos partidos sobre otros también se vio reflejada en el terreno educativo. Las autoridades marroquíes crearon la denominada Comisión Real para la Reforma de la Enseñanza³⁸. Su labor más trascendental consistió en la adopción de los cuatro principios básicos que desde entonces hasta la actualidad han regido el sistema escolar marroquí, a saber: Generalización, Arabización, Unificación y Marroquización del personal docente.

A. *Generalización*. La situación educativa que las autoridades marroquíes se encontraron tras el Protectorado dejaba mucho que desear. El legado que recibieron era realmente desalentador: en 1956 la población europea se encontraba completamente escolarizada, mientras que la población judía lo estaba un 80% y la musulmana tan sólo alcanzaba un exiguo 13%³⁹. Aún más, en 1955 casi el 90% de la población marroquí era analfabeta y sólo el 15% de los niños en edad escolar asistían a la escuela (el 4% en 1945)⁴⁰.

El rechazo de las políticas arcaicas y el deseo de instaurar un sistema escolar unificado que posibilitara el acceso de todos los ciudadanos a la educación implicó un considerable aumento del número de centros escolares y el relativo éxito de una encomiable alfabetización de adultos. Colegiales y alumnos de Liceo alcanzaban el número de 5832 (733 en 1945) con una muy débil proporción de mujeres jóvenes. Sin embargo, los evidentes esfuerzos realizados en pro del principio de generalización de la enseñanza no fueron acompañados por los resultados apetecidos. Los representantes de los estratos sociales más necesitados estimaban que la generalización de la enseñanza no se podía llevar a cabo si no se producían reformas socioeconómicas de calado, especialmente las relativas al ámbito rural; mientras que los sectores sociales más privilegiados consideraban esta generalización como una utopía irrealizable.

En efecto, con el transcurrir del tiempo la escolarización obligatoria se convirtió en una simple quimera. Las escasas posibilidades socioeconómicas de buena parte del pueblo marroquí constituyeron una auténtica rémora difícil de superar, tanto que aún no se ha conseguido una total generalización educativa.

³⁸ Reunida el 25 de agosto de 1957, sus miembros reflejaban las diferentes tendencias políticas.

³⁹ AKKARI, Abdeljalil: *La escolarización en el Magreb: de la construcción a la consolidación de los sistemas educativos*, Documentos de Trabajo de Casa Árabe-IEAM, edición digital, n.º 2, septiembre de 2007, p. 6.

⁴⁰ MINISTÈRE DES HABOUS ET DES AFFAIRES ISLAMIQUES: *Les Années de Transition et de Modernisation de l'État, 1955-1965*, Lundi 14 Rabî al awal 1431 / 01 Mars 2010, <http://www.islam-maroc.ma/Fr/detail.aspx?id=899&z=253> (consultado el 14/03/10).

Las iniciales previsiones que fechaban la consecución de este principio para 1968 no se cumplieron. En el primer plan quinquenal 1960-1964 se preveía un gran aumento de la escolarización, pero sus logros no serían los deseados: en 1959 el 38% de los niños de 7 a 14 años estaban matriculados, proporción que sólo se elevaría al 45% en 1964⁴¹. Tampoco se consumaron las expectativas creadas por los posteriores planes quinquenales de desarrollo educativo de 1973, 1978, 1981 y 1988, que fijaban la generalización para los años 1985, 1991, de nuevo 1991 y 1994, respectivamente. El fuerte crecimiento demográfico del país y la incapacidad de los sucesivos gobiernos subyacen ante este fracaso.

B. *Arabización*. Aunque la arabización de la enseñanza hunde sus raíces en el Protectorado, ésta se inició oficialmente con la independencia del país. Por entonces, en los centros escolares, algunas materias denominadas «sociales» comenzaron a impartirse en árabe con la intención de generalizar totalmente su uso, dejando la arabización de las disciplinas «científicas»⁴² para más adelante. Este proceso se inició en 1957, cuando el francés fue declarado lengua extranjera en legitimización y defensa del árabe. La lengua francesa, representativa de la colonización, y la bereber, símbolo de la división del pueblo marroquí, fueron postergadas.

La arabización del sistema escolar, denominada «arabización horizontal», se realizó introduciendo paulatinamente el árabe como lengua vehicular. Tal fue así que hasta 1988 no consiguieron arabizar la educación primaria, la secundaria y parte de la enseñanza universitaria, bilingüe en las facultades de letras e impartida en francés en las de ciencias.

A pesar de este deseo de arabización, la Administración no acaba de llevarla a cabo. El inicial impulso fracasó debido, entre otras cuestiones, a la precipitación y a la escasez de profesorado bien preparado.

El sucesor de Mohammed V, Hassan II⁴³, fue un monarca nacionalista árabe que tenía un control casi absoluto del país, mantuvo las estructuras políticas, sociales y económicas heredadas del Protectorado y, en buena parte, la lengua francesa. Deseaba un monolingüismo presidido por el árabe clásico, fundamentado en el grupo demográfico mayoritario y en su pasado histórico, que excluía a los grupos minoritarios. Sin embargo, optó por un bilingüismo donde se otorgó prioridad a las dos lenguas institucionales —el árabe clásico y el francés— y se dejó en un segundo plano al árabe marroquí, el amazigh, y las lenguas minoritarias. Durante su reinado se redactó la Carta de la Enseñanza, en la que se estipulaba una paulatina arabización de la enseñanza. Años más tarde sería el mismo monarca quien fortalecería el proceso lógico de arabización, estableciendo un modelo lingüístico/educativo donde se excluía la cultura y lengua amazigh. Con el trascurso de los años, el árabe clásico fue reemplazando al francés como lengua de la Administración y de la enseñanza.

⁴¹ MINISTÈRE DES HABOUS ET DES AFFAIRES ISLAMIQUES: *Les Années de Transition et de Modernisation de l'État, 1955-1965*, 5 Février 2010, <http://www.islam-maroc.ma/Fr/detail.aspx?id=899&z=253> (consultado el 12-01-2010).

⁴² El 20 de octubre de 1962 el Consejo Superior Nacional, perteneciente al Ministerio de Educación Nacional, decretó que el árabe se utilizara como lengua vehicular tanto en las materias literarias-sociales como en las disciplinas científicas y en las Matemáticas, ordenando un inmediato plan de arabización y de formación de los docentes.

⁴³ Proclamado rey de Marruecos en 1961.

En educación primaria y secundaria, las asignaturas «científicas» (Matemáticas, Química, Física...), que se impartían en lengua francesa, pasaron mayoritariamente a hacerlo en árabe. La diversidad lingüística del pueblo marroquí dificultaba la consecución de este objetivo.

La política lingüística que el Gobierno marroquí emprendió tras su independencia fue en gran medida producto de la colonización francesa y española. La situación multilingüista donde predominaba el francés era realmente compleja. La posición adoptada por el Protectorado ante la pluralidad de lenguas existentes en el país no era compartida por el Movimiento Nacionalista, produciéndose una incipiente reacción ante la situación existente en los centros escolares. El árabe clásico, el árabe marroquí, el amazigh, el francés y el español se encontraban en la base del problema.

Ante gran diversidad étnica, cultural y lingüística, las autoridades del nuevo Estado optaron por establecer el árabe y el Islam como elementos aglutinadores que favorecieran la unidad del país. Decisión que ayudaría a legitimar la monarquía, institución íntimamente ligada al Islam.

Así pues, una vez alcanzada la independencia, se llevó a cabo la arabización defendida por la ideología nacionalista árabe anticolonialista, teniendo como su principal valedor a Hassan II, quien propugnó y desarrolló un monolingüismo y monoculturalismo árabes, que le llevara a conseguir un Estado unido. El francés y el árabe clásico se convirtieron hasta el advenimiento de Mohamed VI⁴⁴ en las dos únicas lenguas permitidas en los centros escolares públicos, aunque paradójicamente el árabe marroquí y el amazigh tenían un mayor uso cotidiano. Actualmente nos encontramos ante un conflicto lingüístico realmente complejo, que va más allá de una simple confrontación de lenguas. La arabización, defendida desde posiciones tradicionalistas y nacionalistas, se opone y enfrenta a la francofonía, exponente de una modernidad prooccidental que conlleva formas de pensar y de vivir alejadas del Islam y, por tanto, «despreciables» para cierto sector de la sociedad.

C. *Unificación del sistema escolar.* El centralismo heredado de la colonización francesa coadyuvó eficazmente a la política de unificación de la enseñanza. Los representantes de cada uno de los distintos tipos de enseñanzas que hasta entonces coexistían defendían la supervivencia de su modelo educativo. Los defensores de la enseñanza pública puesta en marcha durante el Protectorado sostenían que ésta era una enseñanza moderna y de futuro; mientras que los defensores de la enseñanza original opinaban que la misma era patrimonio de la tradición marroquí y que debía mantenerse.

Las enormes dificultades para la creación de un modelo de escuela nacional única impidieron una reforma integral de importancia. Realmente, unificar tanta diversidad escolar era un objetivo demasiado ambicioso que aún no se ha logrado totalmente.

Otra cuestión bien distinta se deriva de las posibles incompatibilidades de este principio con la puesta en práctica de una adecuada atención a las peculiaridades regionales, como tradicionalmente venía ocurriendo con la cultura amazigh, propia del pueblo bereber.

⁴⁴ En 2001, Mohammed VI, sucesor de Hassan II y actual monarca de Marruecos, reconoció de forma explícita el multilingüismo existente en el país, creando el Instituto Real de la Cultura Amazigh. Actualmente, en centenares de colegios se estudia el amazigh como asignatura obligatoria, estando prevista su generalización.

D. *Marroquización*. Las dificultades encontradas para la implantación y desarrollo de los tres anteriores principios contrastan con el éxito alcanzado con la marroquización del personal que impartía docencia en el sistema escolar. En pocos años se produjo un fuerte incremento del profesorado marroquí en detrimento de los docentes extranjeros. Sin lugar a dudas, las iniciales prisas por contratar profesorado marroquí se hicieron a expensas de la calidad de la enseñanza, contratando a docentes con un bajo nivel formativo. En efecto, fue evidente la merma en la calidad de la enseñanza escolar a partir de 1956, cuando numerosos *fiqhs* fueron contratados como profesores tras apenas recibir una escasa formación pedagógica durante una estancia de verano⁴⁵. En la década de los setenta se dejó de acudir a la cooperación internacional para conseguir profesorado, acudiendo a los egresados de los Centros Pedagógicos Regionales, que cada vez en mayor número favorecieron una mayor generalización escolar.

En definitiva, existió un consenso generalizado acerca de la bonanza de estos cuatro principios, aún más, quienes estaban en desacuerdo no se atrevían a decirlo públicamente. Los problemas surgieron en su interpretación. Éstos no resultaron ser una simple declaración de intenciones sin apenas consecuencias, sino más bien al contrario; su irregular grado de implantación y sus fuertes repercusiones marcaron el devenir del sistema escolar marroquí.

Los mencionados principios no sólo podían compaginarse, sino que, en multitud de facetas, eran complementarios. Por ejemplo, la arabización de toda la enseñanza suponía una marroquización de la educación, a la vez que favorecía la unificación del sistema escolar.

Tras el Protectorado, las autoridades marroquíes se encontraron con una compleja red escolar integrada por una diversidad de tipos de enseñanza que plasmamos a continuación:

A. Centros públicos

1. Una Enseñanza Moderna, que se impartía en centros escolares públicos y era heredera de las antiguas escuelas y colegios francomusulmanes. Con el transcurso del tiempo se le unirían las Grandes Escuelas y la Universidad Mohammed V.
2. Una Enseñanza Pública Original que representaba el peso de las tradiciones. Responsabilidad que antaño recaía fundamentalmente sobre la Universidad Qarawyyin.

B. Centros privados⁴⁶

3. Una Enseñanza Israelita, donde se impartía una educación para los judíos.
4. Una Enseñanza Arabizada creada por el Movimiento Nacionalista durante el Protectorado.
5. Los centros de la Misión Universitaria Cultural Francesa, a los que asistían alumnos franceses, extranjeros e hijos de la clase alta marroquí.
6. Otras instituciones privadas marroquíes y extranjeras.

⁴⁵ ZOUAOU, Mekki: «L'enseignement supérieur depuis l'Indépendance. La dégradation était-elle inéluctable?», en LAMRINI, A. (dir.): *Cinquante ans de développement humain. Perspectives 2025. Rapport thématique, systèmes éducatifs, savoirs, technologies et innovations*, 2006, pp. 160-196.

⁴⁶ La enseñanza privada se regía por *dahir* de 1 de junio de 1959.

Con la intención de satisfacer las apremiantes necesidades formativas que tenían tanto la Administración pública como el sistema escolar, en 1957 se creó en Rabat la primera universidad moderna del Marruecos independiente, la Universidad Mohammed V. La insuficiencia de personal cualificado, tan necesario para el desarrollo social y económico del país, así lo aconsejaba.

A modo de colofón

Durante la etapa precolonial, la cuestión escolar se encontraba fuera de los intereses del Makhzen. Aparte de cuestiones puntuales, tales como las ayudas concedidas a la Universidad Qarawyyin, la inmensa mayoría de los centros escolares subsistían a costa de la generosidad de los musulmanes con fortuna y no de la Administración pública. Se enseñaba a leer y a escribir el Corán y las demás ciencias giraban en torno a una especie de teología del Islam.

Al contrario que ocurría a nivel político y económico, durante el Protectorado la influencia europea a través de la educación fue escasa⁴⁷. Con ciertas reticencias por parte marroquí, los franceses pretendieron llenar el vacío existente en la instrucción pública. Con esta intención apoyaron a la Alianza Israelita, ayudaron materialmente a los grupos que difundían la lengua e ideas francesas y crearon instituciones de enseñanza primaria y secundaria que favorecieran la consecución de los fines económicos y políticos perseguidos.

Una vez superadas las resistencias iniciales provocadas por el Protectorado se pasó a una realidad colonial, donde emergió una dualidad mental y material en la sociedad matriarcal marroquí; mientras que, por otro lado, los colonos se dedicaban a explotar sus riquezas. Se mantuvo un sistema escolar discriminatorio tendente a perpetuar el poder establecido, imponiendo una enseñanza heterogénea de carácter clasista que favoreció la división social, donde las minorías privilegiadas seguirían siendo las más beneficiadas. Los nuevos intereses coloniales se entremezclaron con los feudales, prolongándose la confusión y el arcaísmo del anterior periodo.

Con la pretensión de consolidar y mantener el sistema impuesto, las autoridades del Protectorado establecieron una compleja política educativa, donde, además de dar prioridad a los europeos y favorecer a la comunidad judía, se llevaron a cabo fuertes diferenciaciones entre la elite local y el pueblo inculto, entre la ciudad y el campo, a la vez que se estableció una clara separación entre el árabe y el bereber. En la distinta escolarización que recibían los hijos de las familias que formaban cada uno de estos colectivos, encontramos algunas de las raíces de las actuales formas de marginalización del sistema escolar marroquí⁴⁸.

El Protectorado hispano-francés marcó profundamente a la sociedad marroquí. La estrategia de la política colonial francesa implicaba una ruptura con los sistemas escolares precedentes, creando su propio sistema de enseñanza y defendiendo

⁴⁷ PAYE, Lucien: *Introduction et évolution de l'enseignement moderne au Maroc (Des origines jusqu'à 1956)*, Rabat, Arrissala, pp. 96-100.

⁴⁸ ZOUGGARI, Ahmed: «Le système d'enseignement sous le protectorat Français et Espagnol», en LAMRINI (ed.): *Systèmes éducatifs, savoir, technologies et innovation. Rapport thématique*, Rabat, Cinquantenaire de l'Indépendance du Royaume du Maroc, 2006, p. 453.

los intereses de la metrópolis de quien seguía sus dictados⁴⁹. La población autóctona, eminentemente agropecuaria e insumisa al sultán, rechazaba a la vez que consentía y era cómplice de las potencias europeas.

Tanto la creación de las escuelas coránicas como el establecimiento de la religión islámica como asignatura obligatoria coadyuvaron al fortalecimiento del árabe. Tradicionalmente, el maestro (fkih) de las escuelas coránicas (M'sids)⁵⁰ introducía a los alumnos en el conocimiento del Corán a través de su lectura y la escritura. Pero su labor no se circunscribía a estos dos aspectos, sino que los contenidos que transmitían y su disciplina servían fielmente a la reproducción de estructuras sociales y familiares. Más tarde, durante el Protectorado Francés, la Administración intentó desacreditarlas⁵¹ sin éxito alguno. Con la llegada de la independencia se vieron reforzadas, tomando un nuevo impulso durante el curso 1969/70, con la toma de posición del monarca alauita en favor de las escuelas coránicas⁵².

En sus primeros tiempos, el Islam se expandió a través de la fuerza militar, mientras que el poder político se apoyaba en la fe. Sin embargo, en el Marruecos del s. XX, al igual que en otros países del Magreb, ocurrió al contrario, fue la fe quien favoreció al poder. Sin lugar a dudas, tras el paréntesis del Protectorado, la arabización e islamización del país constituyeron dos pilares esenciales de la identidad marroquí de su sistema escolar.

El sistema escolar marroquí implantado tras el Protectorado era heredero de la Enseñanza Original de raíces islámicas y de la Enseñanza Moderna Francesa instituida durante el Protectorado. Tanto en el periodo colonial como posteriormente las escuelas coránicas desempeñaron un importante papel en el sistema escolar. En muchos casos paliaban la secular dejadez a la que estaba sometida la infancia. Este tipo de enseñanza provocaba que los ciudadanos se sintieran identificados y pertenecientes a la Umma Islámica (sociedad islámica).

La política educativa impuesta con el Protectorado rompió con la tradicional independencia de las instituciones educativas respecto al poder político y desarticuló el sistema escolar tradicional. Sistema que pasó a convertirse en un instrumento al servicio del Estado. Ante esta situación, los nacionalistas marroquíes respondieron con la apertura de unas testimoniales escuelas libres que se constituyeron en símbolo de la identidad marroquí y reserva de la cultura arabo-islámica.

La confusión existente en el terreno educativo durante el Protectorado no concluiría con el cambio de régimen, sino que continuaría durante el periodo comprendido entre 1956 y 1963, hasta que llegó al poder el partido Istiqlal⁵³. A partir de entonces se realizaron importantes reformas educativas de tendencia nacionalista. Más tarde, el estado de excepción, proclamado el 7 de junio de 1965, supuso un retroceso social y educativo. El 6 de abril de 1966 en una conferencia de prensa, el ministro de educación Mohamed ben Hima expuso las directrices de la

⁴⁹ Las transformaciones en la zona española fueron de menor calado e importancia que en la francesa.

⁵⁰ Las escuelas coránicas, denominadas kuttâb en el mundo árabe-islámico y M'sid en diversas regiones de Marruecos, tenían una finalidad eminentemente religiosa y social.

⁵¹ Dahir 11 diciembre 1937.

⁵² Discurso del 9 de octubre de 1969.

⁵³ Concretamente en enero de 1963, después del referéndum sobre la primera Constitución del 7 de diciembre de 1962.

nueva doctrina político-educativa, que apenas encontraría apoyos en el país. A pesar de las propuestas y reformas realizadas, se imponía la adopción de nuevas soluciones que materializaron el reciente mandato constitucional: «Todos los ciudadanos tienen derecho a la educación...» (art. 13 de la Constitución de Marruecos de 10 de marzo de 1972).

Sin embargo, el hecho es que desde 1956 a 1977 en Marruecos se sucedieron una veintena de ministros de educación⁵⁴, y estos cambios en el poder incidieron en cierta inestabilidad y falta de continuidad en las políticas educativas.

Los sistemas escolares constituyen un instrumento privilegiado del poder para transmitir su ideología, valiéndose en gran parte de su política educativa. La institución escolar no puede escapar del entramado social que la comprende. Aún más, transmite y reproduce las relaciones existentes en la sociedad donde se desarrollan. El sistema escolar marroquí no creó una división del trabajo, pero sí que contribuyó fuertemente en el mantenimiento de las relaciones sociales existentes. Las clases dominantes contaban con los medios necesarios para asegurarse de que sus hijos seguían manteniendo su misma posición social. Por el contrario, para los ámbitos sociales populares, las iniciales esperanzas depositadas en las nuevas reformas escolares se fueron diluyendo con el transcurso del tiempo. Los añorados puestos de trabajo y su consecuente movilidad social se convirtieron en una quimera. En efecto, los esfuerzos realizados en materia educativa en pro de los sectores populares no produjeron los resultados deseados. La escuela continuaba realizando su anterior papel de reproducción de los agentes sociales. La diferenciación existente entre los ciudadanos escolarizados y los no escolarizados seguía constituyendo una sangrante brecha social.

Desde 1956 hasta la actualidad el sistema escolar ha sido motivo de múltiples discusiones y controversias en los más variados ámbitos del país. Los desacuerdos concernientes a las medidas a adoptar contrastan con las coincidencias en el diagnóstico de sus problemas, a saber: crecimiento incontrolado de alumnos en la enseñanza media y superior, equipamiento insuficiente, baja calidad, fuertes niveles de fracaso y abandono escolar, deficiente preparación del profesorado, inadaptación de los programas, desequilibrios regionales, problemas en la escolarización de la mujer, falta de coordinación con el mercado laboral, etc.

El biculturalismo de la escuela marroquí, cuyas raíces se encuentran en la lengua francesa, implica un dualismo escolar donde los alumnos que cursan estudios en las instituciones privadas, extranjeras o asimiladas-dominantes, reciben una formación que les facilita el éxito social y laboral.

En efecto, los orígenes sociales, el lugar donde se habita, las diferencias de género, etc., conforman una serie de factores determinantes de desigualdades educativas, acentuadas por la coexistencia de una red privada de centros de claro carácter elitista. Ante el riesgo de que esta situación se perpetúe, se impone una urgente renovación del sistema escolar. Sin lugar a dudas, para que realmente se convierta en un instrumento que propicie una mayor igualdad de oportunidades, ha de tener como objetivo prioritario la escolarización real de toda la población en edad escolar.

⁵⁴ IBAAQUIL, Larbi: *L'école marocaine et la compétition sociale. Stratégies, aspirations*, Rabat, Édition Babil, 1996.

Bibliografía

- AKKARI, Abdeljalil: *La escolarización en el Magreb: de la construcción a la consolidación de los sistemas educativos*, Documentos de Trabajo de Casa Árabe-IEAM, edición digital, n.º 2, septiembre de 2007.
- AL-'AWFI, Naytb: «Al-Mashad al-naqdi fi l-Magrib: masaratu-hu wa-jayaratu-hu», *Fikr wa-naqd*, 6, febrero (1998).
- AL-SAWI, Abd al-Qadir: *Sultat al-walqi'iyya: maqalat tatbiqiyya fi l-riwaya wa-l-qissa*, Damasco, Mansurat itihad Kuttub al-'Arab, 1981.
- AYACHE, Germain: *Les origines de la Guerre du Rif*, Paris-Rabat, Publications de la Sorbonne-SMER, 1981.
- BAINA, Abdelkader: *Le système de l'enseignement au Maroc*, Casablanca, Éditions Maghrébines, 1981.
- BRÜNNER, José Joaquín: *Globalización cultural y posmodernidad*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- FERRER, Ferran: «El control social de la escuela: Reflexiones para un análisis internacional», *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, 1 (1995), pp. 177-203.
- FICHTER, Joseph: *Sociología*, Barcelona, Herder, 1982.
- HARDY, George: *Le problème scolaire au Maroc*, Casablanca, Imprimerie Rapide, 1920.
- HASSANI-IDRISSI, Mostafa: *Les manuels d'Histoire et identité nationale. Visions du passé et fonctions ideologiques dans l'enseignement contemporain de l'Histoire au Maroc*, Paris, Tesis Doctoral defendida en la Université Paris VII, 1982.
- IBAQUIL, Larbi: *L'école marocaine et la compétition sociale. Stratégies, aspirations*, Rabat, Édition Babil, 1996.
- *Mobilité sociale et passage par l'école au Maroc*, Paris V, Tesis, 1987, p. 244. Citado por BULHACEM, Ali: *Sociologie de l'éducation*, Casablanca, Afrique-Orient, 2000.
- LAROU, Abdallah: *Les origines sociales et culturelles du nationalisme marocain (1830-1912)*, Paris, Édit. François Mâspero, 1977.
- LEIBOVICI, Sarah: Aproximación hispano-judía en el Marruecos ochocentista (Tetuán, 1862-1896), en [http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/6969/1/Aproximacion%20hispano-judia%20en%20el%20Marruecos%20ochocentista%20\(Tetuan,%201862-1896\).pdf?sequence=1](http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/6969/1/Aproximacion%20hispano-judia%20en%20el%20Marruecos%20ochocentista%20(Tetuan,%201862-1896).pdf?sequence=1).
- MARTY, Paul: *Le Maroc de demain*, Paris, Comité de l'Afrique française, 1925.
- MINISTÈRE DES HABOUS ET DES AFFAIRES ISLAMIQUES: *Les Années de Transition et de Modernisation de l'État, 1955-1965*, en <http://www.islam-maroc.ma/Fr/detail.aspx?id=899&z=253>.
- MORENO BEAUCHEMÍN, Ernesto: *Manual de Introducción a la Sociología*, Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria, 1989.
- MOURAD GHARBI, Fakhita Regragui: L'enseignement supérieur au Maroc, Centre National de Documentation au Maroc, 12 mai 2006, <http://doc.abhatoo.net.ma/doc/spip.php?article2393>.
- PAYE, Lucien: *Introduction et évolution de l'enseignement moderne au Maroc (Des origines jusqu'à 1956)*, Rabat, Arrissala, 1992.
- VERMEREN, Pierre: *École, élite et pouvoir au Maroc et en Tunisie au XXe siècle*, Rabat, Ali-zés, 2002.
- VILLANOVA VALERO, José Luis: «La Sociedad Geográfica de Madrid y el colonialismo español en Marruecos (1876-1956)», *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, n.º 34 (1999).
- ZOUAOUI, Mekki: «L'enseignement supérieur depuis l'Indépendance. La dégradation était-elle inéluctable?», en LAMRINI, A. (ed.): *Cinquante ans de développement humain. Perspectives 205. Rapport thématiques systèmes éducatifs, savoirs, technologies et innovations*, 2006.
- ZOUGGARI, Ahmed: «Le système d'enseignement sous le protectorat Français et Espagnol», en LAMRINI, A. (ed.): *Systèmes éducatifs, savoir, technologies et innovation. Rapport thématique*, Rabat, Cinquantenaire de l'Indépendance du Royaume du Maroc, 2006.