

CAPÍTULO II: MARRUECOS.

Este Capítulo trata de profundizar en la historia, cultura y educación de un país vecino, de donde proceden la colonia extranjera más numerosa residente en España. A pesar de ser vecinos y tener periodos históricos comunes Marruecos sigue siendo un país desconocido, del que se tiene miedo y que genera brotes xenófobos y racistas de gran envergadura.

Desde un planteamiento intercultural es preciso conocer la cultura de un país para poder comprender a sus ciudadanos, y con esa intención hemos elaborado este capítulo. En él se recogen aspectos generales de Marruecos, los hechos históricos más sobresalientes, una base mínima de la religión del Islam, su situación y perspectivas demográficas generadoras de emigración, la descripción de una sociedad compleja y diversa, las viviendas, los modelos de familias, así como la educación y socialización recibida desde las familias marroquíes, una perspectiva histórica del sistema educativo y la educación en Marruecos, para terminar con los últimos datos de escolarización de Marruecos.

Como aspectos generales de Marruecos hay que señalar que existe como nación desde el año 788, que fue el primer reino fundado por Idris I y está situado en la punta noroeste de África, considerado como un país Atlántico por el oeste y mediterráneo por el norte. Separado de Europa y España por 14 Kilómetros, a su territorio le baña el Mar Mediterráneo aproximadamente 500 Km. y el océano Atlántico con más de 2.500 Km. de litoral, dimensiones que, en buena medida, determinan importantes diferencias culturales, climáticas y económicas, condicionando la existencia de cinco regiones naturales diferentes que le dan un carácter singular: la montaña, la meseta, la Cuenca del Sebu y Llanura del Gaharb, Litoral Atlántico y Desierto (ver Mapa en **Anexo II.1**).

Tiene una superficie¹ de 710.850 Kilómetros cuadrados y una población de 27 millones de habitantes en 1998. En este país de contrastes se puede encontrar con climas templados, continentales y saharianos. La capital de este país es Rabat, siendo la capital económica Casablanca. La lengua nacional es el árabe clásico y otras lenguas

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

habladas son el árabe dialectal, francés, el beréber con sus tres variantes: Tamazight, Tachelhit y Tarifit.

El sistema político de Marruecos es una monarquía constitucional, aprobada en 1962 que tiene un Parlamento con dos Cámaras (la de los representantes y la de los Consejeros) donde están representados partidos políticos de tendencias diferentes. Actualmente el primer ministro es un socialista. Políticamente el país está dividido en 39 provincias y 8 prefecturas y, económicamente, en siete grandes regiones: Noreste, Centro, Tensif, Centro-Norte, Centro Sur, Oriental y Sur.

1. HISTORIA DE MARRUECOS.

En el siglo XII a.C., los fenicios en su expansión marítima llegan a costas africanas en donde instalan las colonias de *Lixus*, cerca de Larache, Mogador, que luego sería Essaouira y *Tingis*, hoy Tánger. Los fenicios estuvieron allí 1000 años, terminando con la caída de Cartago, la colonia más importante del norte de Africa, hacia el año 146 a.C.. Por su parte Volúbilis, ciudad beréber fundada en los siglos VI y V a.C. que alcanza su esplendor en los siglos II y III, usa la lengua y las costumbres de Cartago y mezcla la población púnico-cartaginesa y beréber, se convierte en el ejemplo de la convivencia entre diferentes etnias y civilizaciones que hoy en día percibimos tan distantes.

En los siglos II y I a.C. los reyes de Mauritania y Numidia intervinieron en la política de Roma luchando a favor y en contra de diferentes facciones. Bocco I y Bocco II, reyes de etnia beréber, se implicaron en las luchas de Mario, Sila, Pompeyo y Octavio, obteniendo, según los vencedores, prebendas de Roma. Sin embargo, la dominación del Imperio sobre territorio beréber fue limitada y consistió en estratégicos asentamientos y ciudades costeras.

En el año 42, durante el reinado del emperador Claudio se dividió Mauritania en dos provincias imperiales: *Mauritania Tingitana*, Norte del actual Marruecos, y *Mauritania Cesariana* formada por el antiguo reino de Numidia que Roma permitió ocupar a Bocco II (Argelia Oriental).

La Mauritania Tingitana estuvo administrada por un Procurador de la clase ecuestre que residía, según vestigios, en Volúbilis, aunque la capital fuese la colonia de

Tingis. A finales del siglo III fue anexionada a la diócesis de Hispania (Ariño Giménez, 1999).

El dominio romano terminó con la llegada de los vándalos, pueblo germánico procedente de Hispania, godos, alanos y francos, etc. En el siglo V Genserico, rey de los vándalos, después de devastar varias provincias galas e hispanas, se instala en la Bética y desde allí interviene en la política norteafricana. Aunque sus tropas desembarcaron en las costas africanas y estuvo 40 años en Africa, no hay constancia de que las tribus mauritanas fueran dominadas, a excepción de la conquista de *Tingis* en el año 428.

Los hispano-godos de comienzos del siglo VII también cruzaron el Estrecho dominando Ceuta, *Tingis* y otros puntos costeros. Aunque la invasión más trascendental en la Historia de Marruecos y de todo el Magreb, es la conquista de Mauritania por los árabes.

Las tribus árabes y beréberes se disputaron durante la Edad Media la posesión del territorio actual de Marruecos y después de 63 años de resistencia beréber, la conquista se completó en el 709. Dos años después, los árabes contaron con la ayuda de los beréberes islamizados para emprender la conquista de la península ibérica hasta el punto de que la conquista, en el año 711, fue dirigida por el beréber Tarik, protegido de Muza, gobernador de Kairuan, hoy Túnez.

En los ocho siglos siguientes se preconfigura la nación marroquí, sus poblaciones sintetizan los aportes étnicos. El Magreb occidental sustituye como denominación a la Mauritania Tingitana y un descendiente de Mahoma, Idris I, se refugio en el 786 en Marruecos, donde fundo una dinastía independiente del califato abasí de Bagdad y extendió sus dominios hacia el Este, convirtiendo Fez en un gran centro religioso y cultural.

En el siglo XI los almorávides en nombre de una renovada pureza del Islam, fundan una nueva dinastía, renuevan la tradición de la Guerra Santa y someten bajo el mandato de su fundador Yusuf, desde Al Andalus hasta Argel y se enfrentan a los ejércitos cristianos de Alfonso VI y el Cid Campeador.

Un siglo después, se inició un movimiento religioso que se convirtió en político, los almohades², procedentes de tribus del Alto Atlas y al mando de Abd-el-Moumen, en un nuevo intento de purificación y radicalización de los principios islámicos, en la época de su mayor apogeo comprendía el Magreb hasta Tunicia y Trípoli, así como una parte de la península ibérica.

En el siglo XIII con la decadencia de los Almohades surgió un nuevo imperio, el de los benimerines o meriníes, beréberes al servicio de los almohades. Es en esta época cuando la universidad de Fez se gana fama universal y sus intentos de dominar el Magreb y Al Andalus se redujeron a los territorios del actual Marruecos.

Con la toma de Granada en 1492 por los Reyes Católicos, las relaciones entre España y el Magreb se distancian aunque ambos mantienen el deseo de expandirse sobre los territorios del otro. En el Magreb toman el poder los saaditas, árabes descendientes del profeta.

En 1415, los portugueses consiguieron fundar un establecimiento comercial en Ceuta (que luego pasaría a poder de los españoles), pero Marruecos consiguió sustraerse a la penetración europea y otomana. La apertura de nuevas rutas marítimas provocó el abandono del comercio sahariano y el país se replegó sobre sí mismo hasta el siglo XIX. A mediados del XVII se fundó la dinastía de los alauitas, que se proclamó descendiente de Mahoma.

Con la invasión francesa de Argelia en 1830, Marruecos comenzó a verse envuelto en las luchas colonialistas de las potencias europeas. El Sultán de Marruecos se puso al lado de los argelinos, pero sus ejércitos fueron derrotados por los franceses en 1844. En 1859, una disputa con España sobre las fronteras del enclave de Ceuta provocó una guerra en donde las fuerzas marroquíes resultaron derrotados. El Sultanato alauí tuvo que pagar una fuerte indemnización y prometió la cesión a España del enclave del Ifni (Colectivo Pueblos, 1993).

En la Conferencia Internacional de Algeciras de 1906 se confirmó la integridad territorial de los dominios del sultán marroquí, al tiempo que se reconocía el control

² “Los que proclaman la unidad de Dios”. Eran beréberes que reaccionaron ante la rigidez de los malikíes y el laxismo de los últimos almorávides.

político de Francia y España. Seis años después se establecieron los protectorados francés y español, quedándose Francia con la parte más rica y desarrollada del territorio y España con las zonas del Rif y de Ifni (*Blad es Siba*).

La resistencia tanto a la ocupación francesa como española fue desesperada y sangrienta, pero a diferencia de Francia en España la población no apoyaba el proyecto y el gobierno seguía los acontecimientos y actuaba después. En 1921 surgió en el Rif una insurrección contra los españoles acaudillada por el emir Abd el Krim, que se extendió a la zona francesa y fue dominada por la acción de las fuerzas franco-españolas en 1926.

Hasta la pacificación del territorio en 1927 las partidas presupuestarias fueron invertidas en acciones militares pero antes y después también se levantaron planos de las principales ciudades, se invirtió en repoblaciones forestales, infraestructuras viarias y obras civiles, siendo la agricultura y la ganadería los objetivos prioritarios del desarrollo del Protectorado, también se desarrolló la minería que en 1955 ocupaba el primer puesto del sector, la pesca ya que la población marroquí, en particular la sahariana había vivido de espaldas a su rico banco pesquero, la producción eléctrica se incrementó significativamente a partir del aprovechamiento del río Lau. Pero sin duda los hechos más destacables del protectorado español en Marruecos fue la implantación de la red sanitaria compuesta de 95 establecimientos de distinta naturaleza y alcance y el esfuerzo por establecer un sistema educativo que generalizara la enseñanza primaria. Durante el régimen de la república los esfuerzos se centraron en impulsar a educación, pero la plena escolarización fue una utopía y la presencia de niñas en las aulas un hecho puramente testimonial (Ariño Giménez, 1999).

En 1943, surgió en la zona francesa un partido independentista y, en 1953, el sultán Mohammed ben Yusuf fue depuesto por los franceses por negarse a sancionar las reformas que limitaban sus poderes. España, que no había sido consultada, se negó a reconocer la deposición y acogió a los independentistas marroquíes. El Gobierno francés, ocupado con la rebelión argelina, concedió la independencia a Marruecos el 2 de marzo de 1956, siendo Mohammed ben Yusuf coronado como Mohammed V. En el mes de abril del mismo año, España renunció a los territorios de su Protectorado en el Rif y Marruecos, parcialmente unificado, se convirtió en reino independiente (Colectivo Pueblos, 1993).

Pero el partido Istiqlal y otros grupos nacionalistas reclamaron lo que llamaban el gran Marruecos, pretendiendo la anexión de dos millones de Kilómetros cuadrados, escasamente poblados, pero ricos en recursos naturales (Sahara argelino, Sahara Español, Mauritania, amplios espacios de Argelia, Senegal y Malí). Y el Gobierno Marroquí casi lo consigue. En 1958 España traspasó a Marruecos la zona Sur del protectorado español, Tarfaya. Pero cuando a comienzos de los años 60 se descubrió en la región de Bu Craa el yacimiento más grande del mundo de fosfatos, España comenzó de inmediato a explotar la zona con obreros nativos del Sahara, a bajos costes. Marruecos siempre mantuvo sus pretensiones sobre el desierto y el rey Hassan II, que había sucedido a su padre Mohammed V en 1961, encabezó en 1975 la legendaria **Marcha Verde**, integrada por 300.000 marroquíes desarmados que penetraron en el Sahara Occidental. Al mismo tiempo, Hassan II planteó la cuestión de la independencia del Sahara ante los tribunales internacionales lo que forzó a España a abandonar el territorio y devolver las colonias.

Pero desde 1976 Marruecos ha tenido que sostener una guerra con el **Frente Polisario** (Frente Popular para la Liberación de Saguia el Hamra y Río de Oro), que luchaba por la independencia del Sahara Occidental ocupado por los marroquíes y que había proclamado la **República Árabe Saharahut**, desencadenando graves enfrentamientos militares y haciendo hasta hoy de esta región una zona en estado de Guerra. Después de 20 años de conversaciones organizadas por la ONU se llegó a los Acuerdos de Houston en 1997, en donde ambas partes aceptaba que Naciones Unidas organizaría un referéndum libre, imparcial y transparente. En los primeros meses del año 2000, Naciones Unidas suspende el referéndum previsto para Junio del 2000 debido a más de 140.000 apelaciones³ de Marruecos al Censo electoral del pueblo Saharahuí.

Las consecuencias del Conflicto se deja sentir en Marruecos intensamente ya que el mantenimiento de la guerra en el Sahara cuesta un millón de dólares por día, un 40% del presupuesto nacional que, en gran parte se sustenta de la venta de hachís y turismo. El país se pauperiza visiblemente.

³ Marruecos quiere incluir tres tribus(140.000 electores) en el censo del referéndum del Sahara que no son aceptadas por el Frente Polisario y Naciones Unidas, entonces Marruecos presenta las 140.000 apelaciones al Censo, lo que obstaculiza y paraliza el Referéndum de Independencia del Sahara.

Respecto a su posición política a escala internacional el gobierno de Marruecos ha seguido una política pro-occidental a pesar de la firma en 1984 de la “Unión de Estados” con Libia, de efímera duración (Colectivo Pueblos,1993).

2. RELIGIÓN.

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 los son por su obra o por pertenecer a familias descendientes del Profeta). El malikismo da prioridad a la opinión personal y al razonamiento por analogía antes que a los *hadices*. Caracterizada por sus rigorismo la escuela Maliki se extendió por la España musulmana y se enraizó en el Magreb en el siglo XIV.

Dentro de la ortodoxia el Sultán, como descendiente directo del Profeta Mahoma (caso de la dinastía alauita actualmente reinante), es el más relevante de todos los santos, además de detentar el poder político. Lo primero no se pone en duda entre los creyentes, lo segundo debe confirmarse en cada momento y se expresaba - hasta la constitución del estado nacional- en el cobro de impuestos.

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 donde se pone de manifiesto la unidad de Dios, frente a los numerosos dioses paganos, y el carácter de mensajero del profeta. Este credo es una aceptación de la unidad de Dios y de la profecía y se ha de pronunciar ante dos testigos para ingresar en la religión. Además de la aceptación de estos dos artículos, se requiere de la creencia en otros más:

Los Ángeles que existían como luz divina antes de la creación de los humanos y después se convirtieron en ángeles. No tienen albedrío y son incapaces de pecar, cumplen las funciones designadas a ellos.

Satanás, que es el único ángel que desobedeció a Dios, cuando en el momento de crear a Adán, Dios pidió a los ángeles postrarse ante Adán y el se

negó. Fue expulsado del paraíso, decidido a destruir la humanidad desviándola de Dios al paganismo.

Los libros. La fe musulmana obliga a los musulmanes a aceptar la verdad básica de la *Torá* judía recibida por Moisés, el Libro de los salmos dado a David y los evangelios dados a Jesús. El Corán reconoce que estos libros son la palabra autentica de Dios, pero advierten que se han introducido en ellos errores.

El Día del Juicio. Para los musulmanes Dios hará terminar el mundo cuando lo desee, será el Día del Juicio cuando cada persona será interrogada sobre lo que hizo, recompensada o castigada justamente.

La otra vida. El Paraíso musulmán es un estado de éxtasis, paz y tranquilidad en el que los humanos están exentos de preocupaciones terrenales y donde se puede disfrutar de los placeres. El Infierno es un abismo de fuego y está dominado por la tortura de hacer frente a la eternidad sin el conocimiento de Dios y su compasión.

La predestinación. Un musulmán trata de vivir tal y como Dios ordena y acepta su control de todo lo que hace en todos los momentos de su vida. Al mismo tiempo, Dios ha concedido a los hombres el libre albedrío y la capacidad de desobedecerlo si así lo deciden.

Las oraciones deben ofrecerse cinco veces al día, todos los días, antes de amanecer, al mediodía, inmediatamente después de ponerse el sol, y antes de media noche. La más importante es la sesión de ella media tarde. Es preferible, siempre que sea posible, ofrecer las oraciones en la mezquita donde sólo son obligatorias el viernes por la tarde. Para los *sunníes*, las oraciones en congregaciones están dirigidas por cualquier miembro versado en el Corán, a diferencia de los *chiitas* en las que el *Imán* encabeza la oración además de ejercer funciones políticas.

Antes de cada oración, un encargado de la mezquita entona la llamada a la oración desde el punto más alto que suele ser el minarete. La llamada comienza con la frase "Ala es el más grande" y termina con la frase "No hay más Dios que Alá. Los musulmanes deben realizar una serie de abluciones rituales antes de la oración. Deben eliminar del cuerpo y de la vestimenta toda huella de orina, excrementos, sangre o

sustancias impuras como vino, sangre o grasa animal. Han de lavarse los brazos hasta los codos y los pies hasta los tobillos, enjuagarse la boca, lavarse las orejas y pasarse tres veces los dedos mojados por el pelo y la nuca.

La limosna para los pobres *zakat*, no es considerada como caridad, sino que es un derecho de los pobres establecidos por la ley frente a los ricos. Es un impuesto anual sobre el patrimonio y no sobre la renta, no es pagadero salvo que un musulmán haya acumulado 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 con salud corporal y mental debe ayunar durante el mes del **Ramadan**, noveno mes del calendario islámico. El ayuno consiste en abstenerse de comer, beber, fumar, 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 cuando se conmemora el inicio de la revelación. El Ramadan es un signo de obediencia y sumisión a Dios, un mes de espiritualidad y sacrificio corporal.

Todos los musulmanes deben tratar de hacer **la peregrinación a la Santa Kaaba de La Meca** por lo menos una vez en su vida. Para participar en la peregrinación, los musulmanes han de estar cuerdos, no padecer ningún impedimento físico grave y estar en condiciones de mantener a sus familiares mientras ellos hacen el viaje. Las mujeres musulmanas pueden participar en la peregrinación acompañadas por familiares masculino con quien no podrán casarse.

Los preparativos de la peregrinaje empiezan en los últimos días del Ramadan con el proceso de purificación y de consagración física y espiritual llamado *ihram*. Los peregrinos antes de salir a la Meca se afeitan y cortan el pelo y las uñas, se visten con dos piezas abiertas de paño blanco limpio y llevan sandalias. Una vez en estado de purificación no se les permite quitarse esa vestimenta ritual, ni siquiera para dormir. No pueden llevar prendas con costuras, joyas, ni perfumes. Los hombres no pueden afeitarse o cortarse el pelo y a ningún peregrino se le permite hacer la recolección, cazar animales, organizar su matrimonio ni tener relaciones sexuales, aunque ya este casado.

Una vez en la Meca empiezan los rituales el primer día del mes *Dul hiyya*, dos meses después del Ramadan, y duran diez días, el último es el más importante del calendario musulmán, conmemora la aceptación de Abraham a sacrificar a su propio hijo Ismael.

Además de los cinco pilares, el musulmán acepta otras obligaciones, la mayor de ellas es la *yihad*, calificada a veces de “sexto pilar” del Islam. Todos los musulmanes deben practicar al *yihad* en defensa del Islam y de los musulmanes.

Hay que señalar a este respecto el trabajo realizado por *Islamische Wissenschaftliche Akademie* que ha desarrollado un proyecto europeo de investigación sobre el Islam en los libros de texto que se ha desarrollado en todos los países de la Unión Europea con el objetivo de contribuir a acercar la civilización islámica a los ciudadanos de la Unión. En la investigación se persigue conocer la presentación del Islam en los manuales escolares y la forma correcta de presentarlo. En la realizada en España en cuanto al análisis de los manuales escolares se concluye que:

-La solidez ideológica del conjunto de ideas falsas y preconceptos elaborados que caracterizan el tratamiento de las culturas y sociedades árabo-musulmanas y que están contenidas en el concepto que denominamos “eurocentrismo”, es importante y muy evidente.

-Es clara la manifiesta “arabofobia” e “islamofobia”, a veces militante, practicada por ciertos intelectuales muy influyente en la conformación, a través de los mass media, de la opinión e ideas de la población y sus actores sociales. Así como muy influyentes también, en la elaboración teórica y filosófica de los “currícula”

(Navarro, 1997)

Se recomienda igualmente la segunda parte de la investigación, en la que hace una presentación del Islam en la enseñanza, por ser una gran aportación a la educación intercultural en Europa.

3. SITUACIÓN Y PERSPECTIVAS DEMOGRÁFICAS DE MARRUECOS.

La población marroquí vive un periodo de crecimiento marcado por un crecimiento continuo desde comienzos de siglo, en la segunda mitad de siglo la población de Marruecos se ha duplicado, 2,2 en 40 años, (ver **Tabla II.1**). El crecimiento de la población por tipo de residencia, 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 cesa de aumentar en Marruecos: 53,2 en 1997, frente al 29,2% en 1960, 35% en 1971 y 42,7 en 1982.

TABLA II.1: 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
Proporción de la 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 población de Marruecos es una población joven, y esa juventud no cesa de aumentar, a pesar de las datos de descenso relativo constatados con el censo de 1994. La proporción de población menor de 15 años desciende de forma importante, perdiendo 10 puntos en 37 años, en 1960 representaba el 41,6% de la población y en 1997 representa un 30.3% de la población (Ver **Tabla II.2**). Como más adelante veremos, el descenso en este tramo de edad es más importante en las ciudades que en el medio rural.

TABLA II.2: EVOLUCIÓN DE LA ESTRUCTURA DE LA POBLACIÓN POR GRANDES GRUPOS DE EDAD.

Años	1960	1971	1982	1994	1997
% de menos de 15 años	44.0	45.9	42.2	37.0	34.6
% de 15-59 años	5.6	49.4	53.9	55.9	58.3
% de 60 años y más	4.0	4.7	3.9	7.1	7.1

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

Por otra parte, 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. El aumento de un 7%, genera un gran potencialidad procreadora en la población marroquí. A continuación exponemos una serie de factores relacionados con la fecundidad que es preciso tener en cuenta.

En primer lugar se retrasa la edad del primer matrimonio, lo que reduce el periodo de procreación. Las marroquíes en 1960 se casaban por primera vez con 17,3 años, en el 1994 se casan a los 25,8%, reduciendo la diferencia existente con la edad de los hombres: 4,2 años en 1994 frente a los 5,9 años de 1960. Este descenso difiere según el medio de residencia, siendo de 7 años la diferencia de edad entre sexos en el medio rural.

En segundo lugar, aunque en 1967 se derogó la ley que prohibía la propaganda anticonceptiva, los resultados en la planificación familiar se observan en la última década. En 1980, una de cada cinco mujeres casadas en edad de procrear (entre 15 49 años) utilizaba un método anticonceptivo (19,4%), en 1984, la Encuesta Nacional de *Prevalence* Contraconceptiva proporcionó el dato de un 25,5%. Lo que representa un aumento relativo del 30% y esta tasa ha aumentado progresivamente hasta 1995, de tal forma que 5 de cada diez mujeres práctica un método de planificación familiar (50%).

En tercer lugar, está demostrado que la instrucción es un factor determinante en la reducción de la fecundidad, mejorando la instrucción de las mujeres marroquíes en estas últimas décadas hace que se reduzca también el índice de fecundidad. En efecto, entre 1979 y 1980 las mujeres sin estudios presentaban un índice sintético de fecundidad (I.S.F.) de 6,36 niños por mujer, frente al 4,15 niños de las mujeres que tenían estudios secundarios o más. No se disponen de datos al respecto más actualizados.

Por último, 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. A nivel nacional el índice sintético de fecundidad pasa de 6,06 niños por mujer inactiva a 3,61 niños por mujer activa, lo que supone una diferencia del 40%. La diferencia es aun más acentuada en el medio urbano que en el medio rural (CERED, 1997).

La disminución de la fecundidad se acompaña de la bajada de mortalidad, en general y de la infantil, en particular. La esperanza de vida en Marruecos se sitúa entorno a los 60 años, siendo en 1962 de 47 años frente al 68,8 en 1997, lo que representa que actualmente se viven 21,8 años más que en décadas anteriores. Aunque estas medias nacionales representan fuertes disparidades regionales (CERED, 1998).

Igualmente, se observa una **“super mortalidad”** en el medio rural frente al medio urbano (62 años contra 69,7 años). Entre las causas de esta alta tasa de mortalidad en el medio rural, se perfilan las razones económicas, sociales, culturales, los factores relacionados al estatuto de la mujer y lo más importante, la tasa de mortalidad infantil. En Marruecos, en los años sesenta existía una mortalidad infantil y juvenil muy elevada, por una defunción de un adulto, había tres infantiles. En tres décadas, se ha producido una reducción de la mortalidad en más de la mitad. Respecto a la mortalidad de las madres en Marruecos, ésta es bastante elevada: 332 defunciones de madres por 100.000 nacimientos entre las mujeres no solteras en edad de reproducción, según ENPS-II⁴ en 1985-91, frente a las 230 de Argelia. Es preciso destacar la **super mortalidad** maternal en el medio rural frente al medio urbano, aunque ésta está disminuyendo con el tiempo.

Continúa el fenómeno del éxodo rural, la población rural crece a un ritmo lento mientras que la población urbana se triplica en 34 años. Por primera vez en Marruecos, la población urbana es más numerosa que la población rural. Si a principios de siglo la tasa de urbanización se situaba en el 8%, actualmente la tasa sobrepasa los 51% (Dato de 1994). Continúa aumentando el número de marroquíes que salen del país. En 1984, el número de marroquíes residentes en el extranjero era de 1,140 millones, el 74% en Europa, el 22% en los Países Árabes y el 3% en Norteamérica y el resto se hallan en los países del África Subsahariana. En 1993, el número de emigrantes marroquíes se estima en 1,77 millones, de los cuales el 80% se encuentran en Europa.

La evolución de la población de Marruecos es el resultado de efecto conjugado de una baja mortalidad y del mantenimiento de la fecundidad en un nivel elevado, aunque con tendencia a la baja. Esta situación viene después de un periodo de crecimiento explosivo de la población de Marruecos después de los años 60, que ha generado un crecimiento constante de la población, debido a ese gran porcentaje de mujeres en edad de procrear, y a pesar de la planificación familiar, la actividad femenina o el retraso de la edad de casamiento. Este aumento de la población, a pesar de la ralentización del ritmo de crecimiento demográfico, produce repercusiones importantes

⁴Encuesta Nacional Prevalence Contraceptiva II, 1991.

de las necesidades de la población, particularmente de las demandas de infraestructura, empleo, enseñanza, salud, alojamiento y alimentación.

4. LA SOCIEDAD MARROQUÍ.

En Marruecos se suele obviar, que como ocurre en España, existe una pluralidad cultural que es preciso entender y respetar, sobre todo porque las relaciones sociales se han caracterizado por sus enfrentamientos con la mayoría arábica, hasta el punto de ser raras las alianzas matrimoniales entre ellos. Marruecos es un país con una variedad y contraste étnico-cultural aun mayor que España, de manera que ni siquiera la dualidad árabe/beréber resume la gran riqueza cultural de este país. Aunque todos los marroquíes comparten el Islam, 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 algunos procedían de África Negra y otros vinieron del Mediterráneo Suroriental. De todas las maneras, se conoce con este nombre a los habitantes que poblaban el país antes de la llegada de los árabes y que han conservado su identidad lingüística y cultural, aún después de la islamización. El término beréber tiene raíces latinas y es utilizado por los europeos. Los árabes les llaman *Chleuh* y ellos mismos no tienen una palabra fija para designarse como conjunto, sino que se identifican por su grupo lingüístico, "imazigh", "rifi" o "susi" (Mimó, 1998).

Estos pueblos fueron conquistados a partir del siglo VII por árabes provenientes de Oriente Medio, que introdujeron la nueva religión proclamada por el profeta Mahoma. La adopción del Islam por los pueblos beréberes fue el resultado de un largo y prolongado proceso ya que aunque las tropas beréberes llevaron el Islam a España ya en el siglo VII, el proceso de islamización no se asentó definitivamente hasta el siglo XIV. La unidad religiosa, que hace a todos los creyentes partícipes en la *Umma* (Comunidad de creyentes) más allá de lazos étnicos o lingüísticos, ha constituido durante siglos el principal y a veces único elemento de homogeneidad (étnicas, culturales, lingüísticas) entre beréberes y árabes.

Los beréberes representan el 40% de la población de Marruecos y como ya hemos señalado son los descendientes de los primeros habitantes de esta región. Este grupo se dividen, a su vez, en tres grandes grupos lingüísticos:

-Los beréberes trashumantes del Atlas Medio y de las partes central y este del Gran Atlas, descendientes de los almorávides saharianos que actualmente habitan en el centro y el Este del país, hablan el **tamazight**.

-Los Tashilhit o shlöhj son los más antiguos habitantes de Marruecos. Habitan las tierras del sur: Alto Atlas, Anti-Atlas y del valle del Sous y hablan el **Tachelhit**, **Tashilhit** o susi.

-Los zeneta o rifeños, originarios de las estepas argelinas tienen como lengua el **rifeño**, chelja o **tarifit**, propio de las tribus agrícolas y sedentarias del Rif. A este grupo pertenecen la gran mayoría de los inmigrantes de Collado Villalba. Más adelante profundizaremos en ellos.

Los griegos y romanos fueron los primeros en designar a las poblaciones del Norte de África como beréberes, que era un apelativo descortés ya que los consideraban como extranjeros incultos de la orilla del sur del Mediterráneo. Por tanto, en su origen el nombre "Beréber" tiene un significado muy negativo (Lanfry, 1984), tanto Beréberes como Berbería son términos importados por los conquistadores y años después diferentes autores árabes acogieron estos vocablos para las poblaciones del Norte de África, como hace el historiador Ibn Jaldûn al presentar a las poblaciones autóctonas del Magreb que los árabes encontraban en el transcurso de sus sucesivos avances hacia el oeste africano (siglos VII y XI).

No se trata de una raza beréber o un pueblo beréber, sino que estos pueblos se constituyen como tales en referencia a la lengua, la beréber, con una gran diversidad de dialectos, como ya hemos visto, ya que el beréber sólo existe bajo la forma de dialectos, que los especialistas catalogan en más de 3000 (en el Magreb). La gramática puede considerarse común a todas ellas.

En la revisión que se hace de los dialectos beréberes, se encuentran diferentes transcripciones de los dialectos, esto se debe a las dificultades de latinos y

griegos de transcribir sonidos extraños a sus lenguas y además, a la variación según la pronunciación de quienes así se designaban (Lanfry, 1984).

La “berebidad” es ante todo un concepto cultural y difiere del “Berberismo” político que a juicio de los nacionalistas magrebíes sirvió a los intereses franceses (Moatassime, 1992), aunque otros no están muy de acuerdo (Goytisoló, 1997)

La cultura beréber no tuvo nunca, en opinión de Moatassime (1992), un papel pasivo y se expresó en una organización familiar y social, espacial y arquitectónica, participando siempre de las interacciones mediterráneas. Así, si algunos intelectuales adoptaron el latín para expresarse, como San Agustín en el siglo V, seguramente lo hicieron para transmitir mejor el mensaje cultural autóctono, a menudo “contestatario” en la lengua dominante por entonces en el Mediterráneo, del mismo modo que los magrebíes de hoy recurren al francés para difundir una producción cultural que no deja de ser magrebí.

Ahora bien, cuando el genio beréber se expresó mejor a escala mediterránea fue con el Islam, a partir del siglo VII, en primer término, con la travesía del Estrecho en 711 en la formidable campaña de Tank ibn Ziyad, que dio nombre a Gibraltar (*Djebel Tarik*). Más tarde en 789 brindó asilo Idris ⁵, descendiente del Profeta que huía de las convulsiones que agitaban regiones más orientales. Por último con las tres grandes dinastías beréberes (almorávides, almohades y benimerines) que, en los siglos XI-XV, dieron al paisaje magrebí su identidad árabe, islámica y mediterránea.

Son testimonios de esa cultura 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.

Pero incluso en nuestros días, la “berebidad” sigue expresándose en “Tamazight”, que todavía habla la mitad de población marroquí, pese a la ausencia de apoyo pedagógico. También se expresaba través de la “*iziane*”, poesía cantada que durante mucho tiempo fue parte de la resistencia beréber a la penetración colonial en el Rif y en el Atlas. Esta poesía cantada que habla de amor, de amistad y de todas las

⁵ Fundador de la primera dinastía de Marruecos en Volúbilis (del beréber *útil*), antaño símbolo del poderío romano

“cosas de la vida”, sigue presente, por medio de grabaciones, en las casas más refinadas de las grandes aglomeraciones urbanas magrebíes, y gracias a los emigrantes, alcanza una dimensión verdaderamente mediterránea.

Los árabes, que constituyen el 60% de la población, son el grupo más influyente en los ámbitos políticos, culturales y sociales. A su vez están divididos en varios grupos socio-culturales dependiendo de su orígenes o procedencia:

-Árabes de origen beréber, son beréberes arabófonos, forman la gran mayoría del grupo y se localizan en las llanuras Atlánticas y en el Norte del país. Pertenecen a este subgrupo los Chauia, Dukkala, Chiadma, Yebala y Ghomara.

-Árabes puros, son todos aquellos que se atribuyen linajes de procedencia árabe. Forman la elite del país y se encuentran repartidos por todo el territorio, preferentemente en las ciudades, aunque hay grandes zonas de asentamientos árabes en las tierras más fértiles, donde son campesinos sedentarios, en las estepas orientales y en las inmensidades del Sahara, donde nomadean desde hace siglos. Pertenecen a este grupo las familias de El Arab, Yamani, Laraqui, etc..

-Árabes de origen andalusí. Forman la casta más culta y refinada. Han conservado algunas costumbres y rasgos culturales de Al Andalus. Son los descendientes de los musulmanes ibéricos expulsados por los cristianos peninsulares. Este grupo se divide a su vez en tres, teniendo en cuenta la época de su establecimiento en Marruecos y su lugar de procedencia en España:

·Los “andalusiyín” de Fez, los más antiguos, también denominados popularmente “fassies”(considerados judíos sefardíes conversos y por lo tanto detestados por el pueblo).

·Los “gharnatiyín”, procedentes de la Expulsión de Granada en 1492, se instalaron en Tetuán, Tánger y Chauen.

·Los morisquiyín, descendientes de los moriscos expulsados por España en los siglos XVI, XVII, estos fueron los últimos en llegar y los más han preservado las costumbres españolas, conservando apellidos hispanos

(Molina, Torres, Bargash, etc.), su música y su arte culinario. La mayoría de ellos viven en Rabat y Salé.

La “arabidad” es un concepto esencialmente político, se entiende ante todo como una manera de ser. Según Hart es el segundo rasgo característico de la cultura magrebí y expresa tanto la especificidad original como la universalidad mediterránea. Se basa ante todo en una expresión escrita muy codificada, el árabe clásico, un sistema educativo ancestral y un contenido cultural y científico universal.

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. De lengua de nómadas pasa a partir del siglo X a ser una gran lengua de cultura y civilización: Soporte fundamental de la “arabidad”, acompaña a la cultura magrebí en su auge por el mediterráneo y se convierte en lengua principal de la comunicación intermediterránea en todos los ámbitos, comercial, científico y diplomático. Prueba de ello son los numerosos vocablos de origen árabe que se han incorporado a las lenguas latinas.

La cultura árabe literaria es en principio religiosa y la propagación de la religión musulmana en el Magreb fue, y continúa siendo, una de las causas esenciales de la adopción y difusión en dicha área de la lengua árabe literaria. En el histórico encuentro de los árabes y su lengua con los beréberes, estos sufrieron el prestigio del árabe, lengua de los compatriotas del profeta del Islam, lengua de la revelación divina, la lengua del Corán. Precisamente como lengua del Libro se convirtió en la lengua de la primera cultura fundamental. Y es de ella como instrumento y signo de ciencia, que mana la ciencia: Gramática, Comentarios del libro, Tradiciones y Colecciones de “dichos”(*hadices*) del profeta, Derecho y Jurisprudencia.

4.1 Elementos característicos de Marruecos.

Marruecos se caracteriza por grandes diferencias climáticas y geográficas (montaña/desierto) pero según Hart lo que más ha influido en este país han sido las importantes divisiones generadas por grandes ejes dicotómicos: los árabes frente a los

beréberes, el campo y la ciudad y los que residen en Makhzen⁶ y los que residen en Siba⁷ (Hart, 1976), que a continuación desarrollamos:

LENGUA ÁRABE-BERÉBER.

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 la diferencia lingüística. Una diferencia importante si tenemos en cuenta que el árabe es lengua oficial, mientras que el beréber ni siquiera se imparten en aquellas zonas berberófonas.

El árabe se constituyó como lengua oficial desde la Constitución en 1962 y aunque en 1960 sólo lo hablaban tres quintas partes de la población, el árabe domina en la justicia, en ciertos sectores del aparato estatal y en todos los niveles de educación. El Beréber pertenece a la rama hamítica de la familia de lenguajes semio-hamítica, a diferencia del árabe que proviene de la rama semítica, por ello, sólo la población bilingüe es capaz de comunicarse con ambos grupos que, de lo contrario, permanecen incomunicados.

El predominio de una lengua no excluye el bilingüismo, especialmente en las ciudades de las zonas berberófonas, donde se asientan los servicios públicos en los que sólo se utiliza el árabe. De igual forma, las escuelas y las mezquitas son órganos difusores del árabe.

Hart ha calculado que las tres ramas beréberes que se habla en Marruecos tienen una importante “divergencia cronológica”. el Tamazight y el Tashilhit se habrían separado hace unos 1000 años, el tamazight y el rifeño hace 2000, mientras que la “distancia” entre el rifeño y el Tashilhit sería de 3000 años.

La mayor o menor diferenciación son un indicador del grado de mutua comprensión entre las distintas variantes del beréber. Actualmente las fronteras lingüísticas están difuminadas por un doble proceso : de un lado, las importantes migraciones campo-ciudad han desplazado población berberófona a zonas de dominio

6 Son los territorios bajo control político del gobierno.

7 Son el resto de los territorios no controlados por el gobierno.

del árabe, de otro, la progresiva implantación de la escuela ha generado un proceso de arabización en áreas beréberes, particularmente en sus núcleos urbanos.

Todos los dialectos beréberes son hablas ágrafas: sólo se transmiten y conservan mediante el uso y la tradición oral. No existen estadísticas que permitan cuantificar el número de hablantes de cada una de las variantes. Sólo se sabe que son numerosos y que la conservación del habla beréber es mayor en las regiones del Rif y el Sous debido a la mayor tendencia endogámica de estos pueblos. Hart destaca el papel de la mujer berberófona, generalmente circunscrito al ámbito doméstico, ha sido fundamental para la conservación y transmisión lingüística (Hart, 1976).

La lengua beréber se transmite oralmente de generación e generación. Siglos atrás existieron textos escritos en un alfabeto llamado líbico importado probablemente de los fenicios (Mimó, 1998). Los beréberes, para cualquier papeleo, emplean el árabe. También lo usan para cuestiones comerciales, para los números, y en frases de cortesía- saludos, agradecimientos, despedidas-, así como en el rezo. Las tribus arabizadas del Rif occidental presentan formas de vida y de organización muy similares a las de los beréberes, distinguiéndose únicamente por el idioma, un dialecto del árabe marroquí con ciertas influencias hispánicas (Mimó, 1998).

Este bilingüismo de hecho asoma dificultosamente a los niveles oficiales, por temor a poner en peligro la unidad del país. Existen varios antecedentes que explican tal prevención. Uno de ellos es la República del Rif, proclamada por Abd el Krim contra los colonialistas españoles pero también contra los intereses del sultán alauita. Por su parte, el Protectorado francés fomentó las divisiones entre árabes y beréberes, difundiendo el estereotipo del beréber leal, trabajador y rudo combatiente, opuesto al del árabe traicionero, indócil y vago (Perrault, 1991). En 1930 se presionó al sultán (luego rey Mohammed V, padre de Hassan II) para que proclamase el *dahir* (decreto) beréber, que suprimía la enseñanza del árabe lengua del Corán- en las zonas berberófonas y permitía a estos súbditos acudir a tribunales franceses, fuera de la autoridad del sultán. La norma de reconocimiento de las diferencias, fue sentida como maniobra colonial divisionista y encendió la chispa de lo que sería el movimiento nacionalista. Mas tarde, en los primeros años, tras la independencia, el poder fue compartido por la familia alauita y el partido Istiqlal, representante de la burguesía urbana *fassi* (originaria de Fez). Los rifeños, sintiéndose excluidos, se rebelaron en 1958 contra el gobierno de Istiqlal,

aunque sin renunciar al régimen monárquico. Aún así, sufrieron una represión durísima, encabezada por el entonces príncipe heredero, el Rey Hassan II. Estos hechos parecen explicar que exista una mayor prevención hacia los pueblos berberófonos del Rif (campesinos pobres, con fama de indómitos y aguerridos) que respecto a los del Sous (pequeños comerciantes que han extendido sus redes empresariales por las ciudades más importantes).

Recientemente ha surgido un movimiento cultural que reivindica el reconocimiento constitucional del beréber como lengua nacional, su enseñanza oficial y su utilización en los medios de comunicación. La diversidad aboca a buena parte de la población al bilingüismo: el beréber en la vida cotidiana (y en algunos espacios folklóricos, incluyendo emisiones radiofónicas), el árabe en los espacios públicos, incluida la escuela. En la provincia de Nador es habitual el multilingüismo. Los estudiantes hablan el rifeño (lengua materna), la variante dialectal marroquí del árabe, el árabe literario y el francés (lenguas básicas del sistema escolar), los que alcanzan niveles de secundarios tienen además acceso a una segunda lengua extranjera (habitualmente alemán o inglés). Pero los analfabetos también son multilingües, la experiencia migratoria hace que algunos conozcan el rifeño y el árabe argelino, el francés, el español o el alemán.

La importancia de los lazos económicos con el exterior hace que buena parte de la población tenga como segunda lengua un idioma europeo, antes que el árabe dialectal marroquí. Pero también la población arabófona tiene dificultades dado que el árabe oficial es el clásico- lengua del Estado, de la religión musulmana y de la escuela- diferente a la variante dialectal marroquí, utilizada en la vida cotidiana. A este panorama lingüístico se suma la presencia de las lenguas de las antiguas potencias coloniales: el español y el francés. El primero de ellos no tiene incidencia en los medios oficiales y su uso se ha perdido en gran parte entre la población del antiguo protectorado español, aunque en el habla cotidiana se conservan innumerables vocablos de origen español. El español aunque no se utilice en la vida cotidiana, entre la población marroquí en determinadas zonas existe cierto grado de comprensión debido sobre todo a la memoria histórica, el intercambio comercial y laboral con las ciudades de Ceuta y Melilla, o la recepción de las emisiones de la televisión española, los inmigrantes de vacaciones.

En cambio, el francés tiene una presencia crucial: ha sido utilizado en las escuelas para enseñar las disciplinas científicas, es la lengua de las elites urbanas “occidentalizadas” y es hablado correctamente en la alta administración y en el sector empresarial. De hecho, el desconocimiento del francés es un factor que restringe el acceso a los niveles superiores de la estructura social marroquí. El propio gobierno afirma, a pesar de sus esfuerzos por arabizar el sistema de enseñanza, que el francés es “indispensable para asegurar una enseñanza superior científica y técnica de calidad” (Royaume du Maroc,1991). Los periódicos de mayor tirada son en francés: *Liberation*, *L’opinion* y *Le Matin*.

Por tanto la sociedad marroquí se enfrenta a un doble proceso de bilingüismo, por un lado el que podríamos llamar “popular” (árabe dialectal/beréber), por otro el escolar (árabe clásico/francés). Ambos confluyen en el caso de los niños de habla beréber que acuden a la escuela, abocándolos a un contexto plurilingüe en el que el idioma materno carece de reconocimiento oficial.

El Rey Hassan II de Marruecos escribió que “el árabe es nuestra lengua, a la vez religiosa y nacional, a la que no podemos renunciar...El francés es una ventana abierta no sólo al mundo occidental, sino también al mundo de la lógica, la razón y la medida” (citado por Moatassime,1992). Las palabras de Hassan II de Marruecos son reflejo del tratamiento lingüístico: ignorar el beréber y convivencia del francés y el árabe.

CIUDAD-CAMPO.

Las ciudades más importantes (Casablanca, Rabat, Marrakesh, Tetuán, Tánger, Oujda) son árabo-parlantes (aunque las variantes beréber se utilizan habitualmente en algunas, 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.

La clave de este eje diferenciador no es étnica-cultural, sino socioeconómica. Las ciudades están sometidas a un importante proceso de transformación social, bajo el influjo de la “modernización”, de las relaciones de trabajo y de vida, en cambio, las

zonas rurales -especialmente las más alejadas de la costa Atlántica- mantienen una parte de las estructuras tradicionales de producción y de relación social.

La evolución de la población rural y urbana entre 1960 y 1997 (ver **Tabla II.3**) muestra que, a pesar del importante éxodo rural hacia las ciudades y el extranjero la población del campo no ha detenido su crecimiento, a diferencia de lo ocurrido en España en los años de desarrollismo, donde las migraciones, interiores y exteriores, supusieron un descenso de la población rural en vastas zonas del interior peninsular.

TABLA II.3: EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE MARRUECOS SEGÚN MEDIO DE RESIDENCIA.

Año	1960	1971	1982	1994	1997
Urbana %	29.1	35.1	42.7	51.4	53.2
Rural %	70.9	64.9	57.3	48.6	46.8

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

Actualmente la población marroquí se reparte entre ambos tipos de hábitat y entre éstos se detectan pautas de vida y realidades sociales diferenciadas. Algunas de ellas se han comentado en el apartado de situación y perspectivas demográficas de Marruecos y las resumimos en la siguiente tabla.

TABLA II.4 : DIFERENCIAS ENTRE EL MEDIO URBANO Y MEDIO RURAL⁸.

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 ⁹ (%)	27.9	21.8
Tasa de analfabetismo ¹⁰ (%)	75.0	37.0

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

Analizando la evolución de esos indicadores, también se observa distintos comportamientos según el medio de residencia:

Con respecto a la tasa bruta de natalidad (ver **Tabla II.5**), se aprecia que mientras que en el medio urbano se reduce bruscamente desde 1982 (15,2 puntos en 20 años), en el medio rural en esa época el descenso es más moderado (4.6 puntos en 20 años) pero

⁸Salvo excepciones señalizadas, todos los datos son de 1997.

⁹Datos de 1995.

una década después el descenso es brusco (13,2 puntos en 12 años). En la década de los 90, sigue descendiendo la tasa en ambos medios, siendo mayor en el medio rural (3,2 frente a 0,4 en 3 años).

TABLA II.5: EVOLUCIÓN DE LA TASA BRUTA DE NATALIDAD (POR MIL).

Año	1962	1982	1994	1997
Medio urbano	47.2	32.0	20.9	20.5
Medio rural	45.6	41.0	27.8	24.6
Conjunto	46.1	37.2	24.2	21.9

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

Con respecto al índice sintético de fecundidad (ver **Tabla II.6**) podemos decir, como era de esperar, que la evolución es la misma que la reflejada en la tasa de natalidad: descenso brusco desde 1982 y en la década de los 90 descenso leve en el medio urbano, mientras que en el medio rural el descenso se produce más escalonado y el descenso más fuerte se produce en los años 90.

TABLA II.6: EVOLUCIÓN DEL ÍNDICE SINTÉTICO DE FECUNDIDAD (NIÑOS POR MUJER).

Año	1962	1982	1994	1997
Medio urbano	7.77	4.28	2.56	2.37
Medio rural	6.91	6.59	4.25	3.87
Conjunto	7.2	5.52	3.28	3.00

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

Con respecto a la edad del primer matrimonio (ver **Tabla II.7**) señalábamos el retraso en el casamiento y diferencias según el medio de residencia. A lo largo de los años se observa que en el medio urbano el descenso en la edad del primer matrimonio es más acusado en 1982 que en 1994 (5,2 años en 1982 frente a 3,1 años en 1994) mientras que en el medio rural el descenso es más acusado en la década de los 90 (3,1 años en 1994 frente a 2,1 años de 1982). Igualmente, se aprecia que tanto en el medio rural como en el medio urbano que la edad del primer casamiento de las mujeres se está retrasando considerablemente, y aunque en la década de 1982 las mujeres del medio urbano retrasaron mucho la edad de su primer casamiento (6,3 años) en 1994 el descenso es ligeramente superior en el medio rural (3,4 en el medio rural frente al 3,1 del medio urbano).

TABLA II.7: EVOLUCIÓN EN LA EDAD DEL PRIMER MATRIMONIO (EN AÑOS)

Año	1960	1982	1994
Medio urbano			
Hombre	24.4	28.5	31.2
Mujer	17.5	23.8	26.9
Medio rural			
Hombre	23.8	25.6	28.3
Mujer	17.2	20.8	24.2

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

Con respecto a la tasa bruta de mortalidad (ver **Tabla II.8**), ya hemos señalado las grandes diferencias entre el medio urbano y medio rural, y hemos apuntado algunas de las causas de esas diferencias, ahora bien en cuanto a la evolución de la tasa de mortalidad, se observa el descenso en la década de los 80 y mantenimiento en torno al 5% de la tasa en el medio urbano en los años 90, mientras que en el medio rural el descenso es continuo en las dos décadas.

TABLA II. 8: EVOLUCIÓN DE LA TASA BRUTA DE MORTALIDAD (POR MIL)

Año	1960	1980	1987	1994	1997
Medio Urbano	-	7.5	4.7	4.9	5.0
Medio Rural	-	12.9	9.4	8.6	7.9
Conjunto	19.0	10.6	7.4	6.7	6.3

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

En cuanto a la esperanza de vida (ver **Tabla II.9**) se observa que viven más años los que viven en las ciudades que los que viven en el campo, siendo las mujeres las que más años viven, al igual que ocurre en el resto del mundo. Destacar que mientras que la diferencia entre las mujeres y los hombres en el medio urbano aumentan década a década (2 años en 1980, 4 años en 1984, 4,3 años en 1994 y 1997), en el medio rural la diferencia se mantiene a lo largo de los años entorno a 2 años.

TABLA II.9: EVOLUCIÓN DE LA ESPERANZA DE VIDA EN AÑOS.

Año	1962	1980	1987	1994	1997
Medio urbano	57.0	64.0	69.7	71.5	72.2
Hombres	-	63.0	67.8	69.4	70.1
Mujeres	-	65.0	71.8	73.7	74.4
Medio rural	43.0	56.5	62.0	64.9	65.9
Hombres	-	55.4	61.1	64.0	65.0
Mujeres	-	57.6	63.0	65.9	66.9

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

En relación al tamaño de las familias (ver **Tabla II.10**) se observa diferencias en el comportamiento según el medio de residencia, en el medio urbano el tamaño de la familia aumenta hasta 1982 (5,5 miembros de familia) para descender en la siguiente

década hasta un 5,0%. En cambio en el medio rural aumenta el número de miembros de las familias hasta 1994, con 6.6 y se mantiene.

TABLA II.10: EVOLUCIÓN DEL TAMAÑO DE LA FAMILIAS.

Año	1960	1971	1982	1994	1997
Medio Urbano	4.3	5.2	5.5	5.3	5.1
Medio rural	5.1	5.8	6.3	6.6	6.6
Conjunto	4.8	5.6	5.9	5.9	5.7

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

En relación a la evolución de la tasa bruta de actividad de la población (ver **Tabla II.11**), se aprecia en primer lugar que aunque en el medio rural sea mayor esta tasa, en la década de los 90 desciende la actividad en el medio rural, mientras que aumenta en el medio urbano. Por otra parte, mientras que la actividad de las mujeres del medio urbano aumenta (4,7% en 5 años) en el medio rural desciende (5% en 5 años). Esto puede deberse a que Marruecos comienza a desarrollar su sector servicios y el sector primario comienza a decrecer, y este cambio económico y de estructura afecta más a las mujeres trabajadoras que a los hombres del campo.

TABLA II. 11: EVOLUCIÓN DE LA TASA BRUTA DE ACTIVIDAD DE LA POBLACIÓN (%).

Años	1990-91	1995
Medio urbano	33.2	36.0
Hombres	50.5	51.1
Mujeres	17.1	21.8
Medio rural	43.7	39.5
Hombres	55.3	51.5
Mujeres	32.9	27.9

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

En cuanto a la tasa de paro (ver **Tabla II.12**) se puede ver que afecta más en el medio urbano, donde 2 de cada 10 personas en edad de trabajar se encuentran en paro. Ahora bien, en la evolución de la tasa del paro, se observa que el aumento es mayor en el medio rural (2,9 en el medio rural frente al 2,3 del medio urbano). El paro femenino aumenta en ambos medios, siendo mayor en el medio rural (0,4 en el medio urbano frente al 1,1 del medio rural).

TABLA II. 12: EVOLUCIÓN DE LA TASA DE PARO DE LA POBLACIÓN DE MÁS DE 15 AÑOS (%).

Años	1990-91	1995
Medio Urbano	20.6	22.9
Hombres	16.7	18.7
Mujeres	31.8	32.2
Medio rural	5.6	8.5
Hombres	7.1	9.6
Mujeres	5.6	6.5

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

Las diferencias más importantes actualmente son las relacionadas con la educación. Mientras que en el medio urbano se está reduciendo el analfabetismo (ver **Tabla II.13**) pasando de un 73% en 1960 al 37% de 1994, en el medio rural aunque ha descendido se mantiene en niveles elevados y preocupantes (92% en 1960 y 75% en 1994). De todas formas hay que destacar que el analfabetismo femenino es muy elevado (50% en el medio urbano y 90% en el medio rural en 1994).

TABLA II.13: EVOLUCIÓN DE LAS TASA DE ANALFABETISMO.

Año	1960	1971	1982	1994
Medio urbano	73	54	44	37
Hombres	58	39	30	25
Mujeres	88	68	57	49
Medio rural	92	87	82	75
Hombres	85	76	68	61
Mujeres	99	98	95	89

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

En cuanto a la tasa de escolaridad de los niños de 8 a 13 años (ver **Tabla II.14**) se observan la gran diferencia entre el medio urbano y el medio rural. Un 16% de los niños que viven en las ciudades no está escolarizados, frente a un 57% de niños que viven en el medio rural. Evidentemente los índices más altos de no escolarización los tienen las niñas y de entre estas, las que viven en el medio rural (20% de niñas si escolarizar en el medio urbano y aproximadamente un 75% de niñas en el medio rural). Revisando el avance producido en la Tasa de escolaridad de 1982 a 1994 hay que destacar que el avance ha sido mayor en el medio rural (6,6 frente a 5,8 del medio urbano) aunque este avance no afecta por igual a niños y a niñas (los niños avanzan 10,2%, frente a las niñas que sólo avanzan un 3,4%). En cambio, en el medio urbano la escolarización de las niñas ha mejorado, reduciendo la diferencia con los niños escolarizados

TABLA II.14 : 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. Ministere Charge de la Population.

Hay que tener en cuenta que estos datos no reflejan el importante abandono escolar (del que hablaremos más adelante), que junto con la desescolarización y el analfabetismo son las lacras de Marruecos. Hoy en día, 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 el choque cultural entre familia y escuela dan lugar a una realidad particular de la escolarización en el medio rural.

En relación a las condiciones de vida (ver **Tabla II.15**) o comodidades existentes en los hogares las diferencias según el medio de residencia son enormes, 14% de los hogares del medio urbano no tienen electricidad y un 22% no tienen agua corriente, pero en el medio rural, más de un 84% no tiene electricidad y un 95% no tiene agua corriente. Aunque a partir de los datos se observa una constante mejora. Son datos normales en un país subdesarrollado, pero no tan normales en un país en vías de desarrollo.

TABLA II.15: EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE HOGARES CON ELECTRICIDAD Y AGUA CORRIENTE (%).

Años	1982	1994	1998
Medio urbano			
Electricidad	74.4	80.7	86.1
Agua corriente	62.9	74.2	78.4
Medio rural			
Electricidad	4.5	9.7	15.6
Agua corriente	2.2	4.0	5.3

Fuente: Elaboración propia a partir de CERED (1998) *Profil Socio-demographique du Maroc*. Rabat. *Ministere Charge de la Population y la Enquete Nationale sur les niveaux de vie des menages 1998/99*. Rabat. *Direction de la Statistique*.

En definitiva, las cifras señalan que 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 en general 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.

De todas formas, en 1999 el Rey de Marruecos Hassan II constituyó una Comisión Real para que estudie los problemas de la educación y definan medidas para resolver dichos problemas. A su muerte, su hijo Mohammed VI ha apoyado el trabajo de

la Comisión y en su primer discurso insistió en la importancia de la educación y de la necesidad de reformar el sistema educativo.

MAKHZEN-SIBA.

El *Blad el Makhzen* o territorio gubernamental eran tradicionalmente los centros urbanos y las tribus próximas que estaban bajo el control político del gobierno. El Majzen es el instrumento de autoridad del Sultán, se compone del ejército y visires y secretarios de cancillería formados en la universidad de Fez. Representa menos de la mitad del territorio (limita al Gharb, la costa Atlántica, y las llanuras de la zona occidental de Marruecos).

El *Blad es Siba* son zonas desérticas o montañosas, son las llamadas tierras de disidencia o desorden. En la mayoría de estos territorios predominaba la estructura tribal y buena parte de ellas eran de habla beréber. En estas zonas el Sultán sólo era aceptado en tanto jefe espiritual de la comunidad musulmana (Comendador de los Creyentes), en cambio, los impuestos sólo se pagaban tras expediciones punitivas del ejército (marroquí o colonizador).

Esta constituye la principal contradicción en la vida política del periodo precolonial y colonial marroquí, la “disidencia” obligaba a los sultanes a solicitar apoyo de los ejércitos musulmanes y permitía a éstos justificar su presencia en tanto agentes de la paz y seguridad del trono. El movimiento nacionalista marroquí coincidió con la monarquía alauita sólo cuando el sultán (luego rey Mohammed V) fue destituido y enviado al exilio por exigencias del ocupante francés. Sin embargo, el acceso a la independencia en 1956 no eliminó la diversidad interna del país, aunque inició un proceso de importantes transformaciones.

A continuación profundizamos con uno de los grupos de Beréberes, los rifeños, ya que como hemos visto en el capítulo anterior son los más numerosos actualmente en la población inmigrante de la Sierra de Madrid.

4.2 Los rifeños: sociedad y cultura.

Hay que tener en cuenta que la gran mayoría de la población inmigrante marroquí en Holanda, Bélgica, Alemania y ahora en España proceden de la región del

Rif. Según Tilmatine los factores que causan la emigración en esta región son las siguientes:

Condiciones de pauperización económica de la región rifeña.

Estructuras sociales fuertemente tradicionales.

Reagrupamiento de las familias.

Fenómeno de la emigración en cadena.

(Tilmatine, 1999)

A continuación profundizamos en ciertas características que nos hagan entender y conocer más a este colectivo de inmigrantes tan numeroso.

4.2.1 CARACTERÍSTICAS GEOGRÁFICAS DEL RIF.

El Rif es una formación montañosa completamente distinta a la del Atlas. Ocupa la franja norte del país junto al Mediterráneo, con unos 250 Km. de longitud entre Tetuán y Alhucemas. El Rif es la frontera natural entre Europa y Africa, y con el Sahara aísla la parte central de Marruecos de Argelia y el resto del Magreb. En el pasado esa situación resultó una barrera importante -los primeros europeos necesitaron tres meses para ir de Al-Hoceima a Melilla- y hoy en día todavía se mantiene por el sentimiento extraordinario de independencia y de xenofobia tradicional que existe entre las tribus (Ellingham; Mc Veigh y Zuluaga,1992).

Es de origen anterior a el resto de cordilleras de Marruecos y su relieve es muy accidentado, con ríos cortos pero muy caudalosos que forman profundos valles. Las principales características climáticas de esta región son que sufren de inviernos fríos, veranos cálidos con abundantes lluvias desde otoño hasta la primavera y el azote del viento de Levante. El pico más alto del Rif es el Tidirín, de 2448 m, situado en el centro de la cordillera. La nieve permanece por encima de los 2000 metros, aunque puede caer a partir de los 1000 metros. El único curso importante es el *Lukus*, que nace en sus estribaciones occidentales de la Jebala y desemboca en el Atlántico, cerca de Larache.

En la vegetación del Rif son frecuentes los cedros, alcornoques y encinas, además de encontrar pinos, enebros, hiniesta y otros arbustos de carácter mediterráneo. Las plantas del kif en las montañas del Rif crecen salvajes por las laderas pedregosas y dan la impresión de que se extendieran sin límites. El cultivo en sí

está legalizado, pero las leyes “vigentes” marroquíes prohíben su venta, su adquisición, o incluso su posesión (Ellingham; Mc Veigh y Zuluaga, 1992).

En cuanto a la fauna, en el Rif además de los diferentes tipos de lagartos y lagartijas, se concentran en las estribaciones del Rif camaleones, ranas y sapos, las tortugas terrestres y de río. Son miles las aves que pueblan Marruecos: águilas, halcones, perdices, cigüeñas, quebrantahuesos, búhos, alondras, etc. Los erizos, conejos, ardillas de roca, mangostas, zorros y liebres aparecen por toda zona de montaña, en los bosques del Rif hay numerosos jabalíes y en la parte más alta han quedado lobos, aunque resulta difícil obtener testimonios de la población local acerca de su presencia porque los árabes usan la misma palabra para designar lobo y chacal (Mimó, 1998).

En el Rif hay poblados a los 2.000 metros. Las viviendas, en general, son de adobe y constan de varias estancias distribuidas alrededor de un patio central. Pueden tener una sola planta o dos, en cuyo caso la de abajo se reserva para los animales. También hay casas de piedras, sobre todo en las zonas altas donde la lluvia y el viento exigirían una reparación frecuente del adobe. Los pueblos aparecen siempre sobre pequeñas colinas o en las laderas de las montañas, dejando el fondo de los valles para el cultivo y evitando exponerse a la crecida de los ríos. El interior de las viviendas es muy austero: algunas alfombras y mantas en el suelo, una mesilla redonda de madera de veinte centímetros de altura, la tetera, cuatro cacharros de cocina, un horno de barro para el pan, una jofaina para lavarse las manos, un fogón pequeño de carbón y una lámpara de petróleo. Aunque en muchas aldeas estos dos últimos se sustituyen por aparatos de gas butano.

Cada fracción de tribu tiene su *souk* (mercado en árabe), una vez por semana en un punto al que se puede llegar desde cualquiera de las aldeas, en una jornada de mula como máximo. Prácticamente todos los mercados, hoy en día, están comunicados por pistas con alguna población importante de manera que se puede llegar hasta ellos en camión. El comercio es una tarea de los hombres, así como el pastoreo, dejando para las mujeres el cuidado del hogar y bastantes ocupaciones agrícolas. Los niños y, sobretodo las niñas, suele trabajar en el campo y cuidan de los rebaños.

Junto a los mercados, normalmente, hay dispensarios atendidos por enfermeros. No hay médicos. A nivel popular existe una medicina tradicional en la que se mezclan las hierbas curativas con ritos de tipo supersticioso, que se llevan a cabo en nombre de Dios y del profeta Mahoma pero que guardan muy poca relación con la doctrina oficial, siendo de origen anterior a la islamización. Los beréberes, actualmente, son todos musulmanes y practican la religión de forma íntima, con menos apariencia pero con sentimientos más profundos que la mayoría de los marroquíes de las ciudades.

El medio de transporte habitual es la mula. El asno y el caballo también se usan pero mucho menos. Los rifeños cuando les van bien los negocios, lo primero que compran como muestra de opulencia es una mula y si siguen prosperando un Renault 12.

El régimen alimenticio varía según los cultivos que se dan en cada región. En cualquier caso, el plato básico es el *tajjin* o estofado de carne con legumbres, que recibe su nombre de la cazuela de barro con tapa cónica en la que se prepara. En las montañas, todavía se realizan verdaderos *tajjines* con cazuelas de barro y fuego de leña, cosa que resulta cada vez más rara en las ciudades, donde la tradición secular ha sido substituida paulatinamente por la olla exprés de aluminio.

La hospitalidad es la norma fundamental de convivencia. Las visitas a la familia son obligatorias a pesar de las distancias, las dificultades del terreno y las condiciones meteorológicas (Mimó, 1998).

4.2.2 SOCIEDAD.

Este grupo beréber es el que mejor y más orgullosamente ha guardado y defendido su peculiaridad social y cultural frente a la penetración de otras culturas extrañas, como la árabe, la francesa o española. Los últimos actos de defensa de su idiosincrasia sociocultural y de su independencia política han sido la guerra del Rif contra los franceses y españoles en los años 20 y la revuelta contra el gobierno centralista y proárabe del recién independizado Reino de Marruecos, a finales de los años 50.

La primera guerra enfrentó al pueblo rifeño en armas contra los ejércitos modernos de Francia y España, duro 15 años, durante los cuales la guerrilla rifeña

pudo contener el avance del colonialismo europeo y determinó la política interna de nuestro país. Un ataque rifeño a Melilla produjo la Semana Trágica de Barcelona en 1909 y en 1920 en *Annuah* las tropas de la “República Confederada de las Tribus del Rif” masacró a un ejército español de 60.000 soldados. Este “desastre” dio lugar al descrédito de la Monarquía y del ejército español y a la proclamación de la Dictadura del General Primo de Rivera.

El líder del Rif era Abd Elkrin El Jatabi, cadí y caudillo de los Beni Urriaguel de Al-Hoceima y que a partir de entonces se convirtió en el héroe de todos los pueblos colonizados por los europeos. Este líder político continúa siendo el orgullo y el punto de referencia de todos los rifeños y sobre todo de los miembros de su tribu, que, aunque derrotado por el gobierno de Marruecos independiente, fue capaz de dirigir desde el destierro otra revuelta contra el propio gobierno marroquí, que tras la independencia intentó arabizar y controlar a los orgullosos y beligerantes rifeños.

4.2.3 LA ORGANIZACIÓN SOCIAL RIFEÑA: UNA SOCIEDAD FRAGMENTADA EN LINAJES: TRIBUS, CLANES Y SUBCLANES.

Como todos los pueblos beréberes del Magreb, los rifeños todavía conservan su organización tribal original. El Rif está articulado socialmente en un conjunto de tribus (“Ait” en beréber y Kabila en árabe y Beni en beréber) cuyos miembros se consideran descendientes del mismo fundador. La organización tribal, si bien fue respetada y utilizada por las autoridades coloniales del Protectorado Español, tras la independencia en 1956 dejaron de tener una función administrativa y se transformaron en meras referencias geográficas y de pertenencia a unos orígenes simbólicos determinados. La monarquía Alauí, en su proceso de desmovilización social y política del Rif, ha intentado disolver todos los lazos tribales, para evitar cualquier nuevo intento secesionista por parte de los rifeños.

Como las tribus del resto del mundo, las tribus rifeñas se fragmentan en mitades o “*arbaa*” y estas a su vez se subdividen en clanes y subclanes. Los clanes coinciden con la actual división administrativa de las “Comunas” o municipios, que están presididas por una “*caid*” o alcalde, mientras que los subclanes, también llamados “*djmaa*” (mezquita) o “*deshar*” equivaldrían a nuestras parroquias rurales del norte de España (Galicia y Asturias). La *djmaa* están compuestas por varias aldeas,

llamadas *darfiqt* o *duar* que están constituidas por varias familias del mismo linaje (de 100 a 200 miembros), descendientes de un antepasado común, cuya tumba, es el punto de referencia simbólico del territorio y cuyo nombre define al lugar y a sus habitantes, quienes se autodenominan como los hijos de ... (Beni Aisa, Beni Musa, Beni Mohand, etc.) A su vez estas aldeas de linaje amplio, están divididas en varias alquerías habitadas por familias extensas (padres, hijos y sus familiares nucleares) Estos caseríos familiares se encuentran dispersos y aislados unos de otros.

Como se puede deducir la sociedad rifeña está sumamente fragmentada y ello es por el resultado de su espíritu independiente e indómito de sus habitantes y de los celos masculinos por sus mujeres (Hart, 1976).

Las tribus rifeñas más importantes son:

Beni Ammart: situada en una región montañosa del sudoeste de la provincia. Está dividida en las dos mitades de Iyuúnen, Beni Hasain, Beni 'Abba y Yinn Saíd Wa-Ijrif. Pertenece al distrito o *Cercle* de Targuist.

Beni Tussin: situada al este de la provincia, esta tribu es compartida por Al-Hoceima y la provincia de Nador. Se encuentra dividida en las mitades de Beni Yakki, Beni Bir Aziz, Igharbiyen, Beni Taában y Beni Isataf. Su capital distrital es Middar.

Geznaia: situada en plena zona montañesa pertenece a la provincia de Taza, se divide en las siguientes mitades: Beni Aru Aisa, Beni Yunis, Beni Mohand, Beni Ishabiyeen, Yebarna, Imdurar y Beni Asin. Sus centros administrativos son Aknul y Bured.

Targuist: los de esta tribu se sitúan al sudoeste de la provincia de Al-Hoceima, en la zona montañosa de Ketama. Son beréberes algo arabizados, perteneciente a otro grupo beréber diferente a los demás rifeños, que hablan un dialecto parecido a los beréberes de Atlas Central.

Beni Urriaguel: es la tribu más grande e importante del Rif y a la que le cabe el orgullo de tener entre sus miembros al caudillo Abdel krim, cuyos antepasados fueron tradicionalmente los cadíes (jueces coránicos) y jefes políticos. Esta tribu es reconocida por las demás como la más prestigiosa y carismática de la región, y sus miembros presumen orgullosamente de su filiación. Al mismo tiempo es la tribu más compleja y más fraccionada de todo el Rif, dividiéndose en cinco grandes *aarba* (mitades): Los

Beni Yussif wa Ari, los Beni Hadifa, los Ait Abdallah, los Beni Bu Ayyash y los Imradem: subdividiéndose éstos a su vez en varios clanes y subclanes (Hart, 1976).

La fragmentación excesiva del territorio rifeño como resultado de una sociedad competitiva, en la que las fracciones tribales, los clanes y los linajes han venido compitiendo y luchando entre sí por el territorio, el agua, los excedentes agrícolas, el ganado o las mujeres. Lo que ha dado lugar a un hábitat diseminado en pequeños núcleos familiares, aislados unos de otros por la distancia de las chumberas y altos muros de piedra. Este enfrentamiento tradicional queda también reflejado en los descalificativos que adjudican entre tribus, clanes y subclanes.

La opinión de los Beni Urriaguel (la mayoritaria en la Sierra de Madrid) sobre sus vecinos territoriales es la siguiente:

De los Ibuyuyen (Bokoya) dicen que son falsos y que no tienen palabra.

De los Igzinnayen (Geznaia) señalan que son valientes pero imprevisibles.

De los Beni Ammart dicen que son patanes y paletos.

De los Tensaman destacan que son astutos e inteligentes, son unos zorros.

De los Beni Tussin dicen que son estúpidos y cutres.

Pero los más despreciados son los Targuist, Beni mesdauy y Beni Bu farah por su condición de beréberes arabizados, por lo que son considerados *yebalas*¹¹ y por lo tanto bastardos, estúpidos y “afeminados”.

(Escobar, 1995)

Así mismo se autodefinen con las mejores cualidades: valientes, honestos, sobrios, generosos y hospitalarios: las cualidades de un buen musulmán. Este orgullo pretencioso puede surgir de la fama merecidamente ganada de valientes guerreros ante todo tipo de invasores foráneos.

5. LA FAMILIA TRADICIONAL.

La familia se constituye como la institución con mayor entidad social en Marruecos, es en ella donde el niño establece relaciones personales, donde se producen sus primeros aprendizajes, etc. Son numerosos los autores marroquíes que

¹¹Árabes montañoses.

escriben textos sobre la familia, ya que consideran un tema fundamental cómo se aborda la relación del niño con los diferentes miembros de su familia en su primer mecanismo de socialización.

La sociedad marroquí es una sociedad patriarcal fundada por lo expresado en el Corán, es decir que el elemento religioso impera en sus costumbres, reglas y normas, al igual que define un modelo de familia. La familia tradicional marroquí comprende a todos los miembros de la línea paterna y materna a la vez. La familia constituye una unidad social fundada sobre la subordinación completa de todos los miembros al jefe de la célula familiar tradicional es el hombre de más edad, el *Chef*. En esta sociedad se considera que la edad, aporta sabiduría y conlleva autoridad, por ello es el más respetado.

La situación de las casas, el mobiliario definen de alguna manera, una manera de vivir, una manera de relación entre los miembros de la familia y entre la familia con sus invitados o amigos. Por ello vamos a describir brevemente las viviendas, distinguiendo las casas del medio rural, más humildes y los hogares de medio urbano, en ocasiones con más comodidades.

5.1 Vivienda.

En una casa vive generalmente un hombre, sus hermanos y hermanas solteros, su esposa o esposas y sus hijos e hijas solteros. Cuando los hijos se casan, normalmente establecen su propio hogar, pero siempre dentro del círculo familiar. Cuando las hijas se casan se van a vivir con la familia del novio, pues se trata de una sociedad patrilocal y patrilineal.

Las viviendas en el campo varían según el entorno y el clima de la zona. En concreto, en la zona del Rif¹² las casas suelen estar ampliamente dispersas por las montañas. Igualmente su construcción y situación reflejan el espíritu independiente de sus propietarios. La situación de las viviendas de la tribu de los Ait Urriaguel, una de las tribus beréberes más importantes de la zona del Rif, está condicionada por dos determinantes: la disponibilidad del agua y la defensa. Cada vivienda se encuentra

¹² La mayoría de inmigrantes en Madrid y en Collado Villalba proceden de esta zona de Marruecos.

rodeada por una mata impenetrable de cactus, muy valorado en épocas duras, y por los perros del dueño que siempre ladran si un extraño se acerca, con lo que la casa está muy bien protegida.

Las viviendas de las montañas de la región del Rif están construidas de barro y piedra trabajada, en las llanuras o en las zonas más pobres son de adobe. Tienen una forma rectangular, casi cuadrada y suelen ser de una sola planta. La techumbre es plana y está hecha de tierra soportada por unas vigas. Las paredes y habitaciones se construyen alrededor de un patio por donde se accede a todas las habitaciones, a excepción de la de invitados que tiene puerta en un lateral de la casa. Las habitaciones suelen estar blanqueadas y suelen tener una pequeña ventana rectangular, empleadas en otros tiempos como troneras. En el patio, al que se accede por una gran puerta de madera por la que pasan los animales, está el horno en el que las mujeres hacen el pan, la cocina y un silo subterráneo, un rincón del patio se emplea como establo para la vaca de la familia y encima hay un pajar utilizado para almacenaje. El patio está rodeado por un porche formado por el suelo y una extensión del techo apoyado en pilares. El centro del patio puede servir de refugio de las cabras y ovejas durante la noche sino se dispone de establo especial para guardarlas.

En las ciudades existen diferentes tipos de edificios según el barrio donde se ubiquen, en cualquier ciudad se pueden distinguir el barrio de la medina, el barrio de *Ville Nouvelle* y los barrios del extrarradio o *Bidón Ville*. El barrio de la medina en el que se concentran numerosos comercios generalmente está rodeado por una antigua muralla que la hace fácilmente distinguible. Las casas suelen estar muy juntas y las calles suelen ser muy estrechas. Las viviendas de la medina normalmente son casas viejas de dos o tres pisos, el piso bajo tiene comercios, el primer y segundo piso se suele destinar a habitaciones entorno a un patio y en el último piso hay una terraza, en donde se puede dormir en verano, se cuelga la ropa, se secan las pieles o se sacrifica los animales.

Los barrios denominados *Ville nouvelle* (ciudad nueva) fueron construidos en el periodo del Protectorado y se encuentran fuera de las murallas de la ciudad pero en prolongación de la medina. En estos barrios suelen estar los edificios institucionales, embajadas, *wilaya*, grandes bancos y las viviendas de este barrio son pisos en edificios de tres o cuatro pisos, con los bajos para comercios. Las viviendas suelen ser muy

grandes, con amplias habitaciones y con todas las comodidades (cuarto de baño, agua, electricidad, etc.).

En los extrarradios de algunas ciudades existen *Bidon Ville* (ciudades de bidón), un núcleo de chabolas donde se concentra una gran población procedente del campo, en ocasiones, rodeados por un muro. Debido a la escasez de trabajo estable todos los miembros de la familia, incluidos madres e hijos, se dedican a buscarse la vida. Aceptando cualquier trabajo con unas condiciones mínimas y procurando disponer del mayor número de trabajos precarios para poder mantenerse. Las viviendas de este barrio carecen de las condiciones mínimas, no suelen tener ni agua, ni electricidad, se compone de una habitación donde se come, duerme y cocina. Estos núcleos chabolistas con el tiempo se pueden transformar en barrios con casas de ladrillos, pero sin ningún orden urbanístico. En esta sociedad es muy importante tener una vivienda y con las dificultades de poder comprarla, su única solución es hacerla. Se pudo observar grandes barrios de casas en construcción, casas en las que el propietario trabaja todos los días al terminar su trabajo.

En cuanto al interior de las viviendas hay que destacar que el hogar marroquí tradicional está adaptado a los niños, hay pocos muebles, muchas alfombras y muchos cojines, las mesas son bajas y salvo la cocina y el baño, el resto de habitaciones sirven para dormitorio o salón, puesto que el mobiliario de las mismas es muy parecido: unas colchonetas (*madarib*) en los hogares más humildes, o unos sofás sin respaldo junto a las paredes, cubiertos con cretona o tela de alfombra, un cojín (*haití*) en los hogares más humildes que cubre la parte baja de la pared, una alfombra o estera en el suelo, una mesa redonda de patas cortas que suele guardarse en la cocina, pero que se mueve por las salas según las necesidades. Suele haber en las paredes cuadros, relojes y espejos. Los niños tampoco tienen habitación específica ya que cualquier habitación sirve tanto para jugar como para dormir y no existe ningún lugar específico destinado al estudio.

5.2 Las familias.

En primer lugar hay que señalar las enormes diferencias existentes entre las familias marroquíes, según vivan en el medio urbano o en el medio rural, según su nivel de estudios e incluso la influencia o contacto con los europeos o extranjeros en tiempos

del Protectorado, familia en el extranjero o por viajes. Evidentemente no podemos describir cada modelo de familia, por ello vamos a definir a grandes rasgos lo que es la familia tradicional marroquí, sus funciones, roles de los miembros, relación entre los miembros y muy importante el proceso de socialización-educación de los niños y de las niñas.

5.2.1 TIPOS DE FAMILIAS.

En árabe se emplean dos palabras para designar a la familia. Para expresar el grupo doméstico, tanto en árabe clásico como en el dialectal, emplean el término *ʿyā* que indica la familia extensa y la relación de parentesco. En cambio para la familia nuclear emplean el término *bayt* en árabe clásico o *dar* en el árabe dialectal que expresan la familia que comparte la vivienda. En el medio rural se usa *khaïma* que significa tienda o *kanoun* que quiere decir fuego, en referencia a las personas con las que se comparte el fuego o el mismo hogar. La diferencia terminológica expresa una realidad concreta y objetiva de la familia en Marruecos.

Por otra parte, dependiendo de quien se ocupa del niño, se distinguen dos tipos de familias: **la familia restringida urbana** donde sólo la madre se encarga de las actividades concernientes al niño o en su caso ayudada alguna joven del campo y **la familia extensa rural** donde la participación intensa de los hermanos y los abuelos aligera las necesidades de los padres (Belardi, 1991).

También se pueden encontrar diferencias en las familias según el número de hijos. Las familias numerosas, entre cuatro y catorce hijos, necesitan de más ingresos, sobrecargan a las madres de trabajo y generan un clima afectivo complicado. En estas familias ocuparse de los hijos se reduce a proporcionarle las condiciones materiales, alimentar, vestir y material. Los niños son uno más y cuando son pequeños se consideran una carga y cuando crecen se concibe como un niño-ayuda. En cambio en las familias con menos hijos cada vez más frecuentes, entre uno y tres, ocuparse de los hijos además de asegurarse que nos les falta nada, les proporcionan cuidados, les limpian, acompañan y ayudan en sus estudios. En este tipo de familia el niño es considerado un rey.

A pesar de la existencia de grandes diferencias entre familias, en los manuales de lectura de la escuela se trasmite un modelo de familia urbana, en la que el niño es presentado como lleno de atención, amor y afecto.

5.2.2 FUNCIONES DE LA FAMILIA.

Como señalábamos la concepción de familia se basa en la imagen transmitida por el Corán, en la que se pueden distinguir las siguientes funciones:

Comunidad de bienes.

En la familia tradicional, las condiciones económicas y las estructuras sociales están íntimamente ligadas constituyendo una organización basada en la comunidad de bienes y en la unidad de los intereses. Por su parte, el *chef*, el patriarca de la familia asegura la solidaridad familiar y defiende al máximo la importancia del grupo, ya que su riqueza depende de sus efectivos (Zniber, 1976). En esta organización todos los miembros de la familia debe participar (defendiendo, manteniendo, asegurando y aumentando los bienes) y para ello se requiere de una división de trabajo, de un reparto de tareas.

Hay que señalar que esta función es la fundamenta la emigración. El razonamiento económico que realiza la familia es que el individuo que marcha aligera las cargas dentro de su comunidad y aporta beneficios económicos a la misma, por el envío de parte de su salario, ya que el trabajador inmigrante marroquí en Europa no envía lo que le sobra sino que solo guarda aquello absolutamente necesario (Ben Radi, 1995). La emigración en su inicio suele considerarse una estrategia familiar, ahora bien, una vez que el inmigrante está fuera de la influencia de la familia, en algunas ocasiones y por diversas razones se convierte en estrategia individual.

Seguridad.

La función de proporcionar seguridad a los miembros que constituyen la familia extensa tiene mucha importancia para poder sobrevivir en un país en el que no existe una cobertura Estatal que cubra las necesidades primarias que una familia cualquiera no pueda satisfacer, desde la salud, alimentación, etc. Son numerosas las familias

extensas, como media 40 miembros, que se mantienen con la ayuda de algún familiar en el extranjero o en el propio país.

Hay que destacar que la seguridad que proporciona la familia no sólo es un respaldo económico, sino que es un apoyo incondicional en cualquier asunto, desde la ayuda en los trabajos domésticos, el cuidado de los hijos, la construcción de la casa, el arreglo de una avería, un problema con la justicia o con otras familias. La familia arropa a sus miembros y asegura un apoyo incondicional.

Procreación

La función de procreación puede constituirse como la más importante, ya que en esta sociedad legitima a la familia, legitima la unión de dos seres. El matrimonio no tiene mayor importancia que la procreación de un nuevo ser que de sentido a sus vidas y a su unión. Es el niño quien funda la legitimidad de la familia, la vida de los padres tiene sentido en el mismo momento en que el niño nace. Él es su interlocutor cotidiano, él les hace salir de su silencio y les permite hablar con los demás de ellos mismos, de sus hijos, de su pasado. De esta manera se trasmite la memoria familiar que conserva el niño para relatar más tarde a sus progenitores y asegurar así el mantenimiento de la cohesión familiar y la continuidad de la memoria generación a generación.

Por otra parte, a la mujer la maternidad le confiere dignidad y seguridad, mientras que la esterilidad se considera como un maleficio y a la mujer estéril se la margina e ignora, en este sentido, existe una gran obsesión por la procreación. Para el hombre también existe una exigencia por la proliferación ya que constituye en fuerza humana. La preferencia por los hijos varones en el medio rural sigue siendo importante, ya que padre podrá disponer de mano de obra joven al que no hay que pagar salario. Hay que señalar que la esterilidad se presupone siempre a las mujeres, nunca a los hombres. Si una pareja no consigue tener hijos el marido puede repudiar a su esposa o casarse con otra.

El discurso oficial transmitido por el Corán insiste en las ventajas de la multiplicación de la especie y en el crecimiento de la comunidad musulmana. Por contra, el discurso oficial del Estado es más ambivalente, por un lado apoya el movimiento de planificación familiar, pero no se atreve a perturbar la mentalidad patriarcal fundada sobre la familia numerosa.

Intermediario entre niño y sociedad.

La función de intermediario entre sociedad y niño se diferencia de las anteriores, en que muchos de los padres no son conscientes de ello. Las primeras relaciones personales del niño se establecen en el núcleo de su familia y a partir de este el niño adquiere una manera de relacionarse con los demás adecuada a las normas y reglas impuestas en el Islam. La personalidad del niño se forja y estructura en el seno de la familia.

A través de la madre, padre, miembros de la familia, el niño establece sus primeros contactos con la sociedad, descubre el sistema de valores y adapta los esquemas de pensamiento y la conducta relativa a su grupo. La familia es de ese modo el primer lugar en donde se efectúa sus aprendizajes y se instauran las primeras relaciones interpersonales.

Debido a la importancia de esta función nos vamos a detener en profundidad. La manera que tienen los padres de ocuparse de sus hijos, de educarlos dependen fundamentalmente de la representación que tienen de sus propios roles y de los métodos a través de los cuales se transmiten.

VALORES Y PRINCIPIOS.

Los padres transmiten a sus hijos los principios en tres categorías:

1. Los principios morales: honestidad y rectitud.
2. Los principios de la sociabilidad: educación, respeto, pudor, responsabilidad y perseverancia en el trabajo.
3. Los principios religiosos: la beneficencia, la piedad, la bendición de los padres.

El acuerdo sobre la transmisión de estos grandes principios es casi unánime entre los padres: socializar al niño por la adquisición de reglas y esquemas de conducta capaces de hacer de él un ser social. Por su parte, el trabajo y la tenacidad en el trabajo está muy valorizado por los padres rurales y erigido como el valor más importante, sobretodo cuando la escolarización de los hijos en el medio rural es baja y complicada. Por lo que estos niños se, convierten a la fuerza en mano de obra. Actualmente, en algunas familias predomina el interés por la tenacidad en el trabajo escolar y sobre las capacidades de adaptación del niño a los diferentes trabajos en la escuela.

Desarrollar el espíritu crítico, la noción de juego, la idea de justicia hacia el niño interesa poco. Moldear al niño según una concepción adulta en la que se oculta el espíritu de clase no hace más que apuntalar la existencia de una sociedad en la que las desigualdades sociales son manifiestas y no hacen más que apuntalar un conformismo en la que la religión juega un papel importante (Belardi, 1991).

El Corán, la *hadith* y las costumbres prescriben una obediencia total a los padres y perciben la libertad como actividad individual como un hecho de ofensa a Dios, ya que es por medio de ésta como los niños obtienen el *ridat el walidawn*, la bendición. De lo contrario tus padres te echan la maldición y en Marruecos existe un fuerte sentimiento de la maldición divina ya que tradicionalmente se dice que la maldición paterna o materna les acompaña mas allá de este mundo. Pero el respeto no es solo a los padres, sino que se debe a todos los miembros de más edad de la familia.

La influencia de la religión es muy grande, sobretodo porque fuera de las reglas religiosas y morales dictadas por el Islam, la costumbre y la **haida**, no existen principios educativos.

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA .

La educación religiosa tienen un papel importante en la educación del niño en general. Ella influye en el alma, en el cuerpo y en sus relaciones con los demás. Se transmite desde muy temprano a los niños y se hace por imitación de los grandes o por un aprendizaje sistemático a partir de los seis y siete años.

La educación religiosa del niño está asegurada en un 75% de las familias urbanas y en un 47,5% de las familias rurales¹³: los padres pertenecientes a este medio, suelen ser analfabetos y no disponen de un conocimiento del dogma del Islam, relegando esta tarea a otras instituciones, especialmente la escuela coránica y la escuela primaria que se ocupan de la educación religiosa de sus hijos.

En los niveles socioeconómicos urbanos ricos es más notable la indiferencia o el poco interés manifestado por la educación religiosa. Los padres lo justifican en su

¹³ Datos facilitados por Belardi, 1991.

experiencia en la escuela coránica y en la transmisión tiránica de sus padres de una religión exagerada. Estos padres no quieren embrutecer a sus hijos al hacerles aprender el valor del texto sagrado sin ninguna comprensión ni reflexión sobre su contenido. Para los ricos del medio rural, la educación religiosa representa un medio de acceso al poder y un elemento de dominación sobre la población analfabeta. En suma los padres garantizan en parte la educación religiosa del niño, unos convencidos de su necesidad y otros la consideran como un factor de sumisión.

EDUCACIÓN SEXUAL.

La dificultad de los padres para abordar esta cuestión es grande, socializados en el tabú de la sexualidad, resulta complicado discutir libremente con sus hijos sobretodo ciertas prácticas socialmente mal vistas.

Más de la mitad de los padres, padre o madres jamás han abordado este tema con sus hijos, y una mayoría de los padres del medio rural (72,5%). Los padres no dan ninguna explicación a sus hijos sobre las diferencias biológicas entre los sexos, el mecanismo de la concepción o sobre el parto. Los hijos ignoran todos estos datos, según ellos, lo aprenden de sus mayores o a través de los cursos de educación religiosa en las escuelas públicas. La observación del medio animal en el medio rural se convierte en el medio de aprendizaje más habitual,

Los padres que discuten abiertamente con sus hijos sobre estas cuestiones son los padres instruidos procedentes del medio urbano, padres que han superado la etapa de sacralizar la sexualidad para hablar de ella como un asunto objetivo y real. De todas formas, hay dos cuestiones que preocupan a los padres y les incita a abordar el asunto con sus hijos. Estas cuestiones son, la virginidad para la hija y la homosexualidad para el hijo.

Para las madres, sobre todo las del medio rural, la virginidad de sus hijas se convierte en toda una obsesión. Desde que sus hijas acceden al espacio público, van a buscar agua o leña, la escuela, la hija se halla constantemente vigilada por todos los miembros de su familia. Los juegos con los chicos están prohibidos y la segregación sexual es desde ese momento establecida y asumida.

La creencia de la homosexualidad tiene un carácter notablemente urbano. Son sobretodo las madres de nivel socioeconómico acomodado y medio urbano quienes están preocupadas por esta práctica de los chicos.

No obstante, aunque los padres no hablen con sus hijos sobre sexualidad, eso no excluye que a éstos no les preocupe, pero se abstienen de preguntar. Ellos han asimilado la prohibición antes de conocer el porqué de esta prohibición. Ellos están a la merced de una educación que reprime toda manifestación sexual o toda referencia al sexo (Belardi, 1991). Por tanto, la educación sexual en el medio familiar no existe, pero en los medios socioeconómicos más desfavorecidos en los que las viviendas se reducen a una única sala en la que duermen todos, hace que los niños aprendan a conocer la existencia de los contactos sexuales a través de observar y oír a sus propios padres.

A continuación, profundizamos en los contenidos y métodos educativos empleados por los padres en el medio familiar.

MÉTODO EDUCATIVO DE LOS PADRES.

El contenido educativo transmitido al hijo, independientemente de las variantes según el medio y las clase social, son esencialmente la integración en la sociedad y la puesta en practica de las normas y valores de grupo. El desarrollo personal del niño es raramente percibido como importante. El objeto de la educación familiar es formar un agente que mantenga el orden social y no un agente de cambio. Los métodos educativos empleados y las normas transmitidas afianzan bien esta idea.

Los dos métodos educativos en que se basan la mayoría de los padres en Marruecos son la represión y el castigo, empleados generalmente en todos los niveles socioeconómicos, a excepción de nivel socioeconómico urbano rico (Belardi, 1991). Comprender al niño y buscar las causas de su negativa son actitudes poco frecuentes.

Los padres justifican que castigar es el método más adecuado, el más adaptado a la naturaleza del niño y el más eficaz. El tipo de castigo y su frecuencia varía de un nivel socioeconómico a otro, pero el acto es el mismo. El castigo refuerza el poder del adulto sobre el niño y la sumisión total de éste último. Las reacciones agresivas parecen las más numerosas: agresión física y verbal. Los padres de las clases más

desfavorecidas tienen la tendencia a golpear según un proverbio que dice “*al’açà li-man*” que se puede traducir que “el bastón para aquel que no obedece” (Belardi, 1991).

Los tipos de castigos empleados son varios, desde el simple regaño al castigo corporal. Las causas del castigo son numerosas y unidas a la vida cotidiana de los individuos.

El castigo por los asuntos escolares es el más frecuente, tanto en el medio urbano como en el medio rural y en todos los estratos sociales. Si algunos padres muestran flexibilidad en lo que concierne a la ayuda aportada al hijo en el interior del hogar, son muy exigentes cuando se trata de trabajo escolar. Su planteamiento es que si ellos invierten en la escolaridad de sus hijos y se privan de una buena fuerza de trabajo, ellos deben exigir a sus hijos que tengan un buen libro de escolaridad y aprecio del maestro.

Las disputas entre hermanos de la familia son difícilmente soportados por los padres, especialmente en las clases desfavorecidas. Las condiciones de vida, la exigüidad de espacio, el número elevado de niños en la familia, la ausencia de actividades escolares que canalicen la energía de los niños y le orienten hacia otros objetivos, sólo reportan y perjudican al niño en el que va a vertir toda la agresividad de los padres.

Transgredir las reglas es una causa importante de castigo. En la familia a la que el niño pertenece existe una disciplina que debe cumplir y conformarse. La intervención del adulto se hace sentir cuando el niño sobrepasa la tolerancia de sus padres.

Como señala Belardi, una educación represiva no es más que la expresión de una sociedad represiva. Las condiciones de vida, las de trabajo, la inseguridad permanente y la ausencia de democracia hace que los adultos sufran en primer lugar esta represión, que después recae sobre el niño, que sin poder y sin defensas se pone a la merced de los adultos.

El castigo de los niños es una expresión manifiesta de la ausencia de libertad, de falta de diálogo entre “yo” y “nosotros”. Incluso la celebración de fiestas con motivo de ritos de los niños, no son más que un medio de asegurar la autoridad parental y social, y hacer evolucionar al niño hasta la edad adulta en un baño cultural de autoridad transmitida con la edad, el sexo, el saber y el prestigio social.

Por otra parte hay que señalar que la educación tradicional musulmana desarrolla en exceso la imitación para reforzar el sentido del honor, concepto muy valorado e importante en esta sociedad. Lo permitido o prohibido (la *hishma*) es fijado por imperativo religioso y es la madre quien se lo trasmite al niño por condicionamiento. Cada vez que el niño incumple la *hishma* avergüenza a sus padres, que no le castigan, pero le amenazan verbalmente con chantaje emocional que produce en el niño un estrés que favorece la asimilación del código.

5.2.3 ROLES DE LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA NUCLEAR.

Como ya habíamos señalado, el reparto de tareas de los miembros de la familia está muy bien definido, al igual que está muy bien marcado la segregación de los espacios cómo se observa en la sociedad marroquí. La calle, el espacio público es terreno exclusivo del hombre, mientras que la casa, la intimidad es un espacio privado y reservado para la mujer. La sociabilidad de la mujer y del hombre se circunscribe en su espacio y afecta a las tareas que acometen.

Las tareas que incumben a los padres, madres y terceras personas son múltiples y conciernen a los dominios distintos de ayuda material o trabajo escolar, al cuidado de sus hijos o mayores, al trabajo doméstico, etc. Y como veremos la división de las tareas entre el padre y la madre, está íntimamente ligado con la segregación de espacios interior/exterior, privado y público.

El reparto de tareas entre el hombre y la mujer se relaciona con la función económica de la familia y la división del trabajo que apuntábamos anteriormente en las funciones de la familia. Todos los miembros deben colaborar en el bien común y el reparto de tareas se realiza dentro de su espacio. Por ello el hombre sale fuera, al campo o a la ciudad a buscar ingresos y la mujer se queda en su casa asegurando el bienestar de su familia, preparando la comida, limpiando la ropa y la casa, etc. Los hijos cuando son capaces pueden colaborar en el trabajo agrícolas o de pastoreo en el campo y estudiar o hacer recados los de la ciudad. Las hijas, tanto del medio rural como medio urbano, colaboran en las tareas domésticas.

Pero además del significado socioeconómico en el reparto de tareas existe un significado simbólico, transmitido desde el Corán y los *imanes*, mucho más difícil de modificar en las estructuras mentales de la sociedad tradicional marroquí que la

socioeconómica que hace que la ideología patriarcal se vuelva más y más reforzada y anclada en una mentalidad, ella representa la principal fuerza capaz de mantener un cierto orden económico y social.

Tareas del Padre.

La tarea principal del padre es satisfacer las necesidades materiales de su familia, alimentación, vestimenta, materiales escolares. “Yo soy el rey” dice un padre rural rico, “el rey en la casa, el rey del dinero” (Belardi, 1991: 105). En muchos de los hogares el padre es un extraño, pasa todo el día fuera de casa trabajando o con sus amigos. Son frecuentes los padres que salen de casa antes de que se levanten sus hijos y vuelvan cuando éstos están acostados, se convierten en un ser invisible. Estos padres absorbidos por sus trabajos, por su profesión, por su promoción o por sus amigos, suelen descargar totalmente las responsabilidades del hogar sobre la madre.

En un hogar tradicional en el que sólo el padre tienen un trabajo remunerado, el resto de los miembros de la familia dependen de él. Dependen, al menos su mujer y sus hijos, de su sueldo para alimentarse, comprar ropa o material para la escuela. Él es el responsable de la familia, pero como veremos más adelante su responsabilidad se reduce al ámbito económico o financiero.

La otra tarea que ejercen los padres, además de satisfacer las necesidades materiales del niño, es controlar a éste último en sus comportamientos, en su escolaridad y en relación con los demás. Las preocupaciones más importantes de los padres del medio rural suelen ser la distancia que separa el hogar de la escuela y la intervención del entorno en la educación de sus hijos cuando están fuera de su control. Estos padres perciben esta intervención como más floja y difusa.

Los padres del medio urbano se muestran más vigilantes, incluso más estrictos que los padres del medio rural, pero esta vigilancia decrece a medida que se desciende en la escala social (Belardi, 1991). Quiere decir que los padres mejor situados en la escala socioeconómico y cultural controlan y vigilan más a sus hijos, mientras que los padres situados en la escala más baja frecuentemente no saben ni como son, ni que hacen sus hijos a lo largo del día.

Tareas de la madre.

Las tareas de la madre son múltiples, tanto trabaje sólo en el hogar o fuera de casa, debe asegurar principalmente las tareas domesticas para garantizar el bienestar, confort e higiene de toda la familia. Además desempeña las siguientes tareas:

Madre-alimentadora.

Es la encargada de alimentar a toda la familia, a los más pequeños les da pecho siempre que lo piden, hasta los dos años y para el resto prepara todos los días los guisos y dulces para nutrir a todos los miembros de sus familias.

Madre cuidadora.

Frecuentemente, la madre se ocupa del cuidado cotidiano de los niños. La relación entre madre e hijo es muy sólida e intensa. Esta relación es descrita como una unidad psicológica prolongada, como continuación del cordón umbilical que es la fuente de vida del feto en el vientre de la madre (Souad, 1983). En los primeros años de los niños, la madre no se aleja de sus hijos, es su máxima responsabilidad y su trabajo más importante.

La responsabilidad de las madres con sus hijos va más lejos que la del padre porque está más tiempo con ellos, porque les conoce mejor y por que les sigue en su evolución. Las madres intervienen, a su manera, en la satisfacción de sus necesidades y son las máximas responsables de hacer realidad los deseos de sus hijos. Esta tarea de madre-cuidadora se desempeña a lo largo de toda la infancia de sus hijos y se basa en el contacto permanente de la madre con sus hijos. Tanto niños como niñas forman parte del mundo femenino que les rodea.

Madre-gestora

La mujer asume la función de gestión y de control del hogar, ella que educa sola a los niños y se atribuye los roles de padre y de madre, sobretodo en los casos de padres invisibles. Muchas de ellas mantienen también la autoridad paterna en la familia con la ayuda del dinero del padre y con carácter, asumiendo la rigidez y el control del padre ausente. La madres ricas dicen "Yo hago todo por los niños, yo soy todo para ellos.." "...el padre está siempre ausente, él está para pagar" (Belardi, 1991).

Madre-enfermera.

La madre dispensa los cuidados del niño enfermo, que es confiado únicamente a ella, siendo la intervención del padre relativamente reducida, salvo en el medio rural donde los dos cónyuges se encargan del niño enfermo, ya que hay que desplazarse al dispensario de salud, o a la casa del médico, hablar con los agentes de servicio de salud. Todo lo que haya que hacer fuera de la casa es responsabilidad del padre, papeleo, gestiones, etc. mientras que los cuidados y la atención continua es tarea de la madre.

Madre-trasmisora.

La mujer árabe en general y marroquí en particular, tiene un rol histórico como guardiana de la tradición y es la máxima responsable de mantener la identidad colectiva. La madre transmite a sus hijos desde pequeños creencias populares, leyendas, historias, canciones y el patrimonio histórico cultural de su tribu o familia para que se conserve de generación en generación. Es la madre la que les acerca al mundo imaginario y simbólico y de ella aprenden gestos, actitudes, reflejos, prohibiciones y tabúes. La dedicación de la madre a su hijo es completa, procurando propiciar situaciones placenteras y evitar la frustración y angustia del niño.

Hay que señalar, no obstante, que últimamente algunas de las madres instruidas comienzan a ocuparse de una nueva tarea: ayudar a sus hijos en su escolarización y en sus deberes. El desarrollo intelectual del niño, el acceso a la cultura comienza a ser muy valorado por estos padres y se convierte en una de las principales actividades de estas madres.

Pero a pesar de todas las tareas realizadas por la madre, se considera que la tarea del padre es la más importante y la de mayor prestigio social, produciéndose de esta manera una desvalorización de la mujer, de las tareas que realiza, rutinarias y agotadoras que según esta sociedad no aportan ningún valor material, ni mucho menos, un prestigio social (Belardi, 1991).

Tareas de terceras personas.

El recurso a una tercera persona como ayuda en las diferentes tareas que implican la cría de los hijos es muy importante en los dos medios. En el medio urbano la ayuda la realizan chicas jóvenes del campo, mientras que en el medio rural se encargan los miembros del grupo familiar. La tercera persona se suele ocupar de las tareas domésticas (87,8% en el medio urbano y 77,8% en el medio rural), de los niños más pequeños (7,4% en el medio urbano y 22,2% en el medio rural) (Belardi, 1991).

Las abuelas y coesposas, si las hay, aportan una ayuda considerable a la madre que tiene niños pequeños. La ayuda es muy importante en el medio rural y será devuelta más tarde, cuando la madre pueda asumir la carga de sus niños más pequeños y los de la coesposa. La red familiar asegura el buen funcionamiento de la institución, apta para proporcionar apoyo material y moral a las madres esposadas e incapaces de asumir convenientemente sus tareas de madres.

Tareas de los hijos e hijas.

Los hermanos mayores “atienden” las necesidades de los más pequeños, las hermanas ayudan en los trabajos de casa e intervienen con los otros hermanos y supervisan los trabajos escolares de los más jóvenes.

Los niños en el hogar no tienen un papel pasivo, al contrario, los más pequeños procuran participar en la medida de sus capacidades de todas las actividades del hogar. Sin embargo su compromiso tiene un carácter lúdico que se vuelve más y más serio a medida que crecen.

La participación de los hijos en el hogar es diferente según el medio, la clase de pertenencia y la concepción del niño (Belardi, 1991). Las tareas que incumben a los niños son tareas en ocasiones simbólicas. Normalmente el trabajo duro es realizado por la madre o el padre, pero hacer recados, ayudar en las tareas domésticas, el trabajo escolar, los trabajos agrícolas o de pastoreo en el medio rural son tareas realizadas por los hijos o hijas. Solamente los niños de clases urbanas acomodadas están dispensados de toda participación en las actividades domésticas.

El periodo en el que los niños comienzan la iniciación de estas tareas es esencial. Mandar al niño ciertas tareas tiene como objeto completar un periodo determinante en su vida, implica la asimilación e interiorización de los comportamientos y conductas de grupo.

De las tareas desempeñadas por los niños se distinguen dos percepciones ya comentadas: el niño-rey de las clases ricas que viven su infancia fuera de toda participación en las tareas domesticas, que es cuidado y muy querido y el niño-ayuda más frecuente en la clases medias y desfavorecidas, niño obligado a volverse más autónomo y a tomar conciencia de él mismo en tanto que persona que aporta una contribución al bien común en la medida de sus capacidades. Dos tipos de socialización corresponden a estas percepciones, **la socialización por los derechos y los juegos** y la **socialización por la participación intensiva** a las necesidades adultas (Belardi, 1991).

5.3 Socialización de los hijos.

En primer lugar hay que tener en cuenta como la duración de la infancia es relativa en este país, como en otros países en vías de desarrollo. En Marruecos se pasa de niño a adulto, sin existir una etapa de adolescente y el momento del cambio es en cierta medida muy relativo, vamos a repasar este paso según sexos.

Los niños varones con la circuncisión a los 7 años entra en el mundo masculino, formado por su padre, tíos, hermanos mayores, primos, etc., y son considerados simbólicamente hombres, pero hasta que no ganan el respeto de ese grupo de hombres, son tratados, en ocasiones con desprecio, como niños. En la sociedad tradicional, se considera hombre al niño que comienza a aportar al bien común de la familia, bien sea un trabajo de envergadura y no los trabajos simbólicos que se le ofrecían anteriormente, o bien aporte un salario proveniente de fuera del ámbito familiar. En la sociedad actual este paso de niño a hombre se complica y es frecuente que se prolongue el estadio de **hombre simbólico**, sin conseguir el respeto del grupo, sobretudo con la elevada tasa de paro de jóvenes en este país. Este fenómeno se observa claramente en las escuelas en donde según los maestros los comportamientos de la mayoría de los niños se caracterizan por ser infantiles e irresponsables.

El caso de las niñas es muy distinto, ya que desde pequeñas ayudan en casa en las tareas domésticas y se las prepara como futuras amas de casa, por tanto, antes incluso de contraer matrimonio, estas niñas se comportan o realizan todas las tareas de la casa desarrollando una responsabilidad propia de alguien más mayor. Aunque las niñas se convierten en mujeres con la maternidad, muchas de ellas antes incluso del matrimonio ya son auténticas “mujercitas”. Los profesores señalan que son más trabajadoras que los niños y mucho más responsables y “quietas”.

Por tanto hay que tener en cuenta que la infancia no es solamente un estadio de vida, sino que tiene unas características psicológicas o fisiológicas y que está íntimamente relacionada con la situación social y la procedencia sociocultural.

A pesar de esta puntualización importante, vamos a describir los estados de desarrollo del niño según el Corán, según lo que se trasmite desde este libro sagrado que impera en esta sociedad. A continuación describiremos la socialización del niño desde que nace hasta que se convierte en un adulto. Todo ello para poder entender el desarrollo psicológico de los alumnos marroquíes en España.

5.3.1 ESTADOS DE DESARROLLO DEL NIÑO.

El Corán expone explícitamente o implícitamente los diferentes estados del desarrollo del niño y se especifican cuatro estadios: la vida intrauterina, el niño de pecho, el impúber y el púber.

La vida intrauterina.

El Corán da mucha importancia a este estadio en que se produce el desarrollo del embrión y del feto. La embriogénesis, es denominada como la creación del primer hombre y la materia a partir de la cual él se forma. Desde este texto sagrado la creación es un acto divino y es prueba tangible del poder de Dios, que es el único con poder de crear. Por ello los hombres deben remitirse a él, venerarle y creer sólo en él. El desarrollo del embrión constituye un milagro divino que no necesita explicación. Dios puso el espermatozoides fecundado en la matriz de la mujer, y en el verso 5 de la *Sura XXII* insiste en que el embrión este bien formado.

“..Y en las matrices vamos conformando lo que queremos hasta que se cumpla un plazo determinado y luego hacemos que salgáis siendo niños y después alcancéis la madurez”

(Malik Moyahid ,1998:443-4)

El musulmán se refiere constantemente a Dios para tener un niño normal y sano y el mismo acto sexual es sagrado. De hecho, es frecuente que los doctores musulmanes aconsejen al marido, antes de tener relaciones sexuales con su mujer, pedir a Dios perdón por la búsqueda de placer terrestre y rogar por un nacimiento sano y creyente (Belardi, 1991).

El niño de pecho.

El estado de niño de pecho es abordado en el Corán desde la concepción de multiplicar la comunidad y para ello ha de ser cuidado y protegido. La vulnerabilidad del bebe a esta edad, su dependencia absoluta de los padres hace que el Corán sea muy exigente en materia de alimentación y protección del bebe.

Infancia obligada.

Este es un estado no evocado por el Corán, salvo en la *Sura XXIV*, 31 en los que se define como “a niños a los que aún no se les haya desvelado la desnudez de la mujer” (Malik Moyahid,1998:472). Este periodo de desarrollo intenso de los niños en el ámbito físico, intelectual y moral, no tratado por el Corán, sin embargo, atrae la atención de los Doctos del Islam que a partir de los *hadices* interpretados del profeta y sus compañeros concluyen que los niños en este periodo no tienen plenamente desarrolladas sus competencias físicas e intelectuales, por lo que se relega a esta categoría de infante, concebido como débil y frágil, que suscita amor y comprensión y que necesita de cuidado y protección.

La pubertad.

El Corán relata implícitamente los cambios fisiológicos que operan en el niño varón que paso de infante a adolescente, e incita a los padres a tener en cuenta estos cambios, prescribiendo cómo deben actuar en consecuencia.

En el periodo de la pubertad, el Corán codifica cualquier modo de relación entre padres-hijos. El espacio parental es negado, el púber debe adoptar una actitud de respeto hacia los padres. Tiene prohibido atravesar la habitación de su padres y es el Corán quien precisa los momentos en los que se puede permitir al niño la entrada. Los tres momentos prohibidos son antes de la salida del alba, después de comer y por la noche (Belardi, 1991).

En definitiva, la aportación del Corán en los estadios de la infancia que emergen del análisis del texto coránico, más que nada demuestra interés en determinadas edades críticas y prescribe lo que hay que hacer en esos momentos.

5.3.2 SOCIALIZACIÓN.

Desde su nacimiento, el niño se convierte en el centro, recibe de todos el amor y la atención. En la familia tradicional, el niño, como ya hemos comentado, ocupa un lugar particular que le hace objeto de múltiples interpretaciones mágicas y religiosas. Sobre todo en el nacimiento y en sus primeros meses se teme la influencia de los *yenun* (genios en árabe), creencia popular muy extendida por Marruecos. Por tanto, además del culto a la fecundidad le acompaña una serie de ritos que marcan la vida del niño después de su concepción. Estos ritos son preislámicos y no son bien considerados por los más estrictos del Corán.

En el medio tradicional, el más pequeño, independientemente de que sea niño o niña, es atendido por su madre y el entorno femenino constituido por la hermana, la tía o la abuela, que se ocupan de todo lo que acarrea los cuidados del bebe. En la ciudad donde abundan las familias nucleares, es la madre quien se encarga del bebe que además de atender sus necesidades fisiológicas, es la máxima responsable del cuidado y de su educación.

En esta época el bebe es el centro, ya sea niño o niña los tratan como un rey o una reina. La madre y el entorno femenino constituyen para el bebe la única apertura al mundo exterior, está siempre rodeado por mujeres que le acarician, le abrazan y nunca le llevan la contraria, sobre todo cuando se agita o solicita atención. Zniber lo compara con una concha, constantemente protegido y arropado por la atención y cuidados maternos (Zniber, 1976).

En el campo, sobretodo, la madre lleva a su hijo a la espalda sujeto por un largo trozo de tela que se anuda en el hombro izquierdo. El niño con las piernas abiertas se mantiene así en una postura un tanto incomoda y asiste con su madre, balanceando la cabecita, a todos los trabajos domésticos o del campo.

Para las mujeres es un honor tener leche para alimentar a su hijo que refuerza su valor como mujer y además puede satisfacer las necesidades nutritivas de su hijo. No existen horarios para las tomas, siempre que el niño la reclama la madre se la ofrece. Y ni siquiera el destete supone para estos pequeños la separación del hijo con su madre ya que la presencia del hijo en la vida de la madre continua durante el día y la noche. La fajadura, los pañales, la higiene del bebe, al igual que las tomas del bebe se desarrollan en un clima de afecto.

Los hijos en sus primeros años son tratados con confianza e indulgencia. En la casa no existen horarios, ni para acostarse, ni para comer. En sus primeros años no se les castiga ya que se cree que los más pequeños no comprenden y no se les puede juzgar. Por ello al niño varón pequeño se le permite escuchar y ver todo, incluso la desnudez de las mujeres en el *hammam*. Hay que señalar que a los más pequeños no se les castiga, no se les puede juzgar porque se tiene la creencia de que no comprenden lo que se les dice.

La madre le inculca todos los aspectos no verbales (gestos, actitudes, reflejos, prohibiciones y tabúes) como los verbales (creencias, populares, leyendas, historias, el mundo imaginario y simbólico). La madre se dedica por entero al niño, propiciando situaciones placenteras e intentando evitar la frustración y angustia del niño.

El bebe y la carga emocional del éste la porta exclusivamente la madre y la relación madre-hijo se caracteriza por ser de carácter exclusivo y totalitario. En esta relación el pequeño domina a su madre con sus deseos y se siente seguro dependiendo de su madre. Durante este periodo generalmente la indiferencia del padre impera hasta que el niño varón comienza a ir a la escuela coránica que es cuando el padre se interesa realmente por el niño. Hay que señalar que cada día es más frecuente ver padres cuidando de sus hijos por las calles y parques de las ciudades, que demuestran que poco a poco ciertos roles van cambiando.

Estos primeros años son comunes para los niños y niñas, estos juegan juntos y se relacionan con normalidad, sin apreciar grandes diferencias por el sexo de los hijos. Pero a medida que estos niños crecen las diferencias por sexo se hacen más notables y la segmentación en dos mundos y dos espacios distintos es un hecho.

La aceptación de los demás es muy importante en esta cultura que concibe al individuo como hombre o mujer antes que como ciudadano. Para ser aceptado como hombre o mujer hace falta pasar por los **ritos de iniciación sexual** que permiten, una vez cumplidos, ser aceptado por el grupo.

5.3.3 RITOS DE PASO.

El bautismo y la circuncisión representan los grandes fiestas celebradas para el niño, siendo el bautismo y la boda las dos grandes fiestas para las niñas. El bautismo y la circuncisión para el niño y el bautismo y la boda para las niñas implican dos clases de ritos, los de agregación y los de separación, ellas son el objeto de manifestación colectiva y suponen el paso de un estado a otro, de un ciclo a otro. Existen otras fiestas para los niños, la celebración del logro escolar o la fiesta del cumpleaños pero que son celebrados principalmente por las familias del medio urbano y de clases pudientes, por lo que no vamos a profundizar en ellas.

El bautismo,

Es la fiesta más importante consagrada al niño y se celebra el séptimo día después del nacimiento. Ese día se le pone un nombre, se le otorga una identidad y entra a pertenecer como miembro a un grupo social. Esta fiesta no sólo consagra al niño y celebra el restablecimiento de la madre salvada de los peligros del parto, sino que es también el medio para que el padre confirme su *status* social y manifieste su posición en el seno de la sociedad.

La víspera sale la madre de la casa para tomar el primer baño acompañada de familia y amigos. El padre degüella un carnero, pronuncia *Bismil-alah*, "en el nombre de Dios" en árabe y declama a sus invitados el nombre del niño: si es varón tradicionalmente el primer hijo se suele llamar Mohammed, si es niña Fátima. Después de presentarlo a los invitados se presenta al niño a los genios de la casa (Valderrama, 1956).

La circuncisión.

Para los niños, la circuncisión es el rito que marca el paso al mundo masculino, celebrado ostentosamente por los ricos, y colectivamente por los pobres, este rito supone la separación del niño del mundo femenino que le ha rodeado desde su nacimiento y su entrada al mundo masculino. Se produce entre los 4 y 7 años e indica el acceso a la edad de la razón y la entrada definitiva en la sociedad.

El valor de la circuncisión va más lejos aún y en el medio rural se denomina *ors* traducido por matrimonio. La comparación de la circuncisión con el matrimonio no es simplemente una comparación entre dos fiestas marcadas por el paso de un estado a otro, sino que su significado es más profundo por la mutilación que se provoca a los niños y la pérdida de la virginidad de las niñas con la rotura del himen.

Formar parte del mundo masculino le convierte en un hombre, por lo que se separa de su madre y se aleja del espacio femenino en el que ha vivido a lo largo de sus primeros años. Su padre comienza a intervenir en su educación, preparándole para la vida fuera de casa, le enseña el mundo exterior. Cuando el niño tiene la edad de ir a la escuela el padre delega la responsabilidad de la educación de su hijo al maestro coránica, en el que confía y al que se le permite cualquier sanción. El maestro le enseñará a leer y escribir el Corán y facilitará su desarrollo moral.

En cuanto el niño cumpla completamente su primer Ramadan dará una nueva muestra de su virilidad y se convierte en un hombre totalmente responsable en el plano moral y religioso.

El matrimonio.

Para las niñas, el rito de iniciación sexual es más tarde. El final de la infancia coincide con sus primeras menstruaciones. A partir de ese momento, se aleja aún más de su padre y de todo el entorno masculino, ya que el ser mujer la hace deseable y todos los contactos con hombres parecerán sucios y lascivos, se ocultan los cambios en su cuerpo que les avergüenzan y comienza a ponerse el velo. Pero la prueba decisiva para demostrar la feminidad es la noche de bodas, en el momento de demostrar su virginidad y ser iniciada sexualmente, aunque para que se le preste la

adecuada atención, mérito y reconocimiento la mujer tendrá que esperar el embarazo y sobre todo al nacimiento de un niño.

Las bodas en Marruecos independientemente de la posición y las posibilidades es una fiesta en la que la mujer es la reina y todo el ceremonial que supone la boda no hace nada más que exaltar la belleza, el valor y la virginidad de la novia. Las bodas duran varios días, dedicando un día a pintar con *Henna* las manos y pies de la novia, y las manos de las invitadas, amigas, familiares de la novia y raramente del novio. Al siguiente día se celebra la fiesta de las mujeres, la novia es presentada a las invitadas, se sienta en un trono y viste preciosos vestidos, joyas y peinados. Existe otro día destinado a la fiesta de los hombres en los que todos los hombres se reúnen, toman un té y acompañan al novio e su último día de soltero. El día de la boda se recoge a la novia en su casa y se la lleva a la que va a ser desde ese momento su nueva casa, la casa del novio. El trayecto de una casa a otra es celebrado con música y acompañado por todos los familiares y amigos de la novia. En la casa del novio continua la fiesta con los familiares más cercanos. Ese día es también el momento de demostrar la virginidad de la novia, por medio de una sabana manchada. Mientras tanto en la casa continua la fiesta.

Concluimos con una serie de diferencias que marcan la vida de niñas y niños y que perpetúan las diferencias entre género.

5.3.4 DIFERENCIAS ENTRE NIÑAS Y NIÑOS.

Toda **la educación de la hija** está impregnada por un sentimiento de vulnerabilidad y de peligro, tanto por ella como por toda su familia. La preservación de la virginidad es un elemento esencial que preocupa al entorno de la pequeña niña, lo que condiciona en gran parte su educación. La madre está literalmente obsesionada por esta exigencia que determina todos los comportamientos de la niña.

La niña se desarrolla en el entorno femenino, en un entorno reducido a su hogar y el *hamman*, teniendo como único medio de escape la escuela. Desde muy pequeña, al formar parte de ese entorno, ayuda o colabora en todas las tareas domesticas y en el cuidado de sus hermanos más pequeños. La situación en el campo de estas niñas es aun más pesada ya que además del trabajo doméstico, cargan en ocasiones con sus hermanos más pequeños, mientras trabajan en el campo.

La valorización excesiva de la virginidad, asociado al aprendizaje de la sumisión por medio de castigos corporales van a influir en toda su vida social. La sumisión a los padres cuando contrae matrimonio es sustituida por la sumisión a su marido. El enclaustramiento en el universo femenino, desarrollando trabajos domésticos no estimulan de la mejor forma su desarrollo intelectual, ni su personalidad (Zniber, 1976).

Para ellas el periodo de la adolescencia no existe, en cuanto llegan a la pubertad la familia les obliga a casarse. El periodo que transcurre en que no contraen matrimonio abre un periodo de riesgo grave para el honor de la comunidad. Si la joven pierde su virginidad en este periodo es un deshonor para la familia y para la joven. Por ello muchas dejan la escuela, único espacio público en el que participan las jóvenes, y suelen casarse muy jóvenes, sobretodo en el campo. Aunque hay que señalar que cada día se va retrasando la edad de matrimonio de las mujeres en Marruecos como se señalaba anteriormente.

La educación de los hijos está impregnada por la gran exigencia por parte del padre, que espera de su hijo que sea un hombre de bien, que le proporcione siempre honra, y la comprensión y cariño de la madre que le permiten de alguna manera soportar la rigidez y las exigencias del padre.

A los 6 o 7 años se les separa del mundo femenino para entrar a formar parte del de los hombres, lo que les obliga a no tener mas compañía que la de hombres, a hablar solamente con hombres y sus hermanas, tías, con las que jugaba en el baño, se convierten en extrañas para el (Souad, 1983).

En la categoría social del mundo masculino al que acaba de acceder , el niño será objeto de toda clase de menosprecio y severidad por todos los miembros que forman parte de ese mundo, hasta que gane su respeto y aprecio. En este nuevo espacio abunda la frustración, más que la satisfacción que disfrutaba en sus primeros años. Al mismo tiempo, a esta edad el niño es considerado como un hombre con todos los derechos sobre sus hermanas, a las que acompaña al exterior para asegurar su protección, aunque ellas tengan muchos más años que el. Este niño vive el menosprecio del mundo masculino pero el respeto y la obediencia del mundo femenino.

La relación entre padre e hijo se caracteriza por la desigualdad, el hijo debe un profundo respeto y obediencia absoluta a su padre. Cualquiera que sea su edad, deberá aceptar sin discusión la opinión del padre y se debe someter a su voluntad. El enfrentamiento con su padre se revela imposible e impensable y sus comportamientos deben caracterizarse por el respeto, la reserva y humildad. El padre controla y castiga, se perfila como la figura más dura e inflexible que ignora muestras de ternura y castiga con severidad las fechorías de sus hijos. El contacto que se establece entre padre e hijo se reduce a que el adulto da ordenes y el niño las ejecuta sin rechistar. El niño es raramente invitado a expresar lo que piensa, lo que desea o propone.

Por contra, la imagen de la madre en el medio tradicional se define como protectora y gratificante en comparación de la relación con el padre. Generalmente son madres permisivas, hiperprotectoras, confidentes y cómplices de sus hijos frente a la severidad del padre. De igual modo el hijo se convierte en garante y protector de su madre y la relación de dependencia de la madre y la fijación del niño con su madre se mantiene a lo largo de los años por esta relación de confidencialidad.

6. EL SISTEMA EDUCATIVO EN MARRUECOS: PERSPECTIVA HISTÓRICA.

El sistema educativo de un país siempre es una herencia de lo ocurrido en ese país a lo largo de la historia, por ello debemos destacar determinados hechos que caracterizan el sistema educativo actual de Marruecos que a continuación describiremos:

6.1 La enseñanza tradicional religiosa.

La enseñanza antes del protectorado concernía a las instituciones encargadas de la instrucción religiosa islámica organizada en las *zaouias* en el medio rural, en la *medersa* y a la *Quaraouiyine* de Fez en el medio urbano. Esta enseñanza se caracteriza por las referencias islámicas que las animan y un discurso normativo y defensivo de saber. Según M.Bachir Tamer, la enseñanza islámica en Marruecos data del siglo VII (Gran Enciclopedia de Marruecos, 1988, p. 135 citado por Akesbi, 1998). Este sistema educativo, heredero de la tradición árabo-musulmana ligado a la religión, está bien estructurado aunque carece de textos organizativos.

La enseñanza islámica se llevaba a cabo en diferentes lugares: en las *Msids* se impartía la primera enseñanza, en la *medersa*¹⁴ y en las *zaouias* se profundizaba en el estudio del Corán, y la *Quaraouyine* se constituye en el nivel superior.

La enseñanza Primaria original, denominada enseñanza coránica se dispensaba en las *Msids* (escuelas coránicas) por los *Fkihs* (maestros coránicos), reclutados y pagados por la comunidad. Las *Msids* admitían a los niños del medio urbano y rural, a partir de los 4 años aproximadamente por un periodo variable de entre 3 o 4 años. Los niños aprendían a memorizar el Corán bajo la dirección del *Fkih*.

La enseñanza se centraba en el aprendizaje del Corán, de lectura y la escritura del árabe clásico con base en una pedagogía rudimentaria (Akesbi, 1998), memorística y autoritaria: su objetivo era antes la educación religiosa y moral que la instrucción (Colectivo loé, 1996a). En cambio, según Merrouni, el objetivo fundamental de la enseñanza coránica era más la formación intelectual que la educación religiosa y moral, ya que como dijo un pensador árabe en el II siglo, Al Ghazzali, hay que sustraer al niño el instinto animal, paliar la naturaleza bruta con objeto de hacer un ser humano consciente y responsable. Los pensadores musulmanes de la edad media se basaban en el estudio del Corán y en las prácticas religiosas como medio para realizar esta humanización (Merrouni, 1976).

Los niños más mayores transcriben individualmente sobre sus tablas los versos del Corán que el maestro dictaba, los niños más pequeños copiaban sobre sus tablas los versos que el maestro les había escrito. El aprendizaje era vigilado atentamente, una vez memorizado los versos, los debían recitar. Los alumnos se sentaban con los pies cruzados en una estera para cada uno y disponían de una lamina de madera *louha* en la que escribían los versos coránicos. El aprendizaje de los más pequeños era confiado a los alumnos más mayores. La enseñanza se basa únicamente en la memorización, el maestro no utiliza libros, no da explicaciones y hace uso de la varilla. Durante toda la jornada, el alumno repite el texto en voz alta, al mismo tiempo que los demás. El aprendizaje coránico revela más un rito que una racionalidad técnica. La enseñanza en las *Msids* no cuenta ni con juegos, ni canciones, ni ejercicio

14En el Magreb a la *madrasa* ("lugar de estudio" en árabe), se denomina *médersa*.

físico. La jornada escolar era muy larga, los cursos comenzaban al alba, tras un descanso al mediodía se continuaba después.

Los *Msids* estaban entonces administradas por los *habous* en la ciudad y por las colectividades en el campo. Se sabe de la existencia en Fez de *Msid* para niñas dirigidas por las *Fkihas-s* (fémimas de *Khih*) que dispensaban la misma enseñanza que los niños, pero las niñas dejaban de estudiar en la pubertad. “La duración de la escolaridad de las niñas dependían de sus capacidades individuales y de la voluntad de sus padres, pero la mayoría de ellas no terminaban sus estudios coránicos”. (Le Tournean, 1965, citado por Merrouni, 1976).

Las *médersas* en la ciudad y las *zaouias* en el campo.

Las primeras *médersas* según la estimación de Tamer se remontan a la época Almohade en 1130-1163, durante la regencia del Califa Abdel Maumen en Marraquesh (Thorabal,1996). Estos centros reciben a los adolescentes que continúan estudiando, los procedentes del medio rural emigraban de sus pueblos hacia las *zaouias* o *médersas* para completar sus estudios. Los estudiantes de la *médersa* estaban repartidos en dos grupos, los *houjfades* o aprendices de la doctrina almohade que recibían una educación deportiva y militar y los *tolbas Alhadar*, son los más reputados intelectuales del régimen, a los que se les proporcionaba una formación en matemáticas y gramática. En el siglo XIII, los merinides restablecieron la escuela Malekita¹⁵ en Marruecos y multiplicaron las *médersas* en todo el reino y en particular en Fez.

Las *zaouias* por su parte, surgen después, aproximadamente en el siglo XIX. El desarrollo del movimiento sufi¹⁶ fundamentalmente con el apogeo de los *Qattassiyyines* en el siglo XV. Las cofradías sufíes se organizaron bajo la dirección de los jeques y dieron lugar a “escuelas” en la que se impartían las prácticas místicas específica de la cofradía. Las enseñanzas proporcionadas en las *zaouias* se centraban en el Corán y *fiqh* (derecho coránico). Según Tamer, las *zaouias* acogían a todas las clases sociales

¹⁵Los malikíes, adeptos de una de las cuatro escuelas de la jurisprudencia musulmana ortodoxa, basada en las enseñanzas de Malik ibn Anas . El malikismo da prioridad a la opinión personal (*ra'y*) y al razonamiento por analogía (*qiyas*) antes que a los *hadices* (traducido por tradiciones). En la actualidad, el malikismo es mayoritario en África del norte y del oeste.

¹⁶Misticismo musulmán.

y, además de la función espiritual, las cofradías sufíes actuaron políticamente (Thoraval, 1996) y en ocasiones animaron el sentimiento nacional contra los portugueses y españoles que amenazaban las costas marroquíes (Gran Enciclopedia de Marruecos, 1988, p. 137 citado por Akesbi, 1998).

Generalmente un solo maestro enseñaba todas las disciplinas y la pedagogía empleada seguía siendo la memorística. Se centraba en la iniciación a la gramática, sintaxis y preceptos del Islam, y daba acceso a empleos modestos pero con gran prestigio social: predicador de mezquita, guía de la plegaria, maestro coránico, etc.

La enseñanza en la *Quaraouiyine*.

El nivel superior sólo se impartía en la gran mezquita universidad de *Quaraouiyine* de Fez, en ella se formaba a los futuros gobernantes. Construida a partir de 859 por dos hermanas oriundas de Kairuán, Myriam y Fátima, está considerada como la universidad más antigua del Mundo, anterior a las de Bolonia (1.119), Oxford (1.229) y la Sorbona (1.257). Las dinastías sucesivas participaron en su prestigio y en darle un nombre grandioso, hay que tener en cuenta que la gran mezquita-universidad recibía a estudiantes árabes o magrebíes e investigadores de todo el mediterráneo.

La enseñanza era jurídico-religiosa y lingüística, apoyada en una pedagogía tradicional que se basa en la autoridad absoluta de Corán y del maestro. Las disciplinas que se enseñan allí, variaban según la época: los estudiantes aprendían la tradición profética, (*hadith*), el derecho (*al-fiqh*), la gramática (*nahou*), la retórica (*bayane maonaoui badii*), la lógica (*al mantik*), la prosa (*aroud*), el calculo (*hisab*), la unidad de Dios (*Tawhid*), la práctica jurídica (*Kadia wa ahkam*) la literatura, la doctrina córanica (*tafsir*), la astrología (*tanjin*), la ciencia cabalística (*aljadwal*), la medicina (*atibb*), la historia y la geografía (Gran Enciclopedia de Marruecos, 1988, p. 137 citado por Akesbi, 1998).

En estos estudios tampoco se empleaba ningún texto escrito, aunque la tradición secular engendró reglas de funcionamiento de aquellas enseñanzas que lo requerían. Los años escolares no existían, ni la formalidad de inscribirse, era suficiente que el estudiante se presentara al profesor. La gran mezquita-Universidad era

controlada por el gran *cadí*¹⁷ de Fez, que nombraba a los profesores, junto con el Rey Moulay El Hassan I (1878-1894), y administraba los bienes religiosos (*habous*) que sostenían la universidad.

La edad de los estudiantes rondaba entre los 16 y 35 años. Los estudios duraban una media 5 años, y al finalizar éstos se les otorgaban los diplomas, sin realizar ningún examen. La aprobación de los profesores certificaba que sus discípulos poseían los estudios y conocimientos prescritos en el programa. Los diplomas eran un reconocimiento que permitía la concesión de una cátedra, aunque para ello era necesaria la aprobación del visir y del sultán y pagar una suma de dinero.

A partir del siglo XVII y más sobretodo en el siglo XIX, las enseñanzas en la *Quaraouyine* empezaban a repetirse y cada vez estaban más lejos de las necesidades sociales: la memorización de las disciplinas religiosas y místicas, de la jurisprudencia y de las ciencias de lengua acentuaban su aspecto dogmático y escolástico, las disciplinas matemáticas y las ciencias de la naturaleza estaban llegando ser objeto de monopolio de algunas familias.

En el siglo XVIII una orden real del sultán Mohammed Ben Abdellah (1757-1790) precisaba los contenidos de las enseñanzas, interviniendo el Makhzen desde ese momento en adelante dentro de las materias de enseñanza de la Universidad, limitando los contenidos hasta reducirse a la lectura e interpretación del Corán, estudios relativos al Islam y a la lengua árabe (Gran Enciclopedia de Marruecos, 1988, p. 139 citado por Akesbi, 1998).

Un siglo después, el Sultán Moulay Abderrahmore (1822-1859) crea una escuela de ingenieros llamada la *Madraza Al Mouhandisine dar el Makhzen* ante la necesidad de modernizar el armamento de las tropas contra las potencias militares europeas.

A pesar de carecer de una armadura pedagógica institucional, el sistema educativo islámico estaba bien organizado y establecido, su “arcaísmo” no era incompatible con su importante papel de integración social y cohesión cultural

¹⁷Juez que de acuerdo con la jurisprudencia musulmana, se encarga de resolver los litigios concernientes a los derechos civiles y penales.

(Colectivo loé, 1996a). Se constituyó como sistema educativo dinámico y fue el más avanzado de la época. El dinamismo del sistema dimanaba del lazo entre la formación permanente y la formación alternada, por la cual jóvenes estudiantes, artesanos y comerciantes de todas las edades se reunían con frecuencia para “aprender las ciencias desde la cuna a la tumba”. Este sistema desarrollado con brillantez se utilizó hasta el agotamiento: *Msids* (escuelas coránicas) en todo el país e incluso bajo las tiendas de los nómadas, *medersas* en las ciudades, *zaouias* en el campo, grandes mezquitas-universidades en casi todas las grandes ciudades (Moatassime, 1992).

6.2 El periodo colonial.

La política educativa en Marruecos, durante el protectorado se caracterizaba por una estratificación que utilizaba la división étnica (Akesbi, 1998), por la segregación étnica (Merrouni, 1981) al instaurar tres tipos de enseñanza, una para los europeos, otra para los marroquíes israelitas y la enseñanza de los marroquíes musulmanes (ver **Tabla II.16**) que a su vez, se diferenciaba en escuelas para beréberes, escuelas para árabes, y las dedicadas a los “hijos de notables” en Francia y en escuelas españolas, escuelas Hispano-árabes, escuelas israelitas y la enseñanza tradicional.

A continuación vamos a profundizar en las dos pero por separado. Comenzamos por la influencia francesa, más conocida y después presentamos la influencia española en el Norte de Marruecos, una gran desconocida.

6.2.1 SISTEMA EDUCATIVO COLONIAL FRANCÉS.

Aunque existen diferentes opiniones acerca de lo que ocurrió en el periodo del colonialismo francés (1912-1956), algunos consideran que este periodo potenció la construcción de un sistema educativo, que se desarrolló con fuerza a partir de 1926 (Colectivo loé, 1996a), mientras que otros consideran que más bien generó una diversidad desestructurante del sistema de enseñanza ya implantado (Moatassime, 1993).

En definitiva, la enseñanza en este periodo se caracterizó sobre todo por la convivencia de sistemas dispersos, desde los grandes colegios franco-musulmanes (Sidi Mohammed de Marraqesh, Mulay Yussef de Rabat y Mulay Idriss de Fez), al

famoso colegio franco-beréber de Azrou, pasando por numerosas designaciones aplicadas a diferentes escuelas: franco-europeas, franco-israelitas y franco-árabes, a su vez divididas en escuelas “para hijos de notables”, “escuelas urbanas”, “escuelas rurales” y “escuelas beréberes”. Este conjunto heterogéneo se legitimaba por una circular colonial del 30 de Agosto de 1920 que había establecido los límites de “la enseñanza de los indígenas” en los siguientes términos: “.. al salir de la escuela, el campesino debe volver al trabajo rural, el hijo del obrero urbano deberá convertirse en obrero, el hijo de comerciante , en comerciante y el de funcionario en funcionario” (Merrouni, 1981)

TABLA II.16: DIFERENTES OFERTAS EDUCATIVAS DURANTE EL PERIODO DEL PROTECTORADO EN MARRUECOS.

	Subsistema Europeo	Sistema franco-Musulmán		Sistema Libre	Sistema tradicional
Dependiente de	Protectorado Francés Dirección de Instrucción Pública	Protectorado Francés Dirección de Instrucción Pública		Grupos nacionalistas y el Makhzen	Makhzen
Currículo	Programas franceses	Programa propio basado en el principio de la evolución lenta. Dos tipos de escuelas Populares De elite		Programa basado en la transmisión de la cultura musulmana y disciplinas científicas, utilizando una pedagogía moderna	Enseñanza islámica tradicional
Lengua	Sólo francés	Francés y 3h/s árabe	Sistema bilingüe con mayor peso del francés	Árabe	Árabe
Dirigido a	Hijos de colonizadores Existe una subvariante para la población marroquí judía en la que se impartían unas horas de lengua y cultura propias.	Capas medias urbanas	Hijos de la elite		

Fuente: Elaboración propia a partir de Merrouni, 1981.

Por su parte, BelHaj en su tesis doctoral afirma que los resultados de este periodo son desconcertantes y precisa que la política escolar del protectorado constituye un caso particular de política educativa en ese momento entre los diferentes posesiones francesas (Argelia, etc..) La escuela franco-árabe inspirada en la desarrollada en Argelia y Túnez, con los mismos objetivos, era una escuela de “*penetration pacifique*” enteramente dedicada a establecer el contacto con los indígenas y a extender sentimientos de simpatía hacia Francia por su obra humanitaria. Pero a diferencia de la política llevada a cabo en las otras colonias, en Marruecos se proyectan escuelas diferentes para las distintas clases sociales marroquíes. El principio de diferenciación predominaba en este periodo a pesar de que el objetivo era otro (BelHaj, 1994)

Otro autor precisa que una de la consecuencias del periodo colonial, fue la potenciación de un dualismo lingüístico que produjo otro dualismo de orden sociológico. Al mismo tiempo, se desvalorizo el trabajo manual y se promovió la esperanza de que mediante la educación se accedía a un trabajo administrativo (Bouzoubaa, 1982).

Por otra parte, hay que señalar que las escuelas reservadas para los infantes europeos, eran las mejor dotados económicamente y de medios (Jabri, 1975 citado por Akesbi, 1998). El status social de los padres y su lealtad con las autoridades coloniales figuraban entre los criterios de reclutamiento de los alumnos. Las enseñanzas primarias eran bilingües, en francés y árabe, duraban 5 años. Las disciplinas dispensadas en lengua francesa recuperaban los programas de la escuelas francesas, las disciplinas enseñadas en árabe conciernen con la religión musulmana y la Historia.

La enseñanza franco-musulmana tenía un status inferior y sus diplomas no eran equivalentes. Este sistema “moderno” implantado en Francia se basaba e criterios pedagógicos diferentes, orientados a lo utilitario, y se desarrollaba todo en francés, por maestros franceses, oponiéndose frontalmente al modelo tradicional, lo que origino un rechazo abierto por parte de la población nativa, al menos en su primera etapa. A continuación en la siguiente tabla se presentan las asignaturas y número de horas impartidas en un centro franco-musulmán en Fez.

En el mismo se aprecia como los alumnos estudiaban siete horas de lengua árabe y cuatro horas semanales de Derecho coránico que se impartía en árabe, con lo que los alumnos cursaban 11 horas semanales en lengua árabe. En cambio, los

alumnos daban siete horas semanales de lengua francesa, más 19 asignaturas impartidas en francés que suman un total de 26 horas semanales de francés frente a las 11 horas semanales del árabe. Aunque a la enseñanza del idioma se le daba la misma importancia, existe un mayor número de asignaturas en francés que en árabe, faltando en su *curriculum* una asignatura de historia islámica en árabe que les permita entender de donde vienen ante la falta de la asignatura de religión.

TABLA II.17: ASIGNATURAS Y HORARIO DE LA ESCUELA FRANCO MUSULMANA EN MARRUECOS EN 1920.

Asignatura	<i>Cours</i>	<i>Exorcices</i>	Total
Enseñanza del árabe			
Gramática	3	1	4
Lectura <i>expliqueé</i>	2	1	3
Derecho Musulmán	3	1	4
Total	8	3	11
Enseñanza del francés			
Gramática	-	1	1
Redacción	1	1	
Lectura <i>expliqueé</i>	2	1	3
Vocabulaire	-	1	1
Total	3	4	7
Otros			
Traducción	1	1	2
Matemáticas	1	1	2
Ciencias	1	-	1
Historia	1	-	1
Geografía	1	1	2
Comercio	1	2	3
Diseño	-	1	1
Escritura	-	1	1
Total	6	7	13
Recreación y cultura física	-	4	4
Visitas y conferencias		2	2
Total		6	6
Total horas	18	20	38

Fuente: Merrouni, 1981.

De las escuelas franco-beréberes, Bachir Tamer recoge en 1923 la existencia en el medio Atlas, en concreto de Azrou de una escuela en la que los alumnos aprendían el francés, la agricultura y se “pasaba” de la enseñanzas árabes e islámicas. De hecho, de esta escuela salieron muchos líderes nacionalistas de aquella época. Aunque con los años se convirtió en un *College* de formación de hijos de notables destinados a formar parte de los cuadros militares y de la administración pública (Gran Enciclopedia de Marruecos, 1988, p. 134 citado por Akesbi, 1998).

En la enseñanza para los hijos de notables se dispensa una enseñanza bicultural para los destinatarios de formar la elite marroquí de espíritu moderno, capaz de elaborar y favorecer la modernización de Marruecos iniciado por los franceses durante el protectorado.

De las escuelas populares se sabe que el programa comprende la enseñanza del francés, calculo, geografía, diseño y moral. De las escuelas rurales y regionales se sabe que el programa se centraba en el aprendizaje del francés usual y unas nociones elementales de agricultura.

Sólo los alumnos titulados con el certificado de estudios accedían al *College* musulmán, organizado en 1920 que tenia dos ciclos, el primero de cuatro años y el segundo de dos años. El *Baccalaureat* marroquí se obtenía al finalizar el *College*.

El sistema educativo como se ve en la siguiente tabla era “bifronte”, una parte dependía del protectorado francés y otra del Makhzen. El Protectorado se ocupaba de la enseñanza musulmana y de la destinada a los hijos de europeos franceses y judíos. La enseñanza musulmana, a su vez tenía escuelas para los hijos de notables marroquíes, escuelas populares en el medio urbano y en el medio rural. En las ciudades podían existir escuelas para niñas. Desde el Makhzen se organizaba la enseñanza tradicional y se proporcionaba maestros a la denominada enseñanza libre. Las escuelas populares no permitían el acceso a estudios secundarios, salvo los procedentes del medio rural que podían acceder a la enseñanza profesional y agrícola.

El sistema franco-musulmán tenía mayor número de alumnos, pero éstos en 1.953 eran sólo 187.000, menos del 10% de la población nativa en edad escolar. Además el 75% abandonaba antes de 5º curso de primaria, ese mismo año sólo había 4.000 jóvenes marroquíes en la escuela secundaria. Finalmente, en 1955 sólo el 4,9% de los maestros de primaria eran marroquíes, así como 23,7% del profesorado secundaria y el 3,5% de los empleados de la administración educativa colonial.

TABLA II.18: DIFERENTES OFERTAS EDUCATIVOS, SEGÚN NIVELES EDUCATIVOS, Y QUIÉN LOS FINANCIA.

Autoridad	Protectorado francés					Makhzen	
Organismo	Dirección de Instrucción Pública					Mandoubya de la Enseñanza	
Enseñanza	Otras		Enseñanza Musulmana			Enseñanza Tradicional islámica	Enseñanza libre
Destinatarios	Europeos	Israelitas	Marroquíes			Marroquíes	
Nivel Elemental	Escuelas para europeos	Escuelas para judíos	Escuela para Notables	Escuelas populares Urbanas	Escuelas populares Rurales	Escuela Primaria libres	Ciclo Primario de enseñanza islámica
Nivel Secundario	Liceos	Enseñanza técnica y profesional	Colegio Musulmán		Escuela agrícola y profesional	Clases secundarias libres	Ciclo secundario de la Enseñanza islámica
Nivel Superior	Universidades y grandes escuelas en Francia	Instituto Hebreo de Enseñanza Superior	Instituto científico			Universidades de Medio Oriente	Ciclo superior en la Quaraouyine

Fuente: Realización propia a partir de Merrouni, 1981.

6.3 El Sistema educativo colonial español.

Son escasas las referencias bibliográficas a la influencia educativa y cultural de España en este periodo, por lo que para desarrollar este punto nos hemos fundamentado en dos fuentes básicamente, por un lado Fernando Valderrama, un maestro nacional del Protectorado que ejerció como Secretario General y Técnico y como Asesor Jefe de enseñanza musulmana de la Delegación de Educación y Cultura de la Alta Comisaría de España en Marruecos y por otro lado, Ahmed Zougari, Doctor del Estado de Sociología y enseñante investigador en el Departamento de Ciencias Humanas en el Instituto Agronómico y Veterinario Hassan II.

Valderrama fue en su época, en los últimos años del protectorado, muy prolífico. Además de las dos obras consultadas en esta investigación, publicó y extendió un método de enseñanza del español para población marroquí. Entre sus obras más importantes destacan los dos volúmenes de la *Historia de la Acción Cultural de España en Marruecos (1912-1956)*, en los que se recoge la evolución de la política educativa y cultural de España en Marruecos, así como un balance de la situación en aquel momento, número de escuelas, etc., y el *Manual del maestro español en Marruecos*, obra en la que este autor pretende proporcionar instrumentos a los maestros españoles destinados en Marruecos para su labor docente. En el manual se presentan los rasgos característicos de la cultura marroquí, aspectos relativos a su religión, a sus costumbres, sus fiestas, sus comidas, sus ropas, etc. incluso recoge las principales dificultades que presentan los alumnos marroquíes en el aprendizaje del español, proporcionando una serie de consejos para solventarlos. Insiste en el manual en la necesidad de conocer para poder respetar y poder hacer mejor su trabajo. Aunque su obra actualmente, no fuera políticamente correcta, ya que en algunas partes de la misma hace comentarios poco afortunados de la cultura o de las capacidades de los marroquíes, a decir verdad, es destacable que en aquellos años alguien publicara ese tipo de manual.

Por su parte la obra de Zougari titulada *L'école en milieu rural* es más actual que la de Valderrama y ofrece la visión desde Marruecos de la política educativa y cultural en la zona de influencia española. Aunque en su obra la intención es reflexionar sobre el sistema educativo ante la Reforma en marcha, en la misma se dedica a revisar la enseñanza en el Norte de Marruecos, zona de influencia española durante el

Protectorado, por ser una zona de interés en su obra y por ser una influencia poco estudiada. Zougari analiza la situación y problemas de la enseñanza en la zona rural proponiendo formas de solucionar ciertos problemas. Hay que señalar que en esta obra no se hace referencia a la obra más emblemática de Valderrama *Historia de la Acción Cultural de España en Marruecos*, lo que sino deslegitima su obra, lo desvirtúa en cierta manera.

A partir de estas fuentes describiremos la labor de España en Marruecos desde 1912 hasta 1956, año de la Independencia de Marruecos, confrontando la percepción de España por un lado y por otra parte la versión de Zougari da la percepción desde Marruecos de la misma labor.

En 1912, en el que se establece el Régimen de Protectorado, España se hace cargo de una zona de Marruecos más pequeña que la francesa, pero más conflictiva. Desde esa fecha hasta 1927, España dedicó todos sus esfuerzos en “pacificarla” y es a partir de esta fecha cuando según Valderrama se sitúan los inicios de la labor educativa que se ha criticado duramente, según el mismo, sin conocerla en profundidad. Para este hombre “la labor de España en Marruecos no puede recibir más que elogios, ya que en la zona de Protectorado español se arabizó la enseñanza, gracias a los programas de primaria y grado medio que se desarrollaron en lengua árabe, preparando perfectamente a los jóvenes marroquíes para iniciar tareas de plena responsabilidad” (Valderrama, 1956:11).

El deseo de la administración española en su obra escolar, transmitido por Valderrama, era mejorar la cultura del pueblo marroquí, encauzándola por rumbos modernos sin perder su esencia constituida por las religiones musulmanas y la lengua árabe, idioma oficial de Marruecos. Mientras que según Zougari con el objeto de educar y proteger las potencias coloniales se instalan en el país y se ponen como objetivo proteger las instituciones, las jerarquías locales, la economía tradicional y los intereses indígenas. Pero todos esos objetivos enmascaran la realidad que lo que busca es impedir que desarrollen sus propias instituciones, para impedir su pleno desarrollo. El sistema educativo se instaura en esta concepción dual de la sociedad y lo que hace es fraccionar aún más la sociedad en categorías, diferentes clases sociales en distintas escuelas y con tratamientos educativos diferentes.

De todas formas, la crítica de Zougari más que a la influencia educativa y cultural concreta de España en Marruecos, se trata de una crítica válida para todos los países colonizadores. Una crítica justa, pero que al mismo tiempo se contradice con ciertos comentarios de que el sistema educativo en Marruecos en aquella época mejoró, se consolidó y se formó personal.

6.3.1. ORGANIZACIÓN DEL PROTECTORADO. ORGANOS Y FUNCIONES

Todo lo referente a la educación en la zona de Protectorado Español dependía de dos organismos, la Delegación de Educación y Cultura dependiente de España y la Dirección de Enseñanza Musulmana. En 1954 esta última pasa a denominarse Ministerio de Educación y Cultura del Makhzen, creándose ese mismo año una oficina de enlace entre los dos organismos.

La Delegación de Educación y Cultura se estructura en diferentes servicios de enseñanza:

La **Secretaría técnica** que se encargaba de

- La oficina de enlace con el Ministerio de Educación y Cultura del Makhzen,
- La Inspección que se desarrollaba en la Enseñanza Primaria, Enseñanza media y en la enseñanza profesional y técnica española),
- El Centro de Estudios Marroquíes, dedicada a la Formación de interpretes y formación de Profesorado.
- El Conservatorio Hispano-marroquí de Tetúan,
- Escuelas de Artes Marroquíes de Tetúan,
- Información, Interpretación y relaciones culturales,
- El servicio de Protección escolar que se encargaba de Becas, desayunos escolares, ropero, comedor, viajes y excursiones.
- El Gabinete de estudios y Orientaciones pedagógicas.

Por su parte la **Secretaria General** se dedicaba a la Coordinación de los Servicios, a recoger, informar y presentar propuestas a las Direcciones correspondientes. La Secretaria General se subdividía en tres direcciones de Enseñanza, una dedicada a la enseñanza Religiosa, otra a la Primaria y la tercera a la Enseñanza Media. Y por último la **Secretaria administrativa** que se encargaba de todos los asuntos administrativos correspondientes a esta Delegación.

Además la Delegación se encarga de otros servicios: Archivos y bibliotecas, Educación Física y Deportes, Arqueología, Prensa y Turismo, Instituto General Franco, el patronato de Investigación y Alta Cultura y la Residencia de Estudiantes Marroquíes de Tetúan que alberga a los alumnos becados de secundaria cuya capacidad de acogida era de 120 literas y cuenta con una sección para chicas y otra para los chicos (Valderrama, 1955).

Por su parte el Ministerio de Educación y cultura del Makhzen en su nueva estructura se componía de cinco secciones y cuatro Direcciones. Las cinco secciones se encargan de la Enseñanza Coránica, los Estudios Islámicos, la Enseñanza General Secundaria y Primaria, la Investigación y la Enseñanza universitaria y los archivos. En cuanto a las Direcciones, una se dedica a las enseñanzas religiosas, otra a la enseñanza universitaria, enseñanza Secundaria y enseñanza Primaria, esta última además de ocuparse de las escuelas primarias se encarga de los centros de Formación del maestro, uno para formar maestros de niños y otro para formar maestras para niñas.

6.3.2. LÍNEAS GENERALES DE ORIENTACIÓN EN LA ACCIÓN CULTURAL DE ESPAÑA EN MARRUECOS. OBJETIVOS CULTURALES DEL PROTECTORADO.

Desde los primeros momentos de la Instauración del Protectorado se regularon las normas que regirían la enseñanza en esa zona definidas con la misma esencia de la misión protectora. El deseo de la Administración española era mejorar la cultura del pueblo marroquí, encauzándola por rumbos modernos sin perder su esencia constituida por la religión musulmana y la lengua árabe, idioma oficial de Marruecos (Valderrama, 1955).

Por su parte, las orientaciones establecidas en 1912 por los máximos responsables del Protectorado con respecto a la educación y cultura son las siguientes:

1. Instrucción única sin diferenciación regional, ni lingüística.
2. Consideración del árabe el vehículo de formación cultural incluso en las *Kabilas* berberófonas. Las escuelas se denominan todas Hispano-árabes y no habría escuelas hispano-beréberes.
3. La experiencia escolar con musulmanes en las plazas de soberanía sería aprovechada en el fomento cultural de la zona.
4. La enseñanza del Corán sería fundamental en la Instrucción primaria.
5. Cuidar la enseñanza de la lengua árabe y de la religión islámica paralelamente a la construcción de mezquitas y a la ayuda a la educación religiosa en general.
6. Enseñanza de la lengua española como vehículo de la cultura moderna en los primeros tiempos y como lengua formativa luego.
7. Impulsar la enseñanza tradicional de la religión y el derecho para la formación de alfaquíes y juristas, si bien modernizando los centros y sistemas.
8. Recoger y salvar los restos de las artes industriales de tan glorioso pasado, para formar artesanos que, dentro de la pureza del estilo, conservaron la tradición artística marroquí junto a la incorporación a la vida moderna.
9. Conservar los monumentos artísticos e históricos, previa restauración.
10. Catalogar los manuscritos (Textos, documentos y códices) de valor para su mejor conservación, vigilancia y uso.
11. Evitar la salida de estos manuscritos, así como objetos de valor artístico o científico.
12. Estudiar el estado de la música árabe andaluza y recoger los materiales necesarios para su publicación.
13. Fomentar la investigación científica, literaria e histórica.

(Valderrama, 1956: 62-3).

En estas orientaciones se puede apreciar claramente una política centralista con un desprecio o falta de respeto a la diferencia cultural y lingüística de los beréberes, que sin embargo no coincide con la política de Francia más “respetuosa” con la diferencia que creó escuelas beréberes y llegó a aprobar una justicia beréber. En el fondo, en ambas medidas existe una estrategia militar que si en la zona del protectorado francés consistía en “divide y vencerás”, en el Norte, en la zona de influencia del protectorado español, con tribus beréberes rebeldes, consistía en no

proporcionar ni agua al enemigo, lo que generaba un aumento de las reivindicaciones y la lucha constante de las tribus beréberes contra las tropas españolas.

Las escuelas denominadas en un principio Escuelas de Enseñanza Hispano-árabes, a partir de 1937 se llamaron Escuelas de Enseñanza Marroquí y desde 1940 Escuelas de Enseñanza Primaria Musulmana. Estos cambios no son casuales, muchas de las escuelas fueron en origen para la población española en Marruecos y para algún que otro alumno marroquí, pero a lo largo de los años la demanda de la población marroquí aumento de tal manera que alguna escuelas se escindieron en escuela española para los españoles y escuela marroquí para los marroquíes. Aunque en 1940 se establece un nuevo nombre y quizás un nuevo talante.

Por su parte, la Junta de enseñanza en Marruecos creada el 3 de Abril de 1913 por un Real Decreto, dependía del Ministerio de Estado y tenía como cometido informar y aconsejar a Departamento acerca de los servicios que se establezcan con los siguientes objetivos:

1. Facilitar a los elementos cristianos españoles en Marruecos los medios de instruir a sus hijos en escuelas genuinamente nacionales.
2. Desarrollar en la esfera de la influencia española instituciones de enseñanza para hebreos, mediante ellas cuales se asegure el empleo entre éstos del rito judaico español y de la lengua castellana.
3. Mejorar en la expresada zona la enseñanza mora, sea con los recursos propios del Estado Español, sea con los del jalifa, aconsejados por el Alto Comisario Español.
4. Preparar en la península o e el extranjero personal idóneo, así para el cumplimiento de los expresados fines, como para el desempeño de cargos que exijan estudios especiales de las leyes y costumbres marroquíes.
5. Crear una imprenta oficial árabe y fomentar las publicaciones útiles en dichos idiomas o caracteres.
6. Cuanto contribuya al desarrollo de los estudios relacionados con la geografía, la historia, la literatura y el derecho del pueblo marroquí asegurando, mediante la presentación que e la Junta tienen los diversos organismos y entidades que hoy dedican su atención a estas materias, la unidad de los esfuerzos de los mismos.

(Valderrama, 1956: 68)

Para Zougari los tres objetivos de la labor de España durante el protectorado se reduce a tres, por una parte asegurar una buena educación al colectivo español residente en Marruecos, otro formar a una élite judía y por último, la reproducción de la sociedad local. En definitiva, el desarrollo de una educación diferenciada conduce a la fragmentación de la sociedad.

Según Valderrama, “la única orientación que España podía trazar en su labor en el Protectorado era apoyar la evolución cultural de esta zona de Marruecos dentro de la religión islámica y en el marco de la lengua árabe, facilitando los medios económicos para llevarla a término y creando las enseñanzas precisas para la formación eficiente de un profesorado idóneo, clave de la situación posterior” (Valderrama,1956:62-3).

Ante la falta de profesorado marroquí preparado para explicar las matemáticas, la geografía general, la historia universal, las ciencias, las lecciones de agricultura moderna, dibujo, trabajos manuales y canto en árabe. Los maestros españoles de la escuela Hispano-Árabe se tuvieron que hacer cargo de todas las enseñanzas, excepto de la lengua árabe, la religión islámica y las nociones del Islam que se impartían en árabe por un “profesor” marroquí. Se quería preparar al profesorado marroquí, pero no había alumnos marroquíes en la enseñanza media, por lo que se planteó como objetivo a largo plazo formar profesorado marroquí.

Mientras tanto crearon la figura del *mudarrisin*, un perfecto conocedor del árabe y la religión islámica, que ejercía de profesor de las disciplinas que dominaba. Además en 1938, siempre según fuentes de Valderrama, se enviaron jóvenes marroquíes a realizar estudios superiores en El Cairo, produciendo las primeras promociones de maestros marroquíes que sustituyeron a los *mudarrisin* y que podían dar todas las materias, a excepción de la lengua española que la seguía impartiendo el maestro español destinado en la escuela.

Las escuelas de Primaria musulmana estaban dirigidas normalmente por un profesor marroquí y un maestro español que desempeñaba el cargo de asesor. En las escuelas más pequeñas, normalmente de dos aulas, no existía Director, pero se responsabilizaba a uno de los maestros de las gestiones de Dirección auxiliado por el otro profesor que había en la escuela. En las escuelas en que no había aún un profesor marroquí, el cargo del Director lo desempeñaba el maestro español y auxiliaba el *mudarrisin* marroquí.

Desde Marruecos la labor de España se ve desde otra óptica más crítica y severa. Zougari señala que la política educativa del Protectorado Español estaba inspirada, en gran medida, en el sistema establecido en el Protectorado Francés en el que se distinguen las escuelas para notables y para las clases populares. No obstante, Zougari recoge la existencia de contradicciones en la política educativa española, ya que existía un deseo de abrir escuelas y construir carreteras pero realmente sólo se construían carreteras.

Este autor recoge que salvo una minoría, los marroquíes no estaban dispuestos a mandar a sus hijos a las escuelas que los españoles les proponían (Zougari, 1997).

Desde Marruecos en la obra realizada por España durante el protectorado, según este autor se distinguen tres periodos. En la primera fase del Protectorado (1912-1923) todos los esfuerzos se centraron en controlar el espacio cultural por medio de la creación de la Junta de Enseñanza encargada de formular y definir la obra educativa y cultural del Protectorado Español en Marruecos. La Junta establece dos prioridades: atraer al ámbito de influencia español el aparato educativo de la zona y formar personal competente.

La segunda fase del Protectorado (1924-1936) puede ser considerado como la fase más importante de la obra escolar española en Marruecos, ya que se creó el sistema de enseñanza instituido de la zona Norte, distinguiéndose tres tipos de enseñanza: una destinada a los españoles siguiendo el modelo de la España, la Hispano-Israelita para la población judía y la Hispano-Musulmana para la población árabe, sistema inspirado en gran medida en el sistema establecido en el Protectorado francés.

Al igual que la zona controlada o “protegida” por los franceses, la enseñanza dispensada para los notables preparaba para acceder a estudios secundarios y técnicos y la enseñanza dispensada para las clases más populares se orientaba al alumnado a los trabajos manuales, artesanales y a las actividades agrícolas en el campo.

En la segunda fase, además se crean los Centros Superiores de la zona, en 1931 el Instituto de Enseñanza Hispano Marroquí de Ceuta, en 1935 la Academia de

Árabe y Beréber, en 1936 la Escuela de Artes Indígenas de Tetúan que prevé la formación en el ámbito de las Artes Decorativas, metalúrgicas, y de la madera.

En la tercera etapa (1936-1956) los poderes públicos quieren consolidar un sistema que ellos consideraban válido. Se regulan numerosas medidas:

Creación de “Juntas” regionales en 1942.

Reorganización y creación del Ministerio de Instrucción Pública del *Makhzen* en 1946.

Puesta en marcha de dos Inspecciones pedagógicas, una para Educación física y otra en Enseñanza Profesional y Artística en 1942.

Durante este periodo se produjo una mejora de la formación y de las condiciones materiales de los maestros con la creación de un curso especializado en 1942, la apertura de Escuelas Normales en 1949 y el aumento del salario. Pero en lo que concierne a la educación de los marroquíes Zougari considera que no hay nada que señalar, salvo el cambio de nombre de las escuelas Hispano-árabes que se convierten en Escuelas Marroquinas (Zougari, 1997).

6.3.3 INFLUENCIA.

La población total en 1940 en el norte de Marruecos era de 1.082.009 personas, de los cuales un 92% eran musulmanes, el 7% españoles y un 1% judíos. El 77% de la población residían en el medio rural y un 23% en el medio urbano. Los españoles (12% residía en el medio rural y un 88% en el medio urbano) y judíos (4% en el medio rural y un 96% en el medio urbano) mayoritariamente residían en el medio urbano, mientras que los musulmanes generalmente se asentaban en el medio rural (18% en el medio urbano y un 82% en el medio rural), como vemos en la siguiente tabla.

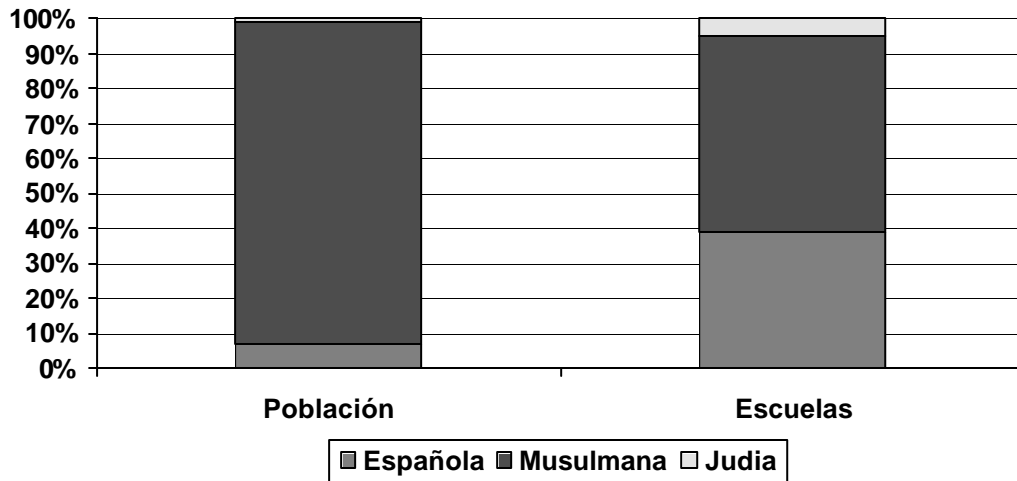
TABLA II.19: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN SEGÚN COMUNIDADES Y PROCEDENCIA. AÑO 1940.

	Rural	Urbano
Espanoles	9.011	69.085
Judíos	529	13.667
Musulmanes	818.736	176.593
Total	828.290	253.719

Fuente: Elaboración propia a partir de Zougari, 1997.

El número total de escuelas en Marruecos en 1940 era de 109, de las cuales el 53% están situadas en el medio rural y el 47% en el medio urbano. Además el 56% de las escuelas son escuelas musulmanas, un 5% son escuelas para alumnos judíos y el 39% eran escuelas españolas.

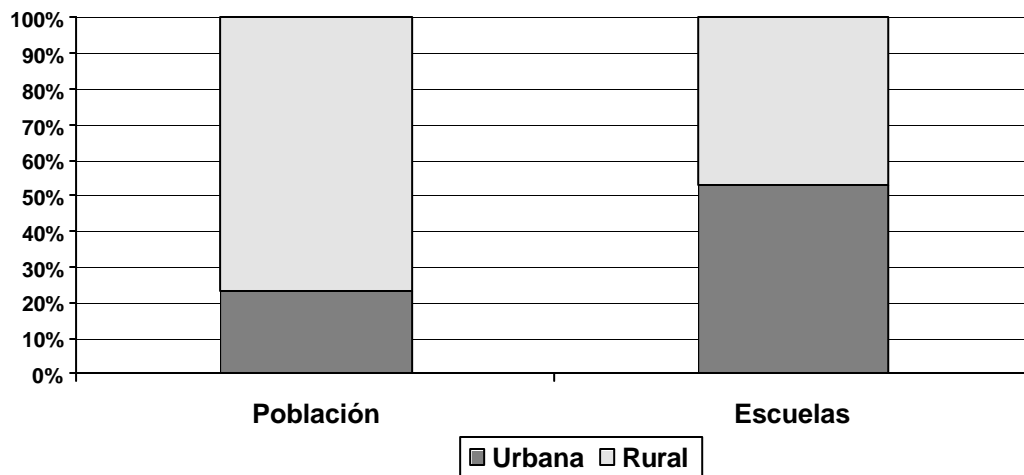
GRÁFICO II. 1: DISTRIBUCIÓN DE POBLACIÓN Y ESCUELAS EN MARRUECOS.



Fuente: Elaboración propia a partir de Zougari, 1997.

La distribución de escuelas entre la población se presenta desigual y lo mismo ocurre con el medio de procedencia, una población mayoritariamente rural tiene casi el 50% de sus escuelas en la ciudad.

GRÁFICO II.2: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN Y LAS ESCUELAS SEGÚN EL MEDIO DE PROCEDENCIA.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por Zougari, 1997.

Por su parte, el 57% de las escuelas musulmanas están situadas en el medio rural y el 43% restante en el medio urbano. El 100% de las escuelas judías están

situadas en el medio urbano y el 55% de las escuelas españolas están situadas en el medio rural y el 45% en el medio urbano (ver **Tabla II.20**).

TABLA II.20: DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS SEGÚN COMUNIDADES Y PROCEDENCIA. AÑO 1940.

	Rural	Urbano	Total
Españoles	23	19	42
Judíos	0	6	6
Musulmanes	35	26	61
Total	58	51	109

Fuente: Elaboración propia a partir de Zougari, 1997.

Para terminar el número total de maestros en 1940 en la zona Norte de Marruecos era de 359, de los cuales el 46% trabajan en escuelas españolas, el 8% son maestros de las escuelas judías y el 46% trabajan en escuelas musulmanas. La distribución del profesorado según el medio de procedencia, un 20% trabaja en el medio rural, continua demostrando una clara desigual en la distribución con consecuencias muy negativas para el campo. El 15% de los maestros que trabajan en escuelas españolas lo hacen en el medio rural, frente a un 85% que lo hace en las ciudades. Sólo el 30% de los maestros de las escuelas musulmanas trabajan en el medio rural, frente a 70% de maestros que trabajan en escuelas urbanas. Como se ve en la tabla, la población judía no cuenta con escuelas, ni con maestros en el medio rural.

TABLA II.21: DISTRIBUCIÓN DE MAESTROS SEGÚN COMUNIDADES Y PROCEDENCIA. AÑO 1940.

	Rural	Urbano
Españoles	24	141
Judíos	0	28
Musulmanes	49	117
Total	73	286

Fuente: Elaboración propia a partir de Zougari, 1997.

Si nos fijamos, observamos que las escuelas españolas urbanas son pocas en número pero con muchos maestros, esto se debe a que en las ciudades los españoles construían grandes colegios con un gran número de aulas e impartían clases a una gran cantidad de alumnos¹⁸.

En definitiva, a partir de los pocos datos de los que se dispone se puede decir que la educación no estaba bien distribuida y que el medio rural era el más perjudicado por el menor número de escuelas y maestros, fundamentalmente para la población

¹⁸ No se dispone del dato del número de alumnos escolarizados en los centros en esas fechas.

marroquí ya que la población española residente del medio rural tenía escuelas para su propia población.

Ha sido muy poco estudiada y analizada la obra escolar de España en Marruecos, es difícil llegar a conclusiones a partir de dos fuentes, pero yo destacaría que si la visión de Valderrama está claramente influida por su patriotismo y sus argumentos son los del gobierno español, Zougari, por su parte, hace una severa crítica al sistema colonial.

Ambos autores, están cargados de intención y valoran esta influencia desde dos posiciones muy encontradas. En Valderrama observamos una buena intención, posiblemente personal, malograda por recursos, por la realidad e ideología reinante en la cúpula del protectorado español. A partir de lo expresado por Zougari entendemos que la labor de España en Marruecos no fue indiferente al ámbito educativo, instauró un sistema educativo, se preocupó de formar a los maestros y en el ámbito cultural también invirtió para recuperar patrimonio de mucho valor, como ejemplo las ruinas romanas de *Lixur*.

Los países colonialistas, tanto España como Francia tenían como objetivo proteger y desde una actitud protectora y paternalista se dedicó a fomentar la división, fomentar las desigualdades sociales y sobretodo favoreciendo una división social, campo y ciudad, Norte y Sur, árabes y beréberes. De esta manera los países capitalistas podrían seguir protegiendo esos países y podrían actuar a sus anchas. No me cabe ninguna duda que entre los dirigentes o maestros españoles durante ese periodo hubo personas que deseaban colaborar en la mejora cultural de la sociedad marroquí, Valderrama es un claro ejemplo. Pero también es evidente que las prioridades políticas de aquel momento eran construir carreteras que permiten a los militares llegar a más cantidad de pueblos, mientras que construir escuelas no contribuía para nada al beneficio inmediato de España.

En la visita realizada a las escuelas de Marruecos se preguntó a los Directores más mayores sobre su impresión de la influencia de España durante ese periodo y la mayoría de los Directores destacaron y alabaron el trabajo de esta obra, aunque hay que tener en cuenta que todos ellos pertenecían a la elite Marroquí que disfrutó de un tratamiento educativo similar al de los alumnos españoles y muy diferente al que se proporcionaba a las clases populares marroquíes. Estos mismos Directores recordaron

como tras la Independencia su formación, incluso carreras universitarias, perdió todo su valor, al convertirse el francés en segunda lengua. La elite formada en la zona Norte perdió todos sus privilegios y tuvo que comenzar su formación en francés. Este colectivo se muestra muy crítico con la zona del Sur de Marruecos y con la obra escolar de los franceses.

En definitiva, se debe seguir profundizando y estudiando la influencia de España en el Norte de Marruecos ya que su obra, con críticas o sin ellas, fue importante para instaurar un sistema educativo y fundamental para formar profesorado, cuestión esta última que creemos que la diferencia de la influencia francesa.

6.4. Evolución del Sistema de Enseñanza Nacional.

Tras la independencia, Marruecos vivió un clima de inestabilidad política que generó cambios continuos en la orientación del sistema educativo. Los objetivos educativos que han dirigido la política educativa durante estos años son los siguientes:

Arabizar .

La pretensión era arabizar los programas escolares, convirtiendo el árabe en el instrumento para todos los niveles y en todas las disciplinas, sin eliminar el francés, debido a la falta de condiciones para ello y a querer convertir Marruecos en puente entre dos culturas. Por ello el francés era obligatorio desde 3º de Primaria y se mantuvo como lengua para la enseñanza de las disciplinas técnicas y científicas. La implantación del bilingüismo (árabe-francés) choca con el plurilingüismo oral (árabe-francés-beréber) y plantea numerosas dificultades pedagógicas, sociales y mucha controversia política. El sistema bilingüe fracasa, ya que había niños que no llegaban a seguir el curso en ninguna lengua, ni en francés, ni en árabe , lo que da lugar a un importante abandono escolar, la mayoría procedentes de familias modestas.

Unificar el sistema educativo.

Se trataba de crear una escuela única para eliminar la yuxtaposición pedagógica de los diferentes sistemas de enseñanza y la separación de entre escuela tradicional y moderna que dificultaba la formación cívica y ciudadana homogénea. Se

trataba de unificar estructuras, manuales, programas combinando la modernización de la enseñanza tradicional y la islamización-arabización de la enseñanza moderna.

Nacionalizar al personal docente.

Este objetivo persigue la sustitución de los enseñantes de Primaria y Secundaria extranjeros y/o misioneros por profesorado Marroquí. En el Primer Plan de Desarrollo se optó por una arabización prudente y aunque la marroquización del profesorado avanzó lentamente, ante la demanda de profesorado y al carecer de centros de formación pedagógica el ministerio llamó a maestros no formados para enseñar lo que provocó una “*msdistion*”¹⁹ de la escuela y el uso de una pedagogía repetitiva de la *louha* (Akesbi, 1998). De 1957 a 1971 reclutaron como maestros a alumnos de 4º de Secundaria, entre 1972 y 1980 a los que cursaban el último año de Secundaria, entre 1980 y 1986 a Bachilleratos y a partir de 1987 se exige una licenciatura o al menos dos años de universidad.

Generalizar la escolarización primaria.

Se trataba de extender la escolaridad a todos los niños en edad escolar. Aunque en los primeros años de independencia se produjo un importante crecimiento cuantitativo del alumnado, debido a la iniciativa institucional y a las expectativas populares, este aumento no alcanzaba aún la mitad de la población en edad escolar. El aumento de profesorado e instalaciones no fue el suficiente para cubrir el aumento de escolarización lo que generó masificación en las aulas, un déficit crónico de equipamientos (escuelas, aulas, material escolar) y de profesorado cualificado.

6.4.1 AVANCES Y RETROCESOS.

Los primeros seis años desde la independencia se caracterizaron por la instauración del sistema inspirado alrededor de los cuatro principios que se llevaban a la práctica más o menos mediante los Planes de educación. El primer Plan de Desarrollo de 1960-1964 perseguía la formación profesional y la escolarización masiva como medio de formar cuadros y técnicos marroquíes a fin de no depender de los

¹⁹ La *msids* es la escuela coránica donde se impartía la enseñanza primaria original, repetir, copiar y aprender las *suras* del Corán.

franceses. Inicialmente se optó por continuar con la estructura del Sistema educativo heredada del antiguo régimen colonial.

El siguiente periodo de 1964-1972 se caracterizó por una gran inestabilidad política, recortes en el gasto público destinado a Educación y una reducción de los objetivos educativos, que se redujeron a limitar el número de nuevos alumnos y mejorar la eficacia interna del sistema. Lo primero se consiguió con cierta facilidad en el nivel primario mediante la suspensión de la construcción de escuelas, aplicación rígida de la edad de entrada a la escuela a los 7 años, admisión de repetidores sólo cuando hubiera vacantes debido al abandono, pero fue imposible en el nivel secundario debido a la llegada, en el curso 1965-66, de los niños que iniciaron su escolarización en 1958-59.

Como consecuencia de esta política la tasa de escolaridad de los niños de 7 años disminuyó desde el 55% de 1963 hasta un 44,7% en 1970, los recursos económicos de la enseñanza primaria decrecían mientras que los de Secundaria y Superior aumentaban, se mantiene elevado el índice de fracaso escolar (37%) y la población rural sigue rechazando la escolarización de sus hijos.

En 1964 se completó la arabización de la enseñanza de las matemáticas en la etapa media de la escuela primaria, pero se seguían manteniendo 10 horas semanales de francés. En 1970 se decidió comenzar la arabización de historia, geografía y filosofía en la enseñanza secundaria.

La marroquización del profesorado de primario se completó en 1967 y avanzó más lentamente en el nivel secundario (los profesores marroquíes pasaron del 46% al 55% entre 1967 y 1972). El gasto público creció lentamente entre 1964-72, la parte destinada al nivel primario decreció mientras aumentaba la dedicada a la enseñanza universitaria y, sobre todo, a la enseñanza secundaria. Había un importante índice de fracaso escolar (37%), repartido entre repetidores (25%) y abandonos (12%) en los primeros cursos de la escuela primaria.

El subperíodo 1973-77 se caracterizó por una lenta normalización política, acompañada de una coyuntura económica favorable, que no impidió un importante endeudamiento externo. En cambio, desde 1978 la normalización política es mayor pero comienza una coyuntura recesiva (política de austeridad en 1978, programa de ajuste en 1983), marcada por la crisis social, la guerra del Sahara y la agitación ciudadana-

estudiantil (huelgas obreras en 1978-79, conflictos universitarios en 1980, revueltas populares de Casablanca en 1981 y en la zona del Norte en 1984)

El plan 1973-77 se caracterizó por una vuelta a los objetivos de escolarización primaria masiva, incremento de la capacidad del sistema secundario y mejora en la formación de profesores. Se creó un servicio de educación preescolar y unas directrices para las escuelas coránicas, aunque el Estado no se encargaba plenamente de estas escuelas.

El plan de 1978-80 introdujo el principio de defensa de la autenticidad en el sistema público de enseñanza, cómo formula para contentar a los sectores “tradicionalistas”, lo que supuso impulsar la enseñanza de la religión y la historia de la civilización islámica en las escuelas. En estos años por primera vez progresó la escolarización femenina y la del medio rural, la tasa de escolarización pasó del 42% (1973-74) al 65% (29% en el medio rural, 67% en ciudades, 1980). A partir de 1978 se volvió a una tendencia restrictiva para limitar los gastos estatales en educación.

En el curso 1982-83 se completó la arabización de la enseñanza de cálculo en el nivel primario. Se prohibió que los niños permanecieran en ella más de 7 años o una vez cumplidos los 15. Se puso en marcha un programa para estudiar la arabización de las materias científicas hasta el nivel secundario.

El plan de ajuste neoliberal plasmado a partir de 1983 implicó un recorte del gasto público y un deterioro de las condiciones de vida de las clases populares. Ambas circunstancias incidieron directamente sobre la escolarización: reduciendo la oferta (menos plazas) y restringiendo la demanda (más niños a trabajar o a la calle). El número de nuevos inscritos descendió en 1983 y 1984, y creció lentamente el resto del periodo. La eficacia del sistema siguió siendo baja: el 65% de los matriculados no acababa los estudios primarios, y el 79% repetía al menos un curso, sólo el 33% de los que acababan el primer nivel accedían a la enseñanza secundaria. En estos años comenzó a desarrollarse la formación profesional, progresó la marroquinización del profesorado (el 97% en secundaria en 1985-86) y la arabización de la enseñanza (que sólo se completaría en secundaria en 1990).

Por su parte el Banco Mundial jugó un rol decisivo en la nueva política educativa. La reforma de la enseñanza se lanzó sobre la consideración financiera y de

mejora del rendimiento de la despesa educativa. En efecto es un componente de un programa más amplio a largo plazo de ajuste económico (PAS: Programa de Ajuste Estructural) propuesto por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Los objetivos básicos de la reforma de 1985 fueron los siguientes:

- Desarrollo de la educación primaria y freno a la expansión de los ciclos secundario y superior (que se presentó como una “democratización” del sistema, en favor de la educación de base).

- Reducción de los gastos en educación.

- Mejora de la eficacia interna (reducción del fracaso escolar) y de la calidad de la enseñanza.

- Mejora de la eficacia externa mediante una orientación masiva hacia la formación profesional.

A partir de la Reforma se introdujo gradualmente una Educación Preescolar (4-6 años) que se imparte en escuelas privadas modernas o en las escuelas coránicas, la Enseñanza Fundamental obligatoria (7-15 años) de nueve años de duración, y la enseñanza Secundaria (16-19) que en 1987 se reformo.

7. ACTUAL SISTEMA EDUCATIVO DEL REINO DE MARRUECOS.

El sector de la Enseñanza y la Formación actualmente en Marruecos está gestionado por cinco Ministerios, en particular, el de Educación Nacional (M.E.N.), Enseñanza Superior, de la Formación de Cuadros y de la Investigación Científica (M.E.S.F.C.R.S.), del Desarrollo Social, de la Solidaridad, del Empleo y de la Formación Profesional (M.D.S.S.E.F.P.), de la Oficina de la Formación Profesional y de la Promoción del Trabajo (O.F.P.P.T) , así como de otros departamentos técnicos.

El sistema educativo actual se basa en la reforma del Sistema educativo propuesta después del curso 1985-86, que entró en vigor en Septiembre de 1990. En 1999 se elaboró y aprobó una nueva reforma que entrará en vigor de forma gradual, comenzando en Septiembre del 2000 con la enseñanza preescolar.

7.1 Estructura a partir de la reforma de 1985.

A continuación describimos brevemente las características de cada enseñanza, insistiendo en que esta estructura ha sido reformada a partir de la entrada a vigor de la nueva reforma educativa del 2000, en la que profundizaremos más adelante (ver **Cuadro II.1**).

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 del niño. Le ayudan a descubrir su entorno sociocultural por medio de la iniciación en la religión y la moral islámicas y le introducen en los conocimientos básicos, principalmente la lectura y el cálculo.

Este nivel de enseñanza lo imparten las escuelas coránicas en donde se proporciona una enseñanza de tipo tradicional renovado y es la más extendida y las escuelas “maternales” y jardines de infancia que reciben el nombre de Enseñanza Preescolar Moderna, cuya metodología y equipamiento permite asegurar una formación basada en métodos modernos.

La Enseñanza Fundamental tiene una duración de nueve años y se considerada esencial por su doble objetivo:

- Preparar el acceso a formas de educación más elevadas, como la secundaria general, o profesional, proporcionando un mínimo de formación académica y práctica, a partir de la cual podrán organizarse los aprendizajes posteriores.
- 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 sociocultural.

-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 muy temprano el aprendizaje de un primer idioma extranjero, indispensable para la posterior escolarización y factor de apertura hacia el mundo.

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

-La 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 política educativa de orientación o selección se basa en que entre el 70-80% de los que finalizan el primer ciclo Enseñanza Fundamental pasen al segundo ciclo completando la enseñanza fundamental y el resto pase al primer nivel de Formación Profesional.

La **Enseñanza Secundaria** comprende tres cursos (16-18 años) y se trata de una fase de especialización con objeto de:

-Prepararse para la enseñanza superior.

-Dispensar una formación de base en las materias científicas y técnicas.

-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 y la Enseñanza Técnica que proporciona un título de *Baccalauréat* Técnico y tiene como finalidad proporcionar al alumnado una formación técnica y práctica (Merrouni, 1996)

Un 50% de los graduados de la Enseñanza Fundamental estudiarán el Bachillerato y el otro 50% Formación Profesional. El ingreso a ambas está condicionado por un examen de ingreso selectivo²⁰.

El Bachillerato ofrece tres especialidades²¹: 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.

Hasta 1987 la obtención del grado de Bachiller dependía de un examen final, con la reforma del examen del *Baccalauréat* en 1987, la evaluación está basada en la organización de nueve exámenes, a razón de tres por curso. El nuevo sistema exige tanto por parte de los profesores como por parte de los alumnos un esfuerzo sostenido y continuo para terminar los programas dentro de los plazos previstos al completo. Esta nueva fórmula de organización de los exámenes del *Baccalauréat* ha permitido diversificar las técnicas de evaluación (preguntas escritas y orales, trabajos de prácticas, deberes,...) en función de las especialidades de cada materia y adaptar la naturaleza y la duración de las pruebas a nivel real de los alumnos.

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. Puede acceder a él todos los alumnos que han completado el primer ciclo de Enseñanza Fundamental.

²⁰La Reforma de 1985 preveía la paulatina flexibilización del examen de ingreso al bachillerato, hasta llegar a su supresión en 1990-91.

²¹También se emplea secciones.

-El nivel de Cualificación admite a los alumnos que hayan finalizado el ciclo de Enseñanza Fundamental

-El nivel Especialista, su duración suele ser de dos o tres años según la especialidad escogida y pueden acceder los alumnos con titulación de Bachiller o nivel de Cualificación de Formación Profesional. Ofrece las siguientes especialidades (secciones):

·Ingeniería Económica y de Gestión.

·Ingeniería Mecánica.

·Ingeniería Eléctrica.

·Ingeniería Civil.

·Ingeniería Química.

·Ingeniería Agrícola.

Los programas y manuales de la Enseñanza Fundamental y Secundaria eran concebidos y elaborados por comisiones especialidades, 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 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.

La evaluación pedagógica constituye un elemento esencial en la estrategia de mejoras en 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 al resto del Magreb, que adoptaron procedimientos dinámicas que propiciaran del cuestionamiento y los países “conservadores”, métodos estáticos limitados a una transmisión casi dogmática de los conocimientos que favorecieran el espíritu de disciplina y sumisión. Pero no es así,. ambos métodos, activo y didáctico, y a veces mixto, se practican en todo el Magreb, conscientemente o no y en distintos grados, sin relación aparente con el régimen político. Parece así sustraerse a las “instrucciones oficiales” y responden a un mecanismo pedagógico interno en el que la personalidad del maestro cumple un papel

determinante. El alejamiento de las escuelas rurales no parece propicio a las modificaciones de la educación, pero las grandes ciudades tampoco las favorecen, contrariamente a lo que se hubiera podido pensar. Estudiando, en especial, las ciudades medianas que han conservado cierto carácter rural, se observa que las transformaciones que experimentan o asumen pueden resultar estimulantes para la reflexión educativa prospectiva de algunos pedagogos(Moatassime,1992:190).

7.2 La década de los 90: Crisis y diseño de una Reforma.

Desde 1985 hasta nuestros días el sistema educativo de Marruecos ha pasado por la instauración de reformas, implantación, fracaso de las reformas, implantación de parches que intentaban solventar grandes problemas. Las reformas educativas acometidas en estos años no han funcionado, acrecentando las desigualdades sociales y los problemas de un sistema educativo con muchas carencias, que ni siquiera ha conseguido cumplir con los objetivos propuesto tras la Independencia de escolarizar a todos los niños en edad escolar obligatoria. A continuación revisamos algunos de estos problemas y sus causas:

Por una parte, las reformas se tomaron de forma unilateral, sin tener en cuenta a los maestros, padres, ni siquiera al mismo Consejo Superior de Enseñanza.

La Reforma de 1985 establece un sistema selectivo basado en la orientación que fracasa irremediablemente. Entre los numerosos obstáculos de la orientación en su puesta en práctica se destaca la insuficiencia de medios materiales, humanos y de equipamientos, la rigidez de las estructuras de formación, la falta de coordinación en el interior del sistema de enseñanza profesional y el sistema productivo. En definitiva, la orientación se reduce a un servicio administrativo que determina quien accede a los estudios superiores y que se ve reforzada por la ausencia de una política de orientación a nivel nacional (Merrouni, 1996).

Alto índice de desescolarización, fundamentalmente en la zona rural y mayoritariamente de niñas.

Altas tasas de repeticiones y abandono escolar tanto en la Enseñanza Fundamental como en Secundaria, debida a unos programas de estudio centralistas e impuestos desde el medio urbano sin tener en cuenta las diferencias regionales, culturales o lingüísticas de Marruecos.

Un profesorado poco motivado y frecuentemente con falta de preparación.

Una elevada tasa de paro entre jóvenes licenciados.

Y lo que puede resultar más preocupante la falta de plazas escolares para la población en edad de estudiar, tanto en la enseñanza fundamental como en Secundaria, fundamentalmente en la formación profesional.

A estos problemas ya existentes y calificados como crónicos se añade la necesidad de introducir las nuevas tecnologías en el sistema educativo, formar a las nuevas generaciones encargadas de modernizar el país y de no perder el tren del avance tecnológico.

Para dar solución a todos estos problemas y por primera vez desde un planteamiento global se pone en marcha una reforma educativa global de todo el sistema educativo que solventa estos problemas. En 1999 se constituye la Comisión Real, compuesta por expertos en educación que tras un profundo análisis de la realidad educativa marroquí, elaboran una reforma del sistema educativo plasmado en una **Carta Nacional de Educación** que es aprobada y consensuada por todos los partidos, pasando a denominarse **Pacto de Educación**. Se trata de la primera Ley educativa que tiene un ámbito global y es consensuada por todos los partidos.

En dicho Pacto se establece el periodo del 2000 al 2009 la **Década de la Educación y la Formación** en la que desea dar solución a los problemas e implantar la reforma de forma gradual. Con la reforma se pretende que el Sistema Educativo del Reino de Marruecos participe en el desarrollo general del país, fundado sobre la conciliación positiva entre la fidelidad con las tradiciones y la aspiración de la modernidad.

El sistema educativo se funda sobre los principios y los valores de la fe islámica que tiende a formar ciudadanos virtuosos, modelo de rectitud, de moderación y de tolerancia, abiertos a la ciencia y al conocimiento y dotado del espíritu emprendedor,

de iniciativa y de creatividad y que manifiesta como valores sagrados e intangibles: la fe en Dios, el amor en la Patria y el afecto a la Monarquía.

Pero además de los principios y valores tradicionales, islámicos y monárquicos, el **Pacto de Educación** recoge valores y principios democráticos. Entre los fundamentos del Pacto se recoge como “la educación cultiva los valores de los ciudadanos que permiten a todos participar plenamente en asuntos públicos y privados con pleno conocimiento de los derechos y deberes de cada uno”, igualmente recoge la necesidad del espíritu de diálogo, el respeto a las diferencias y la practica democrática dentro marco del Estado del Derecho.

El Pacto de Educación insiste en la interacción dinámica entre el patrimonio cultural de Marruecos y los grandes principios universales de los Derechos del Hombre, del respeto y dignidad. La educación se enraíza en el patrimonio cultural de Marruecos, pero en esta ocasión se respeta la variedad de sus componentes regionales que es considerado como enriquecedor para ambos (patrimonio cultural marroquí y la culturas regionales).

El **Pacto de Educación** asegura a todos los marroquíes la enseñanza oral y escrita de la lengua árabe, lengua oficial del país, aunque complementariamente se abre la utilización de las lenguas extranjeras mas utilizadas en el mundo. No obstante, se incluye por primera vez la enseñanza de otras lenguas regionales de Marruecos en la escuela, cuestión que queda aún por materializarse y concretarse.

Se apuesta a que el Sistema Educativo y de Formación haga avanzar al país en la conquista de la ciencia y de la enseñanza de las nuevas tecnologías y que contribuirá a reforzar la competitividad y el desarrollo económico, social y humano, en una época caracterizada por la apertura sobre el mundo. Entre las finalidades mas importantes destacamos:

- Asegurar la escolarización a todos los niños y niñas marroquíes,
- Promocionar de una escuela viva y una enseñanza activa centrada en el niño,
- Esforzarse a adaptar el sistema educativo a las necesidades del individuo y la sociedad.

-Concebir a la persona en todas sus dimensiones, psíquicas, afectivas, cognitivas, físicas, artísticas y sociales, y de forma integral.

Para todo ello se insiste en la movilización nacional y en la concienciación de los marroquíes de la educación como motor de desarrollo económico, social y cultural del país. Con esa intención todos los Directores de los centros disponen de un ejemplar del **Pacto de Educación**, que entra en vigor a partir del curso 2000-2001 de manera gradual, comenzando ese curso escolarizando en los centros de Primaria a los alumnos de enseñanza Preescolar de 4 y 5 años.

7.2.1 ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO Y DE FORMACION A PARTIR DE LA REFORMA DEL 2000.

Con la entrada a vigor del Pacto de Educación y Formación, se reestructura el sistema educativo de la siguiente manera (ver **Cuadro II.1**), por una parte la enseñanza Preescolar forma parte del sistema educativo y a partir del Curso 2000-2001 es impartido en los centros de Primaria, la enseñanza Primaria se compone de una enseñanza de base compuesta por la enseñanza preescolar (4-6 años) y un Ciclo de base de dos años de duración (6-8 años) y un Ciclo intermedio de cuatro años de duración (9-12 años). Al finalizar los estudios de la enseñanza Primaria se consigue un Certificado de estudios Primarios. La enseñanza secundaria tiene una duración de seis años distribuidos en dos ciclos, el Ciclo Colegial (13-15 años) y el Ciclo Cualificación (16-18 años). Desde el cual se accede a la Universidad. Recordamos que la enseñanza de la Formación Profesional es competencia de otro ministerio, por lo que la Reforma educativa no hace referencia a esta formación.

CUADRO II.1: ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN MARRUECOS.

Universidad		23	Universidad	Formación Profesional Nivel III	
		22			
		21			
		20			
		19			
Ciclo Cualificación	Enseñanza Secundaria	18	Enseñanza Secundaria General	Formación Profesional Nivel II	
Ciclo Colegial		17			
		16			
Segundo Ciclo de Enseñanza Primaria	Ciclo Intermediario	15	2º Ciclo Enseñanza Fundamental	Formación Profesional Nivel I	
		14			
		13			
		12			
		11			
Primer Ciclo de Enseñanza Primaria	Ciclo de Base	10	1º Ciclo de Enseñanza Fundamental		
Preescolar		9			
		8			
Preescolar	Ciclo de Base	7		Enseñanza Preescolar	Enseñanza coránica
		6			
		5			
		4			
Reforma del 2000		Años		Reforma de 1985	

Fuente: Elaboración propia a partir de Regil, 1999.

A diferencia de la estructura del Sistema Educativo regulado por la Reforma de 1985, a partir de la nueva reforma los alumnos comenzaran la enseñanza preescolar con cuatro años y con seis años la enseñanza primaria, la enseñanza primaria comienza antes y finaliza antes, el antiguo segundo ciclo de enseñanza fundamental se convierte en enseñanza secundaria (Ver **Cuadro II.1**)

El objetivo general de la **enseñanza preescolar** es facilitar el desarrollo físico, cognitivo y afectivo del niño, el desarrollo de su autonomía y su socialización, a través de:

- El desarrollo de habilidades sensoriomotrices, espacio-temporales, semiológicas, imaginativas y expresivas.
- La iniciación de los valores religiosos, étnicos y cívicos de base.
- El ejercicio de las actividades prácticas y artísticas elementales (diseño, modelaje, pintura, juego de roles, canciones y música,...).

-Las actividades de preparación de aprendizaje de la lectura y escritura en lengua árabe y especialmente a través del conocimiento del árabe oral, apoyándose en la lengua materna.

Los objetivos generales de **Primaria** se diferencian según los ciclos. Para el primer ciclo (6-8 años), el objetivo general es consolidar y extender los aprendizajes de preescolar para asegurar a todos los niños marroquíes la llegada a la edad de los ocho años con una base común y armónica de instrucción y socialización, asegurando una igualdad de oportunidades en sus aprendizajes en los niveles de enseñanza posterior. Sus objetivos específicos son:

-Adquisición de conocimientos y aptitudes de base de comprensión y de expresión escrita y oral en lengua árabe.

-La iniciación de una primera lengua extranjera.

-La adquisición de las nociones de base de prevención sanitaria y de protección del medio ambiente,

-Desarrollo de las capacidades cómicas, gráficas y lúdicas.

-Iniciación a las nociones de orden, clasificación y seriación, a través de la manipulación de objetos concretos.

-La apropiación de reglas de vida en sociedad y de valores de reciprocidad, de cooperación y de solidaridad.

Para el segundo ciclo (9-12 años), el objetivo general es desarrollar las habilidades de los niños y el desarrollo precoz de sus capacidades a través de:

-Profundización y extensión de los aprendizajes adquiridos en el primer ciclo, especialmente sobre el ámbito religioso, cívico y étnicos.

-El desarrollo de habilidades de comprensión y de expresión, en lengua árabe, necesarios en todos los aprendizajes disciplinares.

-El aprendizaje de la lectura, escritura y la expresión de la primera lengua extranjera.

-El desarrollo de estructuras operatorias de la inteligencia practica, especialmente, para la aplicación de operaciones concretas de seriación, clasificación, numeración, calculo y orientación espacio-temporal, así como de métodos de aprendizaje.

-El descubrimiento de las nociones y conceptos de sistemas y técnicas de base aplicados a el desarrollo natural, social y cultural inmediato del alumno, y comprendiendo los asuntos locales y regionales.

-Una primera iniciación a las tecnologías modernas de información, de comunicación y de creación interactiva.

-La iniciación a la utilización funcional de una segunda lengua extranjera, en especialmente en el inicio, sobre la familiarización oral y fonética.

El objetivo general de la enseñanza secundaria del **Ciclo Colegial** es profundizar en los objetivos generales de los ciclos anteriores. Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

-Apoyar el desarrollo de la inteligencia formal de los jóvenes, especialmente para la formulación y resolución de problemas, los ejercicios de matemáticas, la simulación de casos.

-La iniciación a los conceptos y leyes de base de las ciencias naturales, ciencias físicas y del medio ambiente.

-El descubrimiento activo de la organización social y administrativo en los niveles locales, regionales y nacionales.

-La iniciación al conocimiento de la patria y del mundo, desde la dimensiones geográficas, históricas y culturales.

-El conocimiento de los derechos fundamentales de las personas y de los derechos y deberes de los ciudadanos marroquíes.

-El aprendizaje de competencias técnicas, profesionales, artísticos y dispositivos de base, unidas a las actividades socioeconómicas adaptadas al desarrollo local y regional de la escuela.

-La maduración vocacional y la preparación en la elección de orientación y concepción-adaptación de proyectos personales fundamentalmente de estudios o de entrada directa a la vida activa.

-En la medida de lo posible, la especialización de un arte, especialmente de agricultura, artesanía o de la formación alternativa. Se trata de que al fin de ciclo pase del colegio al puesto de trabajo.

Por su parte el **Ciclo de enseñanza de Cualificación** tiene como objetivo general la consolidación de lo adquirido en la escuela colegial, en diversificar los dominios de los aprendizajes, de ofrecer nuevos campos de aprendizaje y de inserción en la vida profesional y social. Como objetivos específicos se incluyen:

-Desarrollo y consolidación en nivel de competencias de razonamiento, de comunicación, de expresión, de organización, de trabajo y de investigación metódica, sobre todos los aprendizajes.

-El desarrollo de las capacidades de autoaprendizaje y adaptación a las exigencias cambiantes de la vida activa y novedosas del desarrollo cultural, científicos, tecnológicos y profesional.

A diferencia de 1985, la nueva reforma presenta un planteamiento más moderno, tanto en su vocabulario como en sus finalidades. En definitiva, el **Pacto de Educación** es un cúmulo de buenas intenciones, realistas proponiendo reformas graduales, que surge del estudio y análisis de la problemática del país y no de las exigencias de otros organismos y que se ocupa de la financiación, proponiendo nuevas formas de financiación, *partenaire* con bancos, etc.

A pesar de todo, hay que señalar que por lo novedoso del planteamiento y por el esfuerzo de elaboración del Pacto de Educación merece un reconocimiento y una esperanza de que las cosas cambien y funcionen, que la reforma se pueda llevar a la práctica mejorando así un sistema educativo con muchas carencias y muchas dificultades.

7.3 Realidad de un sistema educativo a partir de los Datos.

A continuación ofrecemos una pincelada de la realidad educativa de Marruecos, profundizando en las regiones o zonas de donde proceden los alumnos marroquíes escolarizados en Collado Villalba: Tánger, Tetuán, Larache, Al-hoceima y Casablanca. En concreto en las regiones con mayor población, existen varias Delegaciones de Educación, por lo que en dichas regiones, nos hemos centrado en las Delegaciones en las que hemos llevado a cabo nuestra investigación de campo²², en Tánger la Delegación de Beni-Makada, en Casablanca en la Delegación de Casa Ain Chock.

7.3.1 ENSEÑANZA PREESCOLAR.

En la enseñanza preescolar en Marruecos hay 818.694 alumnos escolarizados, de los cuales un 67% acuden a una escuela coránica y el resto a la Enseñanza Preescolar Moderna. Recordemos que la Enseñanza Preescolar no es obligatoria y no se imparte en los centros públicos²³, que la enseñanza Preescolar Moderna es privada y que la enseñanza coránica es gratuita y depende de las mezquitas.

En la escuela coránica suele haber un único educador en una única sala con una media de 18 alumnos por clase, variando según las Delegaciones y localidades (ver **Tabla II.22**). Los alumnos que acuden a la escuela coránica son mayoritariamente varones, un 72% de niños y un 28% de niñas.

En la enseñanza moderna varía el número de maestros y el número de aulas que se emplean, pero a partir de los datos se puede decir que está un poco más saturado de alumnos que las escuelas coránicas, con 20 o 25 alumnos por clase. El porcentaje de alumnos por sexo es más equilibrado que el de las escuelas coránicas, 54% niños frente a 46% de niñas.

²² Para más información esperar al próximo capítulo, en el que se detalla el Trabajo de campo.

²³ Con la nueva reforma, a partir del curso 2000-01 los alumnos de 5 años se incorporan a la enseñanza preescolar en los centros públicos.

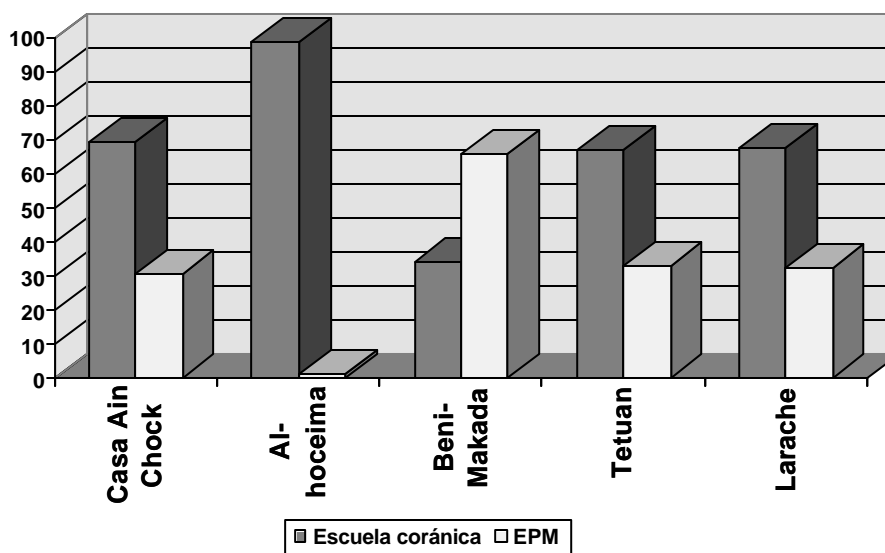
TABLA II.22: ENSEÑANZA PREESCOLAR EN MARRUECOS. CURSO 1998/99.

	Casa Ain Chock	Al-hoceima	Tánger Beni-Makada	Tetuán	Larache
Alumnos en E.C.	12027	7787	3468	17982	13478
Maestros	420	430	120	811	625
Alumnos en E.P.M.	5367	104	6693	8834	6529
Maestros	312	8	200	389	223
Total Alumnos	17394	7891	10161	26816	20007

Fuente: Elaboración propia a partir de l Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

En general existe un mayor número de alumnos en la enseñanza coránica que en la Enseñanza preescolar Moderna (ver **Gráfico II.3**) pero esto se debe a que existe poca oferta de Enseñanza Preescolar Moderna y que son centros privados y en ocasiones no pueden elegir, porque en su localidad solo existen escuelas coránicas, por ejemplo la región de Al-hoceima en la que existen pocos centros de Enseñanza Preescolar Moderna. Salvo la Delegación de Tánger Beni Makada, el resto tienen mayor número de alumnos en la enseñanza coránica. El valor de Tánger Beni-Makada se puede deber a que es una Delegación constituida recientemente con algunos barrios de nueva construcción de funcionarios con Guarderías.

GRÁFICO II.3: PORCENTAJE DE ALUMNOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR POR DELEGACIONES. CURSO 1998/99.

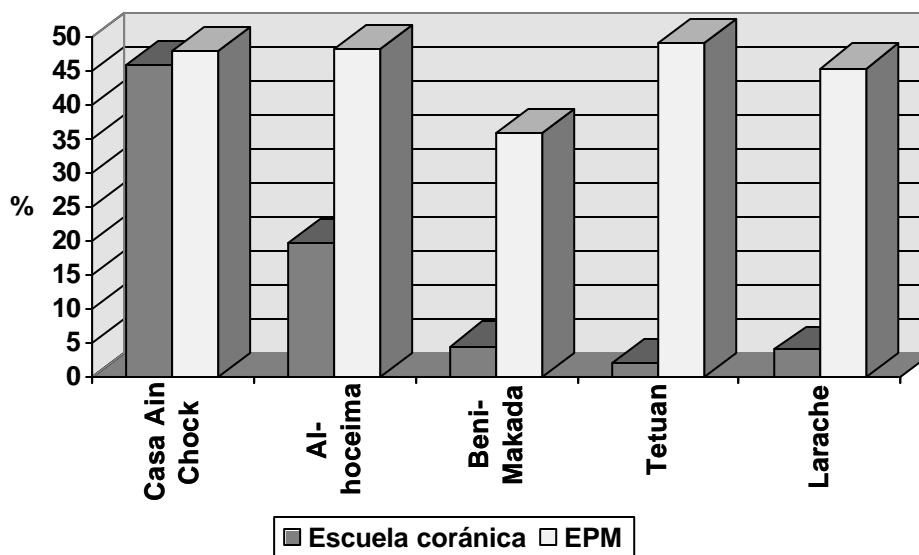


Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

Analizando los datos por Delegaciones según el sexo de los alumnos (ver **Gráfico II.4**), se observa como hay poca presencia femenina en las escuelas coránicas del Norte, a excepción de la región de Al-hoceima, que cómo ya habíamos señalado no

dispone de suficientes plazas escolares de Enseñanza Preescolar Moderna en esa Delegación. En cambio en Casablanca el número de alumnas que frecuentan al escuela coránica es muy importante.

GRÁFICO II.4: PORCENTAJE DE ALUMNAS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR POR DELEGACIONES. CURSO 1998/99.

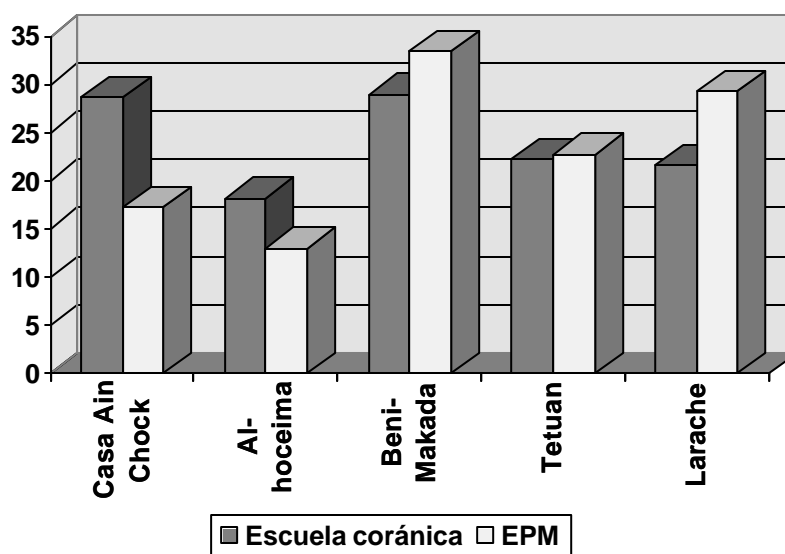


Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

En cuanto al número de maestros por Delegaciones, se observa que existen más profesores en la Enseñanza Coránica que en la Enseñanza Preescolar Moderna, que la Delegación de Tetuán es la que mayor número de maestros (ver **Tabla II.22**), en ambas enseñanzas, y que la Delegación de Tánger Beni-Makada es la que menos maestros tiene en enseñanza coránica y el menor número de maestros en la Enseñanza Preescolar Moderna es Al-hoceima como era de esperar.

Ahora bien, según el número de alumnos por maestro se aprecia (ver **Gráfico II.5**) que en la enseñanza coránica, la Delegación de Tánger Beni-Makada es la que tiene más alumnos por maestro, con 28,9 alumnos, frente a Al-hoceima donde un maestro atiende una media de 18 alumnos. Igualmente en la Enseñanza Preescolar Moderna también el número de alumnos por cada profesor varía, así Tánger Beni-Makada es la que mayor número de alumnos por profesor con 33,4 y Al-hoceima en cambio a cada profesor le corresponden 13 alumnos.

GRÁFICO II.5: NÚMERO DE ALUMNOS POR MAESTROS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR POR DELEGACIONES. CURSO 1998-99.



F

Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Statistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Statistique.

En definitiva, a partir de los datos de los que se dispone se puede decir que la enseñanza preescolar más extendida es la que imparte las escuelas coránicas, en las que predomina el alumno varón. Mientras que la Enseñanza Preescolar Moderna no está presente en todas las regiones, va dirigida a las clases medias y altas y entre su alumnado existe un equilibrio de sexos.

7.3.2 ENSEÑANZA FUNDAMENTAL.

A continuación profundizaremos en la escolarización en el Primer Ciclo , tanto en los datos globales de Marruecos y las cinco Delegaciones donde se llevo a cabo el trabajo de campo.

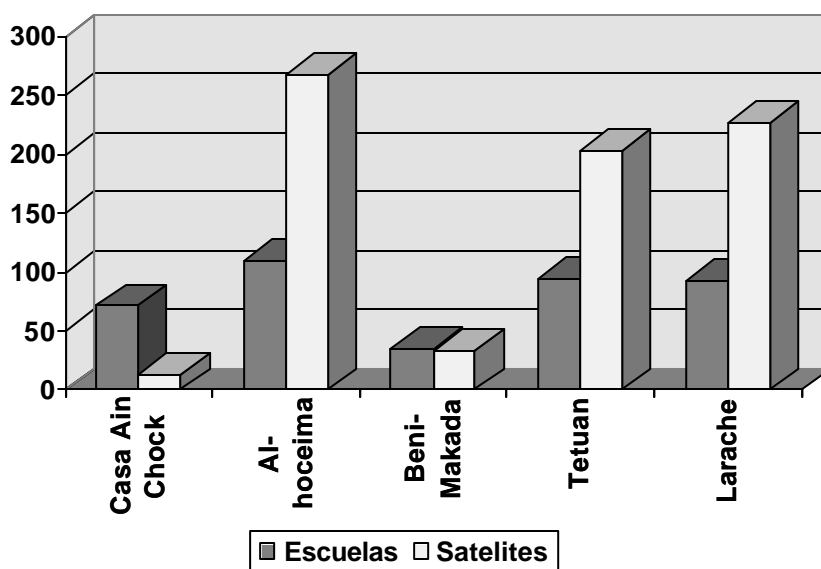
7.3.2.1 Centros.

El número total de centros públicos de Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental del Reino de Marruecos en el curso 1998-99 es de 5.730, de los cuales el 57,45% están situados en el medio rural. Además de estos centros existen establecimientos “satélites” o “anexos” que son extensiones de los centros en lugares muy alejados de la escuela “madre” y donde existe una cantidad considerable de alumnos. El total de escuelas satélites es de 11.183, y casi la totalidad se ubican en el medio rural.

Por Delegaciones, deberemos señalar que Casa Ain Chock tienen un número de 71 centros y 13 satélites. La Delegación de Al-hoceima dispone de un total de 110 de centros y 268 Satélites. En Tánger Beni-Makada en el curso 1998-99 había 35 centros y 33 Satélites. En Tetuán existen 94 centros y 202 Satélites. En Larache son 92 centros y 227 Satélites. El hecho que exista un mayor número de Satélites que de centros en Al-hoceima, Tetuán y Larache se debe a que la población está muy dispersa en el medio rural, mientras que en la Delegación de Casa Ain Chock y Tánger Beni-Makada la población se encuentra más concentrada entono a la ciudad de Casablanca y de Tánger, respectivamente.

Por otra parte, hay que señalar que las dos Delegaciones con mayor número de centros y satélites en la zona rural son Al-hoceima y Larache, fundamentalmente Al-hoceima que es esencialmente una región rural, frente a Larache que aunque la zona urbana de Larache es importante tiene mucha población dedicada a la agricultura.

GRÁFICO II.6: NÚMERO DE CENTROS Y SATELITES DE ENSEÑANZA PRIMARIA POR DELEGACIONES. CURSO 1998-99.



Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

Las escuelas de Marruecos pueden ser edificios construidos de obra y denominados “duros” y los “prefabricados” (ver **Anexos II.2**). Generalmente las escuelas del medio urbano son construcciones en duro, a excepción de escuelas situadas en barrios muy populares en donde la población escolar haya aumentado de repente por la emigración rural, como en la Delegación de Tánger Beni-Makada donde dos de las escuelas urbanas visitadas eran aulas prefabricadas. En el medio rural, por

contra, predominan las escuelas prefabricadas o en todos caso una combinación de ambas, es decir, aulas en duro y aulas prefabricadas.

Los años de construcción de las escuelas visitadas son variados, a partir de la información facilitada por las escuelas visitadas sobre la fecha exacta de construcción podemos decir que dos centros son anteriores a la independencia de Marruecos, tres de la década de los 70, uno del primer quinquenio de la década de los 80 y dos de la década de los 90. Del resto no se sabe.

Casi todas las escuelas visitadas tienen agua corriente y baños, en cambio no todas disponen de luz eléctrica. La mayoría de las situadas en el medio urbano tienen luz eléctrica (de las visitadas 8 sobre 9) y en el medio rural es menos frecuente disponer de luz eléctrica, aunque muchas de las escuelas visitadas la tenían (7 sobre 9).

Las escuelas, generalmente, están cerradas por un muro (solamente una escuela rural no tenían aún el muro pero estaba pendiente su construcción para el año siguiente). Las escuelas del medio urbano visitadas (5 sobre 9) suelen tener el patio asfaltado, mientras que en el medio rural el patio suele ser de tierra.. Las dimensiones del patio son también variadas y dependen del terreno que se haya destinado a la escuela por parte del Ministerio (ver **Anexos II.3**).

Las escuelas edificadas en duro, se componen de varios edificios, unos destinados a las aulas que pueden tener uno o dos pisos y otros más pequeños donde están los baños, el despacho del Director y un almacén. Es preciso señalar que los dos centros escolares visitados que se construyeron en el periodo de Protectorado Español son los más parecidos a nuestras escuelas con un gran edificio que reúne todas las aulas, los baños y el despacho del Director.

Las escuelas formadas por prefabricados tienen entre dos y once módulos alrededor del patio destinados a las aulas y el comedor, y suele haber también dos edificios en duro o prefabricados mas pequeño destinados a baños (uno para las niñas y otro para niños), despacho y almacén. Los centros menos saturados de alumnos aprovechan un aula como Mezquita que está abierta para todos y a todas horas.

Solo una de las escuelas visitadas dispone de instalaciones y material deportivo en el patio de la escuela (canastas, red de voleibol, porterías pequeñas, etc.), el resto tenía patios con árboles, huertos o jardines.

En casi todas las escuelas, rurales o urbanas suele existir una vivienda para el maestro, pero que frecuentemente se ceden al guarda del colegio, los que tenían.

Se puede decir que existe una gran diferencia entre las escuelas urbanas y rurales, y entre las urbanas, las que están ubicadas en buenos barrios o en zonas marginadas. Si además tenemos en cuenta que el mantenimiento de las escuelas depende de los padres de los alumnos, ya que el Ministerio no facilita ninguna ayuda para mantener en buen estado las escuelas, en las escuelas públicas de Enseñanza Fundamental de buenos barrios, el mantenimiento y la conservación serán buenos, mientras que en los barrios más populares que recibe población más marginal, su estado y conservación deja mucho que desear..

7.3.2.2 Comedor escolar.

Todas las escuelas del medio rural disponen de comedor escolar, el estado y el tamaño del comedor varía de una escuela a otra (ver **Anexo II.4**), pero en todas se da a los alumnos el mismo menú (pan con sardinas, lentejas, alubias, pan con confitura). De las escuelas visitadas, algunas daban de comer a todos los alumnos y otras sólo a los más necesitados. Este servicio es gratuito, al igual que el reparto de los libros, que depende del Ministerio de Educación Nacional.

El número de Comedores escolares en Marruecos en el curso 1996/97 era de 10.392 (no hay datos más recientes) de los cuales el 90,75% están en el medio rural y de los que actualmente se benefician 839.718 alumnos, de los cuales el 87,66% en el medio rural.

Curiosamente el número de beneficiarios del comedor escolar desde el curso 1994-95 ha ido descendiendo a medida que iban aumentando el numero de cantinas, esto se debe por el descenso de beneficiarios fundamentalmente en las escuelas urbanas, ya que el número de beneficiarios de los comedores de las escuelas rurales con respecto a 1994-95 se mantiene (Direction de la Stadistique, 1999).

7.3.2.3 Aulas.

El número de aulas en todo el Reino de Marruecos asciende a 78.669 en el curso 1998-99, de las que más de la mitad (57%) se encuentran en el medio rural. Por Delegaciones, Casa Ain Chock dispone de un total de 1.198 aulas, de las cuales sólo el 17% están situadas en el medio rural. La Delegación de Al-hoceima dispone de 1.399 aulas, siendo más del 75% aulas en el medio rural. En Tánger Beni Makada se hacen uso de 446 aulas, siendo un 26% de ellas aulas en el medio rural. En Tetuán el número total de aulas asciende a 1.194, de las cuales 36% son aulas en el medio rural. Y por último, Larache dispone de un total de 1.341 aulas, estando más de la mitad en el medio rural (57%)

Las escuelas visitadas suelen tener entre dos y 24 aulas, siendo las más pequeñas las del medio rural y las que mayor número de aulas tienen de medio urbano, aunque la media se sitúa entre 10 y 11 aulas por escuela. En el medio rural se distinguen las “escuelas madre” de las “escuelas anexas”, las primeras son más grandes y tienen un número mayor de aulas, entre ocho y doce, las “escuelas anexas” suelen ser de una o dos aulas como mucho.

7.3.2.4 Alumnos.

El número total de alumnos escolarizados en Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental es de 3.461.937, de los cuales el 96% está escolarizado en la enseñanza pública y sólo el 4% en la enseñanza privada. Según el medio de procedencia el 47% de los alumnos escolarizados son del medio rural y por sexo un 44% son niñas. El porcentaje de alumnas en el medio rural es del 43% (ver **Tabla II.23**).

TABLA II.23: EFECTIVOS DE ALUMNOS POR MEDIO Y SEXO EN PRIMER CICLO DE ENSEÑANZA FUNDAMENTAL. CURSO 1998-99.

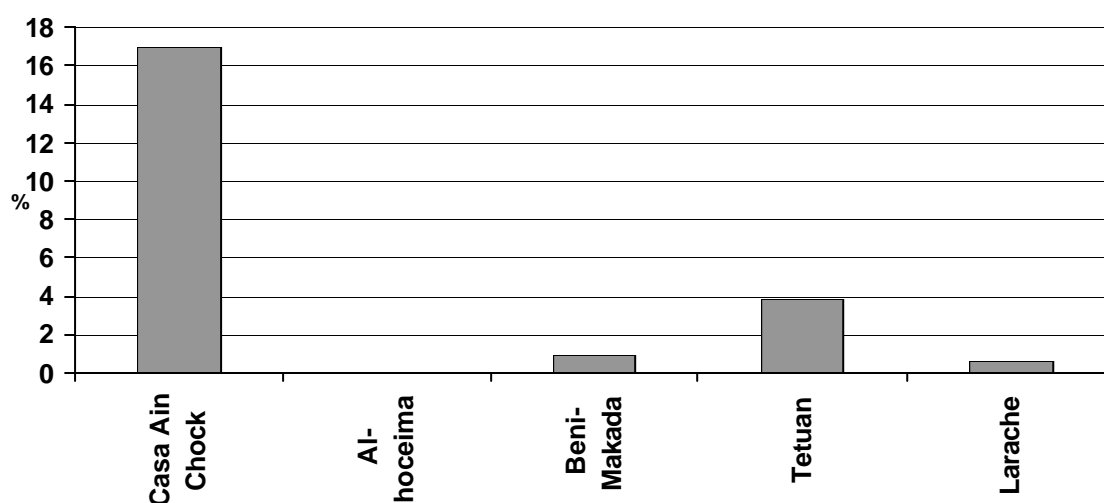
	Total	Niñas
Publica	3.317.153	1.453.643
Rural	1.562.764	620.624
Privada	144.784	68.466
Total	3.461.937	1.522.109

Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Statistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Statistique.

Sobre la enseñanza privada en este ciclo hay que tener en cuenta que sus estadísticas no son muy exhaustivas y se constatan incoherencias de un año a otro según la Dirección General de Estadística (*Annuaire Statistique de 1999: 304*).

La enseñanza privada no se imparte en todas las Delegaciones de Educación de Marruecos, ni en todas por igual. Si nos fijamos en las Delegaciones que se han visitado (ver **Gráfico II.7**) observamos que Casa Ain Chock es la Delegación que más alumnos tiene 11.850 en la enseñanza privada, lo que representa un 17% del total de alumnos escolarizados en la Delegación. Tetuán es otra Delegación en la que la enseñanza privada tiene cierta importancia, hay 2.860 alumnos en este tipo de centros, de los cuales el 46% son niñas, aunque sólo representan el 4% de los alumnos escolarizados en la Delegación.

GRÁFICO II. 7: PORCENTAJE DE ALUMNOS EN LA ENSEÑANZA PRIVADA POR DELEGACIONES. CURSO 1998-99.



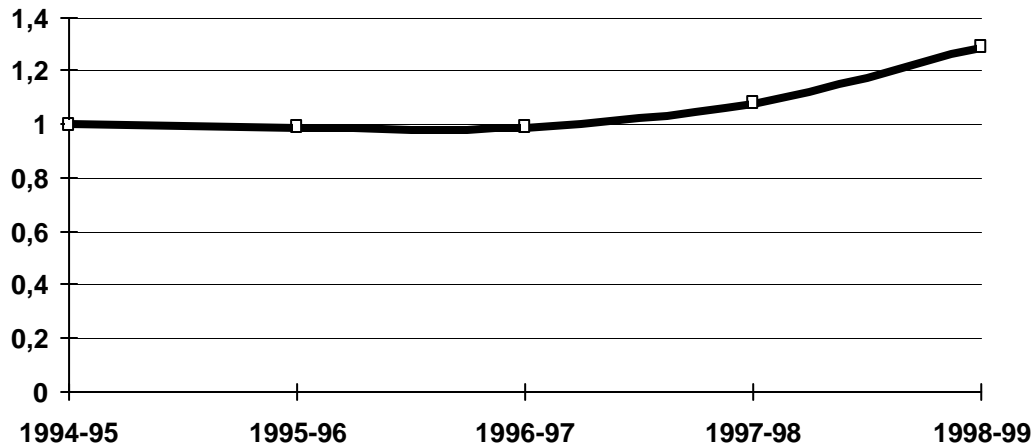
Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

En Larache los alumnos de la enseñanza privada solo representan un 1% del total de alumnos escolarizados, siendo un total de 349, de los cuales el 49% son niñas. En Tánger Beni Makada, son pocos los alumnos que acuden a centros privados 1%, exactamente hay 305, de los que sólo el 38% son niñas. En la Delegación de Al-hoceima ni siquiera existen centros privados.

El número de alumnos que se incorporan al primer ciclo de la Enseñanza Fundamental en el curso 1998-99 ha aumentado en consideración a los cursos

anteriores como se aprecia en el siguiente gráfico. En 1998-99 comenzaron en Primero 694.622 alumnos, de los cuales el 47% eran niñas.

GRÁFICO II. 8: INDICE DE EVOLUCIÓN DE LOS NUEVOS INSCRITOS EN PRIMERO DE PRIMER CICLO DE ENSEÑANZA FUNDAMENTAL.

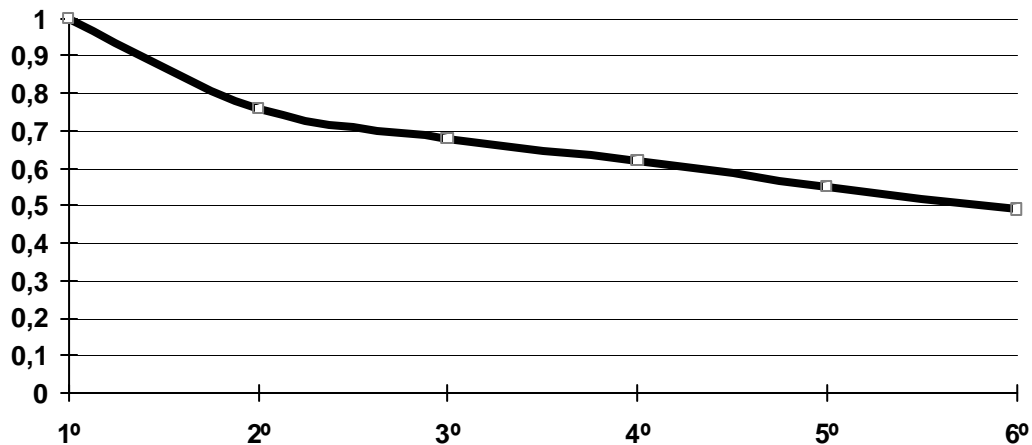


F

Fuente: Elaboración Propia a partir de Direction de la Statistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Statistique.

El número de alumnos que comienza en Primero actualmente dobla el de alumnos que se encuentra en último curso de este ciclo (ver **Gráfico II.9**). Igualmente se observa un descenso en el número de alumnos matriculados en segundo con respecto al primero de 0,25, un descenso brusco que en se puede deber al abandono escolar o a la repetición de curso. Del número que se matricula en primero al matriculado en tercero el descenso prosigue lentamente hasta el sexto.

GRÁFICO II.9: INDICE DEL NÚMERO DE ALUMNOS POR CURSOS. CURSO 1998-99.

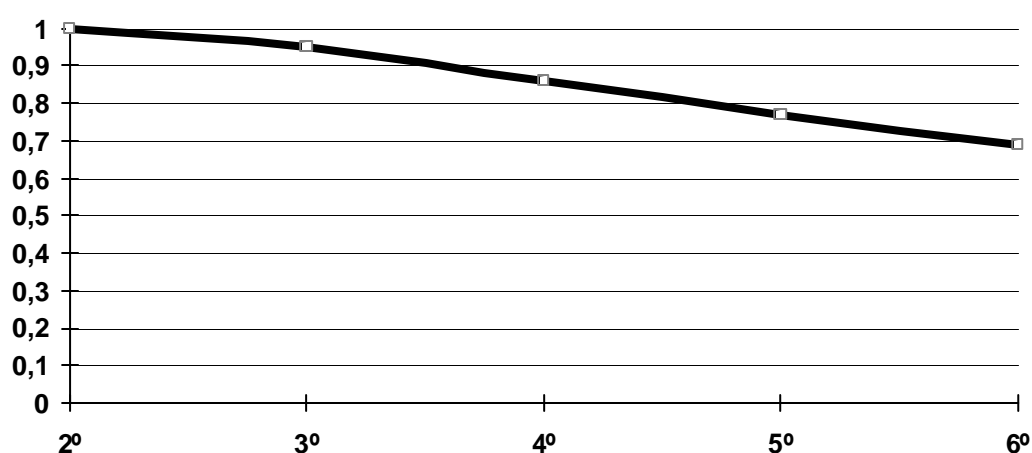


F

Fuente: Elaboración Propia a partir de Direction de la Statistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Statistique.

Analizando los datos a lo largo de cinco cursos y la evolución del número de alumnos matriculados en 2º el curso 1994-95, los alumnos de tercero en 1995-96, los alumnos de cuarto en 1996-97, los alumnos de quinto en 1997-98 y el numero de alumnos de sexto curso en 1998-99, se observa que el descenso es continuo, en tercero desciende un 0,05 pero en los siguientes cursos el descenso es de casi 0.1 por curso (ver **Gráfico II.10**). No se disponen de los datos del curso 1993-1994 para saber el volumen de alumnado que comenzó ese curso su escolaridad para compararlo con los alumnos que terminaron o al menos finalizaron el último curso.

GRÁFICO II.10: INDICE DEL NÚMERO DE ALUMNOS POR CURSOS. EVOLUCIÓN CURSO 1994-1999.

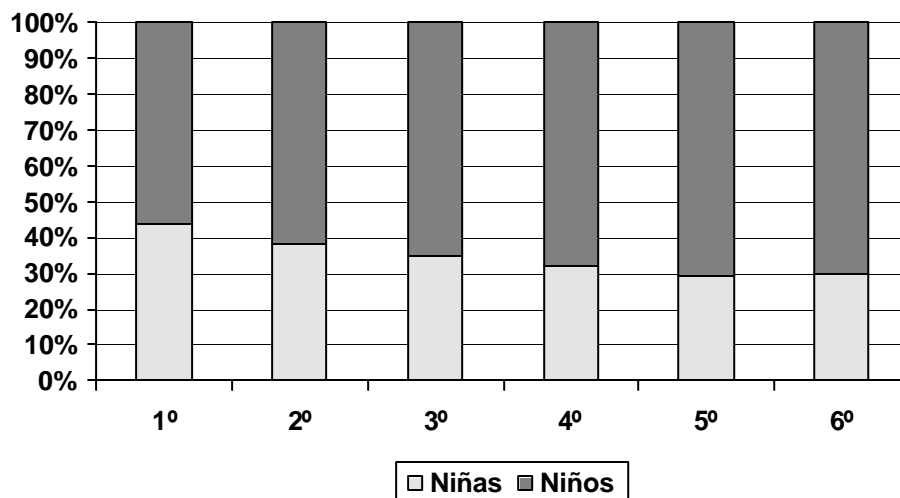


Fuente: Elaboración Propia a partir de Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

La evolución del alumnado se debe a un elevado abandono escolar, las repeticiones y como ya habíamos visto que el alumnado en los últimos años ha aumentado. Hay que decir que los alumnos comienzan a repetir desde primero y a partir de los datos se observa que el porcentaje de repetidores es mayor en los cuatro primeros cursos de Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental que en los dos últimos años.

Sobre el sexo de los alumnos repetidores hay que señalar que repiten más los niños que las niñas (ver **Gráfico II.11**) y que por cursos las niñas a diferencia de los datos globales repiten más en los dos primeros años, reduciéndose el número de repetidores en los cursos sucesivos. Hay que tener presente que el abandono escolar es muy frecuente y que en las escuelas sólo se cuantifica como abandono al que se produce durante el curso escolar.

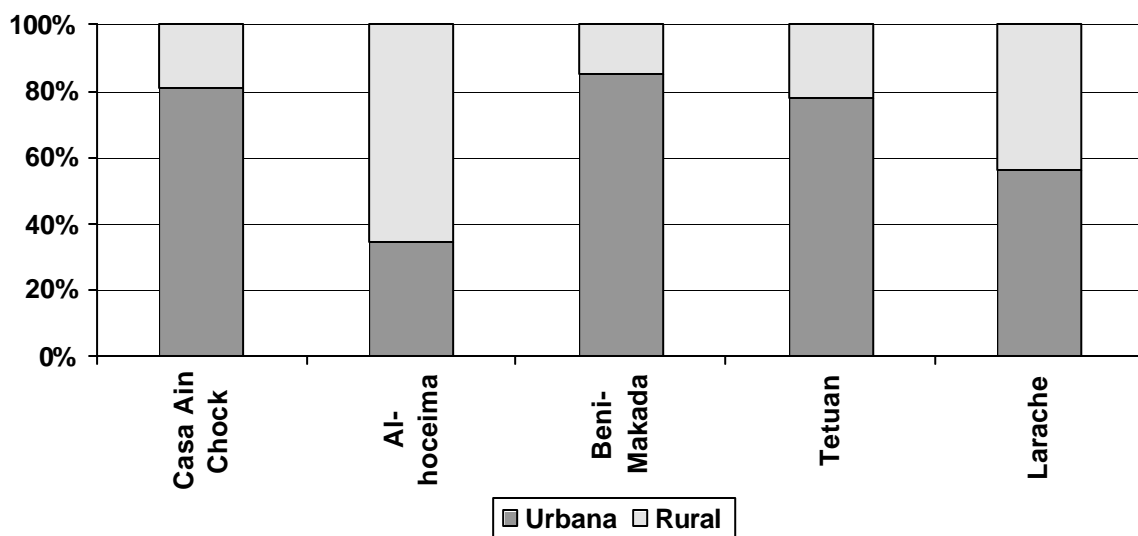
GRÁFICO II.11: PORCENTAJE DE ALUMNOS REPETIDORES POR CURSO Y SEXO. CURSO 1998-99.



Fuente: Elaboración Propia a partir de Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

Por Delegaciones (ver **Gráfico II.12**), el número de alumnos en primero de Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental en Casa Ain Chock es de 58.007, de los cuales el 48% son niñas y solo el 19% procede del medio rural. La Delegación de Alhoceima tiene un total de 55.822 alumnos, pero solo el 42% son niñas. En cambio Alhoceima tiene un 65% de los alumnos del medio rural, ya que esta población es básicamente rural, justo lo contrario de Casa Ain Chock que es casi totalmente urbana. La Delegación de Tánger Beni-Makada es la que menor número de alumnos tiene como se puede ver en el siguiente gráfico, pero esto se debe a que acaba de separarse de la Delegación de Tánger. Su número de alumnos es de 30.877, de los cuales casi el 50% son niñas y sólo un 15% procede del medio rural. La población es mayoritariamente urbana. La Delegación de Tetuán es la que mayor número de alumnos tiene, más de 70.000 alumnos, de los cuales casi el 50% son niñas y un 22% procede del medio rural. Por último la Delegación de Larache tiene un número de alumnos de 54.824, de los que un 46% son niñas y un 44% proceden del medio rural.

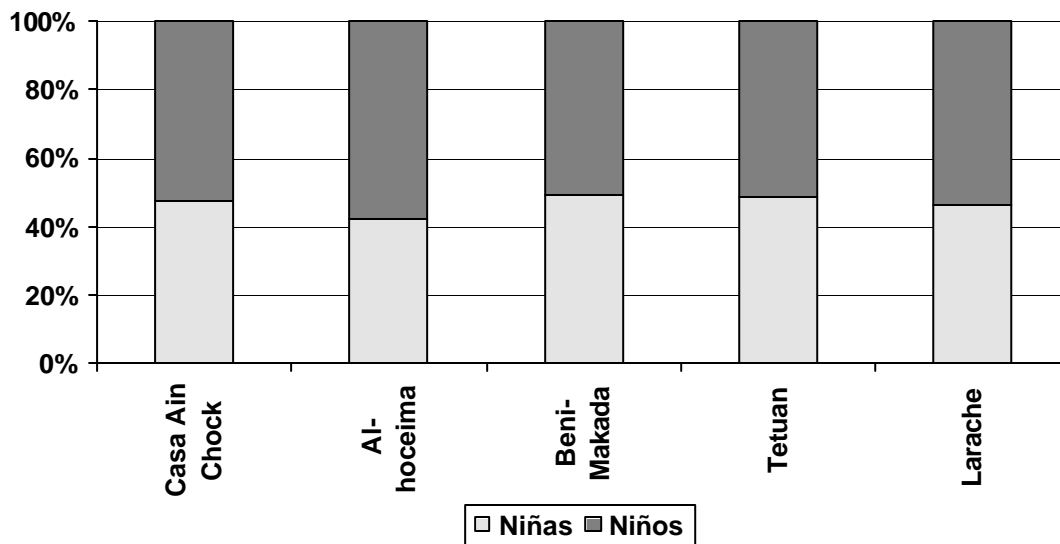
GRÁFICO II.12: DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS SEGÚN EL MEDIO DE PROCEDENCIA POR DELEGACIÓN. CURSO 1998-99.



Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

Si nos detenemos en la distribución por sexo en las diferentes Delegaciones estudiadas (ver **Gráfico II.13**), observamos que el porcentaje de alumnas escolarizadas no supera el 50%, siendo la Delegación con menor porcentaje de niñas Al-hoceima y las que lo tienen más alto son Tánger y Tetuán.

GRÁFICO II.13: DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS POR SEXO POR DELEGACIÓN. CURSO 1998-99.



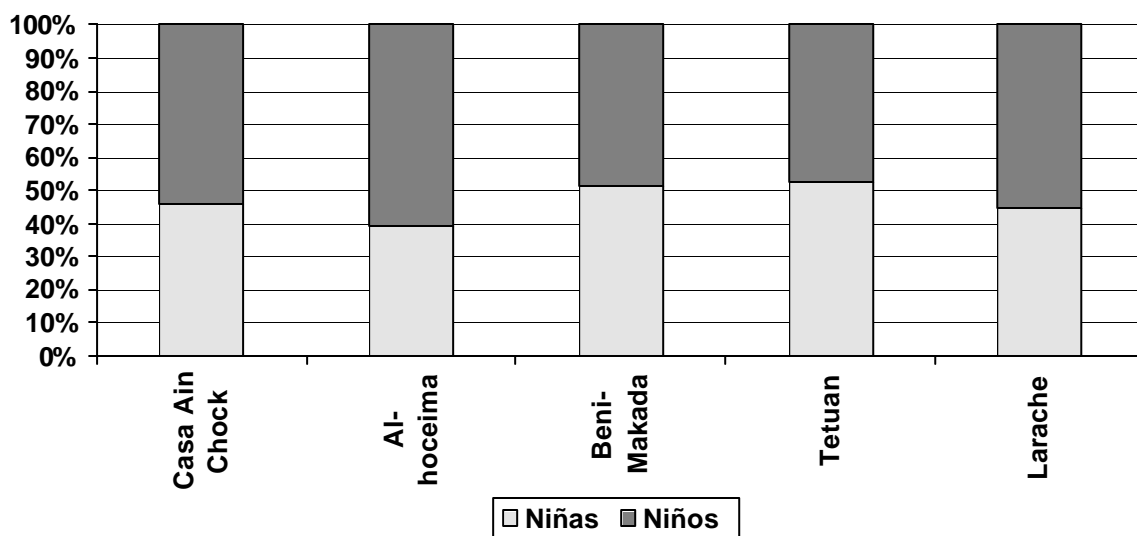
Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

El numero de nuevos alumnos que se inscriben en primero en la Delegación de Casa Ain Chock es de 9.584, de los cuales el 50% son niñas y un 22% proceden del

medio rural. El número de alumnos que se inscriben en 1º en Al-hoceima es de 13.918 alumnos, de los cuales el 48% son niñas y un 74% procede del medio rural. En la Delegación de Beni-Makada el número de nuevos alumnos de 1º son 6.173, de los cuales prácticamente el 50% son niñas y el 23% proceden del medio rural. En la Delegación de Tetuán son 14.948 los alumnos nuevos que se inscriben en 1º, de los cuales el 51% son niñas y un 36% son del medio rural. Por último en Larache en el curso 1998-99 se inscribieron en 1º un total de 12.175 alumnos, de los cuales 48% son niñas y un 54% del medio rural.

Como vemos en el siguiente gráfico el porcentaje más alto de niñas escolarizadas en el medio rural por encima del 50% lo tienen las Delegaciones de Tánger y Tetuán y de nuevo Al-hoceima es la Delegación que menor porcentaje de alumnas tiene.

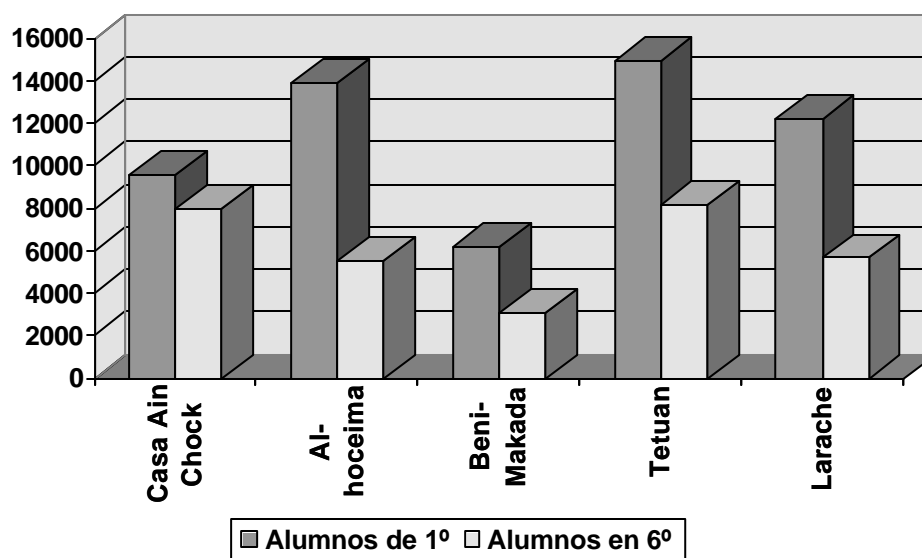
GRÁFICO II.14: DISTRIBUCIÓN POR SEXO DE LOS ALUMNOS DEL MEDIO RURAL POR DELEGACIÓN. CURSO 1998-99.



Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

Si comparamos los datos de alumnos escolarizados en 6º con respecto a los nuevos alumnos inscritos en 1º se observa en todas las Delegaciones sin excepción que el porcentaje de alumnos escolarizados en 6º procedentes del medio rural es más bajo que el porcentaje de los nuevos alumnos, existiendo una diferencia en Casa Ain Chock de 6%, en Al-hoceima de 20%, en Tánger Beni-Makada del 14%, en Tetuán del 24% y Larache de un 20%.

GRÁFICO II.15: ALUMNOS NUEVOS EN 1º Y ALUMNOS EN 6º SEGUN DELEGACIÓN. CURSO 1998-99.



Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Statistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Statistique.

Por otra parte, el porcentaje de nuevas alumnas escolarizadas en 1º que rondaba el 50% en todas las Delegaciones (49,96% en Casa Ain Chock, 48,20% en Al-hoceima, 49,98% en Tánger Beni Makada, el 51,30% en Tetuán y un 48,43% en Larache) en el último curso se reduce ligeramente en Casa Ain Chock y Tánger Beni Makada (48,03% y 49,00% respectivamente), se reduce considerablemente en Tetuán y Larache (46,88% y 43,67% respectivamente, y se reduce de forma brusca en Al-hoceima al 35,82%. El desequilibrio entre sexos en los últimos cursos se debe claramente al abandono de la escuela por parte de las niñas.

En cuanto a los alumnos matriculados en último curso de Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental, las Delegaciones que mayor número de alumnos tienen son Casa Ain Chock y Tetuán. En Casa Ain Chock son 7.952 alumnos, de los cuales el 48% son niñas y solo un 15% de los alumnos proceden del medio rural. En la Delegación de Tetuán son 8.187 los alumnos que cursan 6º, de los cuales el 47% son niñas y un 12% proceden del medio rural. Por su parte, la Delegación que menos alumnos tienen escolarizados en 6º es Tánger Beni-Makada, con 3.039 alumnos, de los cuales el 49% son niñas y sólo un 9% proceden del medio rural. En la Delegación de Larache en el curso 1998-99 hay 5.665 alumnos escolarizados en 6º del Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental, de los cuales un 44% son niñas y el 34% proceden del medio rural. Por

último en la Delegación de Al-hoceima hay un total de 5.544 alumnos en 6º, de los que sólo un 36% son niñas y un 53% proceden del medio rural.

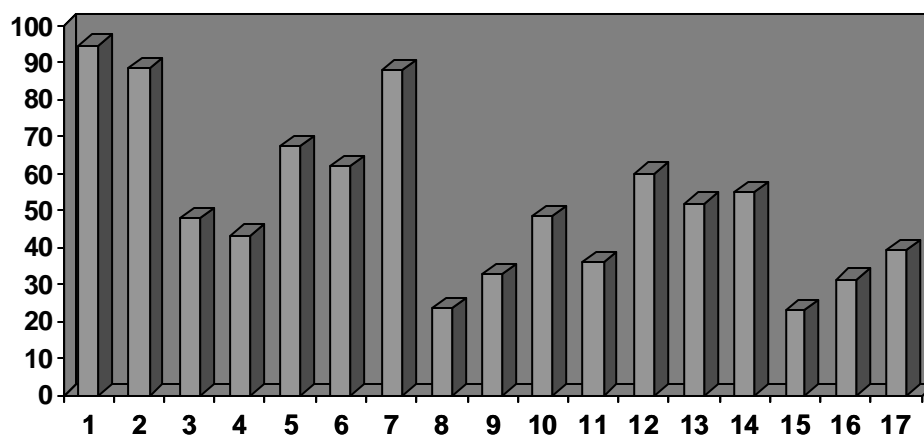
Por otra parte, a partir de los datos recogidos en el trabajo de campo en Marruecos hemos analizado la relación entre el número de alumnos de los centros y el número de aulas. A continuación analizamos los datos de 17 escuelas, siendo:

- el número 1 y número 2 son escuelas urbanas que pertenecen a la Delegación de Tánger Beni-Makada,
- el número 3 y 4 son escuelas urbanas de la Delegación de Tetuán,
- el número 5 es una escuela urbana de la Delegación de Larache,
- el número 6 y 7 son escuelas urbanas de la Delegación de Al-hoceima,
- el número 8 y 9 son escuelas urbanas de la Delegación de Casa Ain-Chock,
- el número 10 y 11 son escuelas rurales de la localidad de Ksar Sghir de la Delegación de Tánger Beni-Makada,
- el número 12 y 13 son escuelas rurales de la Delegación de Tetuán,
- el número 14 es la escuela rural de la Delegación de Larache,
- el número 15 es una de las escuelas rurales de la Delegación de Al-hoceima,
- el número 16 y 17 son dos escuelas rurales de la Delegación de Casa Ain Chock.

Evidentemente el número de las aulas está relacionado con el número de alumnos escolarizados en dicho centro y aunque la correlación entre ellas es alta (0,73 de coeficiente de correlación), calculando los alumnos por aula se aprecian grandes diferencias (ver **Gráfico II.16**). Por una parte se observa que las escuelas urbanas tienen más número de alumnos por aulas que las rurales (de la 1 a la 9 son escuelas urbanas, de la 10 a la 17 son escuelas rurales), pero en el medio urbano se observan que las escuelas urbanas con mayor número de alumnos son las escuelas de barrios populares (número 1, 2 y 7), mientras que las que tienen menor número de alumnos suelen ser escuelas de barrios de clase media o alta (número 8 y 9). Por su parte, en

las escuelas rurales destaca una de las escuelas que tiene unos veinte alumnos por aula y que curiosamente participa de una experiencia piloto con una O.N.G. americana para potenciar la escolarización femenina (número 14).

GRÁFICO II.16: ALUMNOS TOTAL POR NUMERO DE AULAS, POR ESCUELAS



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, los datos expresados en el gráfico no representa la media del numero de alumnos en cada aula de las escuelas, y esto ocurre por dos causas:

La mayoría de las escuelas publicas de Marruecos tienen **dos turnos** para poder acoger a todos los alumnos. Los turnos de los alumnos varían mucho de un centro a otro pero vamos a mencionar los más comunes:

Primer turno de ocho a diez de la mañana, segundo turno de diez a doce de la mañana, el primer turno vuelve a la escuela a la una hasta las tres y el segundo turno vuelve a las tres hasta las cinco. Al día siguiente los que entraban a las diez, entran a las ocho y los que entraban a las ocho entran a las diez.

Un turno por la mañana y otro turno por la tarde, al día siguiente los que han entrado por la tarde, entran por la mañana. Para poder cumplir con todas las horas los alumnos van a la escuela de Lunes a Sábado. Existen también dos turnos de profesores.

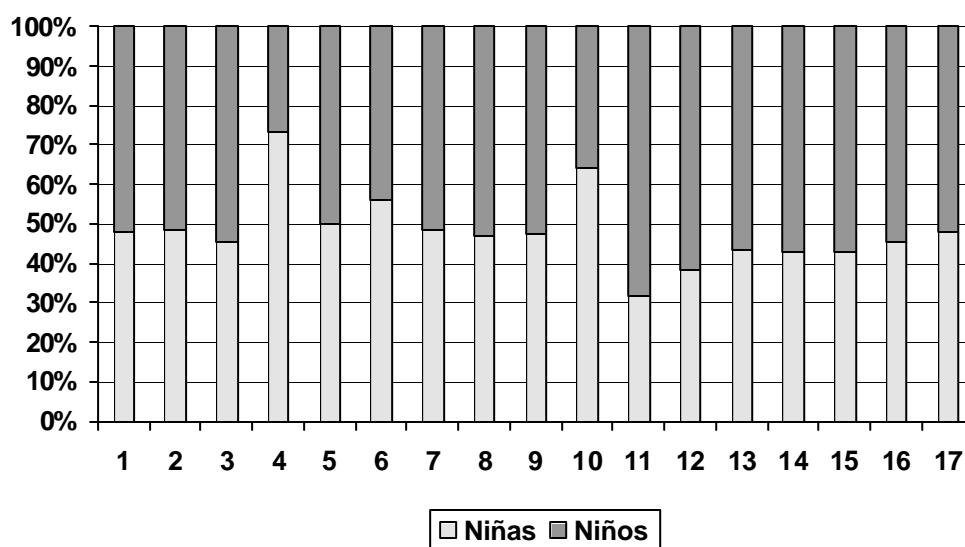
El ratio profesor-alumno varia en relación al curso, en las aulas de primero el numero de alumnos varía de una escuela a otra de 40, 45 y hasta 56 alumnos, pero este numero se reduce de curso en curso, en las aulas de sexto suelen ser las aulas

con menor número de alumnos del centro, de 30 alumnos los grandes centros, a los 6 alumnos de una escuela rural, siendo lo normal entre 12 y 20 alumnos.

En relación con la distribución por sexo de los alumnos en el Gráfico II. x se puede observar que en las escuelas en el medio urbano la distribución ronda el equilibrio del 50% entre alumnos y alumnas (número de 1-9) y en el medio rural normalmente el porcentaje de niñas es menor, varía entre un 30 y un 48 (número de 10-17). A partir de la observación directa de las aulas y de las charlas con Directores y profesores se puede decir que en los tres primeros cursos existe cierto equilibrio entre sexos, mientras que en los dos últimos cursos el predominio de los alumnos varones es mayor (ver **Anexo II.5**).

Por otra parte, se observa que en dos escuelas la mayoría son niñas (número 4 y 10), la número 4 que es la que mayor porcentaje tiene (70% de niñas) se sitúa en el medio urbano y ha sido hasta hace dos cursos escuela sólo para niñas, por ello se explica ese mayor porcentaje de alumnas. La segunda escuela (número 10) se sitúa en el medio rural, y en principio no existe explicación. Aunque a partir de la entrevista con el Director y la estancia en el centro, se puede deber al empeño por parte del Director que sus alumnos estudien, aprovechando mi presencia para animarles, tanto a chicos como a las chicas.

GRÁFICO II.17: DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR SEXOS. CURSO 1999-2000.



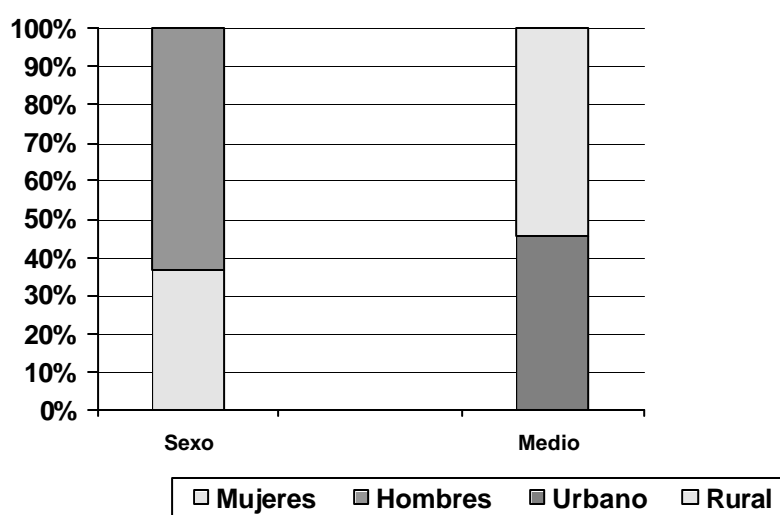
Fuente: Elaboración Propia.

En definitiva, como comentamos anteriormente, la mejora de la escolaridad de las niñas en Marruecos se debe fundamentalmente al aumento de estas en el medio urbano, considerándose en este momento como prioritario mejorar las tasas de escolaridad femenina en el medio rural.

7.3.2.5 Maestros.

El profesorado de Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental, formado en el Centro de Formación de Maestros (C.F.I.) en el curso 1998-99 era de 116.638 maestros, de los cuales una mayoría son hombres, sólo un 37% son maestras. Por otra parte, más de la mitad de los maestros desarrollan su trabajo en el medio rural, en concreto son 63.688 maestros, habiendo un porcentaje bajo de maestras entre ellos, sólo el 22% son maestras. Los maestros en el medio urbano representan el 45% de los maestros de Marruecos, teniendo un porcentaje de mujeres más elevado que en el campo y un perfil muy diferente (ver **Gráfico II.18**).

GRÁFICO II.18: DISTRIBUCIÓN DE LOS MAESTROS DE MARRUECOS POR SEXO Y MEDIO DONDE DESARROLLAN SU TRABAJO.



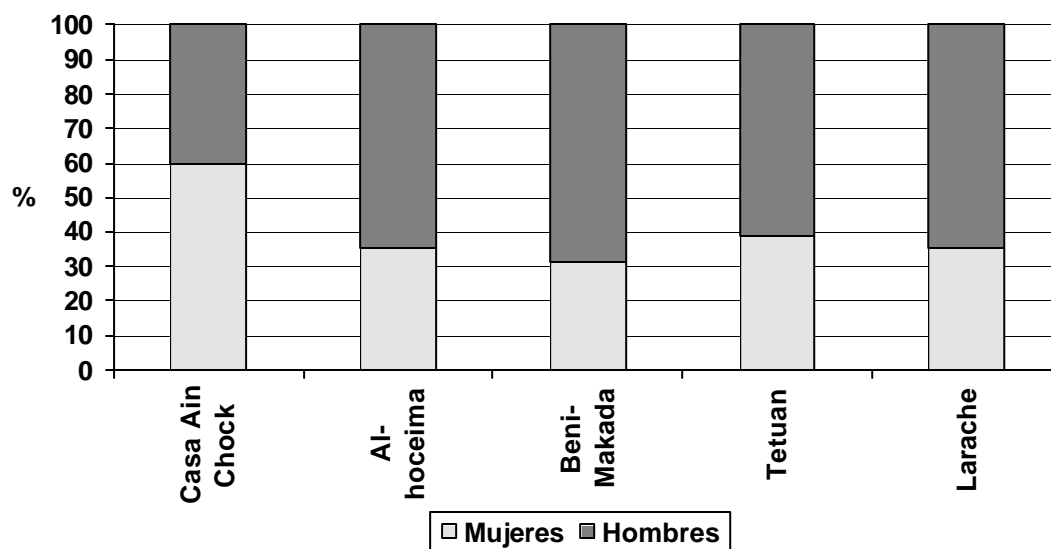
Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Statistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Statistique.

Por Delegaciones, sorprenden los datos de la Delegación de Casa Ain Chock en donde el número de maestros en el curso 1998-99 era de 1.753, de los cuales un 60% son mujeres (ver **Tabla II.19**). Este porcentaje por encima de la media se debe fundamentalmente a que esta Delegación es mayoritariamente urbana y está ubicada en Casablanca, una ciudad enorme y de gran desarrollo en donde las mujeres acceden

a la educación y al trabajo. Por otra parte, con estas características, es normal que sólo el 17% son maestros en escuelas rurales, de los cuales el 6% son mujeres, confirmándose la concentración de maestras en el medio urbano. Por otra parte, el número de alumnos que le corresponde a cada maestro en esta Delegación es de 33.

El resto de Delegaciones tiene un porcentaje de maestras más reducido, como se ve en el siguiente gráfico, a continuación profundizamos en ellas.

GRÁFICO II.19: DISTRIBUCIÓN DE LOS MAESTROS POR SEXO Y POR DELEGACIONES. CURSO 1998-99.



Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Statistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Statistique.

En la Delegación de Al-hoceima la plantilla de maestros de Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental asciende a 1.957, de los cuales el 35% son maestras y un 72% desarrollan su trabajo en escuelas rurales. El porcentaje de mujeres en las escuelas rurales es considerablemente alto en comparación con las demás Delegaciones con un 25% de maestras rurales. Por otra parte, el número de alumnos por maestro es de 28,52 alumnos en esta Delegación.

En la Delegación de Tánger Beni-Makada el número total de maestros en plantilla es de 844, de los que un 31% son maestras y un 23% imparten clases en escuelas rurales. Las maestras en el medio rural sólo representan el 5%. El número de alumnos que le corresponde a un maestro es de 36,58, el número más alto junto con Casa Ain Chock.

La Delegación de Tetuán, la que mayor número de alumnos tiene, también tiene el mayor número de maestros con 2.201 en plantilla, de los cuales el 39% son mujeres y un 32% trabajan en las escuelas situadas en el campo. La presencia de maestras en el campo es del 7%. El número de alumnos por profesor en esta Delegación a partir de los datos del curso 1998-99 es de 32,40 alumnos.

Por último la Delegación de Larache tiene un total de 1.927 maestros, siendo un 35% maestras y un alto porcentaje del 56% en el medio rural. Las mujeres siguen estando infrarepresentadas en el medio rural, aunque el porcentaje de estas es del 10% del total. El número de alumnos por profesor en esta Delegación es el más bajo con 28,45 alumnos.

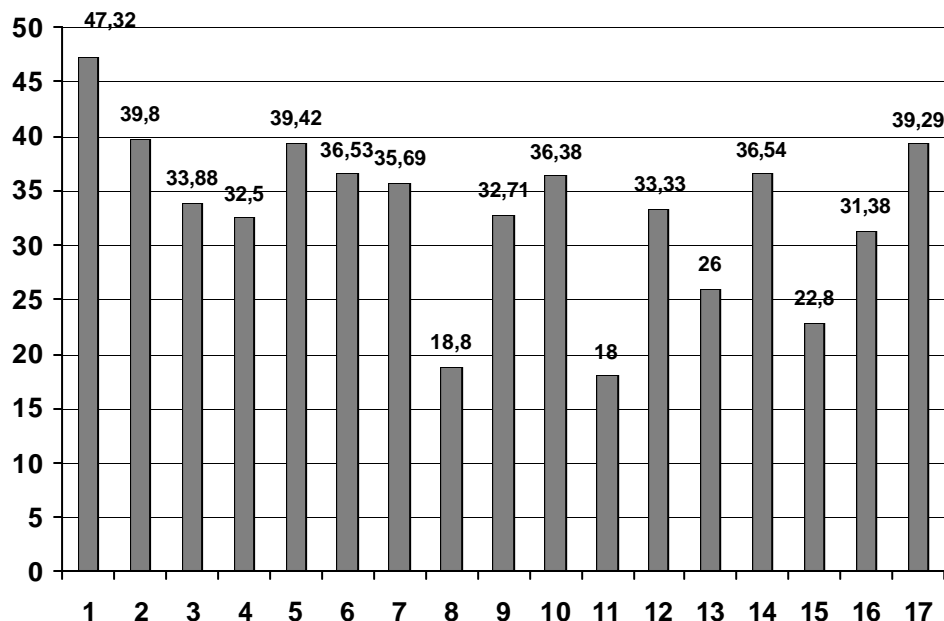
TABLA II. 24: DATOS GLOBALES DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA DEL PRIMER CICLO DE ENSEÑANZA FUNDAMENTAL POR DELEGACIONES. CURSO 1998-99.

	Total	Casa Ain Chock	Al-hoceima	Beni-Makada	Tetuán	Larache
Establecimientos	5.730	71	110	35	94	92
Medio Rural	3.292	11	82	11	33	49
Satélites	11.783	13	268	33	202	227
Aulas	78.669	1.198	1.399	446	1.194	1.341
Medio Rural	44.527	203	1.059	115	427	758
Alumnos	3.317.153	58.007	55.822	30.877	71.311	54.824
Medio Rural	1.562.764	11.007	36.486	4.654	15.942	23.976
féminas	1.453.643	27.565	23.485	15.201	34.974	25.481
Maestros	116.638	1.753	1.957	844	2.201	1.927
Medio Rural	63.688	293	1.417	195	710	1.078
Féminas	43.097	1.050	686	263	859	674

Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

El numero de maestros en las escuelas visitadas es muy variable como se puede ver en el siguiente gráfico, en el que se observan que hay escuelas (la número 1) con muchos alumnos (1041) con pocos profesores (22) y otras escuelas (número 15) con pocos alumnos (114) y muchos profesores (5) en proporción. La escuela número 11 es una escuela anexa, a eso se debe su número escaso de alumnos (ver **Gráfico II.20**).

GRÁFICO II.20: RELACIÓN DE ALUMNOS POR MAESTRO EN LAS ESCUELAS VISITADAS. CURSO 1999-2000.



Fuente: Elaboración propia.

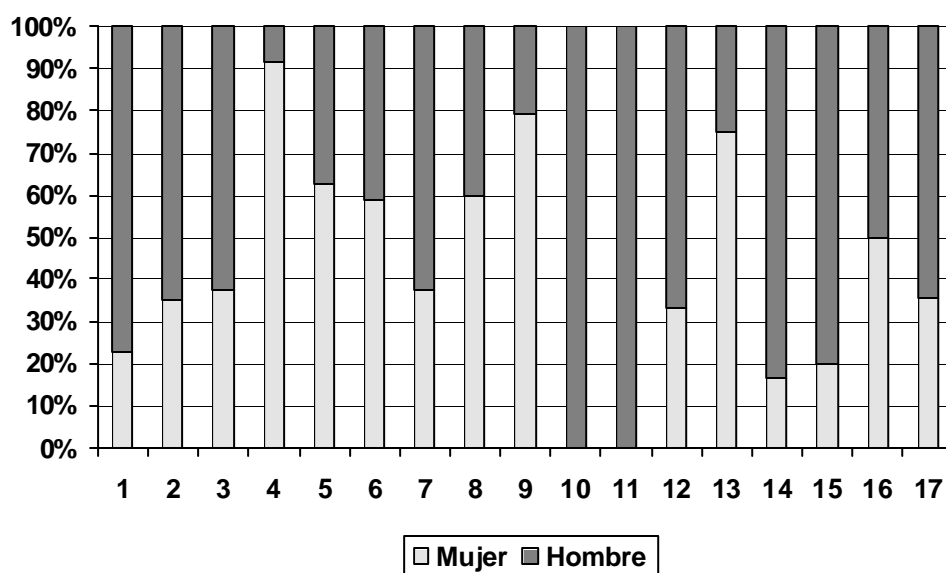
A partir del gráfico, se observa que las escuelas urbanas (número 1-9) generalmente tienen mayor número de alumnos por maestro. Hay que señalar que las dos escuelas urbanas con menor número de alumnos por maestro (número 4 y 8) son escuelas situadas en barrios de clase media-alta que ante la falta de alumnado del barrio, acogen alumnos procedentes de barrios marginales, en los dos casos *bidon village*.

Entre las escuelas rurales (10-17), generalmente con menor número de alumnos por maestro, destaca una escuela (número 14) de Larache situada en una localidad rural muy prospera con mucha población. En cambio la escuela con menor número de alumnos por maestro (número 11) es una escuela anexa situada en la carretera entre Tánger y Ksar Sghir.

La **distribución por sexos del profesorado** es desigual entre escuelas y entre medio de procedencia. A partir del siguiente gráfico, se observa, la mayor presencia de las mujeres en el medio urbano (1-9), frente a una escasa representación en las escuelas rurales (10-17). Hay que señalar sobre este respecto que las profesoras de las escuelas rurales suelen ser mas jóvenes que las de las escuelas

urbanas visitadas, esto se debe a que los maestros al hacer su primer contrato con el Ministerio de Educación Nacional firman el compromiso de pasar cierto tiempo, como mínimo dos cursos, en una escuela rural de Marruecos. Cuando van sumando antigüedad y puntos puede concursar para elegir un cambio de destino.

GRÁFICO II.21 DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO POR SEXOS EN ESCUELAS VISITADAS. CURSO 1999-2000.



Fuente: Elaboración propia.

Entre las escuelas urbanas (1-9) la que mayor porcentaje de maestras tiene por encima de las demás (número 4) es una escuela de Tetuán que hasta hace dos cursos era una escuela de niñas y las escuelas de Casablanca (número 8 y 9) por los motivos expuestos anteriormente. En cambio las escuelas urbanas con menor porcentaje de maestras (número 1,2 y 7) son las que se encuentran situadas en barrios más marginales, en Tánger y Al-hoceima.

Por contra, en las zonas rurales con poca presencia femenina, destacan las dos escuelas de Tánger (10 y 11) sin ninguna maestra en la plantilla y las dos escuelas de Casablanca (16 y 17) con porcentajes más altos de la media. La escuela con mayor porcentaje de maestras se encuentra situada en una zona rural con la población muy dispersa de Tetuán y en la que las maestras son jóvenes y solteras que viven en la misma escuela, fundamentalmente las que desarrollan su trabajo en escuelas anexas.

7.3.2.6 Directores.

Los Directores son elegidos por el Ministerio de Educación Nacional entre los docentes a partir de los siguientes criterios: más de 20 años de experiencia, calidad docente otorgada por el Director de la última escuela donde ha trabajado, la calidad humana y apariencia valorado por el Delegado Nacional de Educación territorial. La experiencia docente es el criterio que más puntuación otorga. Como en el caso de los maestros la plaza de Director se asigna en cualquier escuela de Marruecos.

Ahora bien si nos detenemos en los años de docencia de los Directores entrevistados podemos decir que la mayoría de los Directores tienen entre 28 y 40 años de experiencia y que poco más de la mitad de los Directores acaban de incorporarse a esa escuela en ese curso, más de la cuarta parte lleva entre cinco y diez años en el mismo centro como Director y no llega a una quinta parte los Directores que lleven más de diez años, siendo el que más años lleva en la misma escuela 18 años. La mayoría de los Directores son hombres, de las 18 escuelas visitadas solo había dos Directoras (número 4 y 6), una de las cuales había sido sólo para niñas hasta hace poco.