

SOCIEDAD, EDUCACIÓN E IDENTIDAD CULTURAL EN MARRUECOS: FAMILIA E INFANCIA

Vicente LLORENT BEDMAR
Esther PRIETO JIMÉNEZ
Universidad de Sevilla

Resumen: La atención a la diversidad, es uno de los grandes retos a los que se ha de enfrentar cualquier sistema educativo, objetivo que adquiere mayor relevancia cuando nos referimos a un país donde conviven distintas culturas. Con demasiada frecuencia, los sistemas educativos actuales ofrecen unos conocimientos uniformes que, directa o indirectamente, ignoran las características singulares que nos distinguen a unos y otros grupos humanos, o sea, olvidan a menudo, la identidad cultural de los pueblos.

Cuando pretendemos profundizar en la conservación de distintas identidades culturales que hemos encontrado en Marruecos, observamos la existencia de dos fuerzas contrapuestas: una centrípeta, que tiende a conservar al más puro estilo sus tradiciones y costumbres ancestrales, y otra, centrífuga, abierta a todas las influencias procedentes de Occidente, que confunde un progreso económico coyuntural de determinados países con la bondad de los planteamientos ideológicos de fondo que sostienen sus sociedades. La creciente desaparición de las fuentes “tradicionales” de identidad y la ausencia de puntos fijos de referencia de las “nuevas”, nos ha de poner en alerta ante un modelo de aldea global empobrecido al que fácilmente podemos abocar.

Palabras claves: Educación, familia, infancia, identidad cultural, Marruecos.

Abstract: The attention to the diversity, is one of big challenges which there has to face any educational objective system that acquires major (bigger) relevancy when we refer (referred) to a country where different cultures coexist. Too often, the educational current systems offer a few uniform knowledges that, direct or indirectly, they ignore the singular characteristics that distinguish us to some and other human groups, or, forget often, the cultural identity of the peoples (villages).

When we try to penetrate into the conservation of different cultural identities that we have found in Morocco, we observe (observed) the existence of two opposite forces: The centripetal one, which stretches to preserve to the purest style his (its, her) traditions and ancient customs, and other one (different), centrifugal, opened to all the influences proceeding from West, which confuses an economic relating to the moment progress of certain countries with the kindness of the ideological expositions (approaches) of bottom (fund) that his (its, her) societies support. The increasing disappearance of the “traditional” sources (fountains) of identity and the absence of fixed points of reference of the “new ones”, it (he, she) has to put us in alert before a model of global village impoverished to that (that) easily we prune having entered.

Key words: Education, family, infancy, cultural identity, Morocco.

Las nuevas y variopintas situaciones provocadas por las cada vez más numerosas sociedades multiculturales, tan en boga hoy día, no nos deben hacer olvidar que a lo largo de la historia hemos asistido a una constante: el sometimiento, no siempre cultural, de unos pueblos a manos de sus dominadores. La Historia de la Humanidad, esa gran maestra de la vida, con sus grandezas y miserias, sigue y seguirá enseñándonos a vivir, mostrándonos la inexorable realidad y los efectos de actuaciones más o menos heterodoxas, eso sí, sin cerrarnos la posibilidad de sumergirnos en estrategias propias de planteamientos ucrónicos.

Si bien, diásporas judías, sociedades gitanas, los lapones (Kola) exterminios de tribus indias, la tolerancia tricultural del Toledo o de la Córdoba de antaño idealizada por algunos historiadores, la cruda realidad de los mudéjares alpujarreños, la convivencia entre pueblos turco y armenio, los vámanas y onas (Argentina), la asimétrica relación entre explotadores del bosque amazónico y los nativos del lugar, el modelo yugoslavo (antes, durante y después), la “invitación” del 711, el excelente acogimiento de los andalusíes en Marruecos, la escisión de Bangladesh de Pakistán, la actual Palestina, los kurdos, la situación de Timor, el shintoísmo japonés, los sijs (Punjab) y un largo etcétera de posibles ejemplos tan dispares donde tendrían cabida nuestra actual sociedad europea, nos harían huir de cualquier tipo de generalización histórica al respecto.

El aumento de los flujos migratorios que se está produciendo a nivel mundial en los últimos tiempos, está trayendo consigo unos niveles de convivencia entre los ciudadanos que, en multitud de casos, implica una diversidad social y cultural a tener presente. Como una realidad inherente a esta diversidad, encontramos la formación de grupos culturales minoritarios que pretenden conservar su propia identidad. Cuestión nada baladí, que les va a abocar a un imprevisible conglomerado de problemas cuya cantidad y grado va a depender de una indeterminada gama de variables.

En consonancia con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entendemos el concepto de *identidad cultural*, como el conjunto de las referencias culturales por el cual una persona o un grupo se define, se manifiesta y desea ser reconocido, supone el respeto a las libertades inherentes a la dignidad de la persona e integra, en un proceso permanente, la diversidad cultural, lo particular y lo universal, la memoria y el proyecto.

Tras realizar un recorrido por nuestro planeta, nos encontramos ante un cada vez mayor número de sociedades caracterizadas por una evidente realidad multicultural. Tal es así que, en noviembre de 2001, la UNESCO elaboró la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural. En ella se relaciona dicha diversidad cultural con la identidad de los pueblos, el pluralismo, los derechos humanos y la solidaridad internacional, reconociéndose la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad y legado de nuestros antepasados, que estamos obligados a proteger. Precisamente el director de esta organización, Koichiro Matsuura, resumió el espíritu de la Declaración cuando afirmó que dicho texto, eleva la diversidad cultural al rango de herencia común de la humanidad y, como tal, protegerla se convierte en un imperativo ético inseparable de la dignidad humana¹.

¹ Atiénzar, M^a.J. (2001). “La diversidad cultural como reto político” *Boletín de Integración*, Nº 51: Centro de Colaboradores Solidarios.

EL ÉXODO RURAL MARROQUÍ Y SU INCIDENCIA EN LA IDENTIDAD CULTURAL FAMILIAR

Actualmente se está produciendo un importante proceso de apertura política y social en nuestro vecino país –propiciada por el intercambio de ideas y culturas– donde la influencia de la familia y la educación pueden constituir uno de los pilares básicos a potenciar para favorecer un desarrollo sociocultural de este entrañable pueblo. Sin embargo, son preocupantes los altos índices de pobreza que detentan algunos sectores sociales, particularmente en el campo y en los barrios periféricos de las grandes ciudades, donde se hacina la gran inmensidad de emigrantes provenientes del ámbito rural.

Según el censo general de población y del hábitat (RGPH) de 1994, el 48´6% de la población reside en el medio rural, contra el 51´4% que lo hace en el medio urbano. Por primera vez en la historia de Marruecos el porcentaje de ciudadanos que viven en las ciudades sobrepasa el 50%. Cifras bien alejadas de las de 1960, cuando la tasa de población urbana sólo se elevaba al 29´2% del total de la población marroquí, de las de 1971, que suponían el 35%, o de las de 1982 donde nos encontramos con una tasa del 42´3% de población urbana. Las circunstancias que más han incidido en este fuerte movimiento migratorio interno se deben buscar en:

- El crecimiento de algunas localidades rurales que ya son consideradas como urbanas.
- La extensión de los espacios urbanos también ha ido creciendo, sobre todo con los nuevos barrios del extrarradio de las grandes ciudades.
- La cada vez mayor movilidad interna de la población (éxodo rural).

La emigración del campo a la ciudad, no ha de suponer necesariamente que ésta sea realmente atrayente para los campesinos, sino más bien habría que concebirla como un síntoma del carácter repulsivo que actualmente tiene la vida en el campo, donde la situación se hace cada vez más insostenible. Aunque en muchos casos, la emigración se muestra como la única forma factible de mejorar su nivel de vida. Sea como fuere, una vez que llegan a la ciudad, se encuentran con una realidad bastante dura. Uno de los aspectos más significativos gira en torno a la cuestión del alojamiento. La gran mayoría de estos emigrantes, se ven obligados a convivir en una habitación junto con toda su familia, incluso comparten su hogar con personas desconocidas. A continuación mostramos una tabla en la que se puede observar la relación entre número de habitaciones en los hogares y personas que viven en cada una de estas habitaciones:

TABLA 1:
RELACIÓN ENTRE NÚMERO DE HABITACIONES EN LOS HOGARES Y
PERSONAS QUE VIVEN EN CADA UNA DE ESTAS HABITACIONES ².

| Nº de Habitaciones Ocupadas | Urbano % | Rural % | Total % |
|-----------------------------|----------|---------|---------|
| 1 Habitación | 12´6 | 9´2 | 11´1 |
| 2 Habitaciones | 30´9 | 29´9 | 30´5 |
| 3 Habitaciones | 31´6 | 27´5 | 29´9 |

² Encuesta Nacional sobre los niveles de vida en los hogares de 1998-1999 (2000) p.15. Rabat: Direction de la Statistique.

| Nº de Habitaciones Ocupadas | Urbano % | Rural % | Total % |
|---------------------------------|----------|---------|---------|
| 4 Habitaciones | 13'7 | 18'2 | 15'6 |
| 5 o más Habitaciones | 11'2 | 15'2 | 12'9 |
| TOTAL | 100 | 100 | 100 |
| Nº Medio de Habitaciones/Hogar | 2'9 | 3'1 | 3 |
| Nº Medio de Personas/Habitación | 2'6 | 2'6 | 2'6 |

En lo relativo a la densidad de habitantes por habitación, hemos de decir que el grado de promiscuidad es más elevado en las grandes ciudades, donde las tasas de ocupación por habitación llegan a una media de 2'7 personas. En las familias que viven en una sola habitación existe aún mayor nivel de promiscuidad; piénsese que en muchos casos, dicha habitación es ocupada por 5 personas al menos. Incluso en los "amplios" alojamientos de 5 habitaciones o más, la densidad llega a ser de 1'5 personas por término medio.

El hecho de que tantas personas habiten en la misma casa, piso o en una misma habitación, significa que los niños van a ser testigos de distintas escenas, desde las más violentas a las más íntimas, que en muchas situaciones pueden inducir a un posible desequilibrio del niño, incluso predisponerlo a la delincuencia.

La convivencia en uno de estos hogares abarrotados, empuja a los miembros más jóvenes de la familia hacia la calle, a vivir en ese inhóspito lugar donde van a estar expuestos a toda clase de riesgos, tales como drogas, robos, violencia, sexo...

Evolución del papel de la mujer en la sociedad marroquí

En contraposición a estos abarrotados hogares donde se hacinan como pueden los miembros de una amplia familia, debemos mencionar un aspecto que ha tenido una gran relevancia en este sector social, nos referimos a la disminución de la tasa de natalidad debido a la puesta en práctica de distintos programas de planificación familiar. Estos programas han conducido a limitar la fecundidad de la mujer, este control de la fecundidad se ha visto también apoyado por una elevación de la edad media de la mujer en el momento de casarse, o sea, la edad media de la mujer cuando se produce su primer matrimonio.

Presentamos a continuación, una tabla comparativa donde se puede observar cómo, desde los años sesenta, se ha constatado un incesante aumento de la edad de la mujer marroquí a la hora de contraer su primer matrimonio:

TABLA 2:
EDAD MEDIA DE LA MUJER EN EL MOMENTO DE CONTRAER SU PRIMER MATRIMONIO³

| Año | 1960 | 1987 | 1994 | 1997 |
|------------|------|------|------|------|
| Edad media | 17'3 | 23'4 | 25'8 | 26'4 |

³ La edad media de la mujer en el medio urbano, al casarse en sus primeras nupcias es superior al medio rural, en 1996-97 es de 27'8 años en el medio urbano y 24'7 años en el medio rural.

Por otro lado, en lo referente a la mujer marroquí, observamos que la proporción de las mujeres polígamas, continúa su proceso decreciente, así del 5´1% en 1992 se pasó al 3´6% en 1996-97, existiendo una relación directa entre la mayor escolarización de la mujer y la disminución de las que viven en esta situación. Muchas de ellas prefieren vivir solteras antes de ser la segunda o tercera esposa.

La paulatina transformación de la familia patriarcal marroquí, hacia un modelo familiar nuclear, propiciado que los matrimonios entre familiares (endogamia), ha descendido de un 33% en 1987⁴ a un 29´3% en 1997⁵. Esta endogamia aún persiste con fuerza en el medio rural, donde frecuentemente las esposas se casan a una edad muy temprana; estos matrimonios siguen siendo un asunto de familias y de grupos más que una cuestión individual y personal.

En Marruecos, como en la mayoría de los países africanos, las mujeres aspiran a tener familias menos numerosas que las de sus madres. La mejora y el más fácil acceso a los servicios de planificación familiar y el fuerte empuje que se le está dando a la educación de las niñas, han tenido una fuerte incidencia en que, actualmente en Marruecos, la fecundidad haya descendido hasta menos de 4 hijos por pareja⁶.

Las madres enfermas, analfabetas, dependientes económicamente de sus maridos, jurídica y políticamente dominadas por éstos, no son las más ideales para asegurar un idóneo desarrollo educativo, social, sanitario... de sus hijos. Estos parámetros son determinantes directos que van a incidir en el derecho del niño a su supervivencia y en la calidad del resto de su vida.

La marginalización de la mujer en los ámbitos sanitarios y educativos implica una inferioridad jurídica y económica, su alejamiento de los puestos de poder y su escasa participación política. Aunque en todas las constituciones de Marruecos, aparecidas desde 1962, se le otorga el derecho a la educación, sus porcentajes de acceso a la escuela han sido muy inferiores a los del hombre. Durante el curso 1999-2000, el 47´7% de las niñas del ámbito rural no estaban escolarizadas, mientras que en las ciudades solamente no se encontraban escolarizadas el 15´5%.

Por otro lado, la tasa de alfabetización de las mujeres de más de 15 años de edad, es del 48´9%, porcentaje que sólo alcanza el 12´3% en el medio rural. Cifras que nos muestran con meridiana claridad que el 87´7% de las mujeres en el ámbito rural son analfabetas⁷.

Por muy complejo y espinoso que sea no vamos a dejar pasar por alto un aspecto educativo de importancia capital, aunque tengamos que preguntarnos sobre la jerarquía de valores pertinentes en situaciones concretas y puntuales que desconocemos. Nos referimos a la transmisión de aciertos/errores de madres a hijas. En lo tocante al analfabetismo hemos de señalar que las madres analfabetas reproducen, involuntariamente su condición "iletrada" y, en muchas ocasiones, mezclan el rol de esposa y de madre, de feminidad en definitiva, con la condición de analfabeta o de persona poco letrada, que abandona precozmente el sistema escolar en favor de su preparación para la realización de tareas domésticas, a veces siendo criadas, ocupándose del hogar, ayudando a sus madres, cuidando a sus hermanos pequeños...

⁴ Encuesta Nacional sobre la Población y la Salud (ENPS I).

⁵ Enquête National sur la Santé de la Mère et de l'Éfant. (ENSEME/Papchild).

⁶ Datos extraídos de la página web del Fondo de Población de las Naciones Unidas. www.unfpa.org.

⁷ *Condición socio-económica de la mujer en Marruecos* (1999). Enquête Nationale sur le budget Temps des femmes 1997-98, Vol N°1, p.45. Rabat: Direction de la Statistique.

El frecuente desinterés por la escolarización de las niñas de los sectores rurales y populares, puede venir derivado de la poca importancia que las madres –que y a tienen esta condición de analfabetas– dan a los estudios. Mientras que en muchos casos, los padres intentan que las niñas estén escolarizadas el mínimo tiempo posible, ya que piensan que este estudio puede conducir a la niña a la insumisión respecto a su rol femenino.

Por otro lado la escuela reproduce las relaciones entre los sexos como relación de dominación, siendo la mujer el elemento dominado. Los manuales escolares, las relaciones entre compañeros, entre profesores y estudiantes... dejan bien clara la situación desigual entre la condición femenina y la masculina.

Podemos hablar también de la ausencia de un programa de educación sexual que oriente la relación entre hombres y mujeres, y que palie la habitual conducta de sometimiento que vienen mostrando las mujeres. Programas que debieran tener en cuenta y otorgarle mayor relevancia, al hecho de que la mujer posea unos conocimientos esenciales sobre su propio cuerpo, proporcionándoles un autoconcepto de su psicofisiología ajeno a cualquier connotación negativa, en definitiva, lo más alejado posible de la tradición aristotélica que considera a la hembra como un macho mutilado.

Respecto al tema del trabajo de la mujer, estimamos de gran interés, resaltar un dato que en ningún caso se podría considerar como anecdótico: la proporción de mujeres empleadas en la industria es dos veces mayor que la de los hombres, la tasa de feminización de este sector se eleva al 62'1%⁸.

A pesar de la afirmación del principio de igualdad entre hombres y mujeres, que en el artículo 8 de la constitución marroquí de 1996 se defiende, la desigualdad entre ambos géneros y la discriminación existente en perjuicio de la mujer se puede constatar tanto en la *Moudawana* o Código del Estatuto Personal, como en el Derecho Social, Comercial o Internacional Privado. Sin embargo, es en el trabajo y en la familia, donde incide con gran fuerza la *Moudawana*, texto legal que a continuación pasamos a comentar.

La *Moudawana* es un código que reviste un carácter legal y, en cierta medida, sagrado, y que existe una continuación entre *Moudawana* (que en un sentido estricto viene a ser el Derecho de Familia) el *Fiqh* (Derecho Musulmán) el *Hadit* (Dichos del Profeta) y el Corán (Palabrade Dios).

En el trabajo, la mujer tiene igualdad legal respecto al hombre en salarios, permisos, accidentes de trabajo, enfermedad, seguridad social, derechos sindicales... Desde 1975 el salario mínimo que recibe la mujer es igual al del hombre⁹ y desde 1962 está prevista una igualdad entre hombre y mujer en cuanto a su representación profesional¹⁰.

Sin embargo existen disposiciones específicas, que discriminan a la mujer respecto al hombre en el trabajo. Esta discriminación se podría considerar positiva en la medida que protege a la mujer trabajadora, otorgándole algunas prerrogativas, por ejemplo: se le prohíbe trabajar por la noche, realizar labores perjudiciales para su salud en el trabajo, las jóvenes menores de 14 años no pueden llevar en el trabajo una carga superior a 5 kilos, las que tienen entre 14 y 15 años no pueden llevar más de 8 kilos de peso, por embarazo tienen un permiso de 12 semanas consecutivas

⁸ Direction de la Statistique, ENPA 1986-87 et ENBTF 1997-98.

⁹ Dahir portant loi N° 1-75-21 du 30 août 1975.

¹⁰ Dahir N° 1.161.116 de 1962.

para el cuidado del niño durante los primeros meses y, en ningún caso, el embarazo puede llegar a ser causa de despido. Pero, por otro lado, hemos de añadir que no se estipula nada contra el acoso sexual de la mujer en su puesto de trabajo y, aunque existe un principio de igualdad en el acceso a los empleos públicos, el artículo primero del Estatuto General de la Función Pública, permite a la Administración derogar este principio.

La desigualdad de los géneros a favor del hombre la encontramos en la *Moudawana* de una forma muy acentuada, especialmente antes de la revisión que se llevó a cabo el 10 de septiembre de 1993¹¹. Aunque en esta revisión sólo fueron modificados nueve artículos, su cajado fue tal que requiere una mención especial.

Hay reformas de la *Moudawana* que han tenido lugar hace poco tiempo, como es la supresión del artículo 276 del código de obligaciones y de los contratos que prohibía a la mujer trabajar sin tener una autorización de su marido; así como el artículo 6 donde se le prohibía ejercer actividades comerciales sin el consentimiento de su esposo.

Pero hay otras cuestiones propuestas por el plan nacional de integración de la mujer para el desarrollo (19 de Marzo de 1999) por el Primer Ministro del Gobierno. Entre las propuestas de carácter reformistas que aún no han sido aceptadas nos encontramos las siguientes:

- * Elevar la edad del primer matrimonio a los 18 años.
- * Suprimir la tutela matrimonial.
- * Registrar al hijo natural bajo el nombre de la familia de su madre.
- * Transformar toda disolución de matrimonio judicial.
- * Prohibir la poligamia y no sólo limitar las condiciones restrictivas que existen actualmente.
- * Que el hecho de que una mujer divorciada se case de nuevo, no pueda ser motivo para quitarle la custodia de sus hijos.
- * Cuando se origine un divorcio, el juez debe distribuir los bienes acumulados en el transcurso de la vida matrimonial entre ambos cónyuges y ofrecer a la mujer la mitad de los bienes, de los que ella ha participado en la adquisición, sea por su trabajo doméstico, sea por sus trabajos como asalariada.
- * Crear tribunales familiares para que sean más rápidas las decisiones que se adopten.

A pesar de que en las Elecciones Legislativas de 1993, dos mujeres fueron elegidas por primera vez para el Parlamento de Marruecos y en 1997 se repitió otra vez esta situación incluso¹², otras dos mujeres fueron elegidas para la Cámara de Consejeros, la tasa de feminización del Parlamento Marroquí es solamente del 0'06% mientras que observamos como en Túnez es del 4'2% en Argelia del 2'4% y en Egipto del 3'9%. Si además tenemos en cuenta que, en Marruecos, las mujeres votan muy poco a los representantes de su mismo género, quizás se deberían adoptar algunas medidas de discriminación positiva a favor de la participación política de las mujeres¹³. Ante esta situación y pese a las reservas islamistas, el Parlamento marroquí aprobó por unanimidad

¹¹ A esta revisión no fue ajeno el movimiento feminista marroquí en la Convención Internacional de la lucha contra toda forma de discriminación de las mujeres de 1979, ratificado por Marruecos el 21 de Julio de 1993.

¹² Sólo había dos mujeres entre los 325 diputados.

¹³ UNICEF (2001) "Analyse de la situation des Enfants au Maroc". *Contexte général de l'analyse de situation des enfants au Maroc*. p.49. Rabat.

un nuevo código electoral donde se reservan 30 escaños para las mujeres, cifra que constituye el 9'2% del total de diputados¹⁴.

Podríamos afirmar que el desarrollo socioeconómico de cualquier país, está íntimamente ligado a la realidad educativa de la mujer. La situación de las niñas depende estrechamente de la estructura de su familia y del lugar que en ella ocupan. Si la familia es de tipo tradicional la pequeña tendrá muchas posibilidades de acabar siendo sometida a múltiples prohibiciones basadas en costumbres y prejuicios heredados del pasado. Sería el caso de la típica estructura del régimen patriarcal.

A menudo, es la misma familia quien priva a las niñas de los medios necesarios para su desarrollo afectivo, físico e intelectual, impidiendo que se rompa el círculo vicioso del analfabetismo mala salud, trabajo en la niñez, matrimonios precoces, maternidad prematura y pobreza. Quizás la manifestación más espectacular de este fenómeno lo constituya la explotación del trabajo de estas niñas, tan frecuente en los países del tercer mundo. En muchos casos, a la edad de 6-7 años las niñas participan activamente en los trabajos de su hogar; mientras que en el ámbito rural ayudan al aprovisionamiento de agua y de combustibles. Actividades de las que los niños, generalmente, están dispensados. Éstas constituyen una mano de obra barata y eficaz para la familia.

Atención a la Infancia en Marruecos

Observando brevemente la Historia de la Humanidad, nos percatamos de inmediato que prácticamente los niños no eran considerados como individuos con entidad y derechos propios sino que pertenecían a sus padres, quienes de una forma u otra, tomaban todas las decisiones que afectaban a sus hijos.

Las iniciativas caritativas en pro de la infancia se multiplicaron con la Revolución Industrial, iniciándose así un claro camino hacia el reconocimiento, no sólo de los deseos del niño, sino de sus derechos. El niño dejaría así de ser una propiedad de los adultos al poseer sus propios derechos y más aún al ser estos derechos defendidos por entidades públicas.

Como es conocido, el desarrollo de estas iniciativas no ha sido homogéneo en todas las regiones de nuestro planeta. En Europa Occidental, no será sino hasta el s. XIX cuando las nuevas condiciones sociales propicien el nacimiento de los sistemas públicos de educación y con ellos el inicio de la educación preescolar propiamente dicha. La fuerte emigración del campesinado hacia las ciudades industrializadas en busca de mejores perspectivas laborales y el enorme incremento de la población cambiaron por completo el panorama social de la época.

En efecto, la Revolución Industrial trajo consigo la necesidad de una gran masa de mano de obra. Hombres y mujeres trabajan durante largos turnos en las fábricas, dejando a menudo desatendidos a sus hijos pequeños. La reacción de asociaciones benéficas vino a paliar este acuciante problema. Bien las asociaciones religiosas, bien las sociedades filantrópicas, imbuidas por las aún no olvidadas ideas ilustradas, no sólo se dedicaron a la atención de los indigentes, sino que además intervinieron activamente, en la mejora de las condiciones educativas de un sector de la población que se constituiría en una nueva clase social. Además, junto a la ideología revolucionaria francesa, el ideal de una escuela universal y gratuita tuvo una indudable resonancia.

¹⁴ Cembrero, I. (2002) "El nuevo código electoral marroquí...". Madrid. El País, 8 de mayo, p. 10.

Tras la Primera Guerra Mundial se acentúa la preocupación por la protección de la infancia. En 1924 se acuerda en Ginebra la primera Declaración de los Derechos del Niño. Décadas más tarde la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobaría la Declaración de los Derechos del Niño¹⁵, reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (particularmente en los arts. 23 y 24), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (especialmente su art. 10) y en la más completa Convención de los Derechos de la Infancia¹⁶ que pasó a formar parte del derecho interno de los estados miembros, que por tanto se comprometen a:

- Proteger a los niños contra toda forma de crueldad y explotación.
- Ayudar a las familias respetando sus responsabilidades y creando servicios de atención a la infancia.
- Dedicar una especial atención a los niños más necesitados.
- Permitir que los niños puedan expresar libremente su opinión en todo lo que les concierne.
- Satisfacer las necesidades básicas de los niños: educativas, sanitarias, legislativas...

Desde este momento, cuando los estados manifiestan públicamente y por escrito su preocupación y compromiso por los aspectos que atañen a la infancia, nos encontramos con afirmaciones tales como: “...un niño que ha pasado de ser objeto a sujeto de derechos... propiciando «así» una mayor convivencia social a favor de la infancia”¹⁷ y con un reconocimiento expreso de la necesidad de ofrecer una mayor protección de este sector de la sociedad. Aspecto que en las últimas décadas ha pasado a ser una fuente de preocupaciones para las diversas Administraciones gubernamentales.

En la actualidad, millones de niños sufren cada día desnutrición, abusos, agresiones, desplazamientos y todo tipo de penalidades a pesar de que “nuestros países cuentan con medios y conocimientos para proteger la vida y mitigar considerablemente los sufrimientos de los niños, fomentar el pleno derecho de su potencial humano y hacerles tomar conciencia de sus necesidades, sus derechos y sus oportunidades”¹⁸. En la Declaración de los Derechos del Niño, podemos encontrar dos artículos que se refieren de una manera directa, a la identidad del niño:

- “Es deber del Estado proteger y, si es necesario, restablecer la identidad del niño. Esto incluye el nombre, la nacionalidad y los vínculos familiares” (Art. 8).
- “La educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad, talento y capacidad mental y física del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcarle el respeto a los derechos humanos elementales, su propia identidad cultural, idioma y valores, así como los antecedentes culturales y los valores de los otros” (Art. 29).

¹⁵ Aprobada el 20 de noviembre de 1959.

¹⁶ Aprobada el 20 de noviembre de 1989.

¹⁷ Carta Municipal de los Derechos del Niño en Andalucía. Preámbulo.

¹⁸ *Declaración mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño* (1990). Naciones Unidas. Nueva York.

No siempre se diferencian con nitidez los conceptos educación preescolar y educación infantil. Entre el desacuerdo existente, observamos como el término de atención a la infancia se está abriendo paso. Este concepto abarca a los anteriores a la vez que incluye cuestiones relacionadas con la atención al menor en su medio, apoyo a la familia, atención sanitaria, adopción, ingreso en centros de protección, acogimiento familiar, etc.¹⁹.

En los centros de educación infantil, los pequeños, deben recibir una educación acorde con las necesidades de su edad, que complemente la que reciben en su familia, que guíe y estimule su desarrollo psicológico, y que favorezca la construcción de su personalidad acorde con las exigencias y valores considerados como válidos por la sociedad en la que viven.

Pero esta realidad de la mejora de la atención a la infancia, no está evolucionando de la misma manera en todo el mundo, ya que existen muchos países en desarrollo, sobre todo los menos adelantados y los más endeudados, que necesitan una cooperación internacional sustancial, para poder participar eficazmente en el esfuerzo mundial de supervivencia, protección y desarrollo del niño²⁰.

No podemos analizar la atención prestada a las mujeres y a la infancia marroquí, sin conocer que nos encontramos ante un país con un comercio exterior crónicamente deficitario; que ha de importar petróleo, productos industriales y complementos alimenticios y que apenas cuenta con recursos energéticos, aunque las más de 20 millones de toneladas anuales que extraen de sus importantes yacimientos de fosfato le conviertan en el primer exportador mundial de esta rica materia prima. Su industria apenas se encuentra desarrollada, limitándose prácticamente al suministro de bienes de consumo y al tratamiento de los productos del suelo y de los fosfatos. Los cada vez mayores ingresos por turismo y el buen número de divisas generadas por el elevado número de emigrantes marroquíes que trabajan en el extranjero, no bastan para disminuir su endeudamiento equilibrar su balanza de pagos y cambiar el rumbo de su difícil situación económica²¹.

Así pues, observamos como en 1992 se puso en marcha el Plan de Acción Nacional para la Infancia en Marruecos, cuyo objetivo esencial no era otro que sensibilizar a la sociedad sobre las carencias y problemas que sufría y aún sufre el sector más deprimido de la infancia marroquí. Las medidas adoptadas se vertebraron en dos ámbitos de actuación referenciales: el sanitario y el educativo.

Otro paso realmente digno de valorar adecuadamente, se produjo en junio de 1993, cuando el parlamento del reino de Marruecos ratificó la Convención de los Derechos del Niño.

Un indicador cuya importancia es difícilmente discutible, la tasa de mortalidad infantil nos muestra la eficacia de las medidas implantadas por las autoridades marroquíes, que se ponen de manifiesto al analizar las tasas que se han producido durante las últimas décadas. El enorme descenso detectado en ellas no nos permite sino alegrarnos del fructífero avance alcanzado por la sociedad marroquí en relación con este esencial aspecto para una mejor atención a la infancia

¹⁹ Llorent Bedmar, V. (1999). *Aproximación a la Educación Comparada desde la Praxis Investigadora*. Sevilla: Kronos

²⁰ Plan de acción para la aplicación de la Declaración Mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño en el decenio de 1990.

²¹ Datos extraídos de la página web de la Confederación de empresarios de Andalucía. <http://www.ceae.es/internacional/ceaco/cecoam/mercado.htm>

TABLA 3:
TASA DE MORTALIDAD INFANTIL EN MARRUECOS DEL AÑO 1962 AL 2001²²

| Año | % |
|------|-----|
| 1962 | 213 |
| 1971 | 174 |
| 1980 | 138 |
| 1992 | 76 |
| 2001 | 47 |

En Marruecos se están elevando cada vez más voces que defienden el respeto a los Derechos del Niño y luchando a favor de los niños que se encuentran en situaciones difíciles. Problemas que con anterioridad estaban ocultos en la sociedad marroquí, están saliendo a la luz actualmente y se les está intentando dar soluciones.

En esta tesitura de apertura, ha ocurrido un hecho que a cualquier persona ajena a la realidad marroquí podría parecerle obvio, pero de cuyo calado no hay que dudar, nos referimos al, hasta hace poco tiempo, silenciado tema de los niños que trabajan o que “merodean” por las calles. Actualmente ha salido a la luz, se ha debatido en los medios de comunicación y, por tanto, ha pasado de ser un tabú a un problema reconocido por las autoridades, que ya han comenzado a adoptar medidas que atañen a los niños en las situaciones más desfavorecidas.

A raíz de las críticas que recibió Marruecos por parte de la Comisión de Ginebra (1995), el Gobierno creó el Observatorio Nacional de los Derechos del Niño que ha revisado los textos legislativos vigentes que no respetaban los derechos del niño. En el ámbito rural, son las propias *comunas* (provincias) quienes desarrollan sus estrategias de desarrollo socioeconómico y educativo, muchas de ellas en torno a su gran problema de subsistencia: el abastecimiento de agua. Mientras, en las ciudades, la sociedad civil se está empezando a vertebrar en asociaciones, que mayoritariamente tienen como centro de interés los “*niños de la calle*”.

Las instituciones públicas, se están viendo auxiliadas por asociaciones privadas, bien de carácter internacional, como UNICEF-Marruecos²³, bien nacionales como la Asociación Marroquí de Ayuda a la Infancia y a la Familia (AMAEF)²⁴, que se dedica a la defensa de los derechos del niño y la atención a la infancia: proporcionando un apoyo material y psicológico a los niños y a sus familias, atendiendo a la infancia maltratada y a los niños con problemas motores, mentales y sensoriales, gestionando la adopción y acogimiento de niños huérfanos, elaborando planes de formación para la prevención de enfermedades (malnutrición, vacunación, enfermedades de transmisión sexual...), luchando contra el analfabetismo y contra la pobreza, etc.

Por otro lado, hemos de resaltar que se ha aumentado considerablemente el presupuesto para Asuntos Sociales, especialmente en lo concerniente al ámbito educativo. Durante los

²² UNICEF (2001) “Analyse de la situation des Enfants au Maroc”. *Contexte général de l’analyse de situation des Enfants au Maroc*, p.24. Rabat.

²³ Para obtener más información, recomendamos la página web de UNICEF: www.unicef.org.

²⁴ Para obtener más información sobre esta Asociación, recomendamos la página web de AMAEF: http://users.casane.net.ma/amaef/amaef_presentation.htm

años 1997 y 1998, se dedicaron fuertes cantidades de capital a los sectores más deprimidos de la población: a las mujeres en general y a las niñas en particular, víctimas especialmente sensibles, sobre las que tienden a repercutir cualquier tipo de problemas socioeconómicos que surjan.

Posteriormente, en 1998, se creó la Secretaría de Estado encargada de la Protección Social de la Familia y de la Infancia. Al año siguiente (1999) se instituyó un Parlamento de los Niños, donde ellos mismos son los protagonistas, los que participan y aparecen en los medios de comunicación defendiendo sus derechos. Todo ello enmarcado en un elevado carácter simbólico, sobre todo si tenemos en cuenta que su creación es consecuencia directa de una propuesta realizada por el propio Mohamed VI.

Aunque, desde nuestro punto de vista, la gran apuesta educativa del nuevo monarca, no debe ser otra que la de hacer realidad sus propios deseos, expresados públicamente cuando se manifestó a favor de la adopción de medidas favorables para una mayor atención ala “infancia desheredada”, superando su actual situación marginal que la aboca al analfabetismo, a la explotación y a la delincuencia²⁵. En esta línea, a iniciativa del rey *alauita*, se fundó en octubre de 1998 la Fundación Mohamed V para la Solidaridad con el propósito de luchar contra la pobreza y la exclusión social. Fortaleciendo esta línea de actuación, en el año 2000, se constituyó el Ministerio Delegado encargado de la Mujer, la Infancia y las Personas Disminuidas, al que paulatinamente se le está llenando de contenido.

Estimamos que una medida básica y elemental para promover una adecuada convivencia en sociedades caracterizadas por la diversidad cultural, podría pasar por elevar al máximo rango el valor del respeto a las distintas identidades culturales presentes en ella. Para ello, nada mejor que disponer y adoptar las medidas que se estimen pertinentes empezando por las destinadas al sector infantil. En este sentido, surge en 1989 la Declaración de los Derechos del Niño, basada en la protección al menor.

Por lo tanto, deberíamos plantearnos, que ninguna estrategia gubernamental para el desarrollo humano, ni puede ni debe permitirse esperar a que los jóvenes ciudadanos cumplan los 18 años para defender sus derechos, sino más bien al contrario, es durante la más tierna infancia cuando los derechos de los niños y niñas, deberían tener prioridad absoluta. Si durante este crucial periodo de sus vidas permitimos que, sin ningún tipo de control, “agentes culturales” externos, cuyos intereses reales desconocemos, en el mejor de los casos, campen a sus anchas, la identidad cultural de un pueblo, sea cual fuere, puede sufrir un daño de tamaño grado, que difícilmente pueda llegar a recuperarse.

EL PUEBLO BEREBER

Si bien por razones de espacio no nos vamos a extender en el problema bereber, tal y como deseáramos, sí consideramos imprescindible dedicar un breve apartado a la situación de este pueblo autóctono del Magreb.

Aunque no se conoce con exactitud la fecha de su aparición en la faz de la Tierra, las primeras referencias conocidas datan del 3000 a.C. constan en algunos documentos, egipcios,

²⁵ Postura apoyada por la familia real marroquí. Le Matin du Sahara et du Magreb. 7 janvier 2001.

griegos y romanos. Si bien el profesor Arnaiz Villena²⁶ adelanta el momento de su aparición señalando que “los pueblos bereberes se vieron forzados probablemente a una emigración masiva, al establecerse hace 6.000 años antes de Cristo las condiciones hiperáridas del Sahara”²⁷.

Con la conquista árabe del norte de África en el s. VII, y a pesar de las lógicas luchas entre unos y otros, con el tiempo, la cultura islámica fue siendo asimilada por los bereberes a la vez que ésta, siguiendo su *modus operandis* puesto en práctica en otras regiones, fue acomodando parte de sus preceptos a las costumbres de los pueblos autóctonos. Actualmente, la gran mayoría de los bereberes son musulmanes poseedores de una identidad cultural propia.

Los bereberes marroquíes constituyen el 40% de la población del país²⁸, que está en posesión de una cultura y una lengua propia, ciertamente diferente a la del pueblo árabe. La gran mayoría de ellos habitan en pequeñas zonas rurales, a veces en tiendas de campaña, en chozas de barro o, cuando tienen cierto nivel, en casas de piedra. Sus ocupaciones tradicionales son la cría de ganado, principalmente ovejas, aunque cada vez son más los que se dedican a los cultivos de carácter agrícola.

Sin embargo, debido a la convivencia secular que han tenido descendientes de árabes y bereberes, se ha producido una asociación entre ellos de modo que a veces resulta difícil distinguir unos de otros. Incluso algunos bereberes se consideran árabes, ya que este vocablo, con un claro significado étnico, también tiene unas profundas connotaciones religiosas y culturales, difíciles de separar del primero. Pero no es menos cierto que aún existen numerosas zonas, donde los bereberes viven en comunidades donde mantienen sus tradiciones y características, conservando su propia identidad cultural.

Actualmente nos encontramos ciertos sectores bereberes que reclaman sus derechos y cultura ya que, omitiendo aquellas comunidades donde todavía conservan su identidad cultural en su sentido más puro, no poseen libertad total para manifestar todas sus características culturales. Son cada vez más las contadas voces que se levantan reclamando cierto respeto y autonomía cultural, y muy escasas las que sugieren una independencia territorial.

En definitiva, el pueblo bereber considera que está perdiendo, poco a poco, gran parte de su legado cultural, fundamentalmente por el proceso de integración que ha tenido con otros pueblos, especialmente con el árabe, adquiriendo en menor o mayor grado hábitos y costumbres de las civilizaciones dominantes en detrimento de su tradicional idiosincrasia.

Tradicionalmente la vida de los bereberes ha estado vertebrada en torno al honor familiar. La conservación de este pilar cultural se convierte en la base de una estructura familiar donde habrá que instruir al hombre en los principios de la autoridad para que pueda ejercer el control sobre todos los miembros de su familia, principalmente sobre la mujer, considerada como la piedra angular sobre la que se ha de sustentar la vida privada y la moralidad de la familia:

- “La mujer se verá abocada al papel de madre y esposa, responsable del honor del padre y la perpetuación de su nombre, considerándola un objeto prohibido para los demás”²⁹.

²⁶ D. Antonio Arnaiz Villena es catedrático de la Universidad Complutense de Madrid.

²⁷ Datos extraídos de la página web del diario *El País* del 29-12-99: www.elpais.es.

²⁸ *Lo bereber como seña de identidad* Datos extraídos del artículo de la web: www.afrol.com

²⁹ Bessis, S. (1993) “Femmes et citoyennes: la question de 1993 l'égalité des sexes dans le Magreb d'aujourd'hui” pp. 177-186. En *Democracia y derechos humanos*, Martín Muñoz, G. Madrid. (ed.). Ed. Ictma

- “Las niñas (y más tarde, las jóvenes) representan un peligro para el patrilineaje, en el que sólo figuran a título provisional, pues destinadas a salir de la familia para integrarse en otra, serán embajadoras, representantes del linaje, que será juzgado a través suyo. Por eso el honor de la familia depende de las niñas, que constituye su punto débil”³⁰.

El aprendizaje de las niñas basado en las tareas del hogar y el cuidado de los niños, comienza a edades muy tempranas: “a los seis años, más o menos, una niña es ya considerada capaz de ocuparse temporalmente de un bebé: lo lleva en la espalda cuando está jugando o realiza otras tareas”³¹.

El índice de analfabetismo femenino se encuentra en torno al 90%³² en el medio rural, debido a que además del alto nivel de absentismo escolar, la mayoría de las niñas son retiradas de la escuela con la llegada de la menarquía, ya que es en este momento, cuando comienza un duro control sobre su persona. De todas formas, la educación que reciben en la escuela es, desde su punto de vista, muy poco útil para la realización de las labores que le van a ser asignadas en sus futuros roles de madre y esposa, que al fin y al cabo son las que, en su lógica, van a realizar.

En la actualidad se detectan fuertes cambios en la situación de la mujer bereber. Su papel está evolucionando con una fuerza inusitada desde hace unas décadas. La mayor información que reciben y sobre todo los avances conseguidos en materia educativa están cambiando el panorama que se les avecina. Las frecuentes reivindicaciones de sus derechos que se están denunciando ante los tribunales de justicia son un ejemplo más del cambio de actitud de la población femenina. Aunque a renglón seguido, hemos de precisar que la inmensa mayoría de estas reivindicaciones, llevadas a cabo por parte de las mujeres para conseguir aumentar el respeto que de ellas se tiene, se está produciendo en el ámbito de las grandes ciudades.

IDENTIDAD CULTURAL DE LOS PUEBLOS NÓMADAS: EL CASO DE LOS TUAREG

Detectamos con demasiada frecuencia, como determinados sistemas educativos constituyen un eficaz instrumento de transformación de la identidad cultural de determinados pueblos nómadas. En esta línea coincidimos plenamente con Saverio Kratli cuando, desde un prisma más general, afirma que habitualmente se enfoca la educación de los pastores menospreciando su pertenencia a uno u otro pueblo, como ocurre con los *turkana* (Kenya), los *rabari* (India) o los *qashqa’i* (Irán) que están orgullosos de su identidad y aman profundamente su duro, complejo e incluso sofisticado estilo de vida³³.

Tras ignorar la identidad cultural de estos pueblos, de la que precisamente ellos se sienten orgullosos, se procede a la implantación de una educación que tiene como principal objetivo modificar sus hábitos y costumbres, en definitiva intervenir en su vida cambiando su identidad cultural y su estilo de vida, en pro de una mejora socioeconómica.

³⁰ Lacoste-Dujardin, C. (1993). *Las madres contra las mujeres*. Col. Feminismos. Madrid: Ed. Cátedra.

³¹ Aignesberber, E. (1996) “La vida cotidiana de las mujeres en el Atlas” en *El Vigía de la tierra*, Nº 2, Meilla.

³² Holgado Fernández, I. *La mujer bereber o el vacío de la identidad femenina* <http://saucedpntic.mec.es>

³³ Saverio Kratli, investigador del Institute of Development Studies. *La escuela, nueva ama de los tuareg. La errática enseñanza de los nómadas*. Reino Unido.

No es de extrañar que –¿por qué no?– tan bien intencionadas intervenciones exteriores, provoquen una reacción contraria en estos pueblos a la realmente esperada por las autoridades gubernativas que, con la implantación de modelos educativos desarrollistas, cuyas finalidades distan mucho de hundir sus raíces en la idiosincrasia de estos pueblos nómadas, desean su despegue económico y una mejor integración con el resto de la sociedad.

El interés por ofrecer educación masiva a estos pueblos es loable y especialmente necesario, ya que en ellos se registran unas muy preocupantes tasas de analfabetismo. Pero el planteamiento de este tipo de educación debe tener en cuenta la identidad cultural del pueblo al que va dirigida, a sus cualidades esenciales. No obstante esta declaración de intenciones va a chocar con múltiples y variados problemas cuando se lleva a una práctica concreta. Sólo con preguntarnos ¿qué sistema debe adoptarse? ¿la enseñanza ambulante o la sedentarización de los alumnos? Nos surgen dudas difíciles de resolver si no conocemos a fondo la realidad del pueblo en cuestión.

Los tuaregs han habitado lugares sumamente inhóspitos, los desiertos del Sahara y del Sahel, constituyen una importante facción de la población *imazighen* (bereber) que se comunican a través del *tamazighi*³⁴ y tienen una escritura, el *tifinagh*, empleada en todo el norte de África y el Sahara.

La jerarquizada sociedad tuareg está integrada por diferentes *ettebel*³⁵ que comprenden varios grupos familiares con un antepasado femenino común. Curiosamente, esta tradición hace que el estatus de la mujer sea excepcionalmente elevado aún hoy día.

Las siete confederaciones de tuaregs se encuentran distribuidas en cinco países: entre los *Ahaggaren* en Argelia y Níger, los *Ajjer* en Libia y Argelia, los *Airen* en Níger, los *Azawagh* en Malí y Níger y los *Adghagh* y los *Tadamakkat* en Malí y los *Oudalan* en Burkina-Fasso. Hablamos de un pueblo nómada que jamás conoció más fronteras y que se ha visto sometido a los intereses económicos de la colonización francesa. Sus ocho millones de habitantes se encuentran diseminados en un territorio “ocupado” artificialmente por cinco países. Las nuevas Administraciones estatales han proseguido, en mayor o menor grado, los métodos heredados por su antigua metrópoli. De modo que aquellos hombres libres han sido convertidos en ciudadanos de segunda clase y sus regiones olvidadas en distintos planes de desarrollo. En Níger (entre las décadas de los 70 y 90) y en Malí (1990-1995) los tuaregs han sufrido sendas masacres que se podrían calificar de limpieza étnica.

Es fácil observar como algunas características peculiares de los tuareg³⁶, corren peligro de desaparición. La acomodación a las características de cada pueblo se nos muestra como el elemento más importante a tener presente en la implantación de cualquier modelo educativo. Así vemos como en el Chad se mantiene las “escuelas nómadas”, cuyos profesores se desplazan de uno a otro campamento; como en Níger se prefiere un modelo semisedentario, donde los niños van a la escuela seis meses al año y pasan los otros seis en los campos de pastoreo; mientras que en Malí se promueve la implantación de zonas con perforaciones para el agua y edificios escolares alrededor de los cuales los pastores viven como nómadas.

³⁴ Idioma también utilizado por los canarios precoloniales.

³⁵ Término polisémico que designa: un símbolo de mando, derecho de jefatura y confederación política.

³⁶ Conocidos como los “hombres azules” por el color que desprenden sus turbantes teñidos con índigo.

En la escuela de Yebok, a 40 Km. de Gao, durante los primeros años, la enseñanza es impartida en las diferentes lenguas maternas, conforme a un sistema pedagógico “convergente”. En el primer año, el 75% de la enseñanza es en *tamazight*, la lengua materna de los tuareg. Paulatinamente, el francés asume un lugar cada vez más importante hasta convertirse, a partir del sexto año, en el único idioma oficial de enseñanza. La escolarización “moderna” se remonta al tiempo de la colonización francesa. Entonces, los jefes tuareg, que no la aceptaban reemplazaban a sus hijos con otros niños que arrebataban a las familias vasallas. Después de la independencia de los distintos países, la desconfianza respecto a esta institución, alejada de la cultura tradicional y culpable de fomentar la sedentarización, persistió. Pero los acontecimientos recientes han modificado completamente esta percepción. Cuando, tras los acuerdos de paz firmados por primera vez en 1992 en Malí y en 1995 en Níger, las poblaciones desplazadas comenzaron a retomar a sus regiones de origen con la ayuda del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), se apreció como la escolarización constituía un elemento esencial para la búsqueda de trabajos diferentes a la cría nómada de animales, a la vez que promovía la inserción de los tuareg en la Administración. Fue entonces cuando las madres y los padres adoptaron una actitud nueva hacia la escuela³⁷.

Es cierto, que en la mayoría de los casos, la preocupación de los estados referente a la situación de estos pueblos ha llevado a la mejora de las condiciones vitales, ofreciendo la construcción de carreteras, el abastecimiento de electricidad... lo cual no es óbice para que critiquemos el escaso interés otorgado hacia el respeto de las raíces culturales de los mismos.

Con el desarrollo de las infraestructuras, los contactos entre las tribus de las montañas y los habitantes de las llanuras se han multiplicado, dando lugar a nuevos problemas. El aislamiento en las alturas favorecía una visión del mundo común, basada en la armonía con la naturaleza. Ahora las tribus se enfrentan con los símbolos del materialismo. En cierto modo tropiezan con los mismos problemas que los países en desarrollo.

Cada vez más, los padres valoran la escuela. Sin duda, la cultura de estos pueblos nómadas se está transformando. Todo este “nuevo conocimiento” de la realidad material incide con una fuerza enorme en la mentalidad de estas sociedades, especialmente en los jóvenes, modificando su forma de ver el futuro, ya que sólo les interesa obtener beneficios, ganar dinero, para poder conseguir todos las ventajas que ofrece la sociedad materialista que se les muestra.

Poco a poco, el materialismo tan profundamente enraizado en nuestras capitalistas sociedades occidentales, les llega transformando su identidad cultural. El temor a la desaparición de las características singulares de estos pueblos nómadas se extiende. Es labor de gobiernos, de asociaciones, de los mismos pueblos y de la sociedad en general, encontrar soluciones que promuevan un desarrollo sostenible de estos pueblos pero preservando su identidad cultural.

PARA FINALIZAR QUISIÉRAMOS AÑADIR QUE...

La atención a la diversidad, es uno de los grandes retos a los que se ha de enfrentar cualquier sistema educativo, objetivo que adquiere mayor relevancia cuando nos referimos a un país donde conviven distintas culturas. Con demasiada frecuencia, los sistemas educativos actuales, se

³⁷ Saverio Kratli, investigador del Institute of Development Studies. *La escuela, nueva arma de los tuareg. La errática enseñanza de los nómadas*. Reino Unido.

conforman como un bloque rígido, en el cual se ofrecen unos conocimientos uniformes que, directa o indirectamente, ignoran las características singulares que nos distinguen a unos y otros grupos humanos, o sea, olvidan a menudo, la identidad cultural de los pueblos.

Tras el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, los ministros del área llegaron a la conclusión de que es imposible hablar de un sistema educativo basado en la calidad, mientras no se tengan en cuenta para su realización, programas que atiendan a las diferencias individuales y grupales, que responda a las necesidades que presentan los alumnos y que esté fundamentado en el principio de equidad. Llegar a conseguir que la calidad sea la característica más significativa de nuestro sistema educativo, es tarea de toda la sociedad en su conjunto:

“Los esfuerzos sociales y la inmensa tarea colectiva de construcción de ofertas y alternativas para la satisfacción general de las necesidades básicas del aprendizaje, nos permiten mirar los problemas de una manera distinta”³⁸.

Para que la educación que pretendemos, basada en la calidad y en la atención a la diversidad, pueda llegar a ser una realidad, es necesario que el estado asuma desde un primer momento su responsabilidad y actúe en la atención a la primera infancia. Aunque esta cuestión no debe ser responsabilidad única del estado, sí estimamos que es éste el que debe llegar a coordinar a los distintos sectores que intervienen en la educación, dando una especial importancia a la formación del profesorado y a la orientación familiar.

En Marruecos, uno de los principales aspectos a combatir desde la escuela, es el del abandono escolar, en su mayoría producido por la incorporación prematura de los jóvenes al mundo laboral, fundamentalmente debido a la falta de estímulos o al fracaso escolar, para ello es necesario atajarlo desarrollando programas que tengan en cuenta el tipo de enseñanza-aprendizaje adecuado para el colectivo escolar al que va dirigido, con métodos atractivos, facilitándoles posibles inserciones parciales a un trabajo compatible con su continuidad en el centro educativo.

La mejor inversión que existe para elevar el crecimiento socioeconómico de un país, es la educación de sus futuros ciudadanos. De esta manera crecerán los recursos humanos, motor de cambios y avances de la sociedad. El abandono de los estudios en pro de la búsqueda de un temprano trabajo, o de quedarse en casa realizando tareas domésticas sigue siendo una realidad, especialmente en la población femenina.

Es conveniente prestar especial atención a la alfabetización de jóvenes y adultos, que no tuvieron la oportunidad en un momento determinado de su vida, haciendo especial hincapié en la formación de la mujer, ya que el analfabetismo de las madres va a repercutir directamente en la formación de sus hijos.

En estos momentos, la escolarización representa el factor más importante en el posible cambio cultural de las niñas. El acceso al mundo del trabajo de “tipo moderno”, representa para las mujeres un importante factor en la conformación de su personalidad y de reubicación en la sociedad a la que pertenecen, ya que cuando éstas reciben un salario, su estatus mejora considerablemente. Gran parte de las discriminaciones que encuentra la mujer cuando es adulta, provienen de negligencias e incoherencias de la educación que recibe en su infancia y juventud.

³⁸ Fernández Santamaría, M^a. R. (2000) Secretaria General Adjunta de la Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI) *Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos*. Ponencia en la Primera Sesión Plenaria, Dakar.

¿Cómo podemos conseguir que en esta realidad plural se puedan llegar a mantener la identidades propias de cada cultural y de esta forma obtener un enriquecimiento mutuo? Quizá la clave se encuentre en la educación. La educación debe suponer una oportunidad, no una amenaza a una situación multicultural. De modo que a través de ella se puedan mostrar, entender y asimilar las distintas culturas que integran una sociedad. En absoluto debe suponer un obstáculo para poder desarrollar proyectos comunes para el desarrollo social, sino al contrario, debemos optimizar la riqueza cultural inherente a esta situación.

Una educación multicultural³⁹ bien entendida, debería tener entre sus finalidades la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas para todos los niños y jóvenes. Cuestión que supone un escrupuloso respeto por los aprendizajes previos, esenciales para la identidad cultural de cada comunidad y la posterior autoestima de cada uno de sus miembros.

La realidad multicultural y la diversidad social debería tener como respuesta, iniciativa de educación intercultural para preservar la unidad y la identidad de los grupos minoritarios e incorporar los conceptos de tolerancia, respeto e integración, evitando en todo caso la asimilación cultural⁴⁰. Este tipo de educación intercultural tendría que empezar por la revisión de los textos escolares modificando su lenguaje, su visión etnocéntrica, la plasmación de un pensamiento dual y una más adecuada formación de los educadores⁴¹.

La preocupación por la formación del profesorado, la incorporación creativa y responsable de las nuevas tecnologías en todos los niveles y modalidades de la enseñanza, el acercamiento a la realidad social que afecta directamente a los alumnos y el interés por parte de todos los componentes de la institución escolar (estado, docentes, padres...) ha de incidir en reforzar la calidad y la equidad de la educación que todos recibimos, favoreciendo una formación donde se puedan llegar a mantener las propias "identidades culturales" de cada persona o grupo social.

Sin lugar a dudas, en esta última década se están dando pasos en pro de una mejor atención a la infancia en Marruecos. A todos nos gustaría que ésta alcanzara cotas mucho más elevadas, pero hemos de ser conscientes de la realidad socioeconómica y cultural del país, antes de formular los rápidos y severos juicios que sobre temas similares, los occidentales estamos acostumbrados a emitir.

Más que conveniente, sería necesario tener en cuenta, las políticas educativas adoptadas por los países en vías de desarrollo para preservar las distintas identidades culturales de los pueblos que los integran. Tanto de las amenazas foráneas, como pueden serlo los medios de comunicación (especialmente la televisión y las agencias de noticias) y las presiones económicas y comerciales procedentes de las sociedades más ricas; como los provenientes del interior del propio país cuando una cultura dominante aplasta a otras que coyunturalmente, se encuentran en una posición más débil.

Desde el referéndum de 1996, en Marruecos se vive un clima de apertura política moderada; recientemente avivado por el monarca *alauita* Mohamed VI quien, en múltiples ocasiones

³⁹ La diferenciación entre los conceptos educación multicultural e intercultural, tan extendida en ámbitos culturales europeos y a veces tan pertinente, no nos puede hacer desconocer que en otros países -entre ellos EE.UU.- prepondera, casi en exclusividad el término educación multicultural sin ninguna connotación peyorativa.

⁴⁰ Movilidad, Educación Intercultural y Ciudadanía. "Conferencia de la Red Europea de Consejos Escolares" Madrid 2000.

⁴¹ Puente González, J. La violencia del sistema educativo. *Cuaderno de Materiales*. Ensayo.

ha puesto de manifiesto su decidida intención de democratizar su país a través de un proceso de descentralización de la toma de decisiones. Mientras que en lo tocante al desarrollo económico, no ha dudado en afirmar la capital importancia reservada al papel de la sociedad civil y a la participación del sector privado.

Cuando pretendemos profundizar en la conservación de distintas identidades culturales que hemos encontrado en Marruecos, observamos la existencia de dos fuerzas contrapuestas: una centrípeta, que tiende a conservar al más puro estilo sus tradiciones y costumbres ancestrales, y otra, centrífuga, abierta a todas las influencias procedentes de Occidente, que confunde un progreso económico coyuntural de determinados países con la bondad de los planteamientos ideológicos de fondo que sostienen sus sociedades. La creciente desaparición de las fuentes “tradicionales” de identidad y la ausencia de puntos fijos de referencia de las “nuevas”, nos ha de poner en alerta ante un modelo de aldea global empobrecido al que fácilmente podemos abocar⁴².

En definitiva, estimamos necesario conservar las identidades culturales propias de cada pueblo que, al fin y al cabo, son las que lo definen y distinguen del resto de los pueblos de nuestro planeta. Sin por ello, perdernos en posiciones utópicas que al fin y al cabo perjudicarían los intereses de determinados pueblos, especialmente los que se encuentran en vías de extinción. Utopía y pragmatismo no tienen por qué ser términos antagónicos, sólo hay que concebirlos y desarrollarlos en sus niveles adecuados.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO MENESES, G. (1993). “Religiosidad e identidad bereber”, in rev. *Studia Africana*, N° 4. Barcelona: Centro de Estudios Africanos.
- ATIÉNZAR, Mª J. (2001). “La diversidad cultural como reto político” *Boletín de Integración*, N° 51: Centro de Colaboradores Solidarios.
- BEN SALEM, L. (1991). *Changement social et transformation des valeurs dans les sociétés rurales du Maghreb*. Ponencia presentada al Simposium: Mutació del sistema de valors en les societats europees i magrebines. Barcelona: ICEM.
- BESSIS, S. (1993). “Femmes et citoyennes: la question de 1993 l'égalité des sexes dans le Magreb d'aujourd'hui” pp. 177-186. En *Democracia y derechos humanos*, Martín Muñoz, G. Madrid: Ed. Icoma.
- Carta Municipal de los Derechos del niño en Andalucía*: Junta de Andalucía. Consejería de Asuntos Sociales. Dirección General Atención al Niño.
- CEMBRERO, I. (2002). “El nuevo código electoral marroquí...”. *Diario El País*, 8 de mayo, p. 10. Madrid.
- Condición socio-económica de la mujer en Marruecos* (1999). Enquête Nationale sur le budget Temps des femmes 1997-98, Vol N° 1, p.45. Rabat: Direction de la Statistique.
- CUBERTAFOND, B. (1997). *Le système politique marocain*. Paris: L'Harmattan.
- CRUISE O'BRIEN, D. B. (1991). “Les comunitats musulmanes i l'estat a l'Àfrica”, in *Studia Africana*, N° 2. Barcelona: Centro de Estudios Africanos.

⁴² Tedesco, J.C. *La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano*. N° 146, 1996, p. 74-89. Caracas: Nueva Sociedad.

- Declaración Mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño.* (1990). Nueva York Naciones Unidas.
- EDMOND ET SUZANNE BERNUS (1983). *Touaregs*. Paris: L'Harmattan.
- Encuesta Nacional sobre los niveles de vida en los hogares de 1998-1999* (2000). p.15. Rabat: Director de la Statistique.
- FERNÁNDEZ SANTAMARÍA, M^a. R. (2000). Secretaria General Adjunta de la Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI) *Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos*. Ponencia en la Primera Sesión Plenaria, Dakar.
- GUILLAUME, G. (1994). *Les grandes crises internationales et le droit* (chapitre: le Sahara occidental) Le Seuil: Collection Points-essais.
- HÉLÈNE ET CLAUDOT-HAWAD. (1991). *Touares: Exil et Résistance*. Aix en Provence: Èdisud.
- HOORIE, C. & CHIPPINDALE, P. (1994). *¿Qué es el Islam?*. Madrid: Alianza editorial
- KRATLI, S. *La escuela, nueva arma de los tuareg. La errática enseñanza de los nómadas*. Reino Unido
- LACOSTE-DUJARDIN, C. (1993). *Las madres contra las mujeres*. Col. Feminismos. Madrid: Ed. Cátedra
- LLORENT BEDMAR, V. (1992). "Origen, evolución y perspectivas del proceso de arabización de la enseñanza en el Reino de Marruecos". *14th. Comparative Education Society of Europe Conference, Reformas e Innovaciones educativas en el umbral del s. XXI; una perspectiva comparada*. Madrid: U.N.E.D.
- (1995). Islam, mujer y educación. *Revista Española de Educación Comparada*. Nº 1. Madrid: U.N.E.D
- (1998). "La madre como entidad educativa en los ámbitos populares y rurales del Reino de Marruecos y de la República de Argelia". *Familia y Educación en un contexto internacional*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- (1999). *Aproximación a la Educación Comparada desde la Praxis Investigadora*. Sevilla: Kronos.
- MERNISI, F. (1992). *El miedo a la modernidad. Islam y democracia*. Madrid: Edic. de Oriente y Occidente
- MONES, H. (1992). "La conquista del norte de África y la resistencia bereber", en *Historia General de África III*. Madrid.
- MOULINE, T. (1999). "La politique économique du Maroc". *Revue des ingénieurs*. Classement 479.
- "Movilidad, Educación Intercultural y Ciudadanía (2000). " *Conferencia de la Red Europea de Consejos Escolares*" Madrid.
- MUZZOLINI, A. (1993). "Religions Anciennes au Sahara". *Studia Africana*, Nº 4 Barcelona.
- Plan de acción para la aplicación de la Declaración Mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño en el decenio de 1990.
- PUENTE GONZÁLEZ, J. La violencia del sistema educativo. *Cuaderno de Materiales*. Ensayo.
- RACHIK, H. (1990). *Sacre et Sacrifice. Dans le Haut Atlas Marocain*. Casablanca: Edit. Afrique-Orient.
- ROQUE, M.A. (1994). *Les cultures del Magreb*. Barcelona: ICEM.
- SERVIER, J. (1985). *Tradition et civilisation berbères*. Paris: Ed. du Rocher.
- TEDESCO, J.C. (1996). *La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano*. Nº 146, pp. 74-89. Caracas: Nueva Sociedad.
- UNICEF (2001) "Analyse de la situation des Enfants au Maroc". *Contexte général de l'analyse de situation des Enfants au Maroc*, p. 49, Rabat: UNICEF.