

10



DISFUNCIONES Y PERMANENCIAS. UNA APROXIMACIÓN A LAS DESIGUALDADES EN LA ESCUELA MARROQUÍ

***Dysfunctions and Permanencies. An Approach
to Inequalities in Moroccan School***

Jordi Pàmies*

RESUMEN

Los informes internacionales muestran un incremento de las tasas de escolarización en los últimos años en el sistema educativo marroquí, pero señalan también los desajustes y la pervivencia de ciertas disfunciones que condicionan los resultados obtenidos por las políticas educativas desde la época postcolonial hasta la actualidad. Una parte de los trabajos consideran también el papel del aparato escolar en los procesos de aculturación, su valor como instrumento para la movilidad social y su influencia en los procesos de reproducción de las desigualdades. El presente artículo pretende ser una aproximación a estas problemáticas. Y siguiendo una estructura basada en criterios históricos, considera las aportaciones de la literatura de investigación en educación desarrolladas desde la etapa previa al Protectorado hasta la actualidad. El artículo analiza el protagonismo de

* Universidad Autónoma de Barcelona.

la institución en las diversas épocas, las problemáticas educativas en términos de equidad y la naturaleza de las desigualdades persistentes relativas a clase social, género y territorio en el país.

PALABRAS CLAVE: Escuela Marroquí, Desigualdades, Medio Rural, Género

ABSTRACT

International reports show an increase in schooling rates in the latest years in the Moroccan educational system, but also point out the disruptions and the survival of certain dysfunctions that condition the results the educational policies achieve since the post-colonial period up to the present. Some of the papers also consider the role of the school system in the process of acculturation, its value as a tool for social mobility and its influence on the reproductive processes of inequalities. This article tries to be an approach to these issues, following a structure based on historical criteria. It considers the contributions of the research literature on education from the period before the Protectorate until the present. The paper analyzes the role of the institution in each period, the educational problems in terms of equity and the nature of persistent inequalities related to social class, gender and territory in the country.

KEYWORDS: Moroccan School, Inequalities, Rural, Gender.

INTRODUCCIÓN

Un acercamiento histórico a las tasas brutas de escolarización (TBE) en Marruecos, muestra cómo experimentaron un importante crecimiento durante la época de la Independencia (1956), pero también cómo al incremento inicial le siguieron periodos de estancamiento y regresión llegando a comienzos de la década de los 90 a una situación en la que sólo 64 de cada 100 niños en edad escolar estaban en la escuela. En la actualidad, los informes internacionales muestran el incremento de estas TBE en los últimos años y ofrecen algunas cifras globales alentadoras, pero señalan también las desigualdades que se mantienen en razón de género, clase social y medio. Aunque prácticamente el 100% de los niños y niñas se inscriben en la escuela primaria y la Tasa neta de escolarización (TNE) en esta etapa se eleva

al 96% (EPT, 2010), sólo el 73% de los estudiantes la finalizan. Y como señalan BOUGROUM E IBOURK (2011) tan sólo el 46% de los registrados en primer año en la etapa primaria concluyen el último curso de secundaria obligatoria. Aunque la mejora de las tasas ha ido acompañada de una reducción de las disparidades geográficas (EPT, 2008), en provincias como Al Hoceima, Ouarzazate o Nador estas siguen siendo bajas mientras son elevadas en zonas como Casablanca y Rabat. Y aunque el acceso a la educación sea casi paritario para ambos sexos en las ciudades, se mantienen las diferencias entre las capas sociales. Así, son sustancialmente menores entre las niñas y en las zonas rurales, y los Índices de Paridad entre los sexos, en detrimento de las niñas, en educación primaria en 2006-07 eran del 0,87, y en educación secundaria obligatoria del 0,91 en las zonas urbanas y tan sólo del 0,55 en las zonas rurales. Pero las desiguales tasas de escolarización o las elevadas tasas de abandono escolar entre los grupos más vulnerables son sólo algunas de las dimensiones de ciertas problemáticas a las que se ha tenido que enfrentar históricamente la escuela marroquí.

El sistema educativo se sigue estructurando en la actualidad en dos sectores, público y privado siendo el primero el que escolariza a la inmensa mayoría del alumnado, un 91,2% (*Conseil supérieur de l'enseignement* — CSE, 2008). El sistema no universitario se organiza en una enseñanza preescolar, primaria y secundaria además de formación profesional y la educación no formal. A pesar de que la administración haya sido consciente de la importancia que tiene la educación preescolar, especialmente como instrumento que permita paliar la tremenda desigualdad de oportunidades existente en la sociedad (LLORENT, 1998) esta, de carácter no obligatorio, tiene aún una escasa presencia (59,7% en todo el país y 45,6% en las zonas rurales según datos del CSE, 2008). Se imparte en jardines de infancia y escuelas maternas, en *msid*, *koutab* y en otras instituciones de iniciativa privada. La incidencia de los jardines de infancia y escuelas maternas, que siguen el modelo pedagógico heredado de la colonización francesa, es mayor en el medio urbano y entre las clases medias y altas. Pero estos centros tan sólo escolarizan al 11,6% del total del alumnado inscrito en la etapa, mientras que la enseñanza preescolar tradicional reformada, administrada por las comunidades locales e instituciones no lucrativas, tiene una incidencia elevada en barrios populares y en zonas rurales. Y es la forma de instrucción más extendida en este nivel —más del 80% del total del

alumnado escolarizado—. Ahora bien, la presencia de esta enseñanza tradicional es muy débil en las etapas de primaria y secundaria.

La mayor parte de los trabajos en el campo de la investigación educativa señala la existencia de estas disparidades, de una serie de desajustes históricos en el sistema y la pervivencia de un conjunto de disfunciones heredadas de la época colonial. La *Carta Nacional de la Educación y de la Formación* (1999) —la Carta—, un documento que en palabras del presidente de la comisión redactora, suponía «un nuevo contrato social y cultural entre la nación y su escuela» pretendía acabar con esta situación. Su entrada en vigor, a partir del curso escolar 2000/01 y de forma escalonada en los diferentes niveles educativos, debía mejorar el sistema educativo en el decenio actual (2000/09), que se declaró «decenio nacional de la educación y de la formación, en el que el sector de la educación se erige en primera prioridad nacional [...] beneficiándose en consecuencia de la máxima ayuda y atención» (artículos 20, 21 y 22). Sin embargo sus logros no han sido los esperados y así el *Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique* (MENESFCRS) promovió en el 2009 un nuevo programa, NAJAH 2009-2012, con el objetivo de dar un nuevo impulso a los objetivos propuestos en la Carta y luchar contra las desigualdades persistentes en el sistema.

El presente artículo pretende ser una aproximación a estas problemáticas definidas en la literatura de investigación y prestar especial atención al papel de la institución escolar marroquí desde la perspectiva de la equidad educativa, en las diversas épocas y en el momento actual. Está organizado a partir de criterios históricos en cuatro secciones: antes del Protectorado, la etapa colonial, del Protectorado a la Carta Nacional de la Educación y de la Formación (1999), y de esta a la actualidad. Estas secciones se complementan con una quinta que aborda la situación de la escuela en el medio rural y que permite analizar el alcance de la dualización del sistema y su impacto en la reproducción de las desigualdades.

1. LA ESCUELA ANTES DEL PROTECTORADO

Una parte de los estudios sobre el sistema educativo en Marruecos que recoge Benchekroun (1982) en su síntesis bibliográfica se ciñen a la época

del Protectorado, fundamentalmente a la acción colonizadora desarrollada por Francia. Sin embargo, buena parte de ellas, analizan también la escuela marroquí de la época pre-colonial. Entre las investigaciones clásicas, destaca la obra de Paye (1957), clave para entender la historia de la educación en el país. Su trabajo desentraña las interrelaciones de la escuela con la sociedad, y a la primera considera responsable de cambios económicos, políticos y morales, a la par que reconstruye los planteamientos que dirigieron la misión francesa durante el periodo colonial. Aunque haciendo referencias a la etapa anterior pero centrado en un período colonial más delimitado (1940-1954), Bourgeois (1959) realiza un análisis de las condiciones socioeconómicas y culturales que incidieron en la concepción del mundo del escolar marroquí —desde las influencias que ejercía la escuela coránica, hasta los principios que regían la vida moral o las relaciones sociales—. Sus referencias a los universos del alumnado aportan elementos de análisis socioeconómico, de los que carece la obra de Paye. Anteriores son el trabajo de Marty (1925), en el que encontramos también referencias a la vida escolar, de Michaux-Bellaire (1911, 1926), quien aporta informaciones precisas sobre la instrucción durante la época pre-colonial en una zona concreta del norte del país, Yebala, y la investigación de Gaudefroy-Demombynes (1928), que realiza un análisis de la enseñanza tradicional musulmana, en esta ocasión hasta finales de la década de los 30. Como poden de relieve estas obras, en la época anterior al protectorado la enseñanza en Marruecos era responsabilidad de las instituciones religiosas, no existiendo ningún establecimiento escolar estatal. Zougari (1996) sostiene que el sistema educativo heredero de la tradición árabo-musulmana carecía de una armadura pedagógica institucional. Y aunque los profesores dependían del *majzan*, éste no intervenía en los programas, ni en la definición de las normas pedagógicas. Pero aunque el sistema estaba bien organizado y estructurado, constituyendo una red educativa que era de las más avanzadas de la época (PAYE, 1957; MERROUNI, 1993), las desigualdades estaban presentes.

Aunque la inexistencia de registros impida cuantificar el alumnado que asistía a la escuela de la época, sabemos que la institución era de exclusividad masculina para árabes y amazigh, una situación que difería de la educación destinada a otros grupos (VALDERRAMA, 1954). Entre estos, la protagonizada por la educación israelita. Para Baina (1981), la historia de esta educación comienza en Marruecos hacia 1864, y Domínguez (1996)

aduce que la *Alianza Israelita Universal* construyó su primer centro escolar en Tetuán en 1862. También con anterioridad a la época colonial se produce una presencia cultural europea en el país, como lo demuestra la existencia en 1907 de 13 escuelas españolas y 4 inglesas. Mientras que al mismo tiempo, los centros de la *Alianza Francesa* escolarizaban cerca de 1500 alumnos en 1908. Y en el caso español y para las escuelas de los misioneros franciscanos como indica Domínguez (1996) eran 21 centros los que existían en 1910.

Es en esta época, y concretamente con la promulgación de la Constitución de 1908, cuando se desarrolla la primera propuesta de escolarización femenina para musulmanes. Gatell (1862) ya había apreciado que la instrucción de las mujeres era casi nula y que eran muy pocas las que sabían leer y escribir (citado en GAVIRA, 1949: 75). La incorporación de estas al sistema educativo se consideró que se produciría no tanto por coacción, sino por medio de la exhortación y la plegaria (BELARBI, 1995). Sin embargo, la escolarización de las niñas no se materializó en el medio urbano hasta la década de 1920, mientras en el ámbito rural, la escasez de infraestructuras no propició su incorporación hasta el período post-colonial. La primera escuela de niñas se abrió en Salé en 1913, mientras que en la zona del protectorado español, como indica Aixelá (2000:209) se tuvo que esperar hasta 1933 para los estudios primarios, y a 1948 para los secundarios.

2. LA ETAPA COLONIAL (1912-1956)

La colonización transformó el modelo educativo existente y construyó una estructura compleja y heterogénea, en la que coexistieron diversas divisiones internas, en función de variables sociales y étnicas. Para Zouggar (1996), aunque la acción española y francesa difiriera, existió una orientación similar entre ambas políticas educativas, concebidas como un instrumento de poder que se adaptó a categorías sociales y condiciones locales. La mayor parte de la literatura española sobre la educación en Marruecos durante la época colonial se ha dedicado a la zona norte del país, destacando las obras de García Figueras y Valderrama. En este período también se centra la tesis de Domínguez Palma (1996), mientras que la de García Carrasco (1976) aborda el período, pero lo supera, al realizar un

análisis del sistema marroquí hasta la década de los setenta. Después de analizar los aspectos jurídicos y formales de la educación, antes y durante el Protectorado penetran en las características educativas de la acción cultural española: una mayor intervención privada durante la etapa de pacificación (1912-1927); importantes reformas educativas en educación primaria y segunda enseñanza musulmana, y arabización de la enseñanza hasta la Guerra Civil (1927-1936); una mayor influencia del régimen en los centros escolares y creación de institutos de Bachillerato español, musulmán e israelita entre 1936-1956.

Estos trabajos ponen de manifiesto que la política educativa española en el norte del país favoreció el desarrollo de un modelo educativo diversificado (escuela colonial, escuela nacionalista y escuela tradicional) con fines ideológicos bien definidos en relación con la confesionalidad de los diferentes sectores de población presentes (GONZÁLEZ, 2005). Es decir, la escuela se convirtió «en el instrumento ideológico del poder colonial y en ámbito de las desigualdades sociales» (GONZÁLEZ, 2005:703). Domínguez afirma, sin embargo, que la acción educativa de España resultó particular, en la medida que ésta se realizó sin imposición traumática, «[...] respetando siempre la peculiar idiosincrasia del pueblo marroquí, sus costumbres, tradiciones y religión» (DOMÍNGUEZ, 1997: 207). En este sentido, es preciso anotar las divergencias de Zougari (1996: 77), quien señala que a pesar de sus supuestas buenas intenciones, la estructuración de la enseñanza educativa en la zona española supuso, como ocurrió en la zona bajo dominio francés, la legitimación de facto de una férrea jerarquización social. Zougari, además, añade que España no tuvo nunca interés por generalizar la instrucción en Marruecos, actitud refrendada por los propios autóctonos al no considerar la inscripción de sus hijos en los establecimientos escolares de los colonizadores, a excepción de una minoría. La resistencia a la escolarización por parte de la población marroquí, en ambas zonas, era el resultado de aquello que interpretaban como un intento de reconversión religiosa, de reclutamiento militar y de imposición de un sistema foráneo. A estos elementos se unía el nicho ecológico al que eran circunscritos después de su experiencia educativa y que, como señala para el caso francés MERROUNI (1993), les destinaba a los empleos más modestos, asignados de forma previa. Brunot, director de la Enseñanza de la zona norte durante los años 30, reseñaba la naturaleza de los objetivos escolares:

«L'école rural n'a pas pour but d'enseigner un enseignement passe-partout. L'enseignement de l'agriculture est nécessaire parce que l'école doit rendre à la terre les élèves qu'elle éduque pour la terre. Il serait dangereux qu'elle dirigeât les ruraux vers des emplois administratifs des villes» (BRUNOT citado ZOUGGARI, 1993:165).

En esta zona francesa se estructuró un método basado en la división entre un sistema europeo y franco-israelita y un sistema específico destinado a marroquíes musulmanes, basado en la «théorie de l'évolution lente». Éste tenía por objetivo la modificación progresiva de las estructuras sociales, sin crear fisuras traumáticas. A una enseñanza propia, basada en las tradiciones seculares, se enfrentó un sistema foráneo impuesto cuyo objetivo era la lenta modernización y occidentalización del país. No exento de resistencias, reivindicaciones y cambios, este sistema educativo propició la existencia de una estructura y una sociedad en la que se generalizó el «dualismo cultural» (MERROUNI, 1993) a partir de principios de discriminación étnica y social. Baina (1981) distingue en este período cinco tipos de estructura escolar: escuelas destinadas a la élite, escuelas musulmanas, escuela original, escuela berébere y escuela israelita. Por otro lado, Merrouni (1993) propone la conocida estructuración para reflejar la situación educativa y escolar al final de la etapa colonial: una enseñanza europea y franco-israelita, una enseñanza franco-musulmana, una enseñanza libre de orientación árabo-musulmana moderna y una enseñanza tradicional islámica.

La imposición de un sistema escolar extranjero opuesto a los métodos, técnicas y contenidos del sistema educativo tradicional favoreció el desarrollo de actitudes de resistencia. Así lo corroboran los bajos índices de escolarización de los niños en edad escolar en la zona francesa, que Baina (1981) establece en un 2,7% en 1945 y que Merrouni (1993) sitúa por debajo del 10% en las zonas rurales hacia 1954. En contraposición, en la zona bajo el Protectorado español, un total de 26.217 alumnos asistían a las escuelas coránicas en 1952, mientras que las escuelas musulmanas modernas escolarizaban a 9.725 alumnos. En algunas de estas zonas, como Yebala, esta vinculación se reflejaba en la progresión de establecimientos tradicionales que de 520 en 1940, pasaron a 720 en 1952 (Zouggari, 1996:116).

3. DE LA INDEPENDENCIA A LA CARTA NACIONAL DE LA EDUCACIÓN Y DE LA FORMACIÓN (1999)

Es a partir de 1956, momento de la independencia, cuando el Estado marroquí tiene que hacer frente a un sistema escolar al que urgía una profunda reforma que para Merrouni (1993) deriva de su estructura heterogénea y de sus insuficientes infraestructuras, elementos a los que se unen unos contenidos, una lengua y un personal foráneos. Para Souali (2004: 67), con la independencia aparece la necesidad de construir una escuela nacional que responda a las aspiraciones de la modernización y que supere el sistema selectivo, jerarquizado y elitista, heredado del Protectorado.

Los primeros años de la independencia se caracterizaron por un clima de inestabilidad política que perduró hasta la consolidación del poder monárquico. Los problemas y las exigencias en el marco de la educación eran múltiples: bajos índices de escolarización, escaso número de profesores nativos, altos índices de analfabetismo, escasez de infraestructuras, desigualdades entre el medio rural y el urbano, falta de identificación entre los ciudadanos y la escuela, y la necesidad de adaptar el sistema educativo a la realidad económica y social. Merrouni (1993) revela que tras la transformación de la DIP en Ministère de l'Instruction Publique, de la Jeunesse et des Sports et des Beaux Arts, el cuadro político consideró la instrucción un factor prioritario y de desarrollo, generándose una «verdadera explosión escolar», no exenta de cambios continuos en la orientación del sistema educativo.

Se establecieron los conocidos cuatro ejes principales a partir de los que estructurar la enseñanza: alfabetización y generalización de la escolarización Primaria; unificación del sistema educativo; arabización del sistema educativo y «marroquización» del profesorado. Y entre avances y retrocesos se consiguió un importante crecimiento cuantitativo del alumnado. El acceso a la educación primaria que era de un 16,4% en el curso 1956/57 se elevó en 1962/63 al 54%, pero descendió al final de la década, al 44% (SOUALI Y MERROUNI, 1982). El inicial aumento continuo se vió frenado principalmente en las zonas rurales donde, después de las expectativas iniciales, la gestión ordinaria del sistema no pudo dar una respuesta adecuada a la demanda social. A pesar de que el 13 de noviembre de 1963 se promulgó *el Dahir n° 163.071*, que establecía la obligatoriedad de la

enseñanza para los chicos y las chicas de 7 a 13 años, la tasa de escolarización no llegaba aún, a mediados de la década de los 60, ni a la mitad de la población.

A partir de 1964 y hasta 1972 entramos en un período, de reajustes en el campo educativo que conllevaron un cambio de orientación en relación a la época anterior: ralentización de la escolarización e inmovilismo estructural en la enseñanza primaria, mutación en la enseñanza secundaria e inestabilidad casi permanente de la administración educativa (MERROUNI, 1993: 70). En un sistema escolar en el que las infraestructuras ya resultaban insuficientes, al suspenderse la construcción de nuevas escuelas y aplicarse medidas restrictivas en la admisión de nuevos alumnos, las tasas de escolarización descendieron. Y también lo hicieron los resultados académicos del alumnado. El índice de fracaso escolar en la escuela primaria alcanzó el 37% y en el ámbito rural las familias siguieron siendo resistentes a la escolarización de sus hijos e hijas.

A partir de 1973 se desarrollaron dos tendencias socioeconómicas diferenciadas: una primera, entre 1973-1977, marcada por la bonanza económica y una cierta normalización política, y una segunda época desde 1978, determinada por la recesión económica y una política de austeridad, que desembocará en una crisis social. En el sistema educativo, que continuaba mostrando carencias infraestructurales, de rendimiento y financiación, se produjo una expansión relativa que no fue ajena al contexto económico y político en el que vivía el país. Por primera vez progresó la tasa de escolarización de las chicas en el ámbito rural, llegando al 65% (MERROUNI, 1993). Pero a partir de 1978, la tendencia se invirtió y se restringieron los gastos estatales en educación, decreciendo el número de nuevos inscritos. Además, el sistema siguió mostrando unas cifras que denotaban su escasa eficacia. El 65% de los matriculados no acababa los estudios primarios y el 79% repetía al menos un curso. Únicamente el 33% de los que acababan la Educación Primaria accedían a la enseñanza Secundaria. Y cuando, a partir de 1983 se endurecieron las condiciones para la repetición, aumentó el porcentaje de fracaso y el abandono escolar (COLECTIVO IOÉ, 1996).

La penúltima de las reformas generales del sistema educativo marroquí se realizó en 1985 en el marco de un amplio programa de reajuste

económico propuesto por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Éste jugó un papel importante en el desarrollo de la nueva política educativa al prescribir un recorte del gasto público. La situación financiera del país generó una doble problemática en el ámbito escolar: la reducción de la oferta y el aumento de los abandonos, en especial entre las clases bajas. Las cifras escondían, además, las disfunciones internas del sistema, que no tardaron en aflorar y que afectaron a sus estructuras organizativas. Al entender cada nivel como preparatorio del que le sucedía, el número de repeticiones entre el alumnado siguió siendo alto, del 32% en 1983. Esto significaba que la estancia media en Primaria llegó a ser de nueve años y que, durante casi un decenio, más del 50% de los alumnos repitieran 5º de Primaria. Se redujeron las tasas de escolarización, al 40% en 1989/90, en educación primaria en el ámbito rural. Esta desafección se explica por la conversión del nivel de Secundaria en un ciclo de formación general y preparatorio para etapas superiores, pero que imposibilitaba el acceso a empleos intermedios reservados tradicionalmente a dicho ciclo durante las primeras décadas de la independencia (SOUALI, 2004).

Para analizar este amplio periodo contamos, entre otras, con las investigaciones de Sekkat (1977) y Baina (1981). Ambas analizan las bases ideológicas sobre las que se sustentó el sistema educativo marroquí, desde épocas anteriores al Protectorado hasta la década de los 80. Su trabajo muestra las interconexiones entre el poder dominante —feudal antes de 1912 bajo el *majzan*, colonial francés (1912-1956), nacional y ambiguo después de la Independencia. En la misma línea se sitúan las aportaciones de Moatassime (1974, 1978) al revisar la herencia educativa precolonial, la política cultural de la Administración colonial y los objetivos que inspiraron las reformas escolares a inicios de la época postcolonial. Moatassime plantea el problema lingüístico en Marruecos en términos paralelos a los educativos, aunque desde parámetros divergentes a los de Grandguillaume (1977, 1983), cuyo análisis de la situación lingüística contempla el estatus de las lenguas, y su relación con el poder y la jerarquía social. Grandguillaume (1983) documenta que los sistemas escolares paralelos, promovidos por la misión cultural francesa durante el Protectorado, se han mantenido desde la época postcolonial hasta la actualidad, como lo demuestra la existencia de las numerosas escuelas

privadas que han prosperado en Marruecos, más que en otros países del Magreb. La política de arabización de la enseñanza iniciada en época postcolonial contribuyó al mantenimiento de este sistema paralelo y a una selección entre el alumnado.

Al abordar el análisis del sistema educativo a partir de la Independencia, Souali y Merrouni (1982) y Merrouni (1993) presentan las dificultades a las que tuvo que enfrentarse para superar la herencia colonial y la extrema dependencia de las reformas postcoloniales hasta la década de los 80 a los vaivenes de la economía marroquí y desde un estatus periférico en la coyuntura internacional. Souali (2004) señala la extrema politización de la educación, mostrando además la falta de articulación del cambio social esperado a través de la promoción de la instrucción, ya que tuvo que enfrentarse al impacto de los factores exógenos, que acabaron por condicionar los objetivos de las estructuras educativas y de las respuestas de las familias marroquíes a la escolarización. Akesbi (1998), además, se centra en las inadecuaciones entre las necesidades sociales y las prácticas pedagógicas —las metodologías empleadas, el carácter repetitivo de las enseñanzas y la evaluación—, basadas de forma exclusiva en los aspectos memorísticos e impidiendo el desarrollo de actitudes encaminadas al desarrollo del espíritu crítico. Estos planteamientos tradicionales, considera, no han ofrecido al alumnado las herramientas adecuadas para superar situaciones de fracaso académico y social. En esta línea se sitúa el trabajo de Seux (1983), centrado en las imágenes sociales que los manuales escolares transmiten al alumnado. En él confirma cómo, a través de la comparación de los textos en lengua francesa y árabe, se configuran visiones desiguales y contradictorias de una sociedad marroquí dualizada.

Sin embargo, estas desigualdades todavía se amplifican más, según Ibaaquil (1996), cuando se contemplan las divergencias entre el mundo escolar y el mercado laboral. En su análisis verifica el impacto de las políticas educativas selectivas y las mayores posibilidades de empleo entre el alumnado que accede a la escuela privada. Estas desigualdades también son abordadas por Bennani-Chraïbi (1994) quien expone que serían las responsables, precisamente, de las frustraciones entre los jóvenes urbanos escolarizados, para quienes sus esperanzas escolares no concordarían con sus realizaciones laborales.

4. DE LA CARTA NACIONAL DE LA EDUCACIÓN Y DE LA FORMACIÓN (1999) A LA ACTUALIDAD

La aprobación de la Carta Nacional de la Educación y de la Formación (1999), intentó paliar las desigualdades existentes. El documento proponía modificaciones estructurales, planteaba una reforma global y un cambio en la organización y contenido del sistema educativo. Llorent (2001) exponía cuales eran sus objetivos y las maneras cómo, con una renovada Educación Secundaria pretendía dar una respuesta a los déficits existentes del sistema.

Pero algunos autores se mostraron escépticos ante los posibles resultados que podía obtener, afirmando que eran escasas las modificaciones, más allá de las buenas intenciones, que proponía en ámbitos como por ejemplo el lingüístico (de RUITER, 2001, entre otros) y la promoción de la cultura *amazigh* (BERDOUZI, 2000). Ghazi (2001) precisamente consideraba esta dimensión cómo una de las cuestiones que resultan fundamentales para explicar los mediocres resultados obtenidos por una parte de los estudiantes. Y Boukous (2001) analiza cómo esta política educativa y lingüística ha condicionado la construcción de la identidad entre los chicos y chicas. La política lingüística, que impulsó la arabización excluyendo el *amazigh* — hasta la Carta— y optando por el francés como lengua extranjera, no ha promovido la identidad que perseguía, centrada en la marroquinidad, pero tampoco ha conseguido responder a las necesidades de cohesión social. Y más cuando el árabe es el idioma de instrucción en los niveles primario y secundario, y el francés es el utilizado en otros niveles, — la educación superior y la formación técnica. Y en las escuelas privadas la exposición al francés también es más elevada como señalan trabajos recientes, entre otros, Bentolila (2007) y BOUGROUM y IBOURK (2011).

En realidad, esta política lingüística se ha convertido, como señalan algunos autores (GHAZI, 2001; VERMEREN, 2002; entre otros), en espacio de amplio debate ideológico y es una de las mayores causas de las disfunciones del sistema educativo y fuente de desigualdades:

«Pourtant, lorsque les bacheliers arrivent à l'université, notamment dans les filières scientifiques, médicales et techniques (y compris les sciences économiques), ils reçoivent un enseignement en langues française. ... cette situation crée de grandes difficultés au commun des étudiants, qui ne prati-

quent pas le français chez eux, ou ne sont pas passés par une école primaire privée bilingue» (VERMEREN, 2002: 82)

«Aussi, parallèlement aux difficultés que rencontrent nos élèves dans l'apprentissage du français langue étrangère, l'arabe moderne constitue à son tour, pour eux, un handicap sérieux dans leur scolarité» (GHAZI, 2001: 75).

Ahora bien, a pesar de los esfuerzos realizados por parte de la Administración y los progresos observados, los resultados obtenidos han sido mediocres manteniéndose no tan sólo las dificultades de acceso y permanencia en el sistema entre los colectivos más vulnerables, sino unos mediocres resultados de aprendizaje, como lo demuestra la evaluación de 2006 realizada entre estudiantes de 4º a 6º de primaria donde sólo algo menos de la mitad de ellos alcanzaba el nivel mínimo de dominio exigido en las disciplinas de árabe, francés y matemáticas (EPT, 2008) y señalados en los informes internacionales sobre el derecho a la educación (UN, 2008).

Pero Gouzi (2002), señala que a pesar de los esfuerzos de la administración en el sector educativo (programas de alfabetización o *école de la deuxième chance*, educación no formal), las causas de los bajos resultados del sistema y del abandono escolar son fruto de las propias representaciones que el alumnado y sus familias tienen de la escuela. No obstante, precisamente estas dispares representaciones son promovidas por la misma escuela, según Boulahcen (2002). Éste considera que la escuela favorece la reproducción de la dualidad social y el antagonismo de clases, que se confrontan de forma clara a partir de la reproducción de modernidad y tradición, entre la cultura occidental netamente francesa y la cultura árabo-musulmana autóctona, entre escuela pública y escuela privada. En ambas se transmiten modelos sociales diferenciados que responden al capital económico, cultural y social que poseen las familias. Para Llorent (1998: 134) las desigualdades educativas se ven acentuados por la coexistencia de una red privada de centros y las instituciones educativas, lejos de evitar las discriminaciones derivadas de la clase social, «contribuyen a la consolidación de unas estructuras económicas y sociales injustas, que no hacen sino potenciar la jerarquización social existente». De ahí que para Benjelloun (2003) sea necesaria la revisión del papel que este sistema dual ejerce en la persistencia de las desigualdades y su impacto en el escaso fomento de la cohesión social: «persistance d'un système dual entre une école

destinée à la masse (public et privé bas de gamme) en voie de paupérisation et un système façonné pour l'élite (public et privé haut de gamme). .. seul 5% ont accès aux écoles privées et aux mission (tout niveaux confondus)» (BENJELLOUN, 2003: 53).

Dalle (2001) añade que esta dualización impide la promoción social de aquellos que sólo pueden tener acceso a una escuela, la pública, que además en el medio rural se encuentra en unas condiciones deplorables:

«Malheureusement, faute de moyens de transport, faute de moyens financiers, de nombreux instituteurs n'effectuent qu'un mi-temps dans les conditions déplorables. Le matériel pédagogique est inexistant, les tables et les chaises ont souvent disparu et l'instituteur passe plus de temps à jouer au foot avec ses élèves qu'à leur apprendre les rudiments de la langue arabe. .. l'arabisation, mal conçue et mal préparée, est largement responsable de la situation actuelle ... L'enseignement de l'arabe doit être entièrement revu: les programmes, la pédagogie quasiment inexistante, la formation des enseignants, leur condition, le nombre d'élèves par classe, etc.» (DALLE, 2001:36-37).

Y esta situación convive para Belarbi (1996) en paralelo a la reproducción de los modelos de género. La investigadora destaca la falta de una filosofía global de la educación, el estancamiento de los métodos pedagógicos y la escasa formación continua del profesorado. Y constata cómo en los manuales escolares la mujer ocupa un lugar muy reducido, apareciendo representada de forma mayoritaria a partir de su estatus de madre, especialmente en los libros de lectura árabes. Observa también, como los textos privilegian la imagen de la ciudad por encima del campo, factor que entiende contrario a la distribución porcentual de la población marroquí en el territorio, aunque observa que los manuales árabes tienen más en consideración a la mujer rural que los franceses. Sin embargo, en ambos tipos de manuales, el trabajo doméstico sigue siendo la principal actividad que realizan las mujeres, produciendo una ocultación de los cambios experimentados en la realidad socioeconómica y cultural de la mujer en el país, elemento que contribuye a reproducir su imagen estereotipada sujeta a los roles tradicionalmente atribuidos. En la misma línea se sitúa el estudio de RODRÍGUEZ (2005) sobre el aprendizaje de la historia en los manuales escolares marroquíes, en los que se revela la ideología del Estado con respecto a género y origen de la población.

5. LA ESCUELA MARROQUÍ EN EL MEDIO RURAL

Algunos de los autores citados han analizado los problemas de la educación en las zonas rurales (entre otros, MICHAUX-BELLAIRE, 1926; PAYE, 1957; MERROUNI, 1993; DALLE, 2001; BOULAHZEN, 2002). Sin embargo, un análisis preciso de los obstáculos de la educación en este medio lo encontramos en la obra de Zougari (1996) que se sitúa en una zona subrepresentada por la literatura de investigación, la del espacio noroeste, Yebala. Zougari expone las inadecuaciones existentes así como el escaso resultado de las políticas administrativas, muchas de las cuáles no han tenido en cuenta las verdaderas necesidades de las poblaciones locales, ni las representaciones escolares que éstas tenían: «L'isolement de certains villages qui ne disposent pas d'école est accentué en hivern par les inondations et l'absence de souplesse des horaires scolaires. A 17 heures, il fait déjà nuit et les risques grandissent pour les enfants qui doivent souvent parcourir de grandes distances pour rejoindre leur village» (ZOUGGARI, 1996: 202).

Para el autor el abandono escolar en el ámbito rural derivaría de las dificultades del medio, de problemas infraestructurales, pero también de los propios condicionantes históricos y sociales que han influido en las formas en que las familias perciben la escuela moderna. Y a pesar de los esfuerzos realizados para hacer la escuela «más accesible», aún queda mucho por conseguir si se quieren corregir las desigualdades regionales y de género. Una encuesta de la Dirección de Planificación del MEN realizada a mediados de los 90 y que recogía RADI (1995), comprobaba que más del 50% de *douars* no disponían de escuela en su territorio y que, de forma paradójica, más de 2.600 establecimientos escolares construidos no se utilizaban. LAHLOU (2002) apuntaba que otra encuesta, esta vez del CNJA, mostraba que un 10% del alumnado debía andar más de 4 km. y un 30% de ellos más de 2 km. para acceder a la escuela primaria. Además, también un 30% debía recorrer más de 5 km. para llegar al *collège*. Zougari (1996) y Chedati, Chakir y Oubnichou (2000) señalaban también como causas del abandono, entre otras, esta escasez de infraestructuras y la lejanía de las escuelas, condiciones que en invierno se acentuaban por las inundaciones y la oscuridad.

La construcción de edificios escolares en los últimos años ha conseguido paliar en parte la deficiencia infraestructural, pero no ha logrado los objetivos

esperados por la Administración. En ocasiones, las nuevas infraestructuras se han desarrollado al margen de las comunidades locales y no han tenido en cuenta aspectos relevantes como las resistencias de los *fqih*, que veían disminuir su clientela y sus ingresos, o la inaccesibilidad de la escuela en determinadas épocas del año, un aspecto que ya consideraba también Zougari (1991).

Así, las causas de la desafección se explicarían por las dificultades inherentes al propio medio rural: dispersión de los *douars*, dificultades para encontrar terrenos donde edificar y, como apuntan algunos autores, a partir de la propia forma de considerar la escuela por parte de la población rural. Esta conceptualización se nutre de las relaciones históricas mantenidas entre esta población y la escuela y su carácter exógeno en este medio. Este carácter exógeno ya fue apuntado por Camilleri (1985: 112) al denunciar la imposición de las características del modelo occidental «moderno», que promovía una escuela foránea dedicada a proporcionar más información pero menos educación, en comparación con la escuela tradicional. En relación con esta escuela tradicional, Zougari (1996) observa que a mediados de los 90 su presencia era más importante que la que dejaba entrever las estadísticas oficiales. Según sus estimaciones, en esta época existían 28.081 escuelas coránicas en el territorio nacional y 677 en la provincia de Tetuán, lo que le llevaba a afirmar que «cada pueblo poseía su escuela coránica». Los propios condicionantes geográficos, históricos y sociales en algunas zonas, como Yebala serían los factores que explicarían la permanencia de las tradicionales instituciones educativas y el posicionamiento de una parte de esta población rural frente a la enseñanza moderna. Los datos actuales no contradicen sus afirmaciones en el nivel de Preescolar, sin embargo si confirman la escasa incidencia de la Enseñanza Original en el nivel de Educación Primaria y Secundaria.

Pero el posicionamiento de la población rural frente a la institución escolar ha venido también influenciado por la distancia social entre el profesorado y el alumnado. Esto se observa, por ejemplo, en el hecho de que los profesores que se trasladan al medio rural desconocen el entorno y, a menudo, la lengua materna de sus estudiantes. Además, a menudo estos profesores proceden del medio urbano y son los más jóvenes, aquellos que se sienten más alejados del modo de vida de sus alumnos y sus familias, a quiénes, según Zougari (1996), constantemente tienen la tentación de

convertir. La investigación de Haddiya (1988) aportaba datos reveladores acerca de los enseñantes: la mayor parte del profesorado rural, un 64%, estaba insatisfecho de su situación, más del 70% conceptualizaba al alumnado rural desde la inmadurez y la ignorancia, y un 82% declaraba no mantener relaciones con las familias. Así, si a las dificultades que comporta ejercer la función docente en el medio rural, le unimos la falta de incentivos económicos, una deficiente formación inicial y la falta de una planificada formación continua (GHAZI, 2001; DALLE, 2001), podremos entender también cómo población rural y profesorado se han construido. Esto implica entender también cómo la educación beneficia principalmente a unos determinados sectores sociales urbanos, aquellos que pueden invertir en una escuela privada, que en el medio rural es inexistente.

Sin embargo, Chedati, Chakir y Oubnichou (2000) consideran que aunque la situación de la escolarización en el nivel de primaria en el medio rural ha mejorado gracias a la sensibilización de la población, las existentes desigualdades en el acceso, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los resultados, lleva a que los padres sigan solicitando mejoras estructurales: en la construcción de infraestructuras, la mejora de las condiciones de transporte escolar, el aumento de las posibilidades de asistir a internados y la solución, en los establecimientos escolares, de disfunciones producidas por la falta de servicios mínimos, como por ejemplo, el agua o la electricidad. Así, las familias muestran su descontento por la impracticabilidad de las vías de acceso, la inaccesibilidad de los centros escolares pero también por la falta de reconocimiento del mundo rural en los programas educativos, y la escasa calidad pedagógica y administrativa.

Estas desigualdades se incrementan en la escolarización de las niñas como ya mostraba la investigación de Belghiti, Chraïbi y Adib (1971). Su trabajo abordaba la segregación de género en espacios y prácticas. Y en trabajos posteriores, Belghiti (1992) consideraba la situación de mujeres y niños en la provincia de Tetuán y en Yebala prestando especial atención a los aspectos tradicionales en proceso de cambio en la sociedad marroquí rural. Belghiti, como lo hacía también Mahtate (1992), incidía en las dificultades de la escolarización de las niñas en el medio rural, destacando las que se derivaban de los problemas de la propia escuela (la difícil accesibilidad física, la insuficiencia de infraestructuras, la inadecuación de la educación a las especificidades del medio), y aquellas que provenían de las limitaciones

familiares y sociales (aumento de las cargas familiares y ocupación en los trabajos agrícolas y domésticos, sobre todo entre las chicas de familias desfavorecidas y numerosas, analfabetismo de los padres y el propio estatus de la mujer en el medio rural). A mediados de los 90, Tamsamani (1994) y Ghémires (1995), en una encuesta nacional sobre la vida de las familias, exponían que la menor asistencia de las chicas a la escuela en el medio rural se producía por: en un 22,4%, por no existir escuela, por falta de plazas, por estar muy lejos o por problemas relacionados con su inaccesibilidad en determinadas épocas del año; en un 36,9%, por la falta de medios financieros y por tener que ayudar a la familia en sus actividades; en un 23,3%, por las reticencias de los padres a la escuela; en un 6,09%, por desinterés de las niñas hacia la escuela y en un 11,4%, por otras dificultades familiares y sociales no especificadas. En la actualidad las tasas de escolarización de las niñas en el medio rural ha aumentado pero las tasas de paridad incluso en el nivel de educación primaria, siguen siendo sustancialmente menores (0,55 en 2006-2007), un dato que nos indica la pervivencia de ciertas problemáticas apuntadas.

Pero también contamos con trabajos que han contemplado cómo la escuela ha sido aceptada por la población rural a partir de las posibilidades de tránsito de la vía rural a la urbana, con una finalidad: acceder al trabajo no agrícola o al funcionariado (EL ACHHAB, 1981). Esto no implica, sin embargo, que la escuela haya pasado a integrarse de forma plena en la estructura rural ni que haya sido considerada como instrumento para la movilidad social. Así lo ponían de manifiesto los resultados de la encuesta que a finales de los 70 realizaban Pascon y Bentahar (1978) donde señalaban que aunque el 65% de los padres rurales tenían una apreciación positiva de la escuela, sólo un 17% de los jóvenes consideraban su carácter instrumental y utilitario. Más tarde, Belgithi (1992), profundizó también en la falta de perspectivas de inserción profesional que se podían asociar a la escolarización. Y en este caso, si hasta los años 80 el acceso al trabajo y la promoción social tenían una estrecha relación con las demandas que provenían de la propia administración del Estado y el nivel de preparación que dispensaba la Secundaria (SOUALI, 2004), la recesión económica de la época comportó que los estudios secundarios se convirtieran en una «fábrica de parados». Para Bourqia (2005), el aumento de las tasas de desempleo a partir de esa década fue una de las mutaciones más significativas en el país.

Una buena parte de jóvenes y familias rurales empezaron a percibir la escolarización como un proceso que no permitía encontrar un empleo. Y para algunas de estas familias la escuela creaba «parados inútiles e improductivos» al desaparecer las salidas profesionales que promovía antaño (DALLE, 2001: 34). La situación guarda relación con las expectativas familiares en términos de inversión y rentabilidad escolar y está condicionada, aunque no de forma exclusiva, por las necesidades económicas del grupo familiar. Pero las causas del abandono prematuro y del trabajo infantil, como indica Lalhóu (2002) deberían buscarse tanto en la situación económica de los padres, como también en la existencia de un sistema educativo defectuoso y paralelamente a la ausencia de protección jurídica con respecto al trabajo infantil. El trabajo de los hijos pequeños surge como respuesta de ciertas familias a situaciones donde las dificultades económicas y materiales alcanzan un excesivo nivel de pobreza y en el que el puesto de trabajo se convierte en un lugar formativo que les aleja de la calle (LLORENT, 1998).

En este contexto el aparato estatal ha creado numerosos resortes en los últimos años para favorecer la inserción laboral, pero el desempleo se ha convertido en un fenómeno estructural, incluso para los diplomados. En un contexto de crecimiento económico débil el diploma ha dejado de ser garantía de inserción al mundo laboral. Sin ser un fenómeno exclusivo de Marruecos, es frecuente que el espacio laboral que se ocupe diste de la formación recibida, contrariamente a lo que ocurría hasta mediados de la década de los 80, en especial entre algunos titulados superiores de carreras técnicas.

El mercado de trabajo no ha podido absorber a los y las jóvenes preparados a través de los reiterados esfuerzos por aumentar el nivel formativo del país. Y los obstáculos han acelerado los procesos migratorios de chicos y chicas de las zonas rurales hacia la ciudad y las migraciones hacia el extranjero. Han servido para mostrar las iniquidades del sistema y poner de relieve las dificultosas relaciones sobre educación y desarrollo. A pesar de todo, una parte de los jóvenes y sus familias continúan buscando el éxito a través de la educación. Martín Muñoz, García Castaño y otros (2003) y Pàmies (2006) han mostrado que la inversión en formación de los hijos e hijas se inscribe no tanto en la búsqueda de la inserción laboral en el país sino, frecuentemente, en el marco de estrategias familiares planificadas que,

ante un proceso de movilidad descendente, proyectan el futuro de estos hacia una potencial emigración.

6. CONCLUSIONES

El trabajo realizado aporta evidencias acerca de cómo la literatura de investigación ha abordado las problemáticas de la escuela marroquí y contemplado la persistencia de las desigualdades socioeducativas desde la etapa colonial hasta la actualidad. A pesar de los esfuerzos realizados por la administración en los últimos años (para mejorar los sistemas de información sobre la gestión de la educación; reformar los planes de estudios, aumentar la construcción de establecimientos escolares; distribuir gratuitamente libros de texto en zonas de atención prioritaria; entre otras) y de ciertos logros conseguidos, los resultados apuntan a la necesidad de incrementar los esfuerzos a favor de la educación de calidad.

El índice de desarrollo de la educación para todos (IDE) que proporciona una medida compuesta del acceso a la educación, de su equidad y de su calidad clasifica a Marruecos en el puesto 106 (0.770), con un índice de la EPT relativo al género de 0.794 y una tasa de supervivencia en el grado 5 de primaria de 0.839 (EPT, 2010: 322). Las persistentes y elevadas tasas de fracaso escolar, la falta de perspectivas y el abandono precoz, continúan haciendo pensar en la necesidad de una redefinición de procedimientos y objetivos del sistema escolar (LLORENT, 1998:130). Mientras que los datos actuales vienen a dar vigencia a las consideraciones del relator especial de las Naciones Unidas, Vernor Muñoz, quien en 2008 afirmaba que era imprescindible hacer frente con mayor decisión a los obstáculos que mantenían al sistema alejado de los objetivos de la EPT. Y que situaban a algunos niños y niñas en una situación de mayor vulnerabilidad en el acceso a la educación y permanencia en el sistema, ya desde la primera infancia. Estos, en su mayoría niñas en el medio rural pero también niños de las capas sociales más bajas del medio urbano necesitan tener acceso a una educación de calidad para mejorar sus condiciones de vida y que sus familias puedan apostar por su escolarización de forma indiscriminada.

De lo contrario podemos asistir a cómo el sistema escolar somete a la generación joven a un proceso de aculturación en masa, pero en una

institución de escasa calidad que no consigue, además, ofrecer oportunidades laborales ni mejorar las situaciones sociales al finalizar la escolarización. Y mientras, de forma paralela, contemplar cómo se cronifican las desigualdades a través de los procesos de dualización del sistema educativo, y en la cúspide social, constatar cómo la formación de las élites se sigue produciendo, como señalaba Vermeren (2002) a través de la transmisión del capital social y económico de una clase dominante precolonial que reforzó su poder en el período colonial y que se ha perpetuado en épocas posteriores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2001): *Quel avenir pour l'éducation au Maroc?. A propos de la Charte Nationale de l'Éducation et de Formation, Prologues*, 21.
- AIXELÀ, Y. (2000): *Mujeres en Marruecos. Un análisis desde el parentesco y el género* (Barcelona, Bellaterra).
- AKESBI, A. (2000): *L'analphabétisme au Maroc. Bulletin Economique et Social du Maroc* (Rabat, Okad).
- AKESBI, A. (1998): *École, sujets et citoyens* (Casablanca, Edit Consulting).
- BAINA, A. (1981): *Le système de l'enseignement au Maroc* (Casablanca, Les Editions Maghrébines).
- BELARBI, A. (1996): *La representación de la mujer a través de los libros escolares, en A. BELARBI y F. MERNISI (Eds.) La mujer en la otra orilla.* (Barcelona, Flor de viento ediciones).
- BELARBI, A. (Dir.) (1995): *Femmes rurales* (Casablanca, Editions Le Fennec).
- BELGHITI, M., CHRAÏBI, N. y ADIB, T. (1971): *La ségrégation des garçons et des filles à la champagne*, *Bulletin Economique et Social du Maroc*, 32 (120-121).
- BELGHITI, M. (1992): *L'éducation des filles en milieu rural: un aspect du changement de la culture féminine traditionnelle. Actes du Premier Symposium La Petite fille aussi* (Rabat, Université Mohammed V).
- BENCHEKROUN, M. (1982): *L'Education et l'Enseignement au Maroc. Sous le Protectorat Français et Espagnol. Essai bibliographique* (Rabat, Université Mohammed V).
- BENJELLOUN, A. (2003): *La réforme de l'enseignement primaire. Bulletin Economique et Social du Maroc.* (Rabat. Editions OKAD).

- BENNANI-CHRAIBI, M. (1994): *Soumis et rebelles les jeunes au Maroc*, (Casablanca, Editions Le Fennec).
- BENTOLILA A., (2007): *Contre les ghettos linguistiques*. Le Monde. 21 décembre
- BERDOUZI, M. (2000): *Rénover l'enseignement: de la charte aux actes*. (Rabat, Renouveau).
- BOUGROUM, M; IBOURK, A (2011): *Access and equity in financing higher education: The case of Morocco*. Prospects 41:115—134
- BOULAHSEN, A. (2002): *Sociologie de l'Education. Les systèmes éducatifs en France et au Maroc. Etude comparative*. (Casablanca, Afrique Orient).
- BOURGEOIS, P. (1959): *L'univers de l'écolier marocain*. Ministère d'Éducation Nationale, de la Jeunesse et d'esports (Rabat, Faculté des Lettres et des Sciences Sociales).
- BOUKOS, A. (2001): *Société, langues et cultures au Maroc. Enjeux symboliques*. (Rabat, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines).
- BOURQUIA, R. (2005): *La stratification sociale* (<http://www.rdh50.ma>).
- BURNETT (Dir.) (2008): *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta?* UNESCO
- CAMILLERI, C. (1985): *Antropología cultural y educación*. (Lausana, UNESCO).
- CSE (Conseil supérieur de l'enseignement) (2008): *État du système d'éducation et de formation et perspectives*. Annual report (Rabat, CSE).
- CHEDATI, B., CHAKIR, A. and OUBNICHOU, M. (2000): *L'accès à l'école en milieu rural*. Bulletin Economique et Social du Maroc. (Rabat, Okad).
- COLECTIVO IOÉ (1996): *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela* (Madrid, CIDE-MEC).
- DALLE, I. (2001): *Le règne de Hassan II. 1961-1999. Une espérance brisée* (Paris, Tarik).
- DOMÍNGUEZ, J. (1997): *La influencia educativa española en el Protectorado de Marruecos*, Estudios Africanos, 20-21.
- DOMÍNGUEZ, J. (1996): *La presencia educativa española en el Protectorado de Marruecos (1912-1956)*. (UNED, Tesis doctoral).
- EL ACHHAB, M. (1981): *L'école et la société dans le milieu rural au Maroc, un approche sociologique*. Sciences de L'Education (Paris. Université René Descartes).

- EL MEJDOUBI, H. (2008): Aproximación a la realidad de la educación marroquí, *Revista de educación inclusiva*, 1, pp. 11-19.
- GARCÍA CARRASCO (1976): La acción cultural de España en Marruecos. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral
- GARCIA FIGUERAS, T. (1940): Marruecos. La acción de España en el Norte de Africa (Tetuán, Editora Marroquí).
- GAUDEFROY-DEMOMBYNES, R. (1928): L'oeuvre française en matière d'enseignement au Maroc (París. Les Presses Modernes).
- GAVIRA, (1949): El viajero español por Marruecos. Don Joaquin Gatell (el «Kaid Ismail»). (Madrid, CSIC-Instituto de Estudios Africanos).
- GHAZI, A. (2001): Projet de reforme du systeme educatif marocain. Pour une ecole citoyenne (Rabat, L'alternative).
- GHÉMIRE, N. (1995): La femme rural. Caractéristiques socio-démographiques, en A. BELARBI, (Dir.) Femmes rurales (Casablanca, Editions Le Fennec).
- GONZÁLEZ, I. (2005): La política educativa de España en Marruecos (1912-1956). Aproximación a un modelo educativo: la enseñanza hispano-árabe. La infancia en la historia: espacios y representaciones. XIII Coloquio de Historia. (Donostia).
- GOUZI, A. (2002): Comprendre le travail des enfants au Maroc: aspects économiques. Understanding Children's Work Project Working Paper Series. UCW Project, Florence.
- GRANDGUILLAUME, G. (1983): Arabisation et politique linguistique au Maghreb. (París, Maisonneuve & Larose).
- GRANDGUILLAUME, G. (1977): L'enseignement au Maghreb. *Maghreb-Machrek*, 78.
- HADDIYA, M. (1988): Socialisation et identité, étude psychosociologique de l'enfant scolarisé au Maroc (Casablanca, Najah El Jadida).
- IBAAQUIL, L. (1996): L'école marocaine et la compétition sociale: stratégies, aspirations (Rabat, Edition Babil).
- LALHOU, M. (2002): Le travail des enfants au Maroc. Cadre macro-économique et social et données de base. Actes du Symposium Enfants Aujourd'hui: Diversité des Contextes, Pluralités des Parcours. Dakar.
- LLORENT BEDMAR, V. (1998): Panorama educativo del reino de Marruecos ante los albores del siglo XXI: tiempo de reformas, *Revista Española de Educación Comparada*, 4, pp. 123-147.

- LLORENT BEDMAR, V. (2001): La educación secundaria en el reino de Marruecos: realidad, deseos y reformas, *Revista Española de Educación Comparada*, 7, pp. 167-190.
- LLORENT BEDMAR, V. (2010): Una Década de Proyectos de Cooperación al Desarrollo Socioeducativo en Marruecos. *Desigualdades y Educación. Una Perspectiva Internacional*. (Valencia, Palmero), pp. 1108-1123
- MAHTATE, B. (1992): La scolarisation des filles rurales, *Actes du Séminaire National sur les femmes rurales. Mèknes*, 5-7 en *Le Vulgarisateur*.
- MARTIN MUÑOZ, G., GARCÍA CASTAÑO, F. J., LÓPEZ SALA, A. y CRESPO, R. (2003): *Marroquies en España. Estudio sobre su integración* (Madrid, Fundación Repsol YPF).
- MARTY, P. (1925): L'enseignement primaire et professionnel des indiènes a Fes, *Renseignements Coloniaux*, 3, pp. 73-84
- MERROUNI, M. (1993): *Le Probleme de la reforme dans le systeme educatif marocain* (Rabat, Okad).
- MICHAUX-BELLAIRE, E. (1911): L'enseignement indigène au Maroc, *Revue du Monde Musulman*, 25 Presses Universitaires de France).
- MICHAUX-BELLAIRE, E. (1926): *L'Histoire en Rif & Jbala*, Editions du Bulletin de l'Enseignement du Maroc, 71 (París, Larose).
- MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA FORMATION DES CADRES ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (MENESFCRS): *Pour un nouveau souffle de la réforme. Programme NAJAH 2009-2012, Rapport de synthèse*, 2008
- MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE LA FORMATION DES CADRES ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (2004): *Aperçu sur le Système Educatif Marocain*, 47eme session de la Conférence Internationale de l'Education. Genève, 8-11 septembre.
- MOATASSIME, A. (1978): *La politique de l'enseignement au Maroc de 1957 à 1977*. Maghreb-Machreck, 1r trimestre.
- MOATASSIME, A. (1974): *Le Bilinguisme sauvage: blocage linguistique. L'exemple maghrébin. Cas du Maroc*, *Tiers-Monde, éducation et développement*, 25 (59-60).
- PASCON, P. y BENTAHAR, B. (1978): *Ce qui disent 296 jeunes ruraux*. (Rabat, BESM).

- PAYE, L. (1992[1957]): Introduction et évolution de l'Enseignement Moderne au Maroc. Rabat.
- PÀMIÉS, J. (2006): Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquies de la Yebala en la periferia de Barcelona. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament d'Antropologia Social i Cultural.
- PÀMIÉS, J. (2008): Identidad, integració i escola. Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona. Colecció Aportacions, n° 32 (Observatori Català de la Joventut, Generalitat de Catalunya)
- RADI, M. (1995): Le Développement de l'éducation en milieu rural (Rabat, Dar Nachr Al Maârifa).
- RODRÍGUEZ, L. (2005): La enseñanza de la historia en Marruecos antes y después de la Reforma Educativa, en F. IZQUIERDO y T. DESRUES (Coords.) Actas del I Congreso FIMAM. Barcelona.
- ROYAUNE DU MAROC. HAUTE COMMISSARIAT AU PLAN. PROSPECTIVE MAROC 2030. Actes du Forum II. La Société marocaine 25 et 26 novembre 2005. Casablanca
- ROYAUNE DU MAROC (1999): Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation. Comision Spéciale de l'Éducation et de la Formation (COSEF).
- RUITER, J. J. de (2001): Analyse (socio-) linguistique de la Charte nationale d'éducation et de formation, L'Arabisant, Journal de l'Association Française des Arabisants, 35, pp. 63-74.
- SALMI, J. (1989): Crise de l'enseignement et reproduction sociale au Maroc (Casablanca, Editions maghrébines).
- SEKKAT, A. H. (1977): La politique de l'enseignement au Maroc, 1956-1976. Université de Grenoble. Facultad de derecho. Tesis doctoral.
- SEUX, J. (1983): L'image de l'enfant et de la société à travers les manuels scolaires au Maroc. Thèse de 3ème cycle. (Paris, Université de Paris V).
- SOUALI, M. (2004): L'institutionnalisation du système de l'enseignement au Maroc (Paris, L'Harmattan).
- SOUALI, M. y MERROUNI, M. (1982): Le question de l'enseignement au Maroc, Bulletin Economique et Social du Maroc (Rabat, Okad).
- TEMSAMANI, H. T. (1994): La situation de la femme rurale au Maroc. Situation de la Femme Marocaine: éléments d'analyse (Rabat, PNUD).

- UNDERSTANDING CHILDREN'S WORK PROJECT (2003): Understanding Children's Work Project In Morocco (Florence, UCW Project).
- UNITED NATIONS (2008): Report of the Special Rapporteur on the right to education, Mission to Morocco (27 November-5 December 2006). Vernor Muñoz.
- VALDERRAMA MARTINEZ, F. (1956): Historia de la acción cultural de España en Marruecos (1912-1956). Volumen I. (Tetuán, Editora Marroquí).
- VERMEREN, P. (2002): Ecole, élite et pouvoir. Maroc-Tunisie XX siècle. (Rabat, Alizés).
- WATKINS, K (Dir.) (2010): Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Llegar a los marginados. UNESCO
- ZOUGGARI, A. (2000): Le projet de la Charte nationale d'éducation et de formation. Bulletin Economique et Social du Maroc (Rabat, Okad).
- ZOUGGARI, A. (1996): L'école en milieu rural (Rabat, Fondation Konrad Adenauer).
- ZOUGGARI, A. (1993): Savoir et espace scolaire colonial dans le Maroc du Nord-Ouest en A. ZOUGGARI, J. VIGNET-ZUNZ y L.MESSAOUIDI (Coord.) Les Jbala. Espace et Pratiques. Faculté de Lettres et des Sciences Humaines. Kénitra.
- ZOUGGARI, A. (1991): Stratégies des agriculteurs en matière d'éducation, en A. ZOUGGARI y J. VIGNET-ZUNZ (Coord.) Jbala. Histoire et Societe. Etudes sur le Maroc du Nord-Ouest. (París, Editions du CNRS).

PROFESIOGRAFÍA

Jordi Pàmies Rovira

Jordi Pàmies Rovira es Doctor en Antropología Social y Cultural. Profesor Lector del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universitat Autònoma de Barcelona. Investigador en temas de educación y migración marroquí en Cataluña. Su tesis doctoral recibió el Premi Joventut 2006 de la Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya. Es miembro del Grupo de Investigación EMIGRA-CER Migraciones. Ha sido becario de la Nuffield Foundation en el proyecto comparativo *The Children of Immigrants in schools in the Europe and the US (2006 — 2009)* realizando trabajo de campo comparativo en California y Marruecos, entre jóvenes mexicanos y marroquíes, sus familias y la escuela.

Datos de contacto: Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, Edificio G-6, 08193, Bellaterra (Barcelona). Email: jordi.pamies@uab.es

Fecha de recepción: 18 de noviembre de 2011

Fecha de revisión: 13 de diciembre de 2011 y 16 de diciembre de 2011

Fecha de aceptación: 14 de febrero de 2012