



Facultad de ciencias Económicas y Empresariales ICADE

# **La colonización y el capital humano: el caso del protectorado francés y español en Marruecos a finales de 1900**

Autor: Pablo Soriano Linares

Directora: Laura Maravall Buckwalter

MADRID | Abril y 2021

## **Resumen**

Marruecos mantiene estrechas relaciones con España, debido a ser la puerta de entrada de África a Europa y la estrecha cercanía de ambos países. Esta relación viene de décadas atrás siendo el protectorado establecido a principios del siglo XX, siendo el punto más cercano en esta relación. Durante el protectorado España y Francia controlaban las políticas del territorio, entre ellas la educación.

La educación se ha estudiado siempre como uno de los pilares del crecimiento económico en el largo plazo. Siendo como era Marruecos un protectorado la educación se encontraba en manos de los españoles y franceses que controlaban el territorio. Así, este trabajo tiene como objetivo analizar los niveles de educación y de la presencia de distintos modelos educativos en Marruecos en la época colonial y cómo estos afectaron al posterior desarrollo educativo y económico con la descolonización. Para ello, se usarán los datos del censo de 1982 y se analizarán tres variables: alfabetización, nivel educativo y años de escolarización.

## **Abstract**

Morocco maintains close relations with Spain, due to its position as Africa's gateway to Europe and the close proximity of the two countries. This relationship goes back decades, with the protectorate established in the early 20th century, being closest point in this relationship. During the protectorate, Spain and France controlled the territory's policies, including education.

Education has always been studied as one of the pillars of long-term economic growth. As Morocco was a protectorate, education was in the hands of the Spanish and French who controlled the territory. Thus, the aim of this paper is to analyze the levels of education and the presence of different educational models in Morocco during the colonial period and how these affected subsequent educational and economic development after decolonization. To this end, data from the 1982 census will be used and three variables will be analyzed: literacy, educational level and years of schooling.

## Índice

<b>1. Introducción .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Estado de la cuestión.....</b>	<b>6</b>
<b>a. Relación entre educación-crecimiento económico.....</b>	<b>6</b>
<b>b. La colonización y la educación.....</b>	<b>8</b>
<b>3. Protectorado español en Marruecos .....</b>	<b>11</b>
<b>4. Marruecos y sus políticas tras la independencia.....</b>	<b>16</b>
<b>5. Análisis de los datos .....</b>	<b>18</b>
<b>A. Fuentes de datos y creación de base de datos .....</b>	<b>19</b>
<b>B. Diferencias entre ambos protectorados a nivel educativo .....</b>	<b>22</b>
<b>C. Desigualdad de género en educación.....</b>	<b>28</b>
<b>D. Outliers y posibles explicaciones .....</b>	<b>31</b>
<b>6. Conclusión .....</b>	<b>34</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>37</b>
<b>Anexo.....</b>	<b>39</b>

## Índice de ilustraciones

<i>Ilustración 1: Alfabetización por décadas y protectorado</i> .....	22
<i>Ilustración 2: Años de escolarización por década y protectorado</i> .....	26
<i>Ilustración 3: años de escolarización por sexos</i> .....	30
<i>Ilustración 4: Outliers</i> .....	32

## Índice de tablas

<i>Tabla 1 alfabetización</i> .....	19
<i>Tabla 2 nivel educativo completado</i> .....	19
<i>Tabla 3: Alfabetización protectorados</i> .....	22
<i>Tabla 4: años de escolarización</i> .....	25
<i>Tabla 5: edattain</i> .....	27
<i>Tabla 6: años de escolarización por sexos</i> .....	28
<i>Tabla 7: Alfabetización por sexos</i> .....	30

## 1. Introducción

Las desigualdades existentes en Marruecos han sido objeto de un amplio estudio, desde la comparación entre el desarrollo urbano con zonas rurales hasta la comparación de inversiones del gobierno en las diferentes zonas del país. El objetivo del presente trabajo de investigación se centra en el estudio de la educación y de la presencia de distintos modelos educativos en Marruecos en la época colonial y cómo estos afectaron al posterior desarrollo educativo y económico con la descolonización. Si los países africanos fueron divididos entre las varias potencias europeas en la conferencia de Berlín, el caso de Marruecos es de particular interés ya que su territorio fue repartido entre dos países, con todo lo que eso implica a nivel de diferentes administraciones y lo que esto puede suponer para un territorio a priori similar.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de QGIS

Para realizar el estudio utilizaremos el censo de 1982 disponible en *IMPUS-International*, que se basa la división administrativa que se mantuvo hasta el siglo XXI. Aunque el mapa incluye el territorio del Sahara Occidental, ocupado por Marruecos desde la década de los setenta, la investigación de este trabajo no incluye las provincias que comprenden el Sahara no serán tomadas en consideración, tanto por no encontrarse en su

totalidad bajo el control del gobierno marroquí como, por haber sido colonia española y no parte del protectorado español. Otra particularidad es la provincia de Tánger, establecida como zona internacional independiente del protectorado establecido en Marruecos, pero ocupada por España durante la Segunda Guerra Mundial. Por ello, y por sus lazos históricos en la zona española este trabajo, considerará Tánger parte del protectorado español.

Para este estudio primero se hará una revisión de la literatura existente en dos temas principales. Primero, se realizará una revisión de los estudios sobre la relación entre la educación de un país con el crecimiento económico que experimenta este mismo. El segundo tema que se revisará es la relación entre la educación y la colonización. Cuando, a finales del siglo XIX, las naciones europeas se reparten el continente africano, se establecen colonias que en algunos casos permanecen bajo control europeo hasta pasado la mitad del siglo XX. La presencia de los europeos durante este largo período de tiempo implica que cada potencia europea dispuso una serie de políticas para administrar los territorios bajo su control. La educación fue una de las principales herramientas a través de las cuales las potencias dictaban sus políticas y que tuvo un gran impacto. El debate sobre el efecto que tuvo la colonización en África es largo y muy estudiado. De hecho, el efecto que tenía la identidad del colonizador es aún más relevante ya que permite identificar que tipo de políticas fueron más o menos exitosas para posteriormente fomentar el crecimiento. Con esto en mente revisaremos los estudios sobre los diferentes modelos educativos aplicados y el comportamiento de las economías africanas.

Una vez revisados estos dos temas, haremos un repaso de las políticas educativas que se aplicaron en Marruecos durante el protectorado español y cómo se configuró la administración de las provincias. También comentaremos los primeros cambios que se produjeron en las leyes educativas tras la independencia de Marruecos en 1956. Dado el contexto histórico podremos comenzar el análisis de los datos del censo de 1982. Se ha elegido este censo porque recoge la población marroquí que vivió durante el protectorado y los primeros años tras la independencia. No solo buscamos comparar la educación dentro de un país a nivel general, sino también entender su desarrollo teniendo en cuenta la igualdad entre los distintos sexos, lo cual está correlacionado con un mayor crecimiento. Otro objetivo será entender porque ciertos municipios presentaban un rendimiento educativo muy superior

a la media del país. Finalmente haremos un apartado de conclusión para comparar los datos obtenidos en función de las hipótesis planteadas

## 2. Estado de la cuestión

### a. Relación entre educación-crecimiento económico

El tema sobre la relación existente entre el nivel educativo y el crecimiento económico en un país es uno de los que atraído más interés por parte de diferentes investigadores. Actualmente, es casi un hecho consumado que, a un incremento de la educación de la población, mayor será el crecimiento económico de su país. Respaldando este hecho en 1989, Paul M. Romer publica *Human Capital and Growth: Theory and Evidence*, uno de los primeros trabajos de gran renombre sobre el tema. Romer defiende en su estudio la relación entre el nivel de alfabetización y los ingresos per cápita, y si bien plantea el problema que le surge al medir la relación directa entre ambas variables. Así por otro lado, Romer busca entender como la inversión en educación puede favorecer el crecimiento económico.

Estando ya bastante asentada la teoría sobre la importancia de la educación y el efecto que esta puede tener en el desarrollo económico, se plantea la pregunta de si los gobiernos deben invertir en educación para mejorar su crecimiento. Una pregunta que a priori puede parecer obvia, pero que Philippe Aghion junto a otros autores que publican en 2012, *The Causal Impact of Education on Economic Growth: Evidence from U.S.*, tratan de resolver. La pregunta que tratan de responder es si una mayor inversión en educación conlleva un incremento de los ingresos, superior a la inversión realizada (Aghion, Boustan , Hoxby & Vandenbussche , 2012). En su estudio hacen una distinción clave entre los diferentes niveles educativos: educación primaria, secundaria, universidad y doctorados. Tomando como caso de estudio Estados Unidos, donde la mayoría del país se encuentra en la frontera tecnológica del desarrollo, consiguen probar que hay una relación positiva entre el crecimiento económico y las inversiones en la educación universitaria.

Si bien es cierto que no consiguen probar esa misma correlación con la educación primaria y secundaria, el estudio apunta en la dirección a seguir. Esta falta de claridad puede deberse a multitud de variables que afectan al crecimiento económico, así como al desarrollo de la educación dentro de un propio país. Se podría argumentar que el estudio está centrado

en Estados Unidos y que no refleja la situación de otros países, ni que las dinámicas que se dan allí se reproduzcan del mismo modo en todo el mundo. A pesar de ello, es un estudio muy completo y realmente extrapolable a otros países, especialmente aquellos con un nivel de desarrollo parecido, como pueden ser los estados europeos.

Comprobando la relación lineal entre educación y crecimiento económico, esta vez en España, Laura Marquez-Ramos y Estefanía Mourelle publican en el año 2019 en la revista *emerald Insight Education and economic growth: an empirical analysis of nonlinearities*. Estudiando a nivel de las comunidades autónomas en España y realizando un análisis agregado y desagregado (nivel nacional y nivel regional) se prueba que hay una relación positiva entre la educación (excluyendo del estudio la educación primaria) y el crecimiento económico; cuanto mayor es la educación mayor es el crecimiento. En cuanto a la importancia de la educación secundaria, su importancia varía según el análisis ejecutado. A pesar de ello, se prueba que la educación secundaria y superior se relacionan con un mayor crecimiento (Márquez-Ramos & Mourelle, 2019). Si bien también es un país desarrollado, Márquez-Ramos y Mourelle vienen a confirmar que los postulados formulados por Aghion, no se dan exclusivamente en Estados Unidos.

Recientemente, la economista jefa de la unidad de macroeconomía de CaixaBank, Clàudia Canals recoge el estudio de Philippe Aghion, entre otros, haciendo una breve revisión de la relación entre el crecimiento económico y la educación. No le cabe duda de que hay una relación directa entre educación y prosperidad económica, ya que es un elemento clave de la mejora del capital humano (Canals, 2017). Uno de los puntos clave que toca es el efecto sobre la productividad, el cual puede ser complicado de medir porque tomar el número de años de escolarización como una medida de productividad puede ser contraproducente e incompleto.

El uso de los años de formación como baremo plantea otros problemas en cuanto si se mide realmente la productividad y el talento. Esto a su vez deriva en otro tipo de cuestiones, como si son los países que invierten más en educación son los que más crecen o si realmente es el nivel de renta de un país lo que aumenta la inversión en educación (Ibid, 2017). Ambas afirmaciones pueden ser ciertas, probablemente lo sean, y no hacen más que destacar la importancia que la educación tiene para la prosperidad económica.

Una vez esclarecida la importancia de la educación para el crecimiento económico, se plantea la cuestión de como medir dicha educación. En esta línea de investigación en 2010 Erik Hanushek junto a Ludger Woessmann, publican *Education and Economic Growth* en la revista *Economics of Education*. Su artículo, en la línea dentro del estudio del rol de la educación en el crecimiento económico, se enfoca particularmente en el efecto que la calidad que dicha educación tiene sobre el crecimiento. El estudio demuestra que más importante que los logros académicos son en si las habilidades adquiridas; teniendo estas un efecto en el largo plazo tremendamente beneficioso en el crecimiento económico. Esto es tremendamente importante para países desarrollados y en desarrollo, especialmente para estos últimos cuando las políticas se enfocan a escolarizar al mayor número de la población sin prestar atención a lo conocimientos que se imparten (Hanushek & Woessmann, 2010).

#### b. La colonización y la educación

El proceso colonial por el que a finales del siglo XIX las potencias europeas ocupaban y controlaban casi la totalidad del continente africano y extensas partes de Asia, fue un proceso largo y con un impacto profundo en los países colonizados. Los efectos no sólo se dieron durante el periodo colonial, hay argumentos que sostienen que la descolonización no se llevó consigo los efectos del pasado colonial. África por ejemplo en las décadas posteriores a la descolonización presento un crecimiento económico desastrosos comparado con el resto del mundo. Analizando este caso se ha estudiado su diversidad cultural, la geografía o las políticas fiscales (Bertocchi & Canova, 2002), pero habitualmente desde el prisma de África como un solo elemento y no una multitud de países.

En 2002 se publica un artículo de Graziella Bertocchi junto con Fabio Canova. La tesis principal es que el bajo rendimiento de la economía africana tiene una causa en la colonización; no solo el bajo rendimiento, sino la disparidad que existe entre esos países tiene una razón de ser en que metrópoli tuvo el poder de la región durante el periodo colonial. Para probar esto se centran en el continente africano por haber sido colonizado casi en su totalidad y durante el mismo periodo de tiempo en todo el continente, finales del siglo XIX y mediados del siglo XX. Buscando extrapolar los resultados encontrados a colonias fuera de África.



En cuanto a la pregunta principal, si la colonización tuvo un efecto en el crecimiento económico posterior a la independencia la respuesta es afirmativa. Es más, también es válida la segunda pregunta que se hacían Bertocchi y Canova sobre si es también una de las causas de la heterogeneidad que existe en África, en cuanto a muy dispares niveles de crecimiento durante un mismo periodo de tiempo. Frente al dominio belga o italiano, haber sido territorio francés o británico suponía enormes diferencias en el crecimiento posterior. El gobierno indirecto practicado por los británicos y el desarrollo de las instituciones realizados por los franceses daba como resultado que las antiguas colonias británicas crecieran de media un 1,1% y las francesas un 0,2% menos que sus contrapartes británicas; mientras el resto crecía un 0,5% menos (Ibid, 2002). Quien fuera el colonizador importaba; así cuanto menor fuera la penetración económica por parte de la metrópoli, mejor era el crecimiento del PIB una vez se daba la independencia.

Alcanzar la independencia política supuso en la mayoría de los casos una mejora en el crecimiento económico; si bien es cierto que las luchas por dicha independencia, en muchos casos, causaron daños en el capital físico que ralentizaron el desarrollo económico posterior. Las divergencias en porqué algunas antiguas colonias, con el mismo colonizador, crecieron mucho más que otras tienen su fuente en si los nuevos estados consiguieron aprovechar su nuevo sistema político o si, por lo contrario, continuaron pagando su pasado colonial junto con nuevos problemas de índole interna como la corrupción.

Con respecto a las divergencias en los efectos posteriores sobre un territorio, en función de quién fuera la metrópoli; se plantea la pregunta de quién era la potencia colonizadora más favorable o benigna. Esta cuestión trata de responderla Ewout Frankema en su artículo *The origins of formal education in sub-Saharan Africa: was British rule more benign?* para la revista *European Review of Economic History*. Partiendo de la base comúnmente defendida de que el dominio británico solía ser menos represivo y beneficioso en el largo plazo, comparando con otros estados europeos; estudia el efecto del sistema educativo pudo tener en el desarrollo a largo plazo de las colonias. Lo que más sorprende una vez iniciado el estudio, es que las mismas divergencias a nivel educativo que se encuentran en función de quien fuera la metrópoli, se encuentran a su vez analizando solo los territorios que fueron colonias británicas (Frankema, 2012).

La causa del éxito dispar, pero en conjunto bastante satisfactorio de los altos niveles educativos en antiguas colonias británicas, se encuentran en la propia forma de administrar que tenían los británicos y de la esencia de la nación británica en sí. El carácter liberal inglés fue clave a la hora de permitir misioneros, tanto protestantes como católicos, la entrada en las colonias británicas para llevar a cabo su misión evangelizadora. Esta “misión” conllevaba que los misioneros establecieran escuelas por todos estos territorios, fomentando e impulsando la educación primaria. En función del éxito y la aceptación por parte de los locales de la fe, se pueden explicar las divergencias en cuanto a niveles educativos en las diferentes colonias británicas.

El modelo británico, por lo menos hasta 1940, conllevaba unos costes mucho menores para el estado. Francia, por otro lado, con una larga tradición en la que el estado se encarga de la educación y cierto anticlericalismo desde la Revolución Francesa, la educación en las colonias corría a cargo de organismos estatales. Esta además de mayores costes, se enfocaba en educar y crear elites locales que ayudaran en la administración y la burocracia de la colonia (Ibid, 2012). La ventaja de este modelo es que no debía enfrentarse a la resistencia de los locales, especialmente en las áreas de mayorías musulmanas donde la labor evangelizadora nunca ha sido bien vista, lo cual a su vez dificultaba y algunos casos imposibilitaba la labor educativa que los misioneros llevaban a cabo.

Frankema defiende que por eso a nivel de educación de masas el modelo británico resultaba más efectivo generalmente. Explicando otra circunstancia, cuando todos los estados europeos comenzaron a invertir más en la educación de sus territorios coloniales, los territorios británicos no experimentaron una variación de sus niveles de educativos tan acusado como en las colonias de otros estados europeos. Por un lado, porque partían de una base educativa más alta y por otro el incremento del gasto del gobierno británico también fue menos elevado.

El modelo educativo español en sus colonias rara vez es mencionado y aún más fuera de autores nacionales. Si bien es cierto que tiene sentido por los pocos territorios que España controlaba en África, haya sido objeto menor de estudio. No quiere decir que no existiera una política educativa propia, especialmente en Marruecos la “joya de la corona”; además dicha



últimas colonias en 1898 y vio en África una segunda oportunidad de restaurar su prestigio internacional. En segundo lugar, desde finales del siglo XIX había surgido un interés por parte de compañías españolas en explotar los recursos mineros en la cuenca del Rif, entre 1912 y 1913 las concesiones mineras se dispararon (Ibid, 1999). Se puede confirmar entonces que había también intereses económicos.

#### A. Leyes educativas

Una vez establecido el protectorado, el gobierno español tomó control entre otros aspectos de la educación. El concepto de protectorado recoge, formalmente, la existencia de dos administraciones la local y la potencia extranjera, realmente el control reside en la administración de la potencia extranjera en este caso España.

Desde años antes a establecerse el protectorado, la inversión educativa española en el norte de Marruecos estaba presente. La inversión había estado siguiendo el modelo francés de penetración pacífica en el territorio con el objetivo de mejorar la opinión de la población local. Ya en 1908 había unas 13 escuelas de las cuales 11 estaban bajo control de la iglesia (Andrews, 1911) siguiendo un modelo de educación que se asemeja más al británico dejando en manos de entidades religiosas (en este caso la iglesia católica) la educación en los territorios coloniales. Esta tendencia se mantuvo con los planes de aumentar el número de escuelas, especialmente entorno a la zona de Tánger, con el respaldo del rey Alfonso XIII quien tenía un gran interés en el proyecto marroquí (Ibid, 1911).

Una vez se acuerda el establecimiento del protectorado tras los acuerdos de 1912, se inician los trámites administrativos para la ocupación del territorio. La ocupación formal no se hará efectiva hasta la pacificación total del territorio tras las guerras del Rif. Es así como Luciano López Ferrer y Pablo Cogolludo comienzan a elaborar la política educativa en 1912. Se desarrolla entonces el conocido como triple modelo educativo: la escuela tradicional, la colonial y la nacionalista. Los diferentes tipos de escuelas respondían a la diversa población que habitaba la zona; esta se componía de una importante comunidad judía, otra de bereber de religión musulmana y una comunidad de origen de español.

La escuela tradicional se basaba en la enseñanza del Talmud y el Corán, así como del hebreo y el árabe. Dicha escuela era de carácter religioso y era el modelo educativo más

antiguo y ofrecía una enseñanza moderna y tradicional, en la que muchos antiguos alumnos acababan dedicándose al comercio (González González, 2012). Por otro lado, el segundo modelo, el nacionalista de carácter privado era independiente a la administración del protectorado y buscaba tener un carácter más occidental y no cerrarse al árabe islámico.

En último lugar comentamos la educación promovida por la administración del protectorado, el modelo colonial. Esta se dividía a su vez en enseñanza privada, enseñanza pública y la escuela Hispano Árabe. Tanto la enseñanza privada como pública iba destinada mayoritariamente a la población de origen español, mientras que la Hispano-Árabe acudían principalmente aquellos de origen musulmán. La enseñanza privada eran aquellos centros dirigidos por órdenes religiosas, aquellos de origen laico se habían integrado en su mayoría en la enseñanza pública una vez se estableció el protectorado. La enseñanza en el modelo colonial, a pesar de enseñar el árabe en las escuelas Hispano Árabes, iba destinada a la educación de los colonos y a crear una elite educada que colaborara en las labores de administración en el protectorado (González González, 2012), en la línea de lo que vendría siendo el modelo educativo francés en sus colonias. El modelo colonial será en el centro del estudio en la parte española por ser el promovido por el estado español y el que termina teniendo mayor importancia.

Tras la guerra civil en España el modelo educativo del protectorado sufrió diversos cambios con la llegada al poder en España del General Francisco Franco. Se reforzaba las escuelas Hispano Árabe y se les cambiaba a su vez el nombre por escuelas marroquíes. Por un lado, Franco quería recompensar a los marroquíes que habían sustentado el alzamiento contra la república y por otro, eliminar la imagen colonial por el concepto de educación colonial y sustituirlo por uno de colaboración y comprensión de los marroquíes, en donde estos tuvieran un papel más activo en la enseñanza. La conocida como marroquinización de la educación, si bien supuso para 1956 un aumento en el número de escuelas, los profesores seguían siendo en su mayoría de origen español y no alcanzaba la totalidad del territorio, en consecuencia, no era posible que fuera obligatoria y generalizada (González González, 2012).

El modelo aplicado en el protectorado español en Marruecos supuso seguir los pasos que Francia había aplicado en Argelia unas décadas antes, así como en otras de sus colonias. La enseñanza pública tenía un rol muy importante en crear esa elite que colaborase con los

funcionarios de la metrópoli. Sin embargo, la marcada tradición católica de España y la relación que la Iglesia mantenía con el estado las instituciones privadas de carácter religioso jugaron un importante papel en la educación del protectorado español no solo limitándose a la población española a la hora de impartir la enseñanza. Al final el modelo español, imitaba al británico antes de establecerse el protectorado, siendo la iniciativa religiosa la que fomentaba la educación en la región. Una vez se hizo efectivo el control del territorio por parte de los españoles esta enseñanza religiosa convivió de forma independiente con la educación controlada directamente por el estado, la cual seguía un modelo más francés. El resultado era una especie de modelo mixto inclinándose a guardar más similitudes con el británico.

#### B. Organización territorial y administración del protectorado

La administración española del protectorado no sólo se limitó a la educación. Unido a la educación la mejora de las condiciones sanitarias fue uno de los objetivos de la administración española que buscaba ganarse la simpatía de los marroquíes, buscando la cooperación y reducir la resistencia a la administración extranjera de sus tierras.

Lo cierto es que tras firmarse los acuerdos en 1912 por los que se delimitaba el protectorado español en Marruecos, se funda el Alto Comisionado para dirigir la acción española en la zona, a su vez este recibía el apoyo de diferentes delegaciones cuya acción iba encaminada a concretar políticas de tipo más sectorial. Seguía existiendo una administración local paralela a la española, pero a efectos prácticos escapaban de su control amplias zonas del territorio y muchos aspectos era muy rudimentaria. De este modo se hace necesaria la creación de una organización territorial que permitiera a los españoles controlar lo que sucedía en el territorio bajo su control.

No es hasta que se pacifica la región y se acaba con la resistencia rifeña que se establecen las cinco regiones o provincias en las que se dividía la zona norte del protectorado. La administración buscaba ser centralizada y respondía a las necesidades de la política colonial, pero sin ignorar por completo la administración local existente. Sin entrar en mucha profundidad en la administración de niveles inferiores, ya que no es el objetivo de este trabajo, comentaremos que se organizaba en las conocidas como yemas y que no fueron recibidas con mucho entusiasmo por parte de los locales (Villanova , 2010).

Con la llegada de la república a principio de la década de los años 30 se intenta reducir el peso del estamento militar en la administración provincial. Tras la victoria del bando nacional en la guerra civil, son conocidas la relación de Franco y el resto de los generales con Marruecos, en donde muchos de ellos habían participado en las campañas de pacificación y en la guerra del Rif. Para el nuevo gobierno el protectorado pasa a ser una nueva prioridad. Franco promueve el desarrollo de las administraciones locales, buscando también mejorar la opinión de los marroquíes con respecto al nuevo régimen.

Por otro lado, a raíz de los acontecimientos internacionales con el final de la Segunda Guerra Mundial, España busca aumentar la explotación de sus colonias a causa del aislamiento internacional al que se ve sometida. En análisis de sus territorios coloniales se llega a la conclusión de que los recursos naturales que podían explotarse del protectorado en Marruecos no eran tan beneficiosos como los que podía demandar, un mercado para los productos producidos en España (Suárez Blanco , 1997). Esto supone un giro con respecto a los motivos originales por el que los españoles comenzaron a aventurarse en la zona norte de Marruecos a comienzo del siglo.

Marruecos pasaría de ser una colonia de explotación a un mercado de productos. No solo eso, los vínculos que Franco y los demás generales tenían con África y en concreto con Marruecos elevaban el protectorado, por factores de política exterior y militares, en la posesión más importante para España en los primeros años del franquismo. Enmarcado en la reestructuración que el régimen llevó a cabo de toda España recuperando los símbolos imperiales y la propia nomenclatura de “imperio”, elevando la categoría de las posesiones africanas al nivel provincias de dicho imperio (Ibid, 1997).

Las políticas españolas en el protectorado si bien claras a la hora de establecer: el Alto Comisionado, los organismos dependientes de este y la administración provincial del territorio, experimento cambios importantes según se sucedían los gobiernos en España. Pasando de unos sueños y motivaciones imperialistas durante la monarquía de Alfonso XIII, por la apatía y el desinterés que la II república demostró en su corta existencia, finalmente llegando Franco al poder en España, Marruecos abandona ese segundo plano, se pasa a una última etapa de gran importancia y convertida en una pieza clave para las políticas que se elaboran en Madrid.

#### 4. Marruecos y sus políticas tras la independencia

Marruecos accede a la independencia en 1956 primero de Francia y al mes siguiente España hace lo propio abandonando el protectorado. Desde entonces el nuevo estado recupera su soberanía plena sobre todo el territorio. Tras la independencia, Marruecos recupera la gestión de todas las políticas siendo las más significativas, la política sanitaria, la política exterior y la política en educación.<sup>1</sup>

Con el gobierno independiente se pone en marcha una nueva política educativa que tiene el desafío de crear una base educativa unificada, lo cual no era sencillo por la diversidad de modelos que existían en el territorio, sistemas educativos puestos en marcha por las potencias colonizadoras, Francia y España. Hay que recordar que el modelo bajo el protectorado español, al comienzo de este, era más parecido al modelo británico, con la particular convivencia de los tres tipos de escuelas que existían en dicho protectorado español. Por contra, en la zona francesa la situación era bastante parecida en cuanto a la existencia de diferentes modelos de escuelas, con la preponderancia de la escuela pública que identificaba a las colonias francesas.

La inestabilidad y la falta de continuidad en las políticas educativas entre 1956 y 1977, se vieron reflejadas por los más de veinte ministros de educación que se sucedieron en ese periodo. Se unía al profundo desacuerdo sobre que soluciones aplicar frente a los problemas, que en cambio estaban comúnmente aceptados, siendo entre otros de los problemas la baja calidad, poca preparación del profesorado o el abandono escolar (El Mejdoubi, 2008). A pesar del desacuerdo en cuanto a las medidas que se debían tomar, no quiere decir que no se tomaran medidas. La más importante fue la llevada en los años sesenta

---

<sup>1</sup> Son conocidas las actuaciones de Marruecos en los años siguientes a su independencia como la guerra del Ifni o la polémica “marcha verde” y posterior ocupación del Sáhara. Si bien no es el objetivo de este trabajo, estudiar las decisiones y acciones de política exterior de los gobiernos marroquíes una vez alcanzada la independencia; se comentan estos hechos porque desde la ocupación del Sahara a pesar de no ser reconocida a nivel internacional, para la administración marroquí y de facto esos territorios son controlados por Marruecos, pero a nivel de este trabajo esos territorios no formaran parte de este trabajo de fin de grado.



cuando se modificó el sistema de educación con dos lenguas (francés y árabe) al uso exclusivo del árabe en la enseñanza.

El proceso de arabización de la educación se dio por etapas educativas. Comenzando en los años sesenta con la educación primaria a lo que le siguió la educación secundaria en la década siguiente, dejando las materias de ciencias para la siguiente década. Estas materias serán objeto de una política lingüística en los años ochenta y traerán consigo otro problema. Una vez arabizado el bachillerato surge un problema de comprensión con los profesores de dichas materias en las licenciaturas de ciencias (Benítez Fernández , 2012), los cuales no han sufrido ningún proceso de arabización y usan en su mayoría el francés como lengua de enseñanza.

La arabización del sistema educativo fue muy polémica y hoy en día aún se argumenta sobre los efectos negativos que tuvo en el largo plazo de la enseñanza. Esta política no fue exclusiva de Marruecos y se enmarca dentro la tendencia de muchas antiguas colonias en el norte de África que buscaban desarrollar su identidad propia como país. Hubo otros estados como Túnez que mantuvieron una política de bilingüismo con el francés. En el caso marroquí, no es hasta la primera década del siglo XXI cuando por presiones de los diferentes grupos locales buscando el respeto y reconocimiento de sus lenguas propias que se abandona la arabización y se pasa una política de apertura hacia otras lenguas (Ibid, 2012). La constitución de 2011 reconoce específicamente estas lenguas locales, como ejemplo el *hasaniya*. No directa, pero de forma indirecta, el reconocimiento de otras lenguas ha culminado a que en el año 2019 se haya revertido la arabización total de la enseñanza con la aprobación del uso de lenguas extranjeras (principalmente el francés) en la enseñanza de materias científicas y técnicas (Salvador Ruiz-Malo , 2019).

La arabización supo un problema en cuanto a cerrar las posibilidades educativas de los alumnos y las instituciones marroquíes para el intercambio y las relaciones académicas con el exterior, especialmente con Europa con la que por su cercanía mantiene un contacto muy estrecho. La exclusión del francés de la enseñanza pudo además tener un efecto sobre la calidad de la enseñanza, uno de los principales problemas del sistema educativo marroquí. Puede explicarse el intento reciente de recuperar el francés en las materias científicas para poder fomentar la transmisión de conocimiento con instituciones educativas europeas.

El tema principal de las políticas educativas tras la independencia es que, por un lado, no han conseguido reducir la desigualdad de oportunidades heredadas del periodo colonial. En la parte del análisis de los datos se hará un análisis mas exhaustivo tratando de explicar y mostrar las diferencias nivel de educativo entre las diferentes regiones y las importantes diferencias que existen también a nivel de géneros. En este apartado si podemos comentar que la matriculación de las chicas en el entorno urbano ha ido mejorando con el paso de los años, no se puede decir lo mismo en el entorno rural donde los números no solo no han mejorado, sino que se puede observar incluso un empeoramiento (El Mejdoubi, 2008). Hay grandes diferencias a nivel de escolarización a nivel de género según la región observada, los esfuerzos de escolarización están teniendo resultados poco equitativos.

Las políticas implementadas tampoco han tenido en solventar uno de los mayores problemas de la educación en Marruecos, el abandono escolar. Para 1999 solo un 32% de los alumnos finaliza la enseñanza básica (El Mejdoubi, 2008). Si de por si es un número bajo, el problema de base es aun mayor por las disparidades que existen entre las zonas rurales y las urbanas a nivel de escolarización, estas diferencias también se pueden observar entre las zonas más desarrolladas frente a las que menos. En base a las políticas puestas en marcha tras la independencia y estudiando el censo, en el siguiente apartado se tratará de dar una explicación a este fenómeno y si el haber estado bajo el protectorado francés o el español tuvo un efecto en el posterior desarrollo educativo de las diferentes regiones y del país en su conjunto.

## **5. Análisis de los datos**

Entendiendo el contexto de ambos protectorados y la evolución histórica que vive Marruecos es concebible asumir que la parte española podría tener en principio unos niveles educativos más bajos durante el periodo estudiado. La zona del Rif ha sido y sigue siendo una zona menos desarrollada si se compara por ejemplo con la zona atlántica mucho más rica. Sin embargo, como hemos visto el modelo educativo español en sus colonias tiene bastantes similitudes con el inglés el cual ha probado históricamente tener efectos más positivos en expandir la educación de los territorios donde se aplicaba. Por ello, es factible asumir que las políticas de arabización de la educación que se dan tras la independencia fueron las mismas

en todo Marruecos y que, por tanto, las diferencias que se puedan observar se deban a las políticas coloniales.

#### A. Fuentes de datos y creación de base de datos

Para la realización del análisis se ha tomado el censo de 1982 de *IPUMS-International*, una base de datos dedicada a recoger encuestas y censos de todos los países del mundo. El siguiente paso ha sido el de clasificar las provincias en las que estaba dividido el censo de Marruecos en el año 1982 en función de si habían pertenecido al protectorado español (diez provincias españolas) o al francés (cuarenta y cuatro francesas).

La Tabla 1 mide el nivel general de alfabetización existente Marruecos en el 1982 (fecha del censo) antes de hacer cualquier tipo de clasificación ni corrección en los datos, el nivel de alfabetización que existe en Marruecos para la fecha de elaboración del censo. Según estos datos solo el 36,33% de la muestra está alfabetizado, mientras que el nivel de no alfabetizados ronda el 39,4%. En cuanto a la Tabla 2, se puede observar en qué etapa educativa se encuentra la muestra tomada. De esta segunda tabla el dato más llamativo es que el 78,03 % de la muestra no ha completado la educación primaria. Se entiende que dentro de ese porcentaje hay una parte que se encuentra cursando la educación primaria, pero otro gran parte será gente que ha abandonado el colegio a temprana edad.

*Tabla 1 alfabetización*

Literacy	Freq.	Percent
Niu (not in universe)	916.593	24,19
No, illiterate	1.496.106	39,48
Yes, Literate	1.376.874	36,33
Unknown	46	0
Total	3.789.619	100,00

Fuente: elaboración propia a partir de datos de *IPUMS-International*

*Tabla 2 nivel educativo completado*

Edattain	Freq.	Percent
Less than primary completed	2.957.055	78,03
Primary completed	566.801	14,96

Secondary completed	158.255	4,18
University completed	42.080	1,11
Unknown	65.428	1,73
Total	3.789.619	100,00

Fuente: elaboración propia a partir de datos de *IPUMS-International*

Como se ha comentado con anterioridad, la provincia de Tánger se incluye dentro del protectorado español. Así como las provincias de Tan-Tan, Laâyoune Boujdour Assa-Zag que a pesar de incluir franjas de territorio de lo que sería el Sahara occidental se incluyen dentro de las provincias que consideramos como por parte del protectorado español, por un lado, por ser porciones de territorio pequeñas y no muy importantes demográficamente y por otro, por haber sido el Sáhara (colonia española). Un último apunte es que estas provincias comprenden lo que sería el protectorado sur de Marruecos que, además de fronterizo con el Sáhara en muchos aspectos era administrado por los españoles con el Sahara español. Una vez clasificadas las provincias según a qué protectorado pertenecieron se obtiene lo siguiente:

	Frecuencia	Porcentaje
Francés	528	81,48
Español	120	18,52
Total	648	100,00

Los datos reflejan algo que ya se sabía y es la mayor cantidad de observaciones del protectorado francés con respecto del español. Esto es acorde con el territorio controlado por cada estado siendo de unos 21 mil kilómetros cuadrados la parte española (Rosa de Madariaga , 1999), frente a los más de 425 mil kilómetros cuadrados que comprendían la parte francesa. En la parte francesa analizamos 44 provincias y en la española unas 10.

El censo se ha obtenido de *IMPUS International*, organización dedicada a recoger y distribuir data a nivel micro de censos y encuestas de todo el mundo. Los datos extraídos eran a nivel individual, para poder hacer un estudio más interpretable, los hemos agregado a nivel municipal (en total tenemos 108 observaciones). La muestra de la población, por cada municipio, se ha clasificado por décadas de nacimiento. Es decir, a partir del año de nacimiento de un individuo, hemos obtenido su año de nacimiento. Después, para poder

interpretar los cambios en el tiempo, hemos agregado los individuos dependiendo de la década de nacimiento a la que pertenecen. Al ser un censo de 1982, hemos obtenido los grupos nacidos en la década 1910, 1920, 1930, 1940 y 1950. No incluimos en el análisis a aquellos nacidos antes de 1910 o posterior a 1960. Porque son niños que todavía siguen en su etapa escolar o bien personas muy mayores, que con la esperanza de vida Marruecos siendo de 58 años, serán casos aislados.

Una vez agrupados los municipios de cada provincia según en el protectorado al que pertenecieron, se ha calculado la media para esos municipios y la década de nacimiento. Los protectorados español y francés a la hora de codificar los datos se les asignan los valores 0 si es francés y 1 si es español. Por otro lado, la variable del sexo de la población, llamada *female* en la base de datos está codificada de la misma manera, 0 cuando es hombre y toma valor 1 cuando es mujer.

Para el estudio realizado, es importante comprender tres variables.

- La variable LIT (Literacy) mide la alfabetización de la población y toma valores 0 es NIU, 1 es *illetterate* o analfabeto y 2 *literate* o alfabetizado. Para simplificar comprensión de datos y representación gráfica, hemos recodificado la variable siendo 0 analfabeto y 1 alfabetizado.
- La variable *edattain*, *Educational attainment, international recode [general version]*, desglosa a un nivel más detallado, en que etapa educativa se encuentra la muestra midiendo si se está en primaria, secundaria o la universidad. Esta variable nos permite tener una imagen más clara ya no solo el nivel de alfabetización, sino también el nivel y la profesionalización de la enseñanza, es decir si se limitaba a enseñar lo básico y esencial o se llegaba a niveles más avanzados.
- La variable, *YRSCHOOL*, *Years of schooling* mide los años de escolarización, toma valores desde 0 a 18 y la usaremos principalmente en el apartado donde analizaremos las diferencias por géneros que se dan en los municipios marroquíes según el protectorado.

Sobre las tres variables ahora explicadas, se centrará el estudio comparativo entre las provincias para poder analizar hasta qué punto se desarrollaron de forma distinta tras cuatro

décadas de dominio extranjero y si, tras la independencia, han aumentado o disminuido las diferencias.

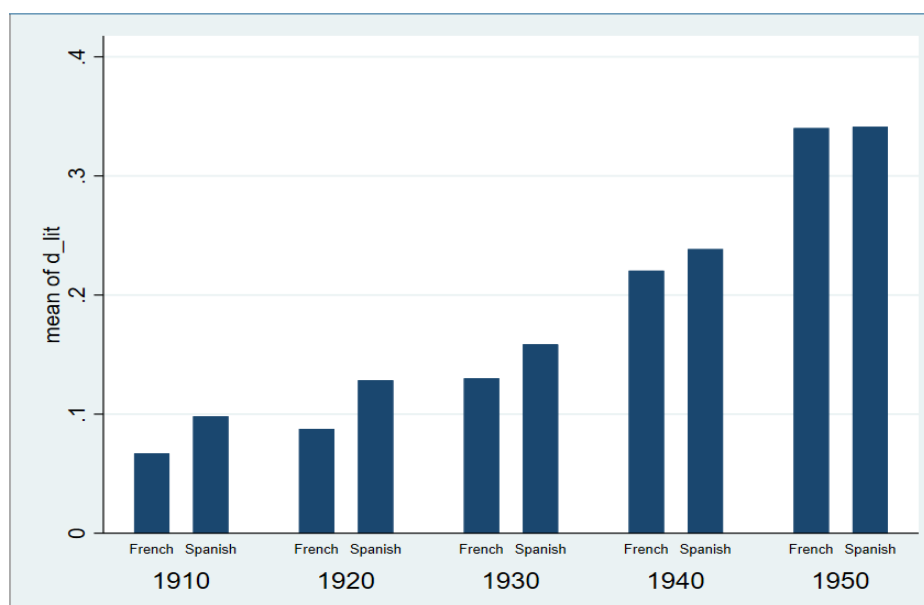
### B. Diferencias entre ambos protectorados a nivel educativo

Tabla 3: Alfabetización protectorados

Bdec	Protectorado	Observaciones	Media	Desv tip
1910	Francés	88	0,067145	0.073721
	Español	20	0,098198	0.124689
1920	Francés	88	0,087638	0.095953
	Español	20	0,128439	0.142098
1930	Francés	88	0,130093	0.129802
	Español	20	0,158616	0.157234
1940	Francés	88	0,22045	0.182265
	Español	20	0,238582	0.198670
1950	Francés	88	0,340168	0.21892
	Español	20	0,341293	0.196699
.	Francés	88	0,4517352	0.2203275
	Español	20	0,4579468	0.1881031

Fuente: elaboración propia a partir de datos de *IPUMS-International*

Ilustración 1: Alfabetización por décadas y protectorado



Fuente: elaboración propia a partir de datos de *IPUMS-International*

En la Tabla 3, se puede observar que la alfabetización ha ido mejorando con el paso de los años en ambos protectorados. Siendo los niveles de alfabetización inferiores al 10 % de la población para aquellos nacidos en la década de 1910 (para cuando se elabora el censo la población de entre 63 y 72 años). Para los nacidos a partir de 1950 ya ronda el 30% subiendo a casi el 50% en la población nacida a partir de 1959. Sin embargo, los puntos de partida según si se había sido territorio español o francés son diferentes. Para los municipios en la parte francesa del protectorado en la década de nacimiento de 1910 un 6,7% de la población tenía *literacy*, es decir sabían leer y escribir. Frente a esto en la misma década, en la parte española la población que sabía leer era del 9,8%, casi cuatro puntos porcentuales por encima de los municipios franceses. Para los nacidos en la década siguiente, los niveles de alfabetización suben, pero la diferencia de cuatro puntos porcentuales se mantiene.

La diferencia comienza a reducirse a partir de los nacidos en los años treinta, poniéndose casi a la par, con entorno al 34% de la población alfabetizada en ambas zonas, en los nacidos en la década de los 50. Es interesante la evolución particularmente de aquellos nacidos en la década de los treinta, porque ambos países vivieron una guerra en el periodo que les tocaba a este grupo de edad estar en los colegios. Por un lado, en España la Guerra Civil (1936-1939) no tuvo campañas en suelo africano y los combates se centraron en la península. Por el contrario, Francia participó en la Segunda Guerra Mundial y en 1942 se produce el desembarco aliado en Marruecos siendo escenario de varias batallas, lo que a priori podría haber afectado al normal desarrollo de la actividad educativa.

Un vistazo más detallado de los datos nos parece indicar que ambos conflictos bélicos no tuvieron un impacto muy profundo en cuanto al crecimiento de las tasas de alfabetización. Lo cierto es que pudiendo parecer contradictorio, en la parte francesa que, si vio combates en su territorio, el crecimiento de la alfabetización se acelera reduciendo las distancias con las tasas de *literacy* del protectorado español. Los motivos pueden ser diversos desde las ayudas percibidas por Francia de EE. UU. al finalizar la guerra o las dificultades de la posguerra española que lastraron una mayor inversión educativa en su parte del protectorado.

En un análisis más en profundidad, podemos observar una tendencia a una mayor dispersión de los datos en la parte del protectorado español frente al francés. Sacamos esta conclusión de analizar la desviación típica<sup>2</sup> para cada grupo de datos. La desviación típica es de 0,0073 en la parte francesa para los nacidos en la década de 1910. En la parte española la desviación típica es algo mayor para la misma década, 0,1247. Sin ser un valor elevado, nos indica que a pesar de tener una extensión menor el protectorado español tenía mayores divergencias entre sus municipios. Dichas divergencias en cuanto al nivel de *literacy* vienen probablemente de diferencias entre municipios más urbanizados, frente a otros más rurales o entre zonas más densamente pobladas en el norte en la costa mediterránea; frente a las menos pobladas zonas fronterizas con el Sáhara que puede dificultar la llegada de educación a más gente.

Si bien es cierto que conforme aumenta la tasa de alfabetización, la desviación típica para ambos protectorados se incrementa. Habiéndose invertido a partir de los nacidos en 1950 la tendencia, siendo ahora la parte francesa la que presenta una mayor dispersión de sus datos. Es utópico pensar que el crecimiento de la alfabetización se da forma homogénea en un país, siendo lo más común que las zonas urbanas vean tasas mayores por las facilidades en cuanto infraestructura y comunicaciones. Así que es lógico la tendencia que se observa es además consistente con las políticas francesas educativas. Como hemos comentado con anterioridad, el modelo francés educativo fomenta la creación de una élite que ayude en la administración colonial (Frankema, 2012). Con una fuerte presencia de la escuela pública, elemento fundamental de la república francesa, es comprensible que dicho esfuerzo educativo se centre en ciertas zonas y que aumenten las disparidades de los datos con respecto de la media. Esta disparidad dará lugar al surgimiento de *outliers* que serán comentados posteriormente.

En la parte española del protectorado también aumenta la desviación típica de los datos, pero dicho aumento es considerablemente menor que en la francesa. Esto parece probar que el modelo educativo español de combinar misiones educativas religiosas con instituciones públicas (El Mejdoubi, 2008), tuvo un mejor efecto en desarrollar de forma más homogénea la alfabetización en la parte española de protectorado, al menos midiendo a nivel de los municipios. Esta menor dispersión de los datos se ve reforzada al calcular los

---

<sup>2</sup> Siendo la desviación típica lo agrupados que están los datos con respecto de la media



coeficientes de variación <sup>3</sup> los cuales desde 1930 en adelante son porcentajes menores o iguales en la parte española.

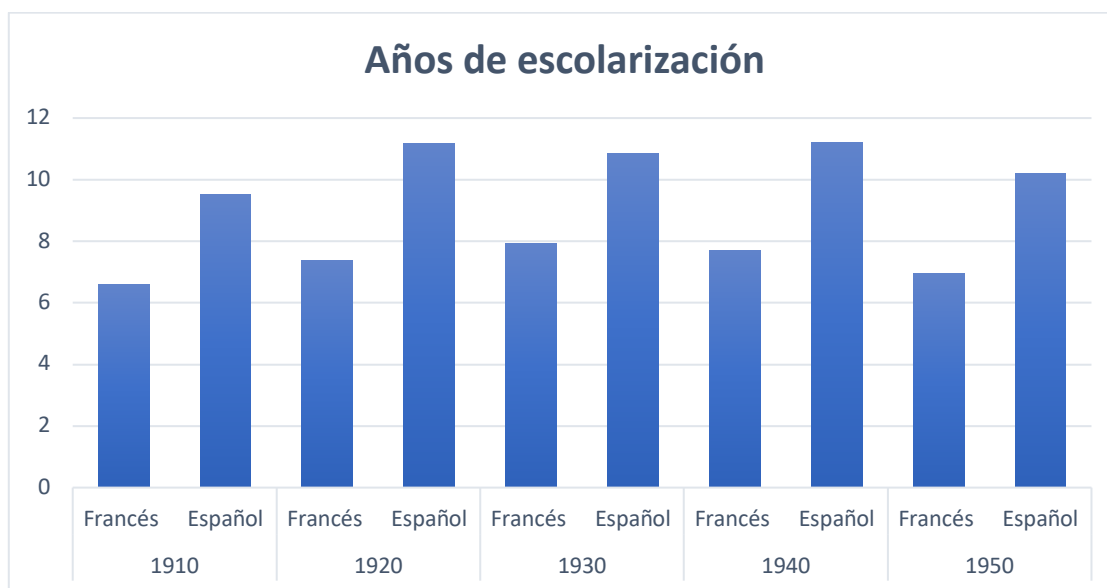
*Tabla 4: años de escolarización*

Bdec	Protectorado	Observaciones	Media	Desv tip
1910	Francés	88	6.608656	6.072149
	Español	20	9.50865	9.934991
1920	Francés	88	7.3914	6.734874
	Español	20	11.19	10.97367
1930	Francés	88	7.94418	6.991088
	Español	20	10.84778	9.115388
1940	Francés	88	7.698827	6.256505
	Español	20	11.19162	8.78589
1950	Francés	88	6.942297	4.677333
	Español	20	10.19084	6.831571
.	Francés	88	8.173039	3.551925
	Español	20	10.75299	4.455167

Fuente: elaboración propia a partir de datos de *IPUMS-International*

<sup>3</sup> División entre la desviación típica y la media, mide el porcentaje de dispersión de la muestra

Ilustración 2: Años de escolarización por década y protectorado



Fuente: elaboración propia a partir de datos de IPUMS-International

Si medimos a nivel de los años de escolarización vemos que se repite el patrón que observábamos en la variable *literacy*. En la parte española de media suele haber más años de escolarización que en la francesa. Si bien es cierto que, sin importar la década de nacimiento, la media en el protectorado español oscila entre 9 y 11 años; por el contrario, el protectorado francés comienza con una media de 6,6 años de escolarización y al final para los nacidos en la década de 1950 ya ronda los 8,1 años de media. Se aprecia un aumento en los años en los que los alumnos en el protectorado francés pasan en la escuela con el paso del tiempo. Es obvio que más años en instituciones educativas no tienen que verse traducido de forma directa en una mayor formación del alumnado, aún así se puede utilizar para interpretar que el alumnado en el protectorado español de media, alcanzaba una educación superior no limitándose a saber leer y escribir. Por su parte, en los municipios de la zona francesa parece limitarse a quedarse en la enseñanza más básica.

En cuanto a como de dispersos están los datos con respecto a la media, empieza con valores bastante elevados en ambas partes, siendo iguales casi a la media. Indicándonos que en un comienzo había gente que alcanza altos grados de formación y pasaban muchos años en instituciones educativas y también había mucha gente que pasaba en el colegio muy pocos años el mínimo para saber leer y escribir o incluso o menos. La desviación típica en la década

de 1910 es incluso mayor que la media indicando, como acabamos de mencionar, la presencia de un sesgo; es decir la probable presencia de valores extremos.

Conforme observamos los grupos de edad inferiores vemos que la desviación típica se reduce en el caso español en los nacidos en 1930 en adelante y en el caso de francés se mantiene constante mientras la media sube. Vemos una bajada de la desviación típica en los grupos de edad de los nacidos en 1950 en adelante. Esto nos indica dos cosas: la primera es que en la parte española a mantenerse constante la media y reducirse la desviación típica, cada vez más población está alcanzando niveles educativos más altos, como por ejemplo secundaria o la universidad. La segunda es que en la parte francesa el no reducirse la desviación típica hasta los grupos de edad más jóvenes, pero si aumentar la media de años escolarizados de forma continua; nos indica que hay más gente que alcanza niveles de formación superior. Sigue habiendo bastante población que sigue haciendo bastante menos años que la media.

El protectorado español se reduce la desigualdad en cuanto alcanzar niveles más altos de educación mientras que en la parte francesa la desigualdad se mantiene y tarda más tiempo en reducirse. Este efecto que vemos en cuanto a los años de escolarización también es coherente con el modelo educativo francés aplicado a sus colonias (Frankema, 2012) y parece demostrar que el modelo español más parecido al británico tiene un efecto más positivo en ser más equitativa la formación impartida.

*Tabla 5: edattain*

Bdec	Protectorado	Observaciones	Media
1910	Francés	88	1.541401
	Español	20	1.775418
1920	Francés	88	1.606778
	Español	20	1.910074
1930	Francés	88	1.663306
	Español	20	1.899748
1940	Francés	88	1.685476
	Español	20	1.949767
1950	Francés	88	1.696266

	Español	20	1.890827
.	Francés	88	1.618732
	Español	20	1.749808

Fuente: elaboración propia a partir de datos de *IPUMS-International*

Los comentarios que acabamos de hacer se ven reflejados en la variable *edattain* representada en la tabla superior. En la parte española la media nos indica que hay efectivamente más población que completa al menos la educación primaria. Siendo para todos los grupos de edad el valor mínimo 1, en la parte española se alcanzan valores máximos superiores a 3 es decir hay más gente que completa la secundaria y la universidad en las provincias españolas que en las francesas de media. Se puede afirmar que el mayor número de años escolarizados que observamos antes se traduce efectivamente en alcanzar niveles más altos de formación académica.

### C. Desigualdad de género en educación

La igualdad de oportunidad entre hombres y mujeres a principios del siglo XX no es la que es hoy. Es por ello de interés comprobar, siguiendo lo que hemos comprobado anteriormente sobre los mejores resultados del modelo español a la hora de conseguir mejores tasas de alfabetización, si esa mayor inclusividad se tradujo de algún modo en reducir las desigualdades entre hombres y mujeres en la educación.

*Tabla 6: años de escolarización por sexos*

Sexo	Protectorado	Observaciones	Media	Desv tip
Hombres	Francés	264	12.10363	4.181722
	Español	60	17.07175	6.96636
Mujeres	Francés	264	2.815839	2.747281
	Español	60	4.155542	3.312223

Fuente: elaboración propia a partir de datos de *IPUMS-International*

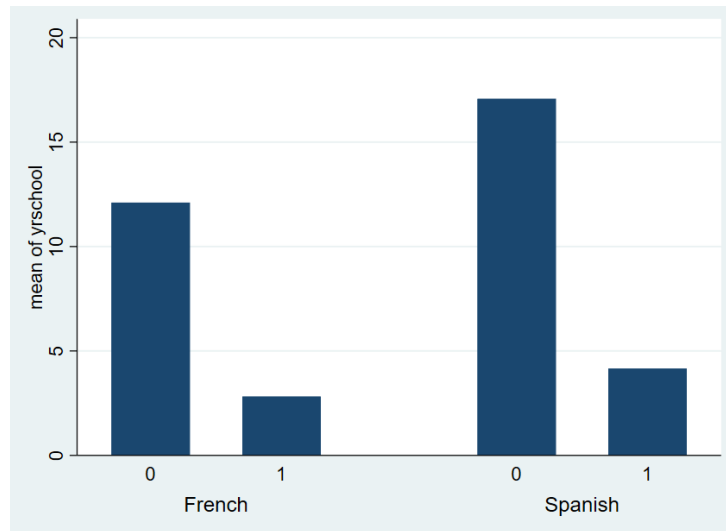
El asunto es que también se presentan diferencias entre las dos zonas que conforman los protectorados. Tomando los municipios y sin diferenciar esta vez por década de nacimiento, observamos algo evidente y es el mayor número de años de escolarización de los

hombres, llegando de media a 17 años en la parte española frente a los 4 años de media de las mujeres en los mismos municipios.

En la parte francesa la situación es parecida con 2,8 años las mujeres frente a 12,1 de los hombres. El patrón en la desviación típica es similar al que hemos comentado en el apartado anterior, siendo elevada comparada con la media especialmente cuando observamos la categoría de las mujeres. Concretamente las mujeres en la parte francesa muestran valores muy extremos con una desviación típica con un valor casi igual a la media. La parte española presenta valores menos extremos. A nivel general la escolarización de las mujeres en el protectorado español, distando mucho de los niveles de los hombres, es algo mejor que en el protectorado francés. La variable *edattain* respalda esta afirmación, con un valor de media 1,2314 en la parte francesa para las mujeres y en la española de 1,3119, más mujeres terminan al menos la educación primaria en la parte española.

La explicación a este fenómeno podría encontrarse de nuevo en los modelos educativos de cada país. El modelo francés fomentando una elite burocrática unido a la sociedad marroquí de por si tradicional favorece que sean los hombres quienes tuvieran una formación mayor y pasaran más tiempo en la escuela, especialmente en las zonas más urbanas donde la sociedad es incluso más tradicional y las mujeres tienden a abandonar antes el colegio, para dedicarse a tareas del hogar (Alfonso Barreña, 2018). Otra explicación a este fenómeno es la propia composición del protectorado en sí. Al ser mucho más extensa, la parte francesa abarcaba también muchas más zonas rurales de lo que la parte española comprendía. Por consiguiente, la mayor proporción de población rural hace disminuir la media años escolarizado en las mujeres aún más.

Ilustración 3: años de escolarización por sexos



Fuente: elaboración propia a partir de datos de *IPUMS-International*

Ya no solo las mujeres en Marruecos alcanzan niveles más bajos de formación que los hombres, las tasas de alfabetización también son menores. Sin embargo, la situación es la contraria que con los años de escolarización.

Tabla 7: Alfabetización por sexos

Sexo	Protectorado	Observaciones	Media	Desv tip
Hombres	Francés	264	0.3292607	0.2071156
	Español	60	0.3764055	0.1817371
Mujeres	Francés	264	0.1031522	0.1546546
	Español	60	0.0979532	0.1281689

Fuente: elaboración propia a partir de datos de *IPUMS-International*

Se observa como si bien la diferencia es mínima, en la parte española un 9,79% de la población femenina sabe leer y escribir, mientras que en la francesa es un 10,31%. Es una diferencia muy pequeña que puede venir causada por factores demográficos simplemente o que la educación pública en la parte francesa consiga al menos que un mayor número de niñas aprendan a leer y a escribir a pesar de que luego, la gran mayoría no pase de esa educación básica. Como hemos comentado anteriormente, la presencia de importantes urbes como Rabat o Casablanca en la parte francesa hace que el modelo educativo francés consiga

al menos en zonas las zonas urbanas que más mujeres aprendan a leer y escribir. Esto último es acorde con la alta dispersión de los datos revelando la presencia de fuertes desigualdades entre los municipios.

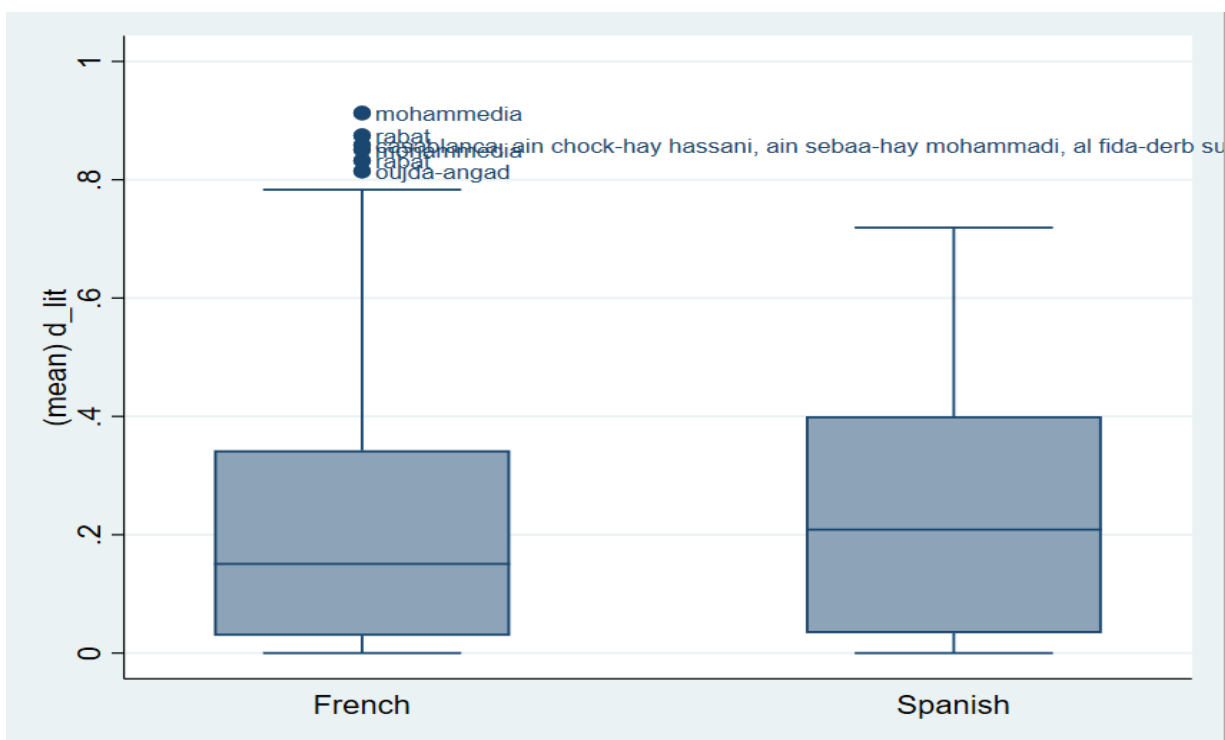
No solo los niveles de alfabetización son bajos en las mujeres, la dispersión de los datos en la parte española es muy elevada, indicando que los datos son muy dispares. Esto refleja fuertes desigualdades en los municipios y grupos de edades a la hora de conseguir que las mujeres aprendan a leer y a escribir. Este éxito en unos casos y fracaso en otros que causa la dispersión en los datos puede venir causado del propio modelo español.

La presencia de entidades religiosas privada abriendo escuelas por el protectorado pudo causar que en aquellos municipios con mayor arraigo musulmán (Frankema, 2012), el rechazo a los misioneros españoles causara que los alumnos abandonaran la escuela antes, especialmente las niñas con el papel de ama de casa que la sociedad tenían en esa época. Por otro lado, en aquellos municipios donde había colegios administrados por el estado español, especialmente tras la llegada de Franco, el rechazo a la educación de los occidentales fuera menor, permitiendo mejores tasas de alfabetización de las mujeres. Sin embargo, el estudio del efecto del modelo español a un nivel tan profundo queda fuera del campo de la investigación que estamos realizando. Lo que si podemos afirmar en función de los datos es que ninguno de los modelos educativos parece haber solucionado la brecha entre géneros en la educación.

#### D. Outliers y posibles explicaciones

El análisis de estos *outliers* y de su peso es importante, porque puede ser que estén influyendo en las conclusiones que estamos extrayendo a partir de los datos. Así que trataremos de ver si nuestras conclusiones se mantienen y el significado que estos *outliers* tienen.

Ilustración 4: Outliers



Fuente: elaboración propia a partir de datos de *IPUMS-International*

Como podemos comprobar el 25% de los municipios y grupos de edad con tasas de *literacy* más altas se encuentran mucho más dispersos que el 25% con tasas más bajas. Esto ocurre en ambos protectorados, pero dicha dispersión es aún mayor en la parte francesa como hemos comentado con anterioridad. El objeto para estudiar son los grupos de edad en determinados municipios, los cuales tienen unos valores que están fuera del rango. Son los siguientes:

Provincia	Bdec
Mohammedia	1960 en adelante
Rabat	1960 en adelante
Casablanca	1960 en adelante
Mohammedia	1950
Rabat	1950
Oujda-angad	1960 en adelante



Consideramos estos valores *outliers*, por presentar tasas de alfabetización superiores al 80% en esos grupos de edad, es importante indicar que se encuentran solo en la parte francesa del protectorado. La explicación a dicho fenómeno es quizás una serie de factores que ha llevado a un rendimiento educativo de dichos puntos por encima de la media de todo el país.

En primer lugar, en todas las provincias hay ciudades importantes ya sea por ser la capital del reino como Rabat o por ser importantes puntos de control militares como Oujda-angad. La presencia de zonas urbanas como ya hemos comentado facilita el acceso a la escuela por parte de la población en comparación con las zonas rurales (Alfonso Barreña, 2018), especialmente cuando más aisladas estén.

En segundo lugar, una vez más como comentamos con anterioridad el modelo educativo francés en sus colonias buscaba más crear una elite que ayudara en las tareas burocráticas (Frankema, 2012), dichos burócratas al final residen en las ciudades importantes por tanto se pondrá más énfasis en educar a la población de esas ciudades para poder formar a partir de ahí a esa administración local. En consecuencia, el efecto que de por sí ejercen las zonas urbanas se ve aumentado en estas ciudades de mayor importancia.

Por último, los grupos de edad en dichos municipios que tienen estos altísimos niveles de alfabetización son para Rabat y Mohammedia los nacidos en la década de 1950, que es acorde a lo explicado Rabat es la capital y Mohammedia es un importante puerto situado entre Rabat y Casablanca. Para el resto de los municipios incluidos Rabat y Mohammedia, son el grupo de edad de aquellos nacidos a partir de 1960 que presentan estas tasas tan elevadas. Son la primera generación que ha nacido y vivido en un Marruecos independizado, libre de control extranjero. Obviamente, el cambio de políticas educativas practicado por Marruecos no pudo suponer un cambio tan drástico en tan corto periodo de tiempo y es más resultado de la tendencia que se venía consolidando durante los últimos años del protectorado francés.

Estos *outliers* de la muestra representan una realidad de Marruecos hoy en día. A excepción de Oujda, son todas las provincias en la zona atlántica y así como ya en su día tenían la población con mayores tasas de alfabetización, actualmente es la misma zona la que presenta mayores índices de riqueza y crecimiento económico (Bakour & Abahamid, 2019).

Se podría entender que la desigualdad que primero afectó a la educación en el Marruecos colonial y postcolonial se ha prolongado en el tiempo siendo las mismas regiones las que ahora protagonizan una desigualdad económica. El fomentar la educación en solo ciertas regiones del país durante el protectorado, parece haber tenido un efecto a largo plazo de atraer inversiones y población a esas regiones haciendo que estas se desarrollen más que otras regiones de Marruecos.

## 6. Conclusión

Tras la conferencia de Berlín (1884-85), el territorio marroquí fue repartido entre dos potencias: España e Inglaterra. El objetivo principal de este trabajo era estudiar cómo han evolucionado los modelos educativos y el desarrollo de la educación en las distintas zonas ocupadas durante el protectorado. En el trabajo argumentamos que, dada la literatura con respecto a las diferencias en los modelos educativos entre España y Francia, se podría esperar que el modelo educativo español habría tenido mejores resultados. Esta teoría se comprobaría a través del análisis de tres variables obtenidas del censo de 1982 (disponible en *IMPUS-International*): el nivel de alfabetización, el nivel de estudios completado y los años de escolarización.

La primera conclusión que podemos sacar del análisis aquí realizado es que el modelo educativo español, al guardar más similitudes con el británico, ha probado ser más eficaz a la hora de conseguir un mayor porcentaje de la población alfabetizada. Los resultados es cierto que son dispares cuando se tiene en cuenta el sexo de la población, pero podría considerarse más que un efecto del modelo educativo español, las tradiciones y cultura del Marruecos de la época. Estas pudieron condicionar que no se consiguieran niveles más altos de población femenina alfabetizada. Especialmente comparado con la parte francesa que presentaba unos niveles muy similares.

Otro descubrimiento del análisis es el mejor desempeño del protectorado español a la hora de alcanzar niveles de formación más altos en sus territorios. Esto se observa midiendo los años de escolarización y las etapas educativas completadas, en dónde los municipios de la parte española consiguen siempre números más altos. A diferencia del modelo británico, como hemos comentado en la revisión de la literatura, el combinar con una escuela pública

al estilo francés hace que el nivel educativo no se quede en el escalón más básico y se alcancen niveles de formación superiores. El modelo español prueba ser algo más inclusivo que el francés haciendo llegar a más mujeres a ciclo educativos superiores (secundaria y universidad). Además, un aspecto clave en el éxito del modelo español, tanto en las tasas de alfabetización como en los niveles educativos completados, son los mayores años de escolarización. Tanto los hombres como las mujeres presentan más años en los colegios que sus homólogos franceses, esto nos indica que el abandono escolar no se produce de forma tan temprana como en el protectorado francés.

Como resultado del estudio también se han analizado los municipios que presentaban valores anómalos. En este caso eran anómalos por ser muy altos comparados con la media. Estos *outliers*, que solo se encuentran en la parte francesa, son de bastante interés porque vienen a certificar estudios anteriores sobre la relación entre la educación y crecimiento económico. Por los motivos explicados en el trabajo, estos municipios con importantes ciudades en ellos tenían altísimos niveles educativos durante el protectorado francés y con una tendencia a mantenerse en aumento en los años tras la independencia. Esta tendencia mantenida en el tiempo, con el resto del país avanzando más despacio, es una de las causas que ha llevado a que la zona atlántica de Marruecos sea la que presente hoy en día niveles de desarrollo económico mayores (Bakour & Abahamid, 2019).

Sería interesante en un estudio posterior comprobar porqué si la zona española de media tenía mejores datos que la francesa, no se produjo ese mismo efecto quedando rezagada en los años posteriores en términos de desarrollo económico. Excluido el motivo educativo, quedan una serie de variables como puede ser falta de inversiones por parte del estado. El estudio de dichas variables escapa al contenido de este trabajo por la complejidad y el número de variables que pueden haber decantado la zona atlántica como polo económico de Marruecos.

Finalmente, es fundamental comprender que este trabajo es de carácter económico, por lo que se ha centrado menos en los aspectos culturales, sociales o geográficos que pudieran afectar a la educación en los distintos municipios. Sin embargo, cuando ha sido oportuno hacer referencias a estos aspectos se ha hecho, porque no puede ignorarse que pueden ser la causa detrás de los datos que hemos obtenido. Por tanto, la información

aportada sobre estos temas pueden ser un primer acercamiento a la explicación de esta situación. Este trabajo analiza la evolución de forma descriptiva y para identificar si verdaderamente la educación española fue más inclusiva, habría que llevar a cabo un análisis econométrico, incluyendo variables geográficas.

Por consiguiente, la aportación de este trabajo vendría a ser la de proporcionar a nivel detallado como la parte española del protectorado marroquí presentaba mejores tasas de alfabetización y niveles mayores de formación educativa. Siendo una región mucho más pequeña que la francesa y siendo España un país con menos recursos económicos que Francia, los datos muestran que los niveles educativos eran mejores. El resultado final del trabajo refuerza tres conclusiones que son consistentes con la literatura sobre la educación: la importancia de altos niveles educativos para el desarrollo económico, la eficacia de permitir a las iglesias cristianas operar libremente abriendo sus propias escuelas (versus otros modos de educación colonial), y la importancia a posterior de la identidad de la metrópoli, al menos en el plano educativo.

## Bibliografía

- Aghion, P., Boustan, L., Hoxby, C., & Vandenbussche, J. (2012). The Causal Impact of Education on Economic Growth: Evidence from U.S. *Harvard University. Department of economics*.
- Alfonso Barreña, M. (2018). LA SITUACIÓN DE LA MUJER EN MARRUECOS Y LA LABOR DE LAS COOPERATIVAS DEL ACEITE DE ARGÁN EN EL DESARROLLO DE LA MUJER RURAL MARROQUÍ. *Universidad del País Vasco facultad de letras*, 26.
- Andrews, G. F. (Noviembre de 1911). Spanish Interests in Morocco. *The American Political Science Review*, V(3), 553-565.
- Bakour, C., & Abahamid, M. Y. (18 de Octubre de 2019). Regional disparities in development in Morocco: Statistical analyses using dispersion indicators and multidimensional techniques. *Munich Personal RePEc Archive*. Obtenido de [https://mpra.ub.uni-muenchen.de/97105/1/MPRA\\_paper\\_97105.pdf](https://mpra.ub.uni-muenchen.de/97105/1/MPRA_paper_97105.pdf)
- Benítez Fernández, M. (2012). Un repaso a la política lingüística del Norte de África desde la descolonización. *Instituto de Lengua y Cultura del Mediterráneo y del Oriente Próximo*, XXIII, 69-81.
- Bertocchi, G., & Canova, F. (2002). Did colonization matter for growth? An empirical exploration into the historical causes of Africa's underdevelopment. *European Economic Review*, 1851 – 1871. Recuperado el Febrero de 2021
- Canals, C. (19 de Mayo de 2017). *Educación y crecimiento económico*. Recuperado el Febrero de 2021, de caixabankresearch.com: <https://www.caixabankresearch.com/es/economia-y-mercados/mercado-laboral-y-demografia/educacion-y-crecimiento-economico>
- El Mejdoubi, H. (Noviembre de 2008). Aproximación a la realidad de la educación marroquí. *REVISTA EDUCACIÓN INCLUSIVA*, 11-19. Recuperado el 14 de Marzo de 2021
- Frankema, E. (8 de Septiembre de 2012). The origins of formal education in sub-Saharan Africa: was British rule more benign? *European Review of Economic History*(16), 335-355.
- González González, I. (2012). ESCUELAS, NIÑOS Y MAESTROS: La Educación en el Protectorado Español en Marruecos. *Awraq: Estudios sobre el mundo árabe e islámico contemporáneo*, 117-134. Recuperado el 8 de Marzo de 2021
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2010). Education Quality and Economic Growth. (D. Brewer, & P. McEwan, Edits.) *Economics of Education*, 60-67. Recuperado el 28 de Febrero de 2021, de <https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BWoessmann%202010%20IntEncEduc%202.pdf>
- Léon Brázquez, J. C. (2 de Julio de 2009). *IFNI, 40 años del penúltimo capítulo de nuestra historia colonial*. Recuperado el Marzo de 2021, de El Rincón de Sidi-ifni: [https://www.sidi-ifni.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=131&Itemid=107](https://www.sidi-ifni.com/index.php?option=com_content&task=view&id=131&Itemid=107)
- Márquez-Ramos, L., & Mourelle, E. (2 de Septiembre de 2019). Education and economic growth: an empirical analysis of nonlinearities. *emerald publishing*, XXVII(79), 21-45.

Rosa de Madariaga , M. (1999). *ESPAÑA Y EL RIF: CRONICA DE UNA HISTORIA CASI OLVIDADA*. Melilla, España: UNED-Centro Asociado de Melilla.

Salvador Ruiz-Malo , A. (27 de Julio de 2019). Marruecos comienza a dismantelar la arabización de la educación. *La vanguardia*. Obtenido de <https://www.lavanguardia.com/internacional/20190727/463705938890/marruecos-desmantelar-arabizacion-educacion.html>

Suárez Blanco , S. (1997). Las colonias españolas en África durante el primer franquismo (1939-1959). Algunas reflexiones. *Espacio, Tiempo y Forma*(10), 315-331.

Villanova , J. L. (2010). La organización territorial del Protectorado español en Marruecos. *Revistas de Estudios Internacionales Mediterráneos*(9). Recuperado el 10 de Marzo de 2021, de <https://sites.google.com/site/teimrevista/numeros/numero-9/la-organizacion-territorial-del-protectorado-espanol-en-marruecos>

## Anexo

### **Datos descriptivos del censo de 1982**

Variable	Obs	Mean	Std. Dev.	Min	Máx
geo2alt_ma	648	5.04e+08	4396.933	5.04e+08	5.04e+08
agegr	540	43	14.15525	23	63
Female	648	0.5	0.5003862	0	1
d_lit	648	0.2200903	0.2139197	0	0.9127973
edattain	648	1.677416	0.5504245	1	3.692308
edattaind	648	184.7015	60.67151	110	408.1171
yrschool	648	8.043791	6.51461	0	32.73951
nc	648	1563.076	2868.051	2	32684
bdec	648	1930	14.15525	1910	1950
cyear	540	1982	0	1982	1982
.d_spanish	648	0.1851852	0.3887478	0	1

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de *IMPUS-International*