

Escuelas coránicas. Evolución de una institución simbólica en Marruecos

M^a Angeles LÓPEZ PLAZA

BIBLID [0544-408X]. (1997) 46; 149-181

Resumen: La escuela coránica en Marruecos conserva la simbólica función de transmitir los valores de la cultura arabo-islámica. Es una institución en proceso de transformación que en la actualidad se asemeja más a una guardería que al antiguo *msid* pero donde se combina el aprendizaje de las nociones básicas del Islam junto con otras materias.

El presente artículo analiza la evolución de dicha institución y lo que representa hoy en día.

Abstract: The koranic school in Morocco maintains a symbolical role: the transmission of the Arabic and Islamic culture and values. This is an institution that is going through a process of transformation, and at the moment it is similar to a nursery school where the essential ideas of Islam and at the same time, other subjects are being taught.

This article analyzes the evolution of this institution.

Palabras clave: Escuelas coránicas. Enseñanza. Educación preescolar. Marruecos.

Key words: Koranic schools. Education. Preschool education. Morocco.

Introducción

El tema de la enseñanza en Marruecos ocupa actualmente un lugar prioritario dentro del debate político nacional, debate que ha existido siempre pero que en los últimos años se ha revelado como uno de los problemas estructurales más grave. La situación de crisis económica que sufre actualmente Marruecos se debe, en gran medida, al proceso de liberalización emprendido por este país. Tras diez años de aplicación del Programa de Ajuste Estructural, desde 1983, auspiciado por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, en 1992 empezaba a constatarse el deterioro de la economía marroquí y las deficiencias de ciertos sectores, especialmente el de la enseñanza y el de la administración. Así se ponía de manifiesto en un Informe del Banco Mundial de 1995 y en el Informe Mundial sobre el Desarrollo Humano del PNUD en 1996, que situaba a Marruecos en el puesto 123 de 147 países. La crítica del Banco Mundial respecto a la situación de la enseñanza se centraba en la falta de

adecuación del sistema a las necesidades planteadas por el mercado de trabajo y el informe recomendaba la necesidad de invertir en el capital humano¹.

Efectivamente, los esfuerzos realizados por el gobierno marroquí y los recursos económicos destinados a educación -no sólo desde la aplicación del PAE, sino a través de la política educativa marroquí emprendida tras la independencia- no han impedido que la tasa de analfabetismo sea alarmante, en torno al 55% de la población, especialmente en el ámbito rural y en la población femenina, en torno al 90% al igual que la ínfima tasa de escolarización².

Paralelamente a estas críticas de los organismos internacionales en un discurso real (9.07.95)³ Ḥasan II apelaba a los políticos a un replanteamiento de los esquemas políticos educativos seguidos hasta el momento, criticando el inmovilismo que ha caracterizado la política de la enseñanza marroquí en las últimas décadas. Empiezan a cuestionarse los cimientos de la obra educativa resultado de las reformas llevadas a cabo tras la independencia, temas hasta ahora intocables como la arabización sistemática y la gratuidad de la enseñanza pasan de haber sido los pilares que sustentaban el aparato a ser la causa de la situación de estancamiento del sistema educativo marroquí. De esta forma surge la idea de una reforma global del sistema educativo marroquí, protagonizada por el ministro “tecnócrata” Rachid Benmojtár, quien desde su incorporación no titubeó al declarar que la situación de la enseñanza era un “desastre” y al exponer claramente los problemas y su programa de reforma del sector. Tras dos años de reflexión de la Comisión creada para este fin, a finales de 1996 Rachid Benmojtár presentó su plan para la Reforma⁴ previsto en diez años y consistente en la aplicación de cuarenta medidas desde tres ejes principales: pedagógico, organización-gestión y recursos humanos. Su objetivo principal es hacer de los marroquíes “ciudadanos útiles” adaptando el sistema de educación y formación a las necesidades del mercado laboral. Esto implica toda una revisión del sistema desde la metodología a la formación continua del profesorado, pasando por una descentralización de la gestión y una posible privatización. Su programa tiene más críticos que adeptos, desde el momento en que se cuestiona la gratuidad de la enseñanza, polémica que se está utilizando políticamente en un momento de actividad electoral de cara a los cambios políticos que se avecinan a lo largo de 1997. Como se puede observar,

1. Ver “La Banque mondiale continue de marteler sa théorie du *capital humain*”. *Libération* 4/5.11.95; “L'École, la Banque et la vision nationale”. *Libération*, 2.11.95.

2. *Afrique Education*, 19 (marzo 1996), pp. 6-11. Spécial Éducation au Maroc.

3. Publicado en el periódico *Libération*, 10.07.95, p. 3.

4. *La Vie Économique*, 20.12.96, pp. 5-15.

las medidas planteadas en la reforma responden positivamente a las recomendaciones del Banco Mundial.

Otra cuestión importante que destaca en el discurso real mencionado anteriormente es la de implicar al Ministerio de Ḥabūs y Asuntos Islámicos en la Educación y la razón que se da es contundente:

“Sugiero que otros dos ministros se unan a la Comisión (de Reforma de la Enseñanza). Se trata del Ministro de Ḥabūs y Asuntos Islámicos para velar por que nuestra sociedad no se desvíe del Islam sunni y del rito malikí, que siga ligada al Libro Santo, a la tradición del Profeta y a los consejos de la Comunidad...”.

Esto indica la dimensión que adquiere el Islam y la educación islámica dentro del sistema educativo marroquí⁵, por supuesto se refiere a la transmisión de un Islam oficial y ortodoxo que debe imponerse a la variante del Islam popular que adquiere unas características tan específicas en Marruecos -el fenómeno morabítico.

Por otro lado, Marruecos, al igual que sus vecinos magrebíes, cuenta con la existencia de una creciente oposición islamista que ha hecho del ámbito de la enseñanza uno de los espacios primordiales de proselitismo y de atracción de la juventud. Siempre se pone el ejemplo de la visibilidad de los islamistas en las universidades, su presencia va más allá de la simple visibilidad, su militancia se impone en la totalidad del ámbito universitario⁶. En los meses de septiembre y octubre del 95, durante el inicio del curso académico se sucedieron una serie de altercados en la Facultad de Derecho de la Universidad de Casablanca protagonizadas por estudiantes islamistas. Algo aún más significativo es que el sindicato de estudiantes *la Unión Nacional de Estudiantes de Marruecos* ha pasado de ser liderado por estudiantes de izquierdas a ser dirigido por estudiantes de sensibilidad islamista⁷, lo que podría interpretarse como relevo generacional.

Una cuestión que me interesa resaltar especialmente es la postura de las mujeres islamistas sobre este tema. Tradicionalmente se le ha otorgado a la mujer el papel de

5. Ver el artículo del Rector de la Universidad de *al-Qarawiyyin* Tazi Saoud Abdelwahhab. “Place de l’islam en tant que système de valeurs dans l’enseignement au Maroc”. *Afrique Éducation*, 19 (marzo 1996), pp. 12-14.

6. Puede hacerse un seguimiento de los sucesos a través de la prensa marroquí. Ver el artículo “Les islamistes s’agitent dans le Campus casablancais et inquiètent les universitaires”. *La Vie Économique*, 15.09.96, monográfico especial sobre enseñanza.

7. Para una mayor información sobre la juventud marroquí ver Mounia Bennani-Chraïbi. *Soumis et rebelles, les jeunes au Maroc*. Casablanca: Le Fennec, 1995; especialmente el capítulo 9: “La rue en ébullition, crise sociale, crise transnationale”, en el que se trata la evolución del movimiento estudiantil entre otras cuestiones.

educadora, siempre dentro del ámbito familiar como madre y hasta una edad concreta. Dentro de esta línea y como signo de modernización la mujer ha ido ocupando progresivamente la profesión de maestra. Actualmente las mujeres islamistas son las primeras en manifestar su interés por la educación, la mujer es el primer actor de socialización, en general, y en este caso de islamización de la sociedad. En la declaración de una mujer islamista se puede apreciar la relación entre ese papel de educadora y la militancia islamista:

“Nosotras tenemos otra labor, la de hacer comprender a la gente las verdaderas bases de nuestra religión”⁸.

La escuela sigue siendo la herramienta más útil en la transmisión de las ideologías, ante todo al alcance del poder y con la finalidad de mantener los esquemas establecidos. Analizar las instituciones educativas, su discurso y la apropiación simbólica que supone manejarlas por unos y por otros es, en gran medida, leer el barómetro de una sociedad.

I. Enseñanza tradicional en Marruecos: escuela coránica-kuttab

Marruecos como país arabo-islámico compartió el sistema de enseñanza tradicional, con el resto del mundo musulmán, aunque su particular trayectoria histórica generará especificidades en el ámbito de la enseñanza.

La escuela coránica como institución de enseñanza elemental dentro del sistema tradicional recibe la denominación de *kuttab* de forma generalizada en todo el mundo arabo-islámico, sin embargo en Marruecos, junto a esta denominación encontramos la de *msid*. Este término es una variación de la palabra *mas'jid* (mezquita), su empleo tiene una explicación ya que la enseñanza elemental era impartida en un primer momento en la mezquita. Así pues la relación entre mezquita y *kuttab* es directa.

Hay que destacar la importancia de las instituciones de enseñanza en la sociedad tradicional marroquí, que como sociedad religiosa busca una adecuada formación para sus individuos. En este sentido el *kuttab* ha sido el lugar, por excelencia, de socialización del individuo, donde se reproduce el sistema de valores de la cultura tradicional marroquí. La función principal de las escuelas coránicas es de carácter social, la disciplina impartida en ellas ha reproducido la estructura de la familia y de

8. “Pourquoi mettent-elles le voile?”. *Libération*, 4-5.11.95, pp. 6-7.

la sociedad⁹. De hecho se puede afirmar que la existencia de la enseñanza tradicional durante tantos siglos se explica por dicha función.

Una de las características más destacadas de este tipo de enseñanza, en un primer momento, era su independencia total con respecto al poder político, dependía única y exclusivamente de la sociedad y carecía de una estructuración institucionalizada. Los *fuqahā'*, se encargaban de establecer las reglas de la enseñanza incluido el estatuto de profesores y alumnos. En Marruecos la actividad central de las escuelas coránicas era la lectura del Corán regida por el rito maliki.

La escuela coránica mantuvo su estructura y su metodología invariable hasta entrado el siglo XX. Muchas de las características propias de la sociedad marroquí tradicional y en particular de la enseñanza se verán alteradas a principios de este siglo. La presión exterior ejercida sobre Marruecos durante el siglo XIX le hizo perder el equilibrio de su estructura tradicional basada en tres conceptos: tribu, *zawiya-kuttab* y Majzen.

La colonización de Marruecos tuvo grandes repercusiones en la estructura educativa. La política educativa del Protectorado desestabilizó la estructura tradicional. En primer lugar iba a desaparecer esa característica de independencia con respecto al Estado de la que hemos hablado apareciendo una organización escolar controlada por el poder y, paralelamente, un discurso político en torno a la educación.

Este período va a estar marcado en materia de educación por la política francesa y posteriormente por los argumentos del movimiento nacionalista que emerge con fuerza hacia 1930. Dos nuevos tipos de enseñanza verían la luz en Marruecos durante la primera mitad del siglo XX: una *enseñanza oficial*, impartida en francés que introducía conceptos y metodología de la denominada enseñanza moderna contrapuestos en gran medida a la enseñanza tradicional; y una *enseñanza libre* en la que predominaban las materias arabo-islámicas.

Desde el primer momento las intenciones colonialistas fueron claras, pretendía utilizarse la institución educativa como instrumento político ideológico al servicio del Protectorado francés, el objetivo final era reforzar la conquista militar a través de una conquista moral. El engranaje educativo estaba constituido por un mosaico de escuelas diferentes repartidas por todo el país destinadas a “adaptarse a la realidad marroquí”, expresión que en el fondo escondía una política de asimilación. Existían por un lado las escuelas franco-musulmanas rurales y urbanas destinadas a formar

9. Durkheim resalta esta relación existente entre la educación y la sociedad, la educación permite la integración del individuo en la sociedad, tendiendo a reproducir las estructuras sociales existentes, de esta forma se asegura la continuidad y la homogeneidad entre las generaciones. E. Durkheim. *Education et Sociologie*. Paris: PUF, 1966, p. 190.

a la mano de obra agrícola e industrial y por otro lado, en una escala superior, los colegios para notables con los que se aseguraba un funcionariado al servicio del Protectorado. Pero el factor más claro de esta política fue el lingüístico, el francés se convirtió en la lengua de la modernidad y la civilización, su conocimiento era el salvoconducto para conseguir un trabajo mientras que las lenguas autóctonas se relegaban a un segundo plano corriendo el riesgo de perderse como era el caso del árabe clásico o ser marginadas como el dialecto marroquí o el beréber. Verdaderamente era una política educativa de adaptación, pero de adaptación al sistema económico administrativo introducido en Marruecos por Francia y no una política que fomentase la especificidad socio-cultural marroquí. La escuela se convirtió de este modo en el instrumento ideológico del poder colonial y en el ámbito de las desigualdades sociales.

El movimiento nacionalista marroquí emprendería seguidamente una importante acción educativa cuyo objetivo principal era reforzar la lucha anticolonialista dentro de un movimiento ideológico más amplio de reforma religiosa y social. Efectivamente, el movimiento reformista salafí proyectaba un modelo de sociedad en el que la instrucción y la educación religiosa eran piezas claves. La base de la ideología salafí era la idea del retorno a las fuentes originales del Islam para reformar la sociedad y combatir las prácticas heterodoxas y extranjeras impuestas por el colonialismo. Los nacionalistas marroquíes movidos por el pensamiento salafí iban a seguir dos líneas de acción en el terreno educativo, por un lado la apertura de escuelas libres en las que se impartieran materias arabo-islámicas exclusivamente. Se produjo un gran desarrollo de estas escuelas y aunque no fueron un modelo alternativo a la escuela colonial por la falta de medios financieros y la ausencia de competencia pedagógica, sí se convirtieron en los centros de resistencia al colonialismo por antonomasia; fueron el símbolo de la identidad y los valores culturales de la sociedad marroquí contribuyendo a la emergencia de la conciencia arabo-islámica como estandarte de la independencia de Marruecos y como signo de pertenencia a la comunidad musulmana mundial. La otra línea de acción fue la elaboración de una doctrina educativa nacionalista antagónica a la política de enseñanza colonial. Esta doctrina contenía en esencia una serie de principios que marcaron decisivamente la historia de la enseñanza en Marruecos, así pues lo que en un primer momento fueron sencillas reivindicaciones desordenadas del movimiento nacional se transformaron posteriormente en las líneas maestras de la política de enseñanza. Los principios que se promulgaron entonces se resumen en la actualidad en cuatro: *generalización, unificación, marroquinización y arabización*, cuestiones que hoy por hoy centran el debate sobre la crisis del sistema de enseñanza en Marruecos.

Las transformaciones de la enseñanza introducidas por la escuela moderna colonial supusieron la desarticulación del sistema tradicional tanto por la actitud hostil

del Protectorado hacia las estructuras existentes como por la introducción de nuevos valores simbólicos y materiales que emanan del sistema administrativo y económico colonial impuesto en Marruecos. Valores que desacreditaron estructuras fuertemente enraizadas en la sociedad, desde las instituciones educativas hasta las técnicas artesanales y la concepción de la familia.

Actualmente las instituciones tradicionales de antaño siguen existiendo pero son el resultado de una gran metamorfosis y de un proceso de disfunción claramente perceptible. El *kuttab*, como es de imaginar, fue vulnerable a todos estos cambios, las nuevas estructuras de enseñanza y los conceptos pedagógicos modernos hicieron de ella una institución marginal. La política colonial pretendía de esta forma evitar su evolución y su modernización, hasta tal punto fue así que durante el Protectorado llegaron a cerrarse gran parte de esas escuelas que tan presentes estuvieron por todo el territorio marroquí. El motivo de esta desaparición fue la apertura de escuelas israelíes, escuelas europeas y escuelas franco-musulmanas para los marroquíes en ámbito urbano, con el fin de reforzar la idea de que el patrimonio islámico carecía de elementos modernizadores.

El sistema de enseñanza del Marruecos independiente calcaría el modelo colonial sustentándose, por un lado en las escuelas libres, destinadas a formar los cuadros necesarios que asegurasen el relevo a la época anterior y el desarrollo del país; y por otro la escuela moderna como garante de un futuro “digno” en la administración. Ante esta dinámica, las escuelas coránicas sufren su primera transformación de contenido, en primer lugar porque los *fuqahā'* de los *kuttab* son reclutados por la enseñanza primaria moderna para cubrir los vacíos provocados por la descolonización, y en segundo lugar porque pasarían a ser una etapa previa a la escolarización, sujeta a las necesidades de la escuela primaria. La escuela pública gratuita iría ganándole terreno al *kuttab* por un incremento cada vez mayor de la demanda de ese tipo de educación.

Las escuelas coránicas renovadas

El 9 de octubre de 1968 es la fecha clave que marca la transformación decisiva de las escuelas coránicas, un discurso real trazaría las líneas maestras a seguir en un proyecto de reactivación de este modelo educativo. Previa renovación de las viejas escuelas coránicas, los *msid* tradicionales pasarían a la fase de *kuttab* renovados¹⁰.

Hay que contextualizar dicho discurso en una etapa de retradicionalización social o al menos de freno en el proceso político y social que tras la independencia se puso

10. Ver reproducción del discurso en el anexo documental I del libro *Étude évaluative des actions du Ministère de l'Éducation Nationale pour le développement du préscolaire coranique*. Rabat: MEN-UNICEF, 1993.

en marcha, un proceso según los sectores más retrógrados demasiado acelerado que estaba provocando la relajación de las costumbres de la sociedad marroquí. En este momento el panorama político marroquí se ensombrece debido a la exclusión de los sectores de izquierdas que habían criticado el predominio del “poder personal” sobre la política democrática y plural. Hasan II reinstaura el poder espiritual de la monarquía, utilizando la legitimidad islámica para colmar el vacío democrático. En 1968 un Congreso de ulemas reclamaría el papel central de la religión en Marruecos. Este panorama político y social se reflejó en el ámbito de la enseñanza.

Sin olvidar dicho contexto, la creación de la escuela primaria tuvo mucho que ver con el lanzamiento del proyecto *Escuelas Coránicas Renovadas*. La estratificación de la enseñanza requería una etapa de formación previa a la escolarización real y efectiva de los niños, establecida obligatoriamente a la edad de siete años. Una de las funciones más importantes atribuida a partir de este momento a los *kuttab* sería precisamente esa pre-formación escolar para asegurar una entrada satisfactoria en la enseñanza primaria, como se señala en los objetivos trazados por el discurso real de 1968. Junto a esta función y ligado íntimamente aparece el papel de las escuelas coránicas como lugar de socialización del niño marroquí, donde éste interioriza los primeros elementos y códigos socio-culturales de la sociedad a la que pertenece y en la que tendrá que integrarse.

Las escuelas coránicas renovadas, según el discurso real, debían:

- contribuir a la socialización del niño reforzando los valores islámicos;
- asegurar a todos los niños una educación básica homogénea en cuanto a moral, civismo y preceptos del Islam;
- preparar el acceso a la enseñanza primaria mediante la iniciación al cálculo y a la lengua árabe;
- modernizar los métodos de enseñanza mediante prácticas pedagógicas activas y adaptadas a la edad infantil.

De esta manera los *kuttab* se convierten en una prioridad de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. Empezaron a tomarse una serie de medidas administrativas y legislativas para reforzar la institución entre las cuales está la creación de un órgano encargado de la enseñanza preescolar dentro de la Dirección de la Enseñanza Primaria y cuyo trabajo era asegurar el buen funcionamiento de la institución, su mejora y la formación de cuadros pedagógicos destinados a esta etapa de la enseñanza. Sin embargo, nunca se concibió esta etapa como parte integrante institucionalmente de la enseñanza oficial primaria lo cual ha provocado una serie de graves problemas que se tratarán posteriormente.

Durante la década de los setenta se llevó a cabo una acción conjunta del Ministerio de Enseñanza Nacional (MEN) y UNICEF referente a este proyecto, entre otras

cosas se elaboró un programa siguiendo los ejes marcados en el discurso de 1968 que establecía las materias a impartir y las características del cuadro pedagógico.

El proceso de renovación de las escuelas coránicas ha sido lento, es un proceso que continúa en la actualidad y que forma parte de un rico debate en el que se sigue cuestionando la función de la institución no sólo como pieza del engranaje educativo sino como referente simbólico socio-cultural, su transformación se ha enfrentado a la resistencia de la tradición cultural.

II. Enseñanza preescolar en el Marruecos actual: coránica/moderna *Percepción de la infancia y de la educación preescolar en Marruecos*

El concepto de educación preescolar se ha introducido recientemente en Marruecos. La influencia de la escuela moderna producto del modelo educativo colonial y, posteriormente, el proceso de renovación de las escuelas coránicas con su transformación funcional darían lugar a la aparición de dicho concepto y a un debate más amplio sobre la infancia y todo lo referente al niño como una categoría de edad concreta.

La infancia es una categoría ambigua dentro del conjunto de la sociedad marroquí, infancia y niño son conceptos presentes a los que se les atribuyen funciones importantes en tanto que elemento perteneciente al grupo, funciones económicas, sociales, culturales y simbólicas si se quiere -el niño es niño por oposición al hombre adulto, sabio y completo-. La definición que se aplica a estos conceptos es variable dependiendo de factores socio-económicos y culturales. La infancia en Marruecos tiene una definición teórica como edad particular que ocupa un lugar determinado en la escolarización y como objeto de acción pedagógica, pero esta definición tiene límites reales en el momento en que el niño desempeña actividades propias del adulto como es la entrada en el mercado del trabajo¹¹ y por tanto su exclusión del medio escolar. Por otro lado, en el caso en que se da efectivamente un debate sobre la infancia éste se limita normalmente a los niños escolarizados de ámbito urbano, haciéndose patente una vez más el problema de la desigualdad entre campo y ciudad que tan presente está a todos los niveles en Marruecos¹².

11. Marruecos es un país en el que el trabajo infantil es una realidad visible que afecta a ambos sexos tanto en el campo, desempeñando trabajos agrícolas en medios familiares, como en las grandes ciudades donde miles de niños son explotados en el sector textil, la tapicería, y más recientemente son empleados como mecánicos en el caso de los niños y como empleadas de hogar en el caso de las niñas. La edad mínima legal para el trabajo en Marruecos se fija en doce años, aún así un 1% de los niños que trabajan tienen entre 5 y 9 años y un 7% están entre los 10 y los 14 años. "Esclavage: La planète des enfants perdus". *Libération*, 4-5.11.95.

12. Por citar algunos ejemplos en este sentido hay que señalar el alto porcentaje de analfabetismo exis-

Se puede decir que el concepto infancia no existía hasta finales de los 50, limitándose al medio urbano y “burgués” influido por el modelo colonial. Sería a raíz de la escolarización cuando empieza a aparecer el concepto en Marruecos, hasta ese momento el entorno educativo era el del aprendizaje de los oficios artesanales que completaba esa otra vertiente de la educación que era la instrucción islámica en las escuelas coránicas. El niño marroquí al cumplir los siete años se introducía en el mundo del adulto, una vez adquiridos sus conocimientos básicos sobre el Islam. La dirección educativa del niño pasaba del padre al *faqīh* de la *kuttab* y posterior o paralelamente al maestro artesano que le enseñaba las bases de un oficio, a partir de este momento el niño entraba oficialmente a formar parte de la comunidad. Todo este proceso de transformación del niño en adulto adquiere un simbolismo especial en la cultura arabo-islámica, desde el ritual de la circuncisión pasando por el momento en que el padre delega su autoridad en el *faqīh* hasta su introducción en el mundo laboral. Todas estas prácticas tienen un contenido social, son el vehículo de la identidad cultural y social de un grupo, responden a un fenómeno de repetición y conformidad con las reglas. Normalmente expresiones como la circuncisión o finalizar los estudios en el *kuttab* se celebran mediante una fiesta que marca el paso del individuo de un estatuto a otro diferente. Este fenómeno es analizado, dentro de un estupendo trabajo sobre la infancia en Marruecos, por Aïcha Belarbi¹³ quien afirma que:

tente en Marruecos que actualmente se sitúa en algo más del 50%, siendo del 80% en ámbito rural y del 40% en ámbito urbano aproximadamente. Si a estos datos le aplicamos la variable de género nos encontramos con un abismo diferencial aún mayor, en 1991, 9 de cada 10 mujeres en el campo eran analfabetas mientras sólo lo eran una de cada 2 mujeres ciudadinas, esto supone aproximadamente una tasa del 87% de analfabetismo femenino en ámbito rural. Datos extraídos de *La femme rurale au Maroc, sa place, sa condition et ses potentialités*. Direction de la Statistique, CERED, 1995. En cuanto a la tasa de escolarización media de Marruecos, según datos del último Censo General sobre Población de 1994, tenemos un 59% en la rama de edad de 7 a 12 años, introduciendo la variable de género vemos que un 71,9% de niños entre 8 y 13 años son escolarizados y un 51,5% representa la tasa de escolarización femenina. La distancia aumenta al comparar los porcentajes de escolarización en el medio urbano y rural, sólo un 40,6% de niños entre 7 y 12 años son escolarizados en ámbito rural, 25,9% de niñas y 54,6% de niños, mientras esta tasa se eleva en las ciudades al 82%, 78,8% de niñas y 85,1% de niños. Datos extraídos de “Près de 70% de la population âgée de plus de 10 ans ont un niveau scolaire très bas”. *L'Opinion*, 15.01.96, pp. 1 y 4. Como vemos el problema del analfabetismo en Marruecos es un fenómeno casi exclusivamente rural y que afecta a las mujeres mayoritariamente, de ahí que se estén empezando a tomar medidas urgentes sobre el papel por el momento, ejemplo de ello es el *Plan de Acción magrebi sobre alfabetización femenina en zonas rurales* que ha resultado del *I Congrès maghrébin sur l'enseignement et l'éradication de l'analphabétisme chez les femmes en milieu rural*, celebrado en Rabat entre el 12 y 15 de enero de 1995. Ver documento en *L'Opinion*, 25.01.96, p. 10.

13. Aïcha Belarbi. *Enfance au quotidien*. Casablanca: Le Fennec, 1991.

“Los rituales de paso... a través de las fiestas organizadas para los niños suponen una consagración del niño al seno del grupo y de la comunidad... Estas diferentes fiestas implican dos tipos de ritos, el de la adhesión y el de la separación, son objeto de manifestación colectiva y expresan el paso de un estado a otro, de un ciclo a otro”.

Atendiendo a esto, la circuncisión tiene un carácter pluridimensional, por un lado supone adquirir el estatuto de hombre, la adhesión a la comunidad y la segregación sexual, es decir, el niño se separa desde este momento del mundo femenino y entra en el mundo propiamente masculino, indica el acceso a la razón y su inclusión definitiva en la sociedad. En este proceso la dimensión social sobrepasa la dimensión religiosa (hay que tener en cuenta que la circuncisión era una práctica preislámica). Es importante señalar que el término educación (*tarbiya*) significa en árabe clásico “formación de la personalidad a través del saber”, pero que en dialectal marroquí se relaciona directamente con el sentido de “corrección corporal”, es decir, la circuncisión es un fenómeno de iniciación socio-cultural y de pertenencia a la *Umma* similar en su dimensión social al de la entrada en el *kuttab*. El padre como representante de la cultura lleva a su hijo a la escuela coránica y delega su autoridad y responsabilidad educativa en el representante de la institución escolar -el *faqīh*-, mediante una frase estereotipada del acervo tradicional el padre deja a su hijo en manos del *faqīh* quien a partir de ese momento está autorizado a premiar o castigar al niño de la misma forma que lo haría el padre. Por otra parte, los padres conciben este acto como algo solemne de carácter socio-religioso, ya que, proporcionar este tipo de educación a los hijos es un deber de todo buen musulmán, de esta forma cumplen con Dios. Como vemos el *msid* ejerce una gran influencia en la educación de los niños, es el lugar de socialización religiosa más importante y supone para los niños de sexo masculino¹⁴ una etapa de islamización y “virilización” clave en su vida. Es cierto que el estatuto de esta institución actualmente ha sufrido grandes transformaciones, pero en el fondo subyace y conserva un carácter altamente simbólico que combinado con una serie de factores socio-económicos propios de una sociedad en proceso de cambio como es la marroquí va a permitir que esta institución siga presente en los albores del siglo XXI. Precisamente ese carácter simbólico del *kuttab* va a paralizar o ralentizar en gran medida todo el proceso de renovación e introducción de metodología pedagógica moderna que intenta llevarse a cabo por varios agentes sociales hoy día en Marruecos, sobre todo en el ámbito urbano.

14. Se hace esta distinción de género porque la educación de las niñas no adquiere la misma dimensión a pesar de compartir la enseñanza con los niños en la escuela coránica para ellas no tiene el mismo significado.

La escolarización supondrá la desestructuración de la concepción de la educación mediante el aprendizaje en los talleres de los artesanos, el concepto de infancia va a aparecer gracias a la introducción de este sistema educativo moderno, en gran medida porque la necesidad de desarrollo del Estado-Nación requería una mayor socialización y por tanto una escuela que funcionase como aparato ideológico del Estado, sin embargo esta socialización se realizará de una forma diferenciada en la que intervienen factores como el origen social, cultural y de género.

El concepto de infancia introducido en un primer momento por la élite marroquí es un concepto ajeno culturalmente, el niño de Freud -complejos y libido- y el de Piaget -desarrollo de lo cognitivo en relación a los problemas afectivos- no tenía nada que ver con el niño marroquí, ya que, la infancia como objeto pedagógico hay que situarla en su medio socio-económico y cultural. Así pues existen diferentes concepciones de la infancia dependiendo de estos factores. En primer lugar, y aunque Marruecos se percibe como un espacio social homogéneo, la existencia de campos culturales diferentes es evidente. El principio diferenciador por excelencia es la lengua y la simbología comunitaria específica, en Marruecos existe un sustrato beréber importante, el árabe disgregado en dos: literario y dialectal, y un sustrato francófono. Realmente no aparecen autónomamente sino que se da una interrelación entre ellos.

La socialización del niño tiene en cuenta el medio por lo que las referencias de un niño en ámbito urbano van a ser muy diferentes a las de un niño en el campo, los conceptos de la escuela moderna se van a integrar muy difícilmente en ciertos ambientes, contribuyendo en ocasiones a una forma de vida dualista en la que unos aspectos culturales dominantes van a desprestigiar los valores tradicionales sin que medie un proceso transitorio en el que estos valores sean sustituidos por otros de una forma natural no traumática.

Otro factor importante a la hora de definir la infancia es el socio-económico, no significa lo mismo el niño para las clases altas y medias-altas que para la clase popular. El debate sobre el niño como objeto pedagógico universalizado nace y se pone en funcionamiento a finales de los sesenta tras una serie de cambios socio-económicos y la introducción de nuevos modelos sociales. El modelo colonial iba a introducir cambios de toda índole desde la estructura urbana de la ciudad, pasando por la transformación de la familia y el modelo profesional. La ciudad como espacio común socializador pasa a ser un espacio unifuncional, de circulación. El concepto de la familia cambia desde el momento en que la mujer se incorpora al trabajo, se reduce su dedicación a tareas tradicionales propias del ámbito privado ampliándose su intervención en el ámbito público. Esto lleva implícita una redefinición del papel pedagógico de la madre en la familia. La generalización de la escolarización contribuiría bastante a esta serie de cambios.

La divulgación del conocimiento psicopedagógico a través de revistas, manuales sobre la infancia (franceses), medios de comunicación en general, favorecería el surgimiento de la infancia como categoría del ser que demanda necesidades orgánicas y afectivas, concepto que se limita a las clases altas bien situadas económicamente. Se puede decir que es en este sector minoritario de la sociedad marroquí donde se dan las condiciones que posibilitan un discurso sobre la infancia a imagen de occidente¹⁵.

La definición cambia entre las capas más desfavorecidas, la infancia no se define claramente, el niño no se ve como miembro de una determinada edad con necesidades concretas. La decepción ante un sistema escolar que no ofrece las mismas oportunidades a todos los miembros de la sociedad, las diferencias sociales y regionales y la dificultad económica hacen que este sector social, tanto las capas populares urbanas como en las zonas rurales, conciba al niño como potencial de la actividad y la producción, como mano de obra desde una edad temprana. Este será otro factor a tener en cuenta a la hora de definir la infancia en Marruecos¹⁶.

Del mismo modo el concepto de enseñanza preescolar unido al de infancia es una novedad en Marruecos, surge como necesidad de una etapa previa a la escolarización, una fase de formación y preparación para la enseñanza primaria. Responde a un modelo educativo diseñado para una edad concreta, la institución de preescolar acoge a los niños menores de 7 años para encargarse de inculcar los primeros códigos y elementos de socialización. En Marruecos ha adquirido gran importancia en los últimos años, se concibe como la etapa más importante del desarrollo del individuo y como lugar óptimo de socialización. En la mayoría de los países este tipo de enseñanza está a cargo del Estado e integrado en la enseñanza primaria, no es el caso de Marruecos.

En Marruecos existen dos categorías de preescolar, definidas por características específicas diferenciadas en lo que se refiere a infraestructura, métodos pedagógicos y programas de iniciación a la enseñanza primaria: *preescolar coránica* y *preescolar moderna*.

15. Se mantiene en este sector, a pesar de lo dicho, una definición dualista y paradójica sobre la infancia, para los hijos de la elite existe un estatuto infantil en coherencia con el debate pedagógico moderno, sin embargo, es alarmante el fenómeno actual y tradicional a la vez del recurso a "niñas-chachas" para las labores domésticas entre las clases superiores. Niñas entre 5 y 14 años procedentes de pueblos son explotadas por un sueldo mísero desdoblándose así la definición de infancia que prima en dicho sector, sin duda responde a una explotación infantil enmascarada en el eufemismo de la solidaridad familiar tradicional. Ver "Esclavage: La planète des enfants perdus". *Libération*, 4-5.11.95, p. 3.

16. Aspecto muy bien tratado en un estudio de M. Chekroun y M. Boudoudou. "Définition sociale de l'enfance et de l'enfant: conditions sociales de production de la légitimité sociale de la mise au travail des enfants au Maroc". *BESM*, 157 (1986), pp. 99-123.

La primera responde a un modelo renovado de la institución tradicional del *msid* y se concibe como una institución propiamente marroquí por lo que se convierte en símbolo de identidad arabo-islámica y en modelo educativo auténtico. Casi como contraposición está la segunda, muy reciente en su aparición e inspirada o calcada del modelo occidental de los jardines de infancia, tanto es así que en muchos casos son las embajadas extranjeras las que contribuyen directamente a su creación. Ambas juegan un papel muy importante en la vida educativa que precede a la escolarización.

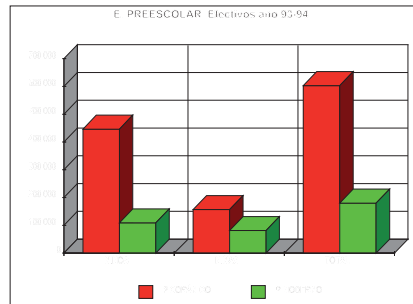


GRÁFICO I. Elaborado a partir de los datos extraídos de: *Annuaire Statistique du Maroc 1993*. Rabat: Direction de la Statistique, 1994¹⁷.

La primera diferencia que destaca entre ambas es cuantitativa, no sólo por el número de centros que responde a uno u otro modelo¹⁸ sino sobre todo por la cantidad de niños que acogen.

Es muy significativo que el 77% de los niños marroquíes en edad preescolar entre en un *kuttab* mientras una minoría, 23%, se prescolariza en jardines de infancia. Dos factores claves intervienen en este desequilibrio cuantitativo: en primer lugar responde al factor socio-económico, una escuela coránica es mucho más asequible¹⁹ que un jardín de infancia moderno, y en segundo lugar entra en juego una explicación cultural ideológica.

17. Todos los gráficos presentes en el estudio han sido elaborados a partir de esta misma fuente.

18. Como muestra el gráfico II, el 88% de las instituciones de preescolar corresponden a la categoría de escuelas coránicas, el 12% restante son jardines de infancia modernos.

19. Los gastos de escolarización en un *kuttab* oscilan entre los 30 y los 50 Dh mensuales, es decir de 450 a 750 pesetas. Esto implica en la mayoría de los casos que sean centros masificados, ya que, los propietarios de estas escuelas, hay que tener en cuenta que son instituciones privadas, tienden a aceptar el mayor número posible de niños para poder sacar algún beneficio.

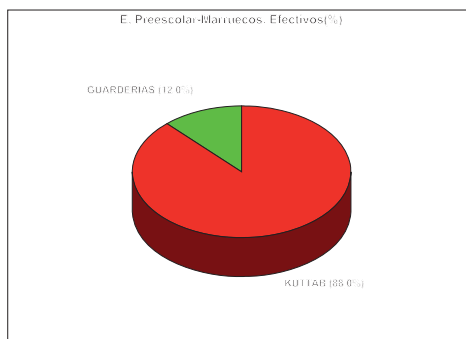


GRÁFICO II. Porcentaje de los diferentes tipos de enseñanza preescolar en Marruecos.

La mayoría de estas instituciones de preescolar tanto de una modalidad como de otra son instituciones privadas no mantenidas materialmente por el Estado. Los organismos tutelares son múltiples, en el caso de los *kuttab* se da una supervisión por parte del MEN que establece los programas y la concesión de apertura de estos centros²⁰, también interviene en este caso el Ministerio de Ḥabūs y Asuntos Islámicos que además de tener a su cargo una serie de escuelas coránicas ejerce un cierto derecho en la revisión de los contenidos educativos. Por su parte las instituciones de preescolar moderno han sido fomentadas por varios ministerios, el Ministerio de la Juventud y los Deportes cuenta con una red bastante importante de jardines de infancia en todo el territorio nacional, el Ministerio del Artesanado y Asuntos Sociales tiene en su haber cerca de 113 jardines de infancia, el Ministerio de la Sanidad Pública; la Liga Marroquí para la Protección de la Infancia ha desarrollado su propia red de preescolar.

20. El MEN ha llevado a cabo buena parte de los proyectos de renovación de las escuelas coránicas partiendo del proyecto embrionario de 1968, posteriormente durante los años 70 emprendió una labor conjunta de rehabilitación de *kuttab* comunitarias con UNICEF, y en la actualidad apoya la iniciativa del grupo ATFALE para la introducción de innovaciones pedagógicas en las escuelas coránicas, materia sobre la que trabajan desde hace diez años y en cuya última fase se ha incorporado un equipo procedente de la Dirección de la Enseñanza Fundamental del MEN denominado *Groupe Koranic Preschools*.

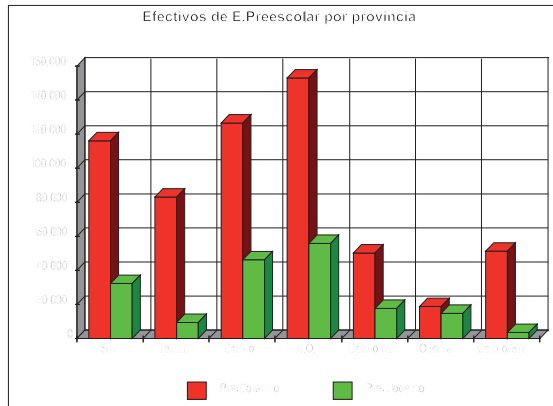


GRÁFICO III. Diferencias ámbito urbano/ámbito rural.

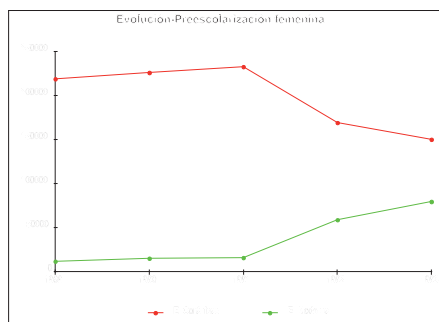
Los *kuttab* están presentes tanto en el ámbito urbano como en el ámbito rural donde aún se mantiene el modelo puramente tradicional del *msid* y suponen cerca del 90% de los establecimientos de enseñanza en 18 provincias de un total de 42 wilayas²¹. La calidad de la infraestructura y el equipamiento escolar varía de las zonas rurales más pobres a las más ricas (según su tasa de actividad). Aunque hay escuelas repartidas por todo el ámbito rural, en algunas provincias se detecta una tasa demasiado baja del crecimiento escolar incluso en la fase preescolar como es el caso de zonas de Tensift y del Centro-Norte (El Kala'á Srahna, El Jadida, Taounate)²². La escolarización en ámbito rural es uno de los problemas más graves de Marruecos, especialmente en el caso de las niñas²³. La tasa global aumentó espectacularmente durante la década de los 70 y principios de los 80, tasa que sufrió un grave descenso en 1987 y que actualmente parece recuperarse, una vez más exceptuando la tasa femenina. El acceso de las niñas de zonas rurales a las escuelas coránicas podría suponer un primer paso para combatir el alto porcentaje de analfabetismo femenino, sin embargo pocos son los padres que deciden preescolarizar a sus hijas y en el caso de

21. Datos extraídos del *Atlas du système scolaire au Maroc*. Rabat: MEN-FNUAP, 1993.

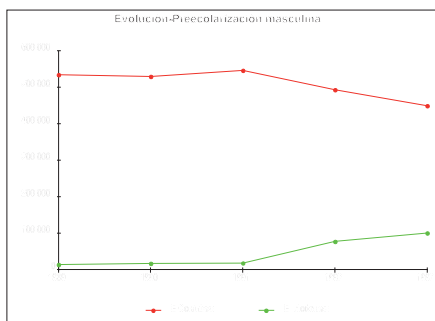
22. Ver Gráfico III, Efectivos de enseñanza preescolar por provincia.

23. Tras la Independencia en Marruecos, concretamente durante los años 60 comienza realmente la escolarización femenina, en los 70 se dio un progreso en la integración de las mujeres al sistema educativo de una forma desigual campo/ciudad. El proceso de aumento de la escolarización se vio ralentizado a mediados de los 80 para ambos sexos pero fue especialmente apreciable en el caso de las niñas pertenecientes al medio rural.

que asistan al *kuttab* muy pocas niñas acceden a niveles posteriores de la enseñanza. La explicación de este fenómeno tiene diferentes vertientes, en primer lugar las escuelas suelen estar muy alejadas y supone un verdadero esfuerzo que los niños asistan a las clases teniendo en cuenta además que suelen compaginar sus tareas escolares con el trabajo en el campo, y en segundo lugar existe cierta percepción de la “rentabilidad del niño” como mano de obra por un lado, y por otro se da la preferencia de escolarizar a los niños y no a las niñas, a las que se les otorga su lugar junto a la madre en casa o en las tareas del campo adjudicadas como femeninas, recogida de leña, cuidado del ganado, búsqueda de agua..., cuestión que se explica a su vez por la imposibilidad de dar educación a todos los miembros de la familia teniendo en cuenta los escasos recursos de que se dispone y el alto coste de la escolarización. En la mayoría de los casos se suele escolarizar a un solo hijo y la elección del “afortunado” suele hacerse en detrimento de las hijas. Desde hace algunos años Marruecos está llevando a cabo una movilización en favor del desarrollo de la escolarización en ámbito rural con especial atención al caso de las niñas. Las medidas emprendidas se enmarcan dentro de una estrategia global en la que están participando tanto los diferentes departamentos ministeriales, Educación y Sanidad, como los agentes sociales locales, ONGs. Estas medidas incluyen desde campañas sanitarias a campañas de sensibilización específicas para la escolarización de las niñas, dirigidas a los padres y a la sociedad en general. Su objetivo principal es concienciar sobre el problema y conseguir que la escolarización de las niñas se conciba como el medio óptimo para alcanzar un estatuto valorado y, por tanto, un cambio progresivo en las mentalidades.



GRÁFICOS IV y V. Evolución de efectivos por tipos de enseñanza y sexo en la década de los 90.



La presencia de las niñas de ámbito urbano en el sistema educativo es más notable en todos los niveles de enseñanza. Por lo que respecta a enseñanza preescolar, tanto coránica como moderna, puede percibirse una evolución progresiva de los efectivos femeninos hasta 1991, momento a partir del cual los efectivos de preescolar coránica disminuye en ambos sexos²⁴ aumentando la preescolarización en moderna. La diferencia de efectivos escolarizados por sexos es notable, especialmente en el caso de preescolar coránica donde la tasa de niños supera visiblemente a la de las niñas, sin embargo esta diferencia disminuye, casi igualándose, en el caso de preescolar moderna²⁵. Esto se explica teniendo en cuenta que, en líneas generales, las grandes ciudades se benefician de la existencia de ambas opciones de preescolar y que normalmente la opción moderna está al alcance de familias bien situadas que pueden permitirse este tipo de escolarización asimilado a la posición y a la modernidad. La élite siempre puede permitirse el “lujo” de la educación independientemente del sexo.

24. Ver Gráficos IV y V.

25. Ver Gráficos VI y VII.

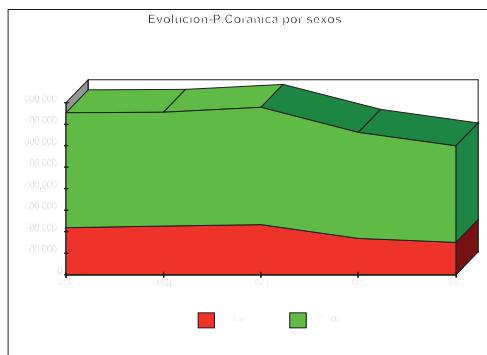


GRÁFICO VI. Evolución de efectivos en enseñanza preescolar coránica.

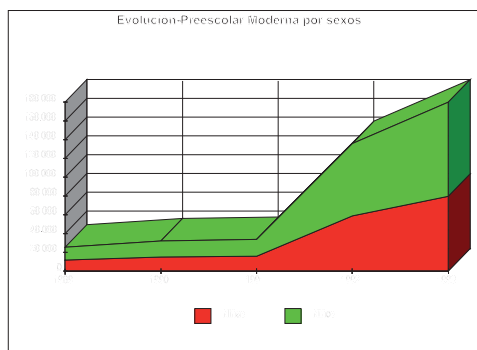


GRÁFICO VII. Evolución de efectivos en enseñanza preescolar moderna.

La expansión de los jardines de infancia y guarderías modernas afecta esencialmente a las provincias más urbanizadas como es el caso de Casablanca y Rabat. Los establecimientos de preescolar moderna están muy extendidos por todos los barrios de ambas ciudades pero su infraestructura evidencia las divergencias de clase. La proliferación de estos centros responde a una doble necesidad social y educativa. La sociedad marroquí actual ha experimentado cambios profundos, el desarrollo urbano, la industrialización... ha favorecido la incorporación de la mujer al trabajo y con ello una transformación de la estructura familiar tradicional, ya no es la madre la única responsable de la primera educación de su hijo. La propagación de una cultura psicopedagógica y la necesidad de las mujeres trabajadoras de dejar a sus hijos

bajo tutela han facilitado la aparición y el desarrollo de instituciones encargadas de la educación de la primera infancia.

La diferencia fundamental entre ambas modalidades de enseñanza preescolar radica en los métodos pedagógicos y en la estructura física de los mismos, aunque realmente ninguna de las dos mantiene una homogeneidad total sino que responden a un *mare magnum* de centros de aspectos muy diversos.

La infraestructura de los locales dedicados a la enseñanza preescolar no responde a las necesidades de expansión de un niño entre 3 y 7 años, en la mayoría de los casos no han sido construidos atendiendo a esas necesidades sino que se han reutilizado espacios ya existentes con otra funcionalidad, garajes, plantas bajas de algunos edificios y chalets son reaprovechados para abrir un *kuttab* o un jardín de infancia. Son locales cuya extensión puede oscilar entre los 7 metros cuadrados y los 200, en cualquier caso, las habitaciones con función de aulas aparecen repletas de sillas y mesas para acoger al mayor número posible de niños.

La estructura de la escuela coránica tradicional era una sala con esteras en el suelo donde los niños se sentaban en filas circulares frente al *faqīh*, cada niño disponía de su propia pizarra donde copiaba la lección diaria siguiendo las directrices del maestro o de algún alumno aventajado sin más material pedagógico que la sabiduría y recitación oral del *faqīh* y su propia memoria. Los alumnos más antiguos se sentaban en las primeras filas hasta que iban finalizando su aprendizaje del Corán, los más novatos esperaban su turno en las últimas filas como meros observadores pasivos al menos los dos o tres primeros meses de su estancia en la escuela. Los instrumentos propios del *faqīh* eran un bastón para marcar el ritmo de la recitación y un látigo colgado en la pared como símbolo de disciplina que podía utilizar en casos extremos de falta grave por parte del alumno. Repetición, memorización y disciplina eran los pilares de la pedagogía tradicional. La renovación de este tipo de enseñanza introdujo una transformación del espacio, las esteras se sustituyeron por pupitres perfectamente alineados frente a la mesa del profesor y una gran pizarra era compartida por todos los niños que además contaban con material didáctico como cuadernos para cada materia y manuales escolares. El proyecto de renovación introducía la separación de los alumnos en dos grupos, un primer grupo de niños entre tres y cinco años y un segundo grupo que engloba a niños de entre cinco y siete años. Se estableció un programa en el que se incluyeron además del Corán y la educación islámica materias como el aprendizaje del alfabeto, nociones de cálculo, canto y educación física. Como vemos, el modelo renovado responde al de la escuela primaria y esto se explica por la nueva función atribuida a esta institución: preparar al niño para la escolarización real. Sin duda, uno de los cambios más importantes incluido en este proyecto de reforma fue la feminización progresiva del profesorado de las escuelas coránicas.

Con la introducción de nuevas materias surgió la necesidad de sustituir la figura del *faqīh* o complementar su función educativa por jóvenes profesoras con un mínimo de instrucción moderna. Actualmente, no es necesario ser *faqīh* para dirigir un *kuttab*, el fenómeno de la feminización del profesorado significa una profunda transformación de la institución, ya que, tradicionalmente la labor de *faqīh* esta ligada a la idea del hombre como representante exclusivo de la ley²⁶.

El *kuttab* renovado como copia del modelo de la escuela primaria no responde a la función propia de una enseñanza preescolar adaptada a las necesidades de la infancia. Esto no quiere decir que la enseñanza preescolar moderna en Marruecos cumpla los objetivos requeridos, ya que, los jardines de infancia en su mayoría reproducen los mismos esquemas que los *kuttab* y parecen recintos para vigilar a los niños sin más. En teoría, la metodología y el contenido pedagógico son las grandes ventajas de la enseñanza preescolar moderna, ante el desprestigio de una enseñanza tradicional que perpetúa métodos arcaicos de aprendizaje, se imponen los jardines de infancia como instituciones abiertas a las novedades pedagógicas elaboradas a partir de la psicología infantil.

Los programas para preescolar coránico establecen las líneas maestras educativas -definidas ya por el proyecto de renovación iniciado en los años 70- a seguir en los *kuttab*. Las finalidades y objetivos se definen en estos términos:

- impregnar al niño de sentimientos religiosos a través de los preceptos del Islam,
- inculcarle el amor a la patria y el respeto de sus valores,
- enseñarle a vivir en sociedad respetando las leyes y las tradiciones culturales y ancestrales,
- enseñarle a utilizar su autonomía en equilibrio consigo mismo y con los demás,
- desarrollar el espíritu de trabajo riguroso, la iniciativa y la realización de tareas intelectuales, culturales y deportivas,
- desarrollar y reforzar su proceso y mecanismos de creatividad.

Esta revisión de contenidos giró en torno a bases educativas, psicológicas y socio-culturales. Los fundamentos socio-culturales se centran en la *identidad marroquí* con sus tres componentes: religiosa, cultural y social, algo muy importante en los *kuttab* y claramente presente en otros niveles escolares, tanto a la vista de los programas como en el análisis del contenido de los manuales escolares marroquíes.

26. Hay que decir que existía la figura de la *faqīha*, mujer conocedora del Corán que se encargaba de la instrucción de las niñas en este terreno pero cuya función se limitaba al ámbito privado, jamás dirigía un *kuttab* sino que impartía la instrucción en su propia casa y, por supuesto, nunca gozó del estatuto que se le otorgaba a su homónimo masculino. Este tipo de educación de las niñas era exclusivo de las capas sociales altas, nunca fue una instrucción generalizada como en el caso de los niños.

Actualmente y a efectos teóricos estos principios se recogen en un manual para el profesorado de preescolar dividido en cuatro unidades didácticas principales:

1. *Instrucción islámica*. Unidad que recoge nociones sobre el Corán, las creencias, la moral y la instrucción cívica. El objetivo es anclar al niño en su universo islámico, enseñarle los fundamentos del Islam y valores como la interayuda, el respeto y la tolerancia.
2. *Aprendizaje de la lengua*. Lengua, lectura, escritura, recitación y canto.
3. *Iniciación al cálculo*. Mediante operaciones simples de asociación, relación de cifras.
4. *Actividades psicomotrices*.

El principal problema que se detecta en la aplicación del programa establecido por el MEN es, por un lado la escasa difusión del mismo y, por otro su diferente aplicación por parte del profesorado que, en el supuesto de conocer la existencia de dicho manual opera cierta jerarquización de los contenidos quedando fuera las actividades más innovadoras: educación física, canto, dibujo, juegos... Es cierto que no siempre depende del carácter conservador del profesor, ya que las limitaciones de la infraestructura o del material pedagógico en los *kuttab* es más que visible, cosa que no suele ocurrir en los jardines de infancia.

Otro gran problema denunciado por los profesores marroquíes es la escasa preparación del personal dedicado a la enseñanza de preescolar. En la mayoría de los casos no se cuenta con una preparación psicopedagógica adaptada a los niveles requeridos para la aplicación plena del programa, pero algo más grave aún es el desentendimiento entre los educadores y los consejeros pedagógicos, cargo que se introdujo dentro del proyecto general de renovación. Existen razones de peso en este problema, en primer lugar la diferencia generacional entre educadores y consejeros que limita las capacidades innovadoras de los primeros, y en segundo lugar la mentalidad oxidada y cansada de unos consejeros cuyo desgaste profesional tras muchos años en la enseñanza y el inconveniente de proceder de otros niveles educativos dificulta las relaciones y la óptima aplicación de dichos programas.

Otra cuestión importante deriva del planteamiento obsesivo que centró el debate de la renovación de estas instituciones: la preparación de los niños de cara a la enseñanza primaria. Calcar la estructura de la escuela primaria para modelos de preescolar está lejos de conseguir una educación apropiada para las diferentes edades. Todas las energías derrochadas por el gobierno marroquí en un proyecto educativo general en continuo proceso de reforma desde los años setenta, la imposición de unos principios prácticamente inamovibles, míticos y la inviabilidad de algunas medidas de este ambicioso proyecto dieron al traste con las expectativas de futuro de una escolarización idealizada que vendría a resolver los problemas del país. Los marroquíes confia-

ron en ese proyecto y el acceso a la escuela era la garantía para el futuro. Los padres ven en la enseñanza preescolar, no un sistema específico de formación de la personalidad de sus hijos, sino más bien una garantía contra el fracaso escolar, de ahí que su mayor obsesión sea ver a sus diminutos hijos escribir y leer cuanto antes aunque no sea propio de su edad. Este es un problema que los educadores de preescolar coránico resaltan a la hora de justificar la ausencia de métodos pedagógicos modernos en sus programas. Se sienten presionados por unos padres que exigen resultados visibles e inmediatos, que invierten más de lo que pueden en la educación de sus hijos de cara a un futuro incierto.

Así se configura una imagen dualista de las instituciones de preescolar, el *kuttab* con sus métodos tradicionales y los jardines de infancia abiertos a las novedades pedagógicas elaboradas a partir de la psicología infantil, apoyado a veces en el espejismo de que todo aquello que más cuesta es lo mejor.

Así pues estamos ante dos modelos que compiten en el terreno de la enseñanza preescolar, aparentemente distintos aunque en el fondo presentan carencias comunes en su adaptación a un modelo coherente de educación infantil pero que sobre todo ponen de manifiesto la presencia en Marruecos de un doble paradigma: *tradicción/modernidad, pobreza/riqueza*.

A la vista de todo esto la generalización y la gratuidad de la enseñanza preescolar en Marruecos es todavía una quimera, y aunque hace tiempo que ha adquirido una dimensión nacional y se inscribe en la estrategia educativa del país no son instituciones dependientes directamente del estado ni se integran en la enseñanza primaria como en otros países. Desde este punto de vista es interesante ver cómo se trata el tema en los programas de preescolar de los diferentes países árabes, cuáles son las diferencias y las similitudes de sus planteamientos²⁷.

Opciones de enseñanza preescolar en otros países árabes

El análisis del contenido de los diferentes programas pedagógicos de preescolar permite ver hasta qué punto la dimensión simbólica de la educación de los niños está presente en los planteamientos oficiales. Si tenemos en cuenta que estos programas surgen ante la necesidad de regular la creación del modelo moderno de jardines de infancia de influencia occidental veremos con mayor claridad la problemática que se plantea. Las diferencias entre estos programas plantean cuestiones no tanto de carácter científico y técnico como problemas de elección cultural y civilizacional.

Un primer factor relevante es la visibilidad de una tremenda contradicción con respecto a cómo se plantea la institucionalización de la enseñanza preescolar. En

27. Un estudio en profundidad sobre este tema es el de Abdallah Maaouia. *Dirāsa ḥawla wāqi` al-barāmi`y al-tarbawīya li-riyād al-aḥfāl bi-l-waṭan al-`arabī*. Túnez: ALESCO, 1989.

gran parte de los documentos no faltan recomendaciones sutiles para evitar el sentimiento de culpabilidad de los padres al dejar a sus hijos en guarderías. El caso del documento libio es el más claro en esta contradicción, ya que, antes de adherirse a la causa de los jardines de infancia recuerda uno de los principios recogidos en el *Libro Verde*: “Sólo a la madre incumbe la educación de sus hijos”. Esta cuestión hay que entenderla desde el momento en que tradicionalmente ha sido la familia la encargada de educar a los niños hasta los siete años en un entorno exclusivamente familiar, especialmente la madre, a quien se le atribuye dicha función de educadora, eso sí, únicamente hasta que sus hijos cumplan los siete años, momento en que la tutela exclusiva pasa al padre. La incorporación de la mujer al trabajo y el cambio de la estructura familiar han creado la necesidad de instituciones encargadas de cuidar y educar a los niños, de ahí que se plantee la siguiente cuestión: ¿La importancia concedida a la enseñanza preescolar responde a un concepto evolutivo de la enseñanza o básicamente a una necesidad social?

El programa marroquí incide en la renovación de los *kuttab* prioritariamente más que en las pautas para la creación de jardines de infancia modernos. Aunque en el resto de los países prima esta segunda opción no dejan de manifestar la necesidad de estar en armonía con el patrimonio cultural, no provocar la ruptura de las instituciones tradicionales y hacer todo lo posible por adaptarlas a los nuevos tiempos. En relación a esta adhesión a los principios tradicionales, los programas pedagógicos de los jardines de infancia incluyen educación religiosa, aunque, por ejemplo, Líbano omite las referencias religiosas debido a la coexistencia de diferentes grupos confesionales. Otros países optan por el modelo moderno de preescolar directamente.

Uno de los problemas más agudos lo plantea la elección de la lengua para este primer período educativo. La utilización del árabe dialectal se propone abiertamente en el caso de Túnez. Pero es la opción del árabe clásico-literario la que predomina en Marruecos, Líbano, Arabia Saudí, Bahrein. Una propuesta intermedia plantea la utilización del dialectal en un primer momento con la progresiva introducción de palabras y estructuras de árabe literario, caso de Jordania, Iraq, Libia.

Otra cuestión que plantea la persistencia de esquemas educativos tradicionales es la disciplina, aunque en la mayoría de los documentos se hace referencia a la importancia de introducir el juego, la libertad y la espontaneidad en la educación sigue estando presente el concepto del orden, el silencio y la pasividad de los niños.

El planteamiento de las materias en los diferentes programas varía, en la mayoría se especifican los contenidos, en otros se sugieren pero se da el caso excepcional de Túnez en el que claramente se rechaza la orientación de los contenidos aludiendo al concepto lúdico como único método viable y adaptado a esta edad.

En los programas no falta la referencia a técnicas psicopedagógicas modernas. Los objetivos pedagógicos marcados difieren de un país a otro desde el momento en que la iniciación al cálculo, la lectura y la escritura es considerado en algunos casos como algo fundamental, a un nivel quizá excesivo para niños de estas edades (Marruecos, Arabia Saudí), en otros casos se considera que esta iniciación es sólo un primer paso hacia la maduración de la capacidad mental y debe realizarse mediante juegos (Jordania, Argelia). Todo esto está en relación con la prioridad otorgada bien al aspecto cognitivo, afectivo o psicomotriz como conceptos pedagógicos. Túnez, Marruecos, Libia, Líbano y Sudán resaltan el aspecto cognitivo, esto se explica por el planteamiento de la enseñanza preescolar comparable a la enseñanza primaria. En la mayoría de los casos el aspecto de la psicomotricidad como medio para el desarrollo de la inteligencia no se tiene en cuenta o sólo supone un 20% de los objetivos pedagógicos (Jordania, Argelia, Siria).

Los problemas que se plantean desbordan el ámbito pedagógico cobrando una dimensión más amplia de aspecto civilizacional-cultural dentro de un proyecto social. Aún así no deja de ser cierto que la enseñanza preescolar está adquiriendo un lugar importante en el sistema educativo de los países árabo-islámicos.

III. *Kuttab*: ¿tradición, modernidad o transición?

La situación actual de los *kuttab* en Marruecos plantea el doble paradigma de tradición/modernidad, pobreza/riqueza.

El peso simbólico de la escuela coránica como elemento de transmisión de los valores culturales arabo-islámicos está presente tanto en la sociedad como para los “estrategas” de la política educativa. La mayoría de los padres marroquíes optan por el modelo de enseñanza preescolar coránica para educar a sus hijos. La labor emprendida por el gobierno desde hace años para recuperar estas escuelas y renovar este tipo de educación con el fin de adaptarlo a la nueva realidad marroquí indica, por una parte el deseo de conservar una institución que se percibe como auténticamente marroquí, y por otra parte, más por una cuestión práctica que ideológica, una posible solución a los graves problemas de escolarización con los que se enfrenta Marruecos. La entrada en escena de los jardines de infancia de corte occidental y su asimilación a los valores de la modernidad ha socavado la imagen de los *kuttab* que por oposición pasan de ser únicamente el símbolo de la tradición a ser la encarnación de una educación “retrógrada” caracterizada por el autoritarismo y la severidad. Por encima de los valores que cada tipo de enseñanza preescolar transmite aparece un imperativo económico. La enseñanza preescolar moderna en Marruecos hoy día es privilegio de pocos, mientras que los *kuttab* son la solución popular a muchos problemas: facilitan la escolarización y por tanto el descenso del analfabetismo, el acceso aunque desi-

gual a etapas educativas posteriores, la alfabetización femenina en ámbito rural y sirven de guarderías a niños cuyos padres trabajan y su sueldo no les permite pagar un jardín de infancia, una gran mayoría. Esto nos permite plantear, a la vista de una preescolarización masiva en *kuttab*²⁸, la siguiente cuestión: ¿La elección *kuttab* responde a una opción económica o ideológica? y a consecuencia de esto ¿estamos ante un fenómeno de elitismo y selección en esta primera fase educativa?.

Las escuelas coránicas en los grandes núcleos urbanos como Rabat y Casablanca están en proceso de transformación actualmente, dispersas por todos los barrios populares y especialmente visibles como escuelas tradicionales en las medinas²⁹ se han convertido en guarderías de corte islámico donde se siguen aprendiendo las nociones básicas del Islam junto a otras materias pero, sobre todo funcionan como lugares de acogida institucional para niños menores de siete años. Encuestas realizadas por investigadores marroquíes revelan que sin duda sigue habiendo padres que eligen este tipo de escuelas por una cuestión ideológica -su inclinación hacia una enseñanza tradicional en la que reine el orden y la disciplina-, así es como siguen percibiéndose los *kuttab*, sin embargo, un porcentaje elevado de entrevistados afirma que su opción responde a una solución económica. El hecho de que los *kuttab* se concentren en los barrios populares de estas ciudades y que sean escuelas masificadas ha llevado a algunos investigadores marroquíes³⁰ a definir las como *guarderías de los pobres*. Existe una asociación directa entre la definición de este autor y un fenómeno observable en el aspecto externo de estas escuelas, en la mayoría de ellas se evita anunciar en la fachada la denominación de *kuttab* o bien se define como *mu'assasa tarbawiya* (institución educativa). Muchos locales abiertos a la calle evidencian lo que son pero carecen de un cartel que lo indique. Esto se explica porque la palabra *kuttab* se ha con vertido en sinónimo de la palabra pobreza.

Lo cierto es que cada día estas escuelas se hacen más necesarias en las grandes ciudades, protagonistas de importantes cambios sociales. La incorporación de la mujer al trabajo ha contribuido a transformar la estructura familiar y la concepción de los roles dentro de la misma por lo que la existencia de instituciones encargadas de educar y acoger a niños de corta edad es hoy día una necesidad social.

Los *kuttab* pueden adquirir perfectamente ese papel de instituciones intermedias entre el ámbito familiar y el ámbito propiamente escolar, en primer lugar porque

28. Consultar gráfico I sobre los efectivos de enseñanza preescolar.

29. Los *kuttab* de la medina de Rabat conservan externamente las estructuras arquitectónicas de los antiguos *msid*, en perfecta simbiosis con su entorno urbanístico. Es posible todavía escuchar desde la calle la recitación del Corán por los niños.

30. Ver Allal Ben El Azmia. "L'Enseignement préscolaire au Maroc". *Attadris*, 8 (1985), pp. 16-25.

son las escuelas más extendidas por todo el territorio y en segundo lugar porque mediante un buen planteamiento de su idiosincrasia pueden combinar coherentemente su carácter identitario con una formación adaptada a la realidad actual. Esta institución se ve obligada a un proceso de transición a medio camino entre la representación tradicional y la representación moderna de la enseñanza.

Hacer del *kuttab* una institución de preescolar en armonía con su especificidad y la realidad social marroquí implica solventar una serie de problemas importantes que conciernen tanto a instituciones oficiales como a los agentes sociales. Un primer paso importante sería conseguir la generalización de la enseñanza preescolar y su gratuidad por lo que el Estado tendría que plantearse su responsabilidad en este terreno e incorporarla a la enseñanza primaria a efectos oficiales consiguiendo de esta forma resolver la situación caótica actual de la no homogeneidad de las instituciones tutelares de enseñanza primaria. Esto implica elaborar una legislación clara para el funcionamiento de los *kuttab* y para la regulación del estatuto de los educadores de preescolar inexistente actualmente.

El siguiente problema a resolver sería el de la mejora en la infraestructura, atendiendo especialmente el ámbito rural, y la adecuada formación psicopedagógica de los educadores³¹.

La cuestión clave para resolver la dicotomía tradición-modernidad que presenta la enseñanza preescolar en Marruecos sería eliminar la concepción autoritaria de la enseñanza en las escuelas coránicas, sea mito o realidad, introduciendo nuevos métodos pedagógicos adaptados a la edad y elaborando programas cuyos contenidos respondan al entorno socio-cultural marroquí, esto quiere decir preservar ese capital simbólico del *kuttab* sin que ello signifique perpetuar los métodos tradicionales.

La introducción de métodos pedagógicos modernos en los *kuttab* y los planteamientos de ATFALE se perciben en algunos círculos marroquíes como "... la expresión de una modernidad que tiende a la desnaturalización de la institución y una desviación de los objetivos para los que se instauró..."³². Sería oportuno conservar las escuelas coránicas y proyectar su nueva imagen, ya que los jardines de infancia de

31. Los proyectos para introducir nuevas técnicas pedagógicas en los *kuttab* puesto en marcha en la actualidad cuentan con programas de formación a los que se han sumado muchos de estos profesores de preescolar. El problema es que el alcance de estos proyectos es todavía muy modesto, reduciéndose sobre todo al ámbito urbano de Rabat, Salé, Temara y otras ciudades cercanas a Rabat. Son proyectos emprendidos por el grupo ATFALE, compuesto por investigadores de la Facultad de Ciencias de la Educación de Rabat en los que colabora una delegación del MEN.

32. En palabras de J. Bouzouba miembro del grupo ATFALE y profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de Rabat durante una conferencia en el marco del Coloquio *Pratiques culturelles au Maghreb. Techniques de communication et image de soi*, organizado por el IRMC y la Fondation du Roi Abdul-Aziz Al Saoud de Casablanca y celebrado en Casablanca del 28 al 30 de septiembre de 1995.

corte occidental en Marruecos no cumplen con el cometido de una institución de preescolar, son varios los problemas que se plantean con este tipo de instituciones modernas. Las escuelas de preescolar deben responder a las necesidades del niño a todos los niveles pero también tienen una función de elementos intermediarios entre el entorno familiar y social y el entorno escolar y este paso no debe ser traumático para el niño. Los jardines de infancia en ocasiones provocan un dualismo cultural, ya que la cultura familiar difiere de la cultura escolar. La elección de la lengua de enseñanza en preescolar es un reto importante debido a la existencia de un nivel hablado familiar que puede ser el marroquí o el beréber y otro nivel educativo en árabe literario o francés, en este caso el problema del bilingüismo se plantea tanto en los *kuttab*, en las que se utiliza el árabe, como en los jardines de infancia modernos, en los que se utiliza el francés, esto puede plantearle al niño de preescolar problemas lingüísticos serios, la introducción de idiomas nuevos debe ser progresiva.

Como afirma A. Ben al-Azmia “¿Cómo hacer hablar a un niño, por qué y sobre qué? Para la mayoría de los niños, es a partir de las situaciones histórico-culturales marroquíes, en las que vive, por las que pueden acceder a la comprensión, a la transformación y a ser ellos mismos”³³.

Bibliografía

- Annuaire Statistique du Maroc*. Rabat: Direction de la Statistique, 1993.
- Actes du Premier Colloque sur L'Éducation préscolaire. Théories et pratiques*. Rabat: Université Mohammed V, Faculté des Sciences de l'Éducation, Groupe ATFALE, 1992.
- Actes des Journées Internationales Audiovisuelles sur L'Éducation Préscolaire*. Rabat: Université Mohammed V, Faculté des Sciences de l'Éducation, ATFALE, 1994.
- Actes des Journées d'Études sur Enfance et Éducation Préscolaire dans le Maghreb, (del 24 al 26 de Marzo de 1990)*. Orán: LARESP, 1991.
- AS'IDI, Ibrahim. *Muškil al-ta'alim bi-l-Magrib wa-mabadi' fi l-islah*. Rabat, 1995.
- BAINA, Abdelkader. *Le système de l'enseignement au Maroc*. 3 vol. Rabat: Éditions Maghrébines, 1981.
- BEN EL AZMIA, Allal. *Situation de l'École Coranique au Maroc*. Rabat: UNICEF, 1989.

33. A. Ben El-Azmia. “L'enseignement préscolaire au Maroc”. *Attadris*, 10 (1987), pp. 24-39.

- . “L’Enseignement préscolaire au Maroc”. *Attadris*, 8 (1985), pp. 16-25 y 10 (1987), pp. 24-39.
- BOUDAL, Jadiya. *L’institution familiale et l’institution scolaire sous l’angle de certains valeurs sociales et morales-ressemblances et différences*. Rabat: Faculté des Sciences de l’Éducation, 1978.
- BOUKOUS, Ahmed. *Société, langues et cultures au Maroc. Enjeux symboliques*. Rabat: Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, série Essais et Études n° 8, 1995.
- BOUZOUBA’A, Jadiya. *L’enseignement au Maroc ou un voyage incertain, T1, T2*. Rabat: Faculté des Sciences de l’Éducation, 1972.
- CHAHAB, M. EL. *L’école et la société dans le monde rural au Maroc: une approche sociologique*. Rabat: Faculté des Sciences de l’Éducation.
- CHEKROUN, Mohammed. *Jeux et Enjeux culturels au Maroc*. Rabat: Éditions OKAD, 1990.
- . *L’Éducation et l’Enseignement au Maroc sous le Protectorat Français et Espagnol. Essai Bibliographique*. Rabat, 1982.
- “Enseignement et système scolaire”. *B.E.S.M.*, 149-50 (1983).
- HADDIYA, El Mostafa. *Processus de la socialisation en milieu urbain au Maroc*. Rabat: Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, série Essais et Études n° 11, 1995.
- Les moins de 15 ans: Tout sur les enfants du Maroc*. Rabat: Ministère du Plan. Direction de la Statistique. Rabat, 1990.
- MAAOUIA, Abdallah. *Dirāsa ḥawla wāqi’ al-baramiyy al-tarbawiyya li-riyāḍ al-atfāl bi-l-waṭan al-`arabī*. Túnez: ALESCO, 1989.
- M.E.N. *Ḥarakat al-ta`līm fī l-Magrib. (Jilāl al-ḥira mā bayna 1990-91, 1991-92)*. Rabat, 1993.
- M.E.N.-FNUAP. *Atlas du système scolaire au Maroc*. Rabat: Direction de la Planification, Division des Études et Objectifs, 1993.
- M.E.N.-UNICEF. *Étude évaluative des actions du Ministère de l’Éducation Nationale pour le développement du préscolaire coranique*. Rabat, 1993.
- MERROUNI, Mekki. *Le problème de la réforme dans le système éducatif marocain*. Rabat: Éditions OKAD, 1993.
- PAYE, Lucien. *Introduction et Evolution de l’Enseignement Moderne au Maroc (des origines jusqu’à 1956)*. Rabat, 1992.
- RAMI, Aziz; EL MOJLESS, Mohammed; ES-SEBBAR, Abderrahman. *Réflexions sur l’enseignement préscolaire traditionnel au Maroc*. Rabat: Faculté des Sciences de l’Éducation, 1986-87.

SADNI-AZIZI, Fauzia. *L'Éducation préscolaire et la prévention des échecs scolaires. (Cas de Maroc)*. Paris: Université de Paris V, 1983.

Memorias de la Facultad de Ciencias de la Educación Rabat

ABDELHAQ, Anoun y DOUKACHA, Chibani. *L'espace éducatif marocain (traditionnel-moderne)*. 1981.

ABDOUH; ESSAQOT. *Le rôle de l'autorité dans la relation pédagogique*. 1983.

ABKARI, Driss y EDDOUGHRI, Bouazza. *Étude comparative de l'enseignement préscolaire traditionnel et moderne*. 1982.

BARZOUKI, M.; HAKKAOUI, Rachida y EL KADMIRI, Fátima. *Sur l'apprentissage au préscolaire au Maroc. (L'Ecole coranique et le jardin d'enfance)*. Rabat 1988.

EL OUAZZANI. *Rapport entre l'école et la famille*. 1980.

—. *Les écoles coraniques à Safi. Rôle et fonction*. Mémoire de DEA. Institut d'Études Politiques. Université de Droit de Aix-Marseille. 1986.

GHAZAOUI, Lahcen; HAOUDY, Amina y BOUJTAR, M. *Effets de l'éducation préscolaire sur le devenir de l'enfant marocain*. Rabat 1985.

HANNAOUI, Abdelkrim y BOUZIANE, Mohamed. *La représentation du savoir des écoles coraniques chez les parents*. 1985.

HARRAK, Rabea El- y JABARI, Larifa. *Le préscolaire: perceptions et attitudes de certaines personnes concernées: le cas de la ville de Rabat*. 1992.

LACHAHAB. *Évaluation de l'enseignement traditionnel et l'enseignement primaire moderne*. 1981.

MEJJAD El-, K. *Rapport entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire de l'enfant*. 1985

MOKADDEM, Amina; HJIRT, Said y CHETOUANI, Abderrahmane. *La fonction éducative de la famille et sa relation avec l'école: cadre théorique*. 1991.

SAMIR, Bouchra y EL ASRI, Sabah. *La variable socio-économique et le niveau de scolarisation au Maroc*. 1992.

SENHALI; MELHAOUI; AMAKRANE. *L'histoire de l'enseignement telle qu'elle se dégage des différents discours ou conférences de presse des ministres de l'éducation nationale au Maroc*. 1983.

TEMSAMANI. *Rapport école/famille dans le contexte marocain*. 1980.

ZAHIDI, Mohamed y ARIOUCH, Mohamed. *Fonctions de l'école au Maroc. Finalités idéologiques et réalités scolaires*. 1984.