

Documento de trabajo núm. 2, septiembre de 2007

**La escolarización en el Magreb: de la construcción a la consolidación de los sistemas educativos**

Abdeljalil Akkari

DOCUMENTOS DE TRABAJO DE CASA ÁRABE

أوراق عمل للبيت العربي



البيت العربي Casa Árabe  
e Instituto Internacional de  
Estudios Árabes y del  
Mundo Musulmán



Documento de trabajo núm. 2, septiembre de 2007

**La escolarización en el Magreb: de la construcción a la consolidación de los sistemas educativos**

Abdeljalil Akkari

Abdeljalil Akkari es experto en ciencias de la educación, director de investigación en la Haute École Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel (HEP-BEJUNE). Es autor de numerosos estudios sobre educación intercultural y sociología de la educación, especialmente en los países árabes.

DOCUMENTOS DE TRABAJO DE CASA ÁRABE

أوراق عمل للبيت العربي



البيت العربي Casa Árabe  
el Instituto Internacional de  
Estudios Árabes y del  
Mundo Musulmán

Autor: Abdeljalil Akkari

Título original: *La scolarisation au Maghreb : De la construction à la consolidation des systèmes éducatifs*

Edición: Casa Árabe-IEAM (Documentos de Trabajo de Casa Árabe, edición digital, núm. 2, septiembre de 2007)

Diseño de cubierta: Íñigo Cabero

ISSN: 1988-4052

Este documento se edita bajo licencia Creative Commons.

Se permite su copia y distribución siempre y cuando se incluyan los créditos y los términos de esta licencia, no se realicen obras derivadas y no se haga con fines comerciales. Consúltense las condiciones completas de la licencia en:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.es>

Casa Árabe-IEAM no comparte necesariamente las opiniones expresadas en este texto, que son responsabilidad exclusiva de su autor.

# La escolarización en el Magreb: de la construcción a la consolidación de los sistemas educativos

Abdeljalil Akkari

## **Introducción**

Garantizar la escolarización básica de todos los niños en los países en vías de desarrollo sigue siendo una tarea prioritaria de las políticas públicas y de organismos internacionales como la UNESCO, la UNICEF o el Banco Mundial. En efecto, dicha escolarización dotaría a las generaciones futuras de las cualificaciones necesarias para salir del analfabetismo, el subdesarrollo y la pobreza. Al contrario, si fracasara la universalización de la escolarización se alimentarían múltiples tensiones educativas y sociales. En el Magreb, se han logrado avances considerables desde la independencia para extender a todos los niños el acceso a la enseñanza, pese a que la calidad de la educación ofrecida todavía presenta diferencias notables según las regiones y grupos sociales. Algunos estudios han puesto de manifiesto la insuficiente contribución de la escolarización al desarrollo tecnológico y económico (Hubert, 1978; Bennagmouch, 2001) y la existencia de múltiples desigualdades en el acceso a la educación (Mahfoudh, 1992; Gastineau, 2003).

Este artículo pretende en un primer momento analizar el camino recorrido por los sistemas educativos magrebíes a lo largo de las últimas décadas. Al hilo de algunos trabajos de investigación en educación comparada sobre la expansión de la escolarización realizados a escala internacional (Boli, Ramirez & Meyer, 1985), este texto analiza el avance y los obstáculos de la escolarización de masas en el Magreb. Además, el análisis de dicho desarrollo carece de sentido si no se sitúa dentro de una perspectiva que compare el Magreb con países que tienen un nivel de desarrollo económico similar.

## ***El objetivo de una educación primaria para todos está al alcance de la mano***

Resulta útil analizar el surgimiento y la consolidación de los sistemas educativos magrebíes. Se abordarán sucesivamente el papel de la colonización, la expansión cuantitativa de la escolarización y la alfabetización inacabada de la mayor parte de la población.

## **El escaso legado escolar de la colonización**

La conquista colonial se vio acompañada del discurso sobre la necesidad de potenciar la instrucción de la población (Savarèse, 2002). Sin embargo, remitiéndonos a los hechos, las cifras de escolarización al término de la época colonial eran cualitativa y cuantitativamente insignificantes entre los por entonces llamados indígenas (Lezé, 2001). En este punto, existía además una situación similar en los tres países del Magreb:

En Marruecos en 1956, la población europea estaba completamente escolarizada, la población judía lo estaba en un 80% y la población musulmana en un 13%. En Túnez (en 1953) la tasa de escolarización de la población musulmana era del 11% y en Argelia era inferior al 20%. El Protectorado, lógicamente, para consolidar y mantener su sistema no sólo debía dar prioridad a los europeos o recuperar a la comunidad judía, sino también crear distinciones entre la élite local y los grupos más desfavorecidos, entre la ciudad y el campo y, dentro de éste, establecer una separación entre árabe y bereber. Cada una de estos grupos sociales tuvo derecho a una forma de escolaridad determinada; así veremos la complejidad de la política escolar aplicada, cuya evocación nos permitirá dar cuenta de los factores que están en el origen de las formas modernas de marginalización de los grupos desfavorecidos dentro del sistema escolar actual (Zouggari, 2006, pág. 453).

Como observa Sraïeb (1997), a través de los bajos índices de escolarización legados por la colonización, se comprende la inmensa tarea que Túnez, Argelia y Marruecos tenían por delante a la hora de formar a los ejecutivos necesarios para la gestión de los asuntos públicos. Sin embargo, algunos autores no dudan en elogiar la herencia educativa de la colonización. Así, para Chabchoub (2000), Túnez experimentará desde 1883 el sistema escolar colonial impuesto por Francia, potencia tutelar:

La enseñanza pública se desarrollará allí a imagen y semejanza de la enseñanza pública metropolitana, reforzada por las reformas de Jules Ferry de 1882. Ese sistema exógeno (en el sentido de que no respondía a las aspiraciones inmediatas de la población tunecina de la época) iba, no obstante, a acelerar un proceso que posteriormente se reveló fecundo: el proceso de modernización de la escuela y, a partir de ahí, de la sociedad tunecina (pág. 19).

En cualquier caso, la labor escolar colonial fue escasa en el norte de África. Desde el punto de vista cualitativo, el balance también es pobre. Los pocos indígenas escolarizados acudían casi siempre a escuelas específicas reservadas para ellos con menores exigencias y vertebradas en torno a los oficios manuales. El acceso a la escuela moderna, donde iban los hijos de los colonos, se limitaba a algunos hijos de personas notables (Dhahri, 1988).

Por lo tanto, una vez independizados, los países del Magreb prácticamente tuvieron que comenzar a construir sus sistemas educativos sobre la base mínima legada por la colonización y que afectaba al 10% de los niños. Así perdieron al menos medio siglo en la carrera mundial hacia la escolarización. El sistema de educación coránica predominante antes de la llegada de la colonización tampoco permitía recuperar el tiempo perdido en la medida que constituía una especie de educación religiosa básica más que una preparación necesaria para el desarrollo económico y social.

Esta imposibilidad de rehabilitar los sistemas tradicionales de enseñanza religiosa no impidió a la escuela coránica<sup>1</sup> desempeñar un papel escolar complementario tanto durante el periodo colonial como en el Magreb independiente, en especial para las poblaciones rurales. La escuela coránica parece asimismo paliar la insuficiente oferta escolar para la primera infancia en la región (Dasen & Akkari, en prensa).

En Túnez, las escuelas coránicas acogen a niños de entre cuatro y ocho años. Las 959 instituciones de este tipo en el país se ocupan de cerca de 52 100 niños (cifras de 1999),

---

<sup>1</sup> Cabe señalar que la enseñanza privada de tipo religioso o no, esencialmente en árabe, formó a la mayor parte de la élite gobernante de los años que siguieron a la independencia en Marruecos y en menor medida en Túnez.

entre los cuales hay una proporción importante de entre cuatro a seis años. Dichas escuelas ofrecen un mínimo de doscientas horas de actividades al año. Este modo comunitario de escolarización está presente sobre todo en los barrios populares urbanos y periféricos, y en los pequeños núcleos rurales. La mayoría de los padres encuestados estaban convencidos del interés de la educación preescolar para el desarrollo del niño e indicaban su clara preferencia por el jardín de infancia moderno respecto a la escuela coránica. Esta última opción, más accesible y menos cara, no es sino una segunda opción, ya que en ella la contribución de los padres a los gastos es prácticamente simbólica (UNICEF, 2004).

## La consolidación de los sistemas educativos nacionales

Según la UNICEF (2005), la región de Oriente Medio-norte de África ha realizado en los últimos veinticinco años progresos notables en el ámbito de la enseñanza primaria. Es en esta región donde la escolarización neta y la tasa de asistencia escolar han progresado más en el mundo, con un crecimiento medio anual del 1,4%. Si estos ritmos medios anuales de aumento se mantuvieran, la región tendría muchas posibilidades de alcanzar el objetivo de «educación primaria para todos» de aquí a 2015. Vamos a examinar a continuación los avances de la escolarización en los tres países del Magreb.

Aunque Túnez era el país más atrasado en términos de escolarización en el momento de su independencia, es el que ha realizado más avances en la actualidad. Desde la independencia, el Estado tunecino ha dado y continúa dando prioridad al sector de la enseñanza:

Sector mimado por las autoridades tunecinas, la cuota de la enseñanza en el PIB fue del 6% en 1990 y del 6,4% en el periodo 2000-2002; lo que corresponde a gastos globales del 13,5% en 1990, y del 18,2% en el periodo 2000-2002 (Sfeir, 2006).

Túnez tiene un balance general muy bueno: la tasa de escolarización es elevada en todos los niveles del sistema educativo, casi todos los niños están matriculados en el primer curso de primaria, y se ha conseguido la paridad de sexos en la enseñanza primaria y secundaria. Las niñas son ahora más numerosas que los niños en la educación terciaria (UNICEF, 2005). El esfuerzo realizado en favor de la educación ha permitido la construcción de escuelas en las zonas más deprimidas del país. Esta política se ha traducido en una tasa de escolarización que ha alcanzado más del 99% de los niños de seis años, en el curso escolar 2002-2003. La tasa neta de escolarización en las escuelas primarias de los niños con edades comprendidas entre seis y doce años alcanzó el 91,3% a lo largo del curso escolar 2002-2003.

En Argelia, el esfuerzo de escolarización también dio sus frutos, ya que la tasa pasó de un 47,20% en 1966 a un 83,05% en 1998.

**Cuadro 1: Evolución de la tasa de escolarización en Argelia según los censos**

	Niños entre 6 y 14 años					
Sexo	1948	1954	1966	1977	1987	1998
Masculino	13,40	23,50	56,80	80,80	87,75	85,28
Femenino	4,60	9,50	36,90	59,60	71,56	80,73
Juntos	9,10	16,60	47,20	70,40	79,86	83,05

Fuente: Kateb (2005).

Con la independencia del país en 1962, la marcha de muchos docentes hacia Francia unida a la política de arabización de la Argelia independiente desestabilizaron el incipiente sistema educativo durante al menos una década. Pero los ingresos del petróleo han posibilitado un desarrollo sin precedentes de la escolarización básica. Más recientemente, las zonas afectadas por el terrorismo en los años noventa han experimentado un empeoramiento de las condiciones de escolarización: destrucción de escuelas, asesinato de docentes, desplazamiento de poblaciones aisladas. El reciente restablecimiento de la seguridad ha relanzado el sistema educativo. Los esfuerzos realizados por el Estado argelino para garantizar una educación obligatoria y gratuita han dado como resultado una casi total escolarización de los niños de entre seis y doce años (OCDE, 2006).

En Marruecos, la enseñanza escolar (primaria y secundaria) ha conocido un crecimiento importante en términos de número de alumnos, pasando de 365 712 en 1955-1956 a más de 5,8 millones en 2003-2004. Así, el alumnado se ha multiplicado casi por dieciséis mientras que la población del país sólo se ha triplicado (Lamrini, 2006). Esa diferencia muestra el avance de la escolarización a pesar del crecimiento demográfico.

Entre el periodo de la independencia y la actualidad, los tres países del Magreb han conocido una verdadera expansión escolar. Los tres países han logrado ya por lo menos un 90% de tasa de escolarización primaria. Este crecimiento de la escolarización hace que, actualmente, prácticamente todos los niños se encuentren escolarizados en un momento u otro de su vida. La expansión de la enseñanza en el Magreb acompaña así la implantación de las estructuras del Estado moderno, su centralización y consolidación (Sraïeb, 1997; Souali, 2004).

Este último punto nos lleva a un hecho esencial: el control de los sistemas de enseñanza por parte de la élite magrebí. En efecto, el desarrollo ha sido fulgurante, pues los efectivos de secundaria en el Magreb pasaron en treinta años (de 1955 a 1985), aunque sólo fuera en el caso de Marruecos, de un 0,3%, más o menos, a un 28%. El Magreb contemporáneo ha conocido, por tanto, de manera concomitante cambios que Europa<sup>2</sup> experimentó en el transcurso de más de un siglo y medio: la adhesión de la clase dominante al nuevo sistema meritocrático, la conquista de los centros de educación secundaria por los «herederos», y la «universalización» de la enseñanza secundaria. Esta situación explica las estrategias de las élites sociales para transformar el sistema de enseñanza en un sistema dual<sup>3</sup> que mira sólo por los intereses de los herederos (Vermeren, 2002).

Tras cuarenta o cincuenta años de independencia, constatamos que la universalización de la escolarización básica es una realidad en el Magreb a excepción de algunas regiones. Dicha expansión de la escuela en la región debería consolidarse en los próximos años teniendo en cuenta la favorable evolución demográfica. Efectivamente, si bien Túnez se erige como pionero en el terreno demográfico, los otros dos países siguen el mismo guión con un descenso notable del índice de fecundidad. Según Ouadah-Bedidi & Vallin (2000), el Magreb ha tardado sólo veinticinco años en recorrer el mismo camino que Francia en dos siglos, en lo que al descenso de la fecundidad se refiere.

---

<sup>2</sup> La duplicación del grupo de edad que asistía a la escuela secundaria en Francia se produjo entre 1842 y 1876, pasando del 1,2% al 2,4%. Es decir, que la clase dirigente tuvo tiempo de tomar posesión de ese nuevo modo de reproducción social (Vermeren, 2002).

<sup>3</sup> La dualidad del sistema de enseñanza se encuentra en el Magreb a distintos niveles: social, geográfico, lingüístico...



Después de treinta y cinco años de caída continua, la fecundidad tunecina ha llegado al umbral infranqueable de 2,2 hijos por mujer en 1998, probablemente 2,1 en 1999; lo justo para que una madre sea, en la generación siguiente, reemplazada por una hija y nada más que una. Umbral en el que, dentro de una perfecta realización de la transición demográfica, la fecundidad se supondría estabilizada para garantizar el mantenimiento de la población. Argelia y Marruecos le siguen de cerca: su fecundidad ya había bajado respectivamente a 3,1 hijos por mujer en 1996 y 1997. Suponiendo que el ritmo de descenso observado en los años precedentes se haya mantenido, en 2000 no habría más que 2,5 hijos por mujer en Marruecos, 2,3 en Argelia y 2,0 en Túnez. A día de hoy, algunas provincias tunecinas y marroquíes están claramente por debajo de los dos hijos por mujer (Ouah-Bedidi & Vallin, 2000).

Túnez, que, en el ámbito internacional, se erige en alumno modélico en materia de planificación familiar, tiene instaurado desde 1964 un programa de control de los nacimientos y el aborto ha sido autorizado oficialmente. Se ha suprimido el subsidio familiar a partir del quinto hijo. Las consecuencias han sido visibles en términos de la tasa de crecimiento demográfico. Ésta ha pasado de más del 3% durante los años sesenta, al 2,6% en 1975, luego al 2,3 en 1987 y a menos de un 1% en la actualidad (Lacoste & Lacoste, 1991).

No obstante, hay que señalar que todavía durante algún tiempo, la demografía va a incidir en los esfuerzos de universalización de la enseñanza, sobre todo en la secundaria y superior. En efecto, la población del norte de África seguirá aumentando a pesar de que la fecundidad ha llegado al umbral de reemplazo. Las generaciones más numerosas tienen hoy en día entre cinco y veinte años. Una vez alcanzada la edad de procreación, incluso con una fecundidad reducida, producirán más hijos en total que sus mayores. Cabe esperar que, de aquí a 2050, la población de Túnez aumente todavía un 25%, la de Marruecos un 30% y la de Argelia más de un 40%. Un auténtico reto para los sistemas educativos de la región (Ouah-Bedidi & Vallin, 2000).

### **La alfabetización inacabada, las desigualdades regionales y el retraso de la escolarización femenina**

Pese a los esfuerzos emprendidos en el campo de la escolarización de masas, el Magreb no ha logrado vencer el analfabetismo de una parte no desdeñable de su población. Marruecos tiene una tasa de analfabetismo más elevada que Túnez y Argelia. Por otro lado, el Magreb presenta bastantes desigualdades regionales en materia de escolarización. Así, cuanto más nos alejamos de las costas y de las ciudades,<sup>4</sup> más se debilitan los indicadores de escolarización. El llamado «país profundo» (rural y/o montañoso o lo que se conoce como Marruecos, Argelia y Túnez del interior) no siempre cuenta con una oferta escolar en cantidad y calidad suficientes (Vidal, 2006).

---

<sup>4</sup> El ejemplo de Túnez muestra que las desigualdades escolares se dan también en el interior de las ciudades. En el ámbito nacional, solamente el 39% de los alumnos que se presentaron al examen de ingreso de secundaria en junio de 1991 fueron admitidos. A escala nacional y regional existen disparidades importantes; un 46,8% de los alumnos de la provincia de Susa fueron admitidos; cuatro escuelas de la ciudad de Susa se encuentran entre las cinco primeras de la provincia con índices de éxito superiores al 80%. En el conjunto del país, tales índices se incrementan a medida que uno se acerca a las grandes urbes, pero al examinar el mapa de Susa se aprecian grandes contrastes entre los distintos barrios de la ciudad: la diferencia es de más de cincuenta puntos entre escuelas del centro y escuelas de la periferia (Lezé, 2001).

En una encuesta realizada a principios de los años 2000, Sultana (2004) pone de relieve las fuertes desigualdades educativas regionales en Túnez. El índice de analfabetismo en las regiones de Kef y de Kasserine era del 39%, mientras que la media nacional es del 27%. El 44% de las escuelas rurales en estas dos regiones no disponen de agua corriente mientras que ese porcentaje es sólo del 30% a nivel nacional (Sultana, 2004).

En Marruecos se ha realizado un gran esfuerzo para garantizar el acceso a la escuela en los lugares muy recónditos del país. Pero la implantación de cada centro escolar se hace con vistas a cubrir varias zonas de residencia al mismo tiempo. Así, en 1998 había unos 11 000 centros escolares, de forma que más de 21 000 poblados (aduares o concentraciones de población rural) no tenían escuela, y cerca de tres cuartas partes de ellos escolarizaban a sus hijos en centros situados en las poblaciones vecinas. Esta situación hace crecer la distancia entre el domicilio de los niños y la escuela, obligando a éstos a hacer recorridos largos y difíciles, lo que tiene repercusiones importantes en su rendimiento escolar (Lamrini, 2006).

En Argelia, se observan las mismas disparidades regionales entre el norte —que cuenta con una buena tasa neta de escolarización— y las demás regiones, en especial el Sahara, donde la educación básica tropieza con no pocas dificultades. Esta desigualdad en función del criterio geográfico puede ser importante ya que la tasa neta de escolarización es del 56,5% en la wilaya de Illizi, frente al 94,7% en la de Skikda (OCDE, 2006).

En conjunto, el abandono escolar en el Magreb es frecuente en la franja de edad entre 10 y 14 años. Este sector de la población joven representa, para las familias desfavorecidas, mano de obra, infantil. Esto se traduce en una constante pérdida de alumnos en el paso de primaria a secundaria o a la educación superior entre las capas sociales más desfavorecidas, como muestra la situación en Argelia:

De cada cien alumnos que entran en el primer curso elemental, solamente 87 alumnos llegarán al tercer escalafón (7.º año), lo que supone una tasa de pérdida del 13% en este nivel; cuarenta alumnos serán admitidos en la enseñanza secundaria (1<sup>er</sup> AS), lo que supone una tasa de pérdida acumulada del 60%; nueve alumnos aprobarán la selectividad y comenzarán estudios universitarios, lo que equivale a una tasa de pérdida acumulada del 91%; y cinco alumnos obtendrán un título de enseñanza superior, esto es, un 95% de pérdida (Consejo Nacional Económico y Social, 2000).

Como pone de manifiesto el caso del norte de Túnez, conviene señalar que el grupo social que menos se ha beneficiado del esfuerzo de escolarización es la de las niñas provenientes de comunidades rurales. Hoy en día, el trabajo de las niñas compite fuertemente con su escolarización cuando alcanzan la edad comprendida entre doce y catorce años:

La tendencia al abandono escolar precoz de las niñas obedece a la necesidad creciente de «multiactividad» de los hogares. Cuanto más implicadas están las mujeres adultas en la actividad agrícola —que los hombres abandonan por actividades remuneradas— más delegan las otras tareas (domésticas, recogida de agua y leña) a sus hijos y en la mayoría de los casos a sus hijas. Del mismo modo, cuanto menos lucrativa sea la actividad agrícola, más escasearán los empleos locales, y más mandarán los padres a sus hijas a la capital, Túnez, donde tendrán asegurado un salario fijo. Tanto si abandonan la escuela por el trabajo doméstico o por la migración, las niñas están comprometiendo sobremanera su porvenir en una sociedad tunecina donde la mayoría de los niños alcanza en la actualidad un nivel de estudios secundario (Gastineau, 2002, pág. 9).

Según el CREDIF (1996), la tasa de escolarización en la enseñanza secundaria en Túnez sigue siendo baja en las zonas rurales (un 44% en 1990) y las desigualdades son mucho más fuertes que en la escuela básica: la mayoría de las niñas de zonas rurales (un 79%) no supera el nivel de formación primaria. El acceso al ciclo secundario está supeditado a la obtención del diploma de fin de estudios primarios. Las chicas tienen un índice de superación en este examen nacional mejor que el de los chicos: en 1995, un 62% de las chicas obtuvieron el diploma de fin de primer ciclo, frente a un 59% de los chicos. Sin embargo, ellas abandonan más la escuela al acabar el ciclo primario. Todas las estadísticas disponibles permiten, por otro lado, afirmar que el fenómeno de abandono escolar entre las chicas no está ligado a un nivel más elevado de fracaso escolar o al matrimonio precoz constatado en algunos países del Sur.

En resumen, los factores que coartan todavía el acceso de los colectivos rurales a la escuela en el Magreb están ligados a: la pobreza, la ausencia o la lejanía de las escuelas, la participación de los niños en las labores agrícolas o domésticas y una tendencia a dar prioridad a la escolarización de los niños con respecto a la de las niñas en el seno de ciertas familias.

Partiendo de la escasa herencia escolar de la colonización, los países del Magreb han podido paliar el retraso acumulado en la escolarización básica durante la primera mitad del siglo XX construyendo sistemas educativos estructurados. No obstante, hace falta aún más perseverancia y esfuerzo para llegar a los grupos sociales más desfavorecidos y lograr la escolarización de todos los niños y la alfabetización de la mayor parte de la población adulta.

Asimismo, es urgente pasar del bilingüismo desigual árabe-francés —presente con mayor o menor intensidad<sup>5</sup> en cada uno de los países del Magreb— a un bilingüismo equilibrado y abierto. El bilingüismo desigual viene dado en el Magreb por la utilización simultánea del francés y del árabe como idiomas de enseñanza, pero asignando valores y estatus diferentes a cada una de estas dos lenguas. El francés se considera el vector lingüístico prioritario de las materias científicas. Es vehículo a la vez de modernidad y racionalidad económica. El árabe se considera el idioma de las disciplinas literarias. Su misión es la de proteger la tradición y la identidad política y religiosa de la región. Alterar ese dualismo lingüístico y escolar teniendo en cuenta la diversidad cultural de los alumnos sería una forma efectiva de disminuir las desigualdades escolares en el Magreb. Acelerando el uso de la lengua árabe como único idioma oficial y aceptando, al mismo tiempo, el francés como el idioma del desarrollo económico, los sistemas educativos magrebíes han contribuido a acentuar la marginalización del árabe dialectal y de las lenguas y culturas bereberes. El creciente auge del movimiento de reivindicación bereber muestra como el Magreb poscolonial no supo hacer frente a su diversidad étnica y cultural. cincuenta años después de la independencia, la relación con el francés sigue siendo ambivalente y el debate lingüístico recae casi siempre sobre consideraciones políticas más que sobre resultados de investigaciones sobre el bilingüismo.

---

<sup>5</sup> A principios de los setenta, el francés era todavía dominante en el sistema educativo tunecino, ya que se utilizaba en una proporción del 50% en la enseñanza primaria, del 80% en la enseñanza secundaria y del 90% en el ciclo superior. Este predominio estaba respaldado por la presencia de más de tres mil cooperantes franceses (*L'É Monde*, 1972).

Por último, nos parece crucial recordar que la escolarización masiva es una condición necesaria pero no suficiente para alfabetizar la totalidad de la población del Magreb. En efecto, esta región parece conocer un analfabetismo estructural reincidente (analfabetismo funcional) especialmente pertinaz. Afecta principalmente a las mujeres y a los jóvenes de medios rurales que, tras pasar algunos años en la escuela, salen del sistema con un dominio insuficiente de la cultura escrita. Pero lo que agrava su situación es que se encuentran de nuevo inmersos en un entorno donde la cultura escrita rara vez se encuentra disponible. Sus escasas competencias escolares y el poco contacto que tienen con la escritura les hacen retroceder de nuevo al analfabetismo. Este es, por otro lado, un problema que afecta al conjunto del mundo árabe y no únicamente al Magreb. Como mostró el informe 2003 del PNUD sobre el desarrollo humano en el mundo árabe, la actividad editorial es el pariente pobre de las prioridades en la región. Los libros publicados en el mundo árabe sólo representan el 1,1% de la producción mundial, mientras que la población de los 22 países árabes constituye el 5% de la población mundial. La región publica cada vez menos libros, los cuales son cada vez menos leídos y más censurados. En cuanto a las nuevas tecnologías, éstas permanecen al margen de la sociedad. En el mundo existen de media 78,3 ordenadores por cada mil personas, relación que no es más que de 18 por mil en los 22 países árabes. Y sólo el 1,6% de su población tiene acceso a Internet (PNUD, 2003).

## ***El Magreb en una comparación internacional***

En la época actual marcada por la globalización y la internacionalización de las políticas educativas, se ha hecho inevitable comparar los resultados de los sistemas educativos. Los estudios de tipo PISA o TIMSS confirman esta tendencia. Conviene entonces analizar el rendimiento educativo del Magreb en relación con otros países y extraer así las peculiaridades de la situación escolar magrebí a escala internacional.

### **Clasificación en relación con el nivel de desarrollo económico de la región**

A fin de situar los sistemas educativos magrebíes dentro del panorama internacional, hemos optado por comparar los tres países magrebíes con otros tres países del Sur que tienen una renta per cápita PPA (Paridad de Poder Adquisitivo) similar, a saber: Namibia, Colombia y Jordania (cf. el cuadro 2).

En relación a la enseñanza primaria, vemos que los tres países del Magreb tienen resultados parecidos a los tres países del grupo de comparación. Túnez se distingue por un excelente porcentaje de niños que concluyen la primaria mientras que Marruecos va a la zaga en este aspecto. En cuanto a la paridad entre mujeres y hombres en la enseñanza primaria y secundaria, el Magreb se repuso entre 1991 y 2004 del retraso que tenía en este terreno. Sólo Marruecos debe todavía redoblar sus esfuerzos en materia de escolarización femenina. En cuanto a la pobreza de la población, el Magreb se distingue claramente de Colombia y de Namibia por un porcentaje relativamente bajo de la población que vive con menos de dos dólares al día.

La alfabetización de la población adulta es el ámbito en el que el Magreb está más atrasado con respecto a los países que tienen un nivel de desarrollo económico similar. En-

tre el 25% (en Túnez) y el 48% (en Marruecos) de la población del Magreb de más de quince años de edad es analfabeta. Ése es el reto educativo más importante a superar en los tres países.

Por otro lado, la mejora de la calidad del sistema educativo es otra de las urgencias educativas del Magreb. Así, mientras que Marruecos tiene una tasa de escolarización en el cuarto curso de primaria que supera el 80%, menos del 20% de los alumnos alcanzan el umbral mínimo de competencias (UNESCO, 2004).

**Cuadro 2: Principales indicadores de desarrollo de la educación básica**

	% de niños que concluyen la enseñanza primaria		Tasa de paridad mujeres-hombres en la enseñanza primaria y secundaria		% de la población que vive con menos de 2 \$ al día	Renta per cápita en PPA	% de la población alfabetizada de quince años y más
	1991	2004	1991	2004	1995-2003	2005	2000-2004
Argelia	79	94	83	99	15,1	6770	70
Marruecos	47	75	70	88	14,3	4360	52
Túnez	74	97	86	102	6,6	7900	74
Namibia	—	81	108	104	55,8	7910	85
Colombia	70	94	104	108	17,8	7420	93
Jordania	93	97	101	101	7	5280	90

Fuente: World Bank (2006)

En el marco de los esfuerzos realizados para evaluar los progresos de la educación básica, la UNESCO ha creado el Índice del Desarrollo de la Educación para todos (IDE). Este índice es la media aritmética de cuatro elementos constitutivos: la enseñanza primaria universal; la alfabetización de los adultos; la calidad de la educación, medida por la tasa de superación del quinto curso de escolaridad; y la paridad entre los sexos.

El cuadro 3 a continuación muestra que Marruecos ha sido artífice de la mayor mejora del IDE entre 1998 y 2002. Si los países del Magreb mejorasen durante los próximos años su nivel de alfabetización de los adultos y la paridad entre sexos, su IDE sería uno de los más altos en comparación con el de los países de nivel económico similar.

**Cuadro 3: El índice del desarrollo de la educación para todos (IDE)**

	1998	2002	Variación
Argelia	—	0,877	—
Marruecos	0,686	0,749	+0,06
Túnez	0,859	0,895	+0,03
Namibia	0,841	0,883	+0,04
Colombia	0,849	0,876	+0,02
Jordania	0,936	0,946	+0,01

Fuente: UNESCO (2006a)

Actualmente, las encuestas internacionales de tipo PISA o TIMSS permiten contrastar la calidad de la enseñanza en diferentes regiones del mundo. De manera general, el Magreb, al igual que la mayoría de los países del Sur, participa poco en este tipo de encuestas internacionales. Túnez participó en la encuesta PISA 2003, quedando situado a la cola de la clasificación, como la mayoría de los países no miembros de la OCDE, donde

el nivel de vida y el menor acceso a la educación de ciertos colectivos pueden explicar los malos resultados relativos (Brasil, México, Tailandia, Indonesia y Turquía). La puntuación media de los alumnos tunecinos en matemáticas en la encuesta PISA se sitúa al mismo nivel que la de Brasil o Indonesia. Sin embargo, esa puntuación es claramente inferior a la de Tailandia y sobre todo a la de Rusia, país con una renta per cápita comparable a la de Túnez (World Bank, 2006). Como muestra el cuadro 4 de abajo, Marruecos, por su parte, participó en la encuesta PIRLS y obtuvo resultados mejores que los de Colombia a excepción de la tasa neta de escolarización en primaria.

**Cuadro 4: Encuesta PIRLS (2001)**

	Cohorte	% de niños que estaban escolarizados en un momento cualquiera (6-14 años)	% que superó 5.º curso	% que alcanzó un nivel mínimo de competencia	TNS en primaria para el periodo que precedió al test
Marruecos	100	99	77	59	81
Colombia	100	98	60	27	87

Fuente: UNESCO (2006b)

Es importante identificar las razones del bajo rendimiento escolar de los alumnos magrebíes en comparación con los de los países de la OCDE. Más allá de las explicaciones relativas a las condiciones generales de escolarización (equipamientos escolares, material didáctico, formación del profesorado), nos parece útil adelantar dos vías de explicación. En primer lugar, hay que observar que en comparación con los países desarrollados y algunos países asiáticos, la enseñanza primaria magrebí funciona en dos turnos (a media jornada) con objeto de permitir la escolarización de un mayor número de alumnos. Como resultado, los alumnos en el Magreb dedican menos tiempo al aprendizaje escolar. La investigación en materia educativa muestra una correlación entre el tiempo pasado en las clases y la calidad del aprendizaje. En segundo lugar, hay que recordar la presencia excesiva de la enseñanza de idiomas en la jornada escolar en el Magreb, lo que reduce el tiempo dedicado a las matemáticas y a las ciencias. Así, la parte dedicada a la enseñanza de idiomas en el sistema educativo tunecino representa el 58% del horario global —un 30% para la lengua árabe y un 28% para la lengua francesa—, mientras que en los países de la Unión Europea representa sólo el 30% (Ministère de l'éducation nationale, 2002).

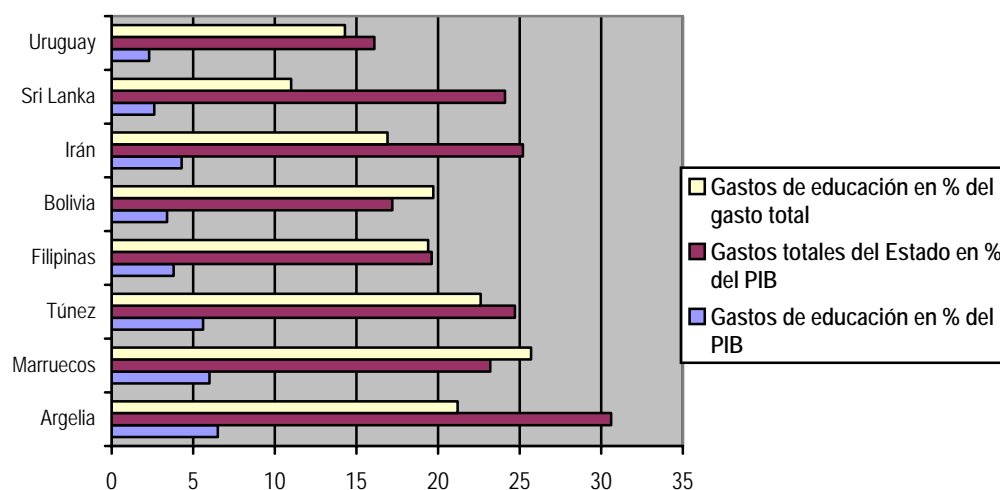
### **Un buen nivel de inversión en educación**

El doble desafío de mejora de la calidad de la escolarización y ampliación de modo equitativo del acceso a la escuela exige una inversión financiera prolongada por parte de los países emergentes. En comparación con países con un nivel de desarrollo económico similar, los países del Magreb se distinguen por la prioridad que conceden al sector de la educación pública en términos de gasto educativo en % del PIB y de gasto educativo en % del gasto público total. Eso demuestra que la educación es una prioridad para los Gobiernos de la región, pero también que el sector público es predominante en términos de empleo y de inversión.

En 1999, Marruecos gastó el 6% del PNB (entre todos los países con ingresos medianos que aparecen en el gráfico 1, sólo Argelia gastó más) y el 25,7% del gasto total del Go-

bierno (la cifra más elevada) (Welmond, 2004). El esfuerzo financiero destinado al sector de la enseñanza es significativo cuando se compara con los recursos públicos globales del Estado. No obstante, una gran parte del presupuesto es absorbida por el funcionamiento del sistema, principalmente por los gastos salariales. Además, la gestión de este esfuerzo ha sido durante largo tiempo deficiente, debido sobre todo a la centralización excesiva de los servicios de administración y a la ausencia de un dispositivo de seguimiento, evaluación y control riguroso (Lamrini, 2006).

**Gráfico 1: El gasto en educación: una comparación entre diferentes países**



Fuente: Welmond (2004)

### **La predominancia de la enseñanza pública: una particularidad magrebí en los países del Sur**

Comparado con la tendencia de los países del Sur con un nivel de desarrollo similar, el desarrollo de la enseñanza privada continúa siendo limitado en el Magreb como muestra el cuadro 5. Aunque faltan estadísticas oficiales relativas a Argelia, Túnez y Marruecos, estos países tienen una participación media de la enseñanza privada de tipo comercial que no sobrepasa actualmente el 5%, lejos de la alta participación de la privada en América Latina o en Asia. Parece que nos hallamos ante una peculiaridad interesante a preservar en los sistemas educativos del Magreb. Esta particularidad se explica tanto por el control estricto, o abandono, de las instituciones escolares de inspiración religiosa en el Magreb, como por el hecho de que la enseñanza privada comercial no pudo durante las décadas posteriores a la independencia convertirse en referente de calidad en la enseñanza. Hay que observar, en cambio, que la enseñanza privada relacionada con las misiones diplomáticas extranjeras (principalmente de Francia) escolariza a los hijos de las élites. Si bien el alumnado en cuestión no asciende a un gran número, dicha enseñanza desempeña un papel importante en la reproducción social de las élites. En relación a esto, la investigación comparada realizada por Mingat, Tan y Rakotomalala (2002) por cuenta del Banco Mundial muestra que es indispensable que todos los niños puedan tener acceso a una enseñanza primaria que sea al mismo tiempo gratuita (sin gastos de escolaridad ni gastos privados directos de escolarización) y de buena calidad. Los autores de ese estudio estiman también que es pertinente permitir a algunos padres, con ingresos elevados, escolarizar a sus hijos en la enseñanza privada. La proporción de estos padres puede variar de un país a otro, pero parece razonable, según esta investiga-

ción, que la proporción de alumnos escolarizados en la enseñanza privada se mantenga dentro de un intervalo del 5-10%. La participación del sector privado en la escolarización que se ha desarrollado durante las dos últimas décadas, en la secundaria y sobre todo en la superior, se sitúa a un nivel del 5 al 10% del alumnado en Marruecos y en Túnez, lo que corresponde exactamente al índice constatado en el mundo dentro de los países con mejores resultados en materia de EPT.

Sin embargo, el existente bilingüismo desigual de los sistemas educativos, anteriormente citado en este texto, debería invitar a los países del Magreb a la prudencia en el desarrollo de la enseñanza privada.<sup>6</sup> Pensamos que una apertura no regulada al sector privado aceleraría a buen seguro el dualismo lingüístico, instaurando un sistema educativo a dos velocidades: un sistema público arabizado y que emplea métodos pedagógicos arcaicos para los colectivos desfavorecidos, y una oferta privada francófona, parcialmente ligada a las misiones diplomáticas extranjeras y definida de acuerdo a los estándares internacionales para las élites.

**Cuadro 5: Alumnos de la privada en % del total de alumnos**

	Primaria		Secundaria	
	1998-1999	2002-2003	1998-1999	2002-2003
Argelia	—	—	—	—
Marruecos	4	5	5	5
Túnez	0,7	0,9	8	4
Namibia	4	4	5	4
Colombia	20	17	33	24
Jordania	29	29	17	16
Indonesia	—	16	—	43

Fuente: UNESCO (2006b)

Un desarrollo rápido de la enseñanza privada hará más honda la fractura actual de la intelectualidad magrebí que enfrenta cara a cara dos mundos que se ignoran y se desprecian: la intelectualidad de formación arabófona y la intelectualidad de formación moderna, es decir fundamentalmente de formación francesa. La intelectualidad de formación arabófona, y tras de ella el conjunto de los excluidos, se encuentra en busca de una autenticidad que cree poder restaurar como respuesta a las dificultades del proyecto modernizador que sirvió de trama para la edificación del Estado nacional poscolonial (Vermeren, 2002).

## **Los desafíos actuales y futuros**

El acceso a la escuela básica parece actualmente garantizado para la mayoría de los niños en el Magreb. No obstante, tres problemas siguen teniendo actualidad: el arcaísmo de los métodos pedagógicos unido a la salida precoz del sistema educativo, los beneficios limitados de «la inversión escolar» (es decir, lo que los países del Magreb han ganado en cuanto a los efectos beneficiosos de la escolarización de masas) y la escasa formación profesional y pedagógica de los profesores.

<sup>6</sup> En Marruecos, según un acuerdo firmado entre el Estado y los representantes del sector, debería acoger al 20% de los alumnos de primaria y secundaria de aquí a 2012.



## **Dar sentido de nuevo a la formación escolar**

La salida precoz del sistema escolar concierne a todos los países del Magreb. Si se amplía el análisis a los alumnos que están físicamente presentes en los bancos de la escuela pero que se encuentran mentalmente al margen de la formación, el abandono escolar afecta a todos los sistemas escolares. Las investigaciones de Charlot (1993) revelaron que los niños tenían una relación diferente con el saber según si consideraban la escuela como lugar de movilización personal (donde se trabaja para aprender) o como un lugar de simple absorción de conocimientos (donde pasan cosas, donde hay que ir y donde hay que obedecer). La pedagogía que domina y está en vigor en los tres países del Magreb es una pedagogía de impregnación del alumno y no de su movilización en torno a los conocimientos escolares que tienen sentido para él.

La escuela magrebí se caracteriza, en conjunto, por una pedagogía frontal que gira en torno a la enseñanza más que al aprendizaje. No desempeña un papel suficiente en materia de socialización y de dotación de autonomía. El niño no aprende a gestionar su propio proceso de aprendizaje, a participar activamente en las actividades escolares, a realizarse y a volverse abierto, creativo y emprendedor. La escuela se percibe sobre todo como un lugar de adquisición de conocimientos dirigido a la obtención de diplomas, que ofrece la posibilidad de acceder a un empleo y a un reconocimiento social (UNICEF, 2004). Para romper esa pedagogía de la transmisión y pasar a una pedagogía que favorezca los aprendizajes socio-culturalmente productivos, nos parece primordial emprender reformas de fondo del currículum escolar en los tres países magrebíes. Sin embargo, las reformas que ya están en marcha, calcadas en su mayor parte de las orientaciones vigentes en los países industrializados (formación por competencias, pedagogía del proyecto), no permiten operar cambios profundos en los sistemas educativos magrebíes. Creemos que el fondo del problema de la escuela magrebí es la persistencia de métodos pedagógicos escolásticos propios de otro tiempo:

Los programas están sobrecargados de asignaturas. Se percibe una clara propensión al enciclopedismo; los objetivos específicos y los contenidos cognitivos son tan numerosos que cuesta distinguir lo fundamental de lo secundario o accesorio. El predominio de la dimensión cuantitativa conduce, dentro de las prácticas pedagógicas, a un desarrollo lineal en el que las actividades de síntesis se reducen a la mínima expresión. Así, los objetivos parciales se acumulan y las actividades de aprendizaje se multiplican sin ninguna complementariedad. A ello se añade la separación de las disciplinas y la división de una misma disciplina en diferentes ámbitos de actividad que conducen fatalmente a la parcelación del aprendizaje y a la dispersión de los conocimientos» (Ministère de l'éducation nationale, 2002, págs. 10-11).

## **La inserción de los titulados de enseñanza secundaria y superior**

Desde hace medio siglo, los países del Magreb han invertido masivamente en la escolarización. Sin embargo, pese a todos los cambios y los esfuerzos en materia económica, a la región le cuesta ofrecer a los jóvenes titulados una inserción adecuada en el tejido productivo. Como muestra el cuadro 6, la tasa de paro es muy elevada entre las personas con nivel de educación secundaria y superior.

**Cuadro 6: Tasa de desempleados por nivel de educación y sexo en el Magreb**

País	Año	Sin formación			Primaria			Secundaria			Superior			Total		
		T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M
Argelia	1995	9,6	—	—	30,9	—	—	30,9	—	—	68,4	—	—	27,9	26,0	38,4
Marruecos	1999	9,4	9,7	8,9	26,3	24,9	31,1	32,4	30,4	37,3	37,6	31,8	48,2	15,6	15,7	15,4
Túnez	1997	10,2	—	—	20,8	—	—	15,4	—	—	6,4	—	—	15,7	15,4	16,7

Fuente: World Bank (2004)

En Marruecos, el número de activos empleados poseedores de un título de enseñanza superior es actualmente del orden de 600 000 personas, mientras que al mismo tiempo hay más de 280 000 estudiantes en proceso de formación y 250 000 parados con un título superior (Lamrini, 2006). En Túnez, el desarrollo de la enseñanza superior es todavía más importante que en Marruecos ya que en 2005-2006 cerca de 270 000 estudiantes asisten a las universidades del país, en su mayoría mujeres (un 59%), mientras el país tiene tres veces menos población que Marruecos (Sfeir, 2006).

No sólo los sectores económicos no ofrecen salidas acordes a los estudios realizados, sino que las escasas posibilidades de inserción profesional se encuentran disponibles en cantidades insuficientes. Ahora bien, la universalización de la escuela en el Magreb ha generado una fuerte demanda de educación escolar y la esperanza legítima de obtener cierto rendimiento del capital invertido por los estudiantes. Deben introducirse al mismo tiempo cambios importantes en los sistemas educativos y económicos. Ahora bien, como destaca Chedati (2006), en materia de política educativa a menudo se toman decisiones a la ligera sin un estudio previo de viabilidad y sobre todo de los efectos e impactos económicos y sociales. El ejemplo más llamativo es el de la arabización en Marruecos que movilizó a principios de los años ochenta una gran cantidad de recursos para finalmente desestabilizar el sistema educativo en su conjunto. Así pues, ¿es apropiado concebir un proceso de arabización desde edades tempranas que se detenga al comienzo de la universidad? Muchos bachilleres marroquíes de ciencias se han visto obligados a matricularse en la sección árabe de derecho para poder proseguir sus estudios en la universidad. Durante estos años, se ha producido una transferencia real de matrículas en la universidad de los estudios científicos a los estudios literarios, jurídicos y políticos simplemente porque en la universidad el francés continúa dominando la enseñanza científica. Algunos estudios de casos realizados han mostrado hasta qué punto estos jóvenes, desorientados, se han sentido frustrados tras años de trabajo y perseverancia. Como afirman Bourdieu y Champagne (1992), la institución escolar está permanentemente constituida por marginados en potencia, que llevan consigo las contradicciones y conflictos asociados a una escolaridad sin otro fin que ella misma. Ella constituye para las familias y los alumnos de entornos populares una especie de señuelo, una decepción colectiva.

A nadie sorprenderá que afirmemos también que el desarrollo de las universidades magrebíes no se ha traducido en un incremento similar de la actividad científica. Así, las actividades científicas de los investigadores marroquíes, entre 1997 y 2001, se saldaron respectivamente con 510 y 1 010 publicaciones, situando Marruecos en tercera posición dentro de África tras Sudáfrica y Egipto. Su cuota representa un 7,5% del volumen de las publicaciones del continente. Con todo, ese volumen apenas equivale a la cuarta parte de la producción de Sudáfrica y solamente a la mitad de la producción egipcia. Cabe señalar que tres cuartas partes de la producción científica son publicaciones con-

juntas, principalmente con colaboradores franceses y de países de la OCDE. Además, un número no desdeñable de estas publicaciones es obra de investigadores marroquíes en la diáspora. En 1986, la producción científica y técnica era, en términos de número de artículos por millón de habitantes, de 3,4 en Marruecos frente a 7,5 en Túnez y 12,5 en Corea del Sur. En 1999, y pese a la cuadruplicación en Marruecos de esa producción que llegó entonces a 13,7 artículos por millón de habitantes, seguía siendo más de diez veces inferior a la producción coreana (143,2 publicaciones por millón de habitantes) (Lamrini, 2006).

En resumen, invirtiendo masivamente en la escolarización, los países del Magreb han suscitado una demanda social creciente de educación. Miles de jóvenes se han formado en distintas profesiones técnicas<sup>7</sup> y científicas; otros han obtenido un título universitario después de años de labor o de sacrificio. En cambio, su inserción en el mercado laboral esta siendo difícil, lo cual provoca frustración, desánimo y deseos de emigrar. El desempleo de los titulados, convertido en fenómeno estructural en el Magreb, exigiría tres respuestas simultáneas: una revisión de la formación que reciben los jóvenes titulados en secundaria y en la universidad, una política decidida de apoyo a la inserción profesional, así como una implicación activa de las empresas públicas y privadas en la contratación de jóvenes titulados.

### **Mejorar la formación de los docentes para aumentar la calidad del sistema educativo**

Cada vez más observadores sostienen que la calidad de la educación depende en gran medida de los recursos humanos con los que cuenta el sistema educativo. Los profesores se encuentran evidentemente en el corazón de las reformas que aspiran a mejorar la calidad de los sistemas educativos. Ahora bien, aunque algunos siguen pensando que se es docente por vocación y otros abogan por una formación profesional rápida sobre la marcha, las investigaciones convergen en que la formación inicial de los docentes desempeña un papel importante en la calidad del sistema educativo (Darling-Hammond, 2006).

En el Magreb, la formación de los profesores no ha sido una prioridad durante el periodo de construcción de los sistemas educativos tras la independencia. De hecho, continúa ocupando un lugar marginal dentro de la investigación educativa en la región. Tampoco hemos encontrado estudios sistemáticos recientes sobre el tema dedicados al Magreb. Ni siquiera organizaciones internacionales como la UNESCO o el Banco Mundial —que han realizado numerosos estudios en el África subsahariana, en Asia o en Latinoamérica— han producido una literatura significativa dedicada a la formación de los docentes en el Magreb.

El problema de la formación inicial de los docentes no es nuevo en la región. Así, en vísperas de la independencia de Marruecos, un 42% de los profesores franceses y el 96% de los marroquíes eran suplentes sin formación pedagógica. Bajo la presión de hacer frente a la doble misión de «marroquinizar» y generalizar la enseñanza, esa tendencia se mantuvo durante muchos años tras la independencia con contrataciones ma-

---

<sup>7</sup> La inserción de los jóvenes titulados procedentes de la enseñanza secundaria técnica merece un análisis exhaustivo que no puede hacerse en el marco de este artículo.

sivas de profesores sin ninguna formación pedagógica (Lamrini, 2006). En Argelia, el Ministerio de Educación recordó hace poco que el 85% de los profesores de primaria y el 65% de los de enseñanzas medias no tienen terminado el bachillerato. Un dato alarmante que requiere adoptar las medidas necesarias para ponerle remedio. En Túnez, se ha dedicado un esfuerzo especial en los últimos quince años para poner al día a los profesores en cuestiones pedagógicas. Este esfuerzo se ha traducido en una mejora masiva del nivel de formación inicial de la institución de docencia en el país, ya que el 72,1% de los profesores de primaria y el 83,4% de los de secundaria cumplían en 2005 con los estándares internacionales definidos para este campo. En 1985, esas cifras eran del 11,3% para primaria y del 49,3% para secundaria (Ministère de l'éducation nationale, 2007).

## **Conclusión**

El objetivo de este artículo era presentar una panorámica actual y comparativa de la escolarización de masas en el Magreb. Lejos de ser alarmante, la posición a la que llegamos presenta ciertos matices. Por una parte, los tres países del Magreb han logrado, partiendo de la base de sistemas educativos embrionarios legados por la colonización, construir los sistemas educativos actuales, bien estructurados y distinguidos de, por ejemplo, los sistemas educativos en crisis profunda del África subsahariana. Por otra parte, el analfabetismo persistente y la difícil inserción de los titulados de enseñanza secundaria y superior en el mercado laboral son asuntos prioritarios que entorpecen el desarrollo socioeconómico de la región y avivan las tensiones sociales. Los tres países tienen sistemas educativos bastante parecidos aun cuando Túnez, y en menor medida Argelia, salen mejor parados que Marruecos en términos cuantitativos (tasa de escolarización).

A nivel internacional, los sistemas educativos magrebíes salen bien parados de la comparación con los países del Sur que tienen un nivel de desarrollo económico similar. También es importante subrayar que la pujanza del sector de la enseñanza pública en el Magreb es excepcional respecto al resto de los países del Sur. Aunque una fracción de la enseñanza privada francófona goza de prestigio entre las élites, el conjunto del sector privado no mantiene el monopolio de reproducción de las élites, omnipresente en muchos países de Latinoamérica y de Asia. Con todo, el bilingüismo desigual (árabe-francés) obstaculiza la mejora de la educación pública. No hay duda de la necesidad de volver a un pacto educativo entre los países del Magreb y sus sistemas educativos. Éstos deben hacer lo posible por acompañar el desarrollo económico, reducir las fracturas sociales y dar esperanza a una juventud desorientada.

A lo largo de los próximos años, los sistemas educativos magrebíes deberían ser objeto de investigaciones exhaustivas. El bilingüismo desigual, las dificultades de inserción de los jóvenes titulados, las reformas curriculares y la formación inicial y continua de los profesores son temas prioritarios para la investigación educativa en la región.

## Referencias

- BENNAGMOUCH, S. (2001), «Éducation et croissance économique: le rôle de la politique éducative au Maroc», *Revue canadienne d'études du développement*, vol. XXII (1), págs. 81-114.
- BOLI, J., F. O. RAMIREZ y J. W. MEYER (1985), «Explaining the Origins and Expansion of Mass Education», *Comparative Education Review*, núm. 29, págs. 145-170.
- BOURDIEU, P. y P. CHAMPAGNE (1992), «Les exclus de l'extérieur», *Actes de la recherche en sciences sociales*, núm. 91-92, págs. 71-75.
- DHAHRI, N. (1988), «État et évolution de l'enseignement manuel dans les écoles primaires tunisiennes», *Revue tunisienne de Sciences Sociales*, núm. 25, págs. 94-95 y 75-168.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006), *Powerfull teacher education. Lessons from exemplary programs*, San Francisco, Jossey-Bass.
- DASEN y A. AKKARI (eds.) (en prensa), *Educational ideas from the majority world*, Delhi, Sage India.
- CHABCHOUB, A. (2000), *École et modernité. En Tunisie et dans les pays arabes*, París, L'Harmattan.
- CHARLOT, B. (1993), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, París, Armand Colin.
- CHEDATI, B. (2006), «Les cycles d'enseignement primaire, secondaire collégial et qualifiant. Quelle efficacité ? Quelle équité ? À quels coûts ?», en A. Lamrini (ed.), *Systèmes éducatifs, savoir, technologies et innovation. Rapport thématique*, Rabat, Cinquantenaire de l'Indépendance du Royaume du Maroc, págs. 105-158.
- CONSEIL NATIONAL ECONOMIQUE ET SOCIAL (2000), *Rapport National sur le Développement Humain, réalisé avec l'appui du PNUD* [en línea], <<http://www.cnes.dz/>>.
- CREDIF (1996), *Femmes rurales de Tunisie*, Túnez, CREDIF.
- GASTINEAU, B. (2003), «Les facteurs de la déscolarisation en milieu rural tunisien - L'exemple de deux zones rurales tunisiennes: la Kroumirie et El Faouar», en M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon y A. Quesnel (eds.), *Education, Family and Population Dynamics/Education, famille et dynamiques démographiques*, París, Cicred, págs. 103-123.
- (2002), «Scolarisation, travail et migration des jeunes filles en Kroumirie (Nord-Ouest de la Tunisie)» [en línea], *Colloque international de l'AIDELF: Enfants d'aujourd'hui. Diversité des contextes. Pluralité des parcours, 9-13 décembre 2002*, <<http://www.ird.mg/>>.
- HUBERT, M. (1978) (ed.), *Technologies et développements au Maghreb*, París, CNRS.
- KATEB, K. (2005), *École, population et société en Algérie*, París, L'Harmattan.
- LACOSTE, C. e Y. LACOSTE (1991) (eds.), *L'État du Maghreb*, París, La Découverte.
- LAMRINI, A. (2006), *Systèmes éducatifs, savoir, technologies et innovation. Rapport thématique*, Rabat, Cinquantenaire de l'Indépendance du Royaume du Maroc.

LEZE, G. (2001), «La généralisation de l'enseignement primaire au Maghreb» [en línea], *Correspondances. Bulletin scientifique de l'IRMC*, <<http://www.irmcmaghreb.org/corres/textes/leze.htm>>.

LE MONDE (1972), «L'assistance culturelle et ethnique est un des pôles de la coopération», *Le Monde*, pág. 11.

Mahfoudh, D. (1992), «L'égalité des chances par l'éducation», *Confluences méditerranéennes*, núm. 3, págs. 59-73.

MINGAT, A., J.-P. TAN y R. RAKOTOMALALA (2002), *Le financement de l'Education Pour Tous en 2015: Simulations pour 33 pays d'Afrique subsaharienne*, Washington DC, Banque Mondiale.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2007), *Taux de qualification des enseignants tunisiens*, Túnez, Ministère de l'éducation nationale.

————— (2002), *La nouvelle réforme du système éducatif tunisien. Programme pour la mise en oeuvre du projet «Ecole de demain» (2002-2007)*, Túnez, Ministère de l'éducation nationale.

OCDE (2006), *Perspectives économiques en Afrique 2005-2006. Études par pays: Algérie*, París, OCDE.

OUADAH-BEDIDI, Z. y J. VALLIN (2000), «Maghreb: la chute irrésistible de la fécondité», *Populations & Sociétés*, núm. 359, págs. 1-4.

PNUD (2003), *Le développement humain dans les pays arabes*, Nueva York, PNUD.

SAVARESE, E. (2002), «Ecole et pouvoir colonial. Retour sur la légitimation de la colonisation» [en línea], *Dialogues politiques*, <[www.la-science-politique.com/revue2:papier1.htm](http://www.la-science-politique.com/revue2:papier1.htm)>.

SFEIR, A. (2006), *Tunisie, Terre de paradoxes*, París, Archipel.

SOUALI, M. (2004), *L'institutionnalisation du système de l'enseignement au Maroc. Évaluation d'une politique éducative*, París, L'Harmattan.

SRAÏEB, N. (1997), «Tunisie: la politique sociale et culturelle de 1987 à 1997», *Annuaire de l'Afrique du Nord*, t. XXXVI, págs. 47-78.

SULTANA, R. (2004), *Tunisia's Quest for Educational Quality: Introducing the Competency Approach in Primary Schooling*, Amman, UNICEF (MENA Occasional Papers, núm. 2).

UNESCO (2006a), *L'alphabétisation, un enjeu vital*, París, UNESCO.

————— (2006b), *Éducation pour tous: l'exigence de qualité*, París, UNESCO.

————— (2004), *Global Monitoring Report 2005. Education for All*, París, UNESCO.

UNICEF (2005), *Progrès pour les enfants. Le bilan de l'enseignement primaire et de la parité des sexes*, Nueva York, UNICEF.

————— (2004), *La situation des enfants en Tunisie. Analyse et recommandations*, Túnex, UNICEF.

VERMEREN, P. (2002), *La formation des élites marocaines et tunisiennes. Des nationalistes aux islamistes, 1920-2000*, París, La Découverte.

VIDAL, L. (2005) (ed.), *Los retos de la educación básica en los países del Mediterráneo Sur. Documento de trabajo n.º 8*, Madrid/Barcelona, Fundación Carolina/IEMed.

WELMOND, M. (2004), «Les Projets Education de la Banque mondiale au Maroc», *La lettre d'information trimestrielle du Bureau de la Banque mondiale au Maroc*, núm. 1, págs. 18-19.

WORLD BANK (2006), *World Development report 2007*. Washington DC, The World Bank.

————— (2004), *Unlocking the Employment Potential in the Middle East and North Africa: Toward a New Social Contract*, Washington DC, The World Bank.

ZOUGGARI, A. (2006), «Le système d'enseignement sous le protectorat Français et Espagnol», en Lamrini (ed.), *Systèmes éducatifs, savoir, technologies et innovation. Rapport thématique*, Rabat, Cinquantenaire de l'Indépendance du Royaume du Maroc, págs. 451-469.

## **Documentos de Trabajo de Casa Árabe**

Núm. 1, septiembre de 2007

Mohammad-Reza Djalili

*Irán: fortalezas y debilidades de una potencia regional*

Núm. 2, septiembre de 2007

Abdeljalil Akkari

*La escolarización en el Magreb: de la construcción a la consolidación de los sistemas educativos*

Núm. 3, septiembre de 2007

Gonzalo Escribano

*Islamismo y política económica en Marruecos*





DOCUMENTOS DE TRABAJO DE CASA ÁRABE  
أوراق عمل للبيت العربي

DOCUMENTOS DE TRABAJO DE CASA ÁRABE  
أوراق عمل للبيت العربي

DOCUMENTOS DE TRABAJO DE CASA ÁRABE  
أوراق عمل للبيت العربي

DOCUMENTOS DE TRABAJO DE CASA ÁRABE  
أوراق عمل للبيت العربي

DOCUMENTOS DE TRABAJO DE CASA ÁRABE  
أوراق عمل للبيت العربي

DOCUMENTOS DE TRABAJO DE CASA ÁRABE  
أوراق عمل للبيت العربي



البيت العربي

Casa Árabe  
e Instituto Internacional de  
Estudios Árabes y del  
Mundo Musulmán

DOCUMENTOS DE TRABAJO DE CASA ÁRABE

أوراق عمل للبيت العربي

[www.casaarabe-ieam.es](http://www.casaarabe-ieam.es)

c/ Alcalá, 62 (Escuelas Aguirre). 28009 Madrid. Tel.: (34) 91 563 30 66. Fax: (34) 91 563 30 24  
c/ Martínez Rucker, 9. 14003 Córdoba. Tel.: (34) 957 49 84 13. Fax: (34) 957 47 80 25