

DESAJUSTES DE LA UNIVERSIDAD MARROQUÍ EN LA ERA DEL CONOCIMIENTO

Saïd SABIA¹
saidsabia@gmail.com
Facultad de Letras y Ciencias Humanas
Dhar el Mehraz
Universidad Sidi Mohammed Ben Abdellah - Fez

“Le navire sur lequel nous sommes embarqués est désormais à la dérive, sans cap, sans destination, sans visibilité, sans boussole, sur une mer houleuse [...] il faudrait un sursaut, d’urgence, pour éviter le naufrage. Il ne nous suffira pas de poursuivre sur notre lancée, vaille que vaille, en naviguant à vue, en contournant quelques obstacles, et en laissant faire le temps. Le temps n’est pas notre allié, c’est notre juge, et nous sommes déjà en sursis.”

Amin Maalouf,
Le dérèglement du monde, p. 13.

Resumen

El reto más importante que afronta hoy la Universidad pública marroquí es el de su propio conocimiento y de su definición propia. Debe mirarse en el espejo, reconocerse en sus éxitos y fracasos, antes de redefinirse y determinar su misión. Y una vez definida su misión y su(s) función(es), deben tomarse las medidas necesarias legal, institucional y materialmente tanto en cuanto a personal docente,

¹ *Catedrático de Literatura hispanoamericana y Director del Centro de Investigaciones Ibéricas e Iberoamericanas de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas Dhar el Mehraz de Fez. Ha dirigido y co-dirigido tesis sobre Literatura, Didáctica y Traducción. Ha publicado numerosos trabajos sobre literatura mexicana y latinoamericana, literatura marroquí en lengua española, traducción y didáctica. Es miembro de varios comités científicos de revistas de Marruecos y del extranjero, y miembro activo de numerosas asociaciones internacionales. Ha participado y/o coordinado varios proyectos de investigación nacionales e internacionales.*

administrativo y a alumnado, para que las pueda ejercer del modo más correcto posible de cara a los retos de la Sociedad del Conocimiento.

Palabras clave: *Universidad, Educación, Enseñanza, Investigación, Sociedad del Conocimiento.*

Résumé

Le défi le plus important auquel doit faire face aujourd'hui l'Université publique marocaine c'est celui de sa propre connaissance et de sa propre définition. Elle doit se regarder dans le miroir, se reconnaître dans ses succès et ses échecs avant de se redéfinir et définir sa mission. Une fois qu'elle aura défini sa mission et ses fonctions, les mesures nécessaires d'ordre legal, institutionnel et matériel devront être prises tant au niveau du personnel enseignant qu'à celui de l'administration ou des étudiants pour qu'elle puisse exercer ces fonctions de la manière la plus correcte possible face aux défis de la Société de la Connaissance.

Mots-clefs: *Université, Education, Enseignement, Recherche, Société de la Connaissance.*

ملخص

إن أكبر تحد تواجهه اليوم الجامعة المغربية هو معرفة نفسها بنفسها وتحديد هويتها بنفسها. عليها أن تتعرف على نفسها في مرآة نجاحاتها وإخفاقاتها قبل أن تحدد مهمتها ووظائفها. بعد ذلك يجب اتخاذ الإجراءات القانونية والمؤسسية والمادية اللازمة فيما يتعلق بهيئة التدريس والإدارة والمتلقين حتى تتمكن الجامعة من القيام بمهامها على الوجه الصحيح في مواجهة الرهانات التي يفرضها مجتمع المعرفة.

الكلمات المفتاحية: الجامعة. التربية. التعليم. البحث. مجتمع المعرفة.

Las sociedades, las naciones, los organismos y las instituciones internacionales sin excepción alguna, concuerdan en considerar que a la Universidad le incumbe la tarea de formar a los ciudadanos del futuro, formarlos en el respeto de los valores y los derechos humanos, el respeto de la libertad de expresión y del espíritu crítico. Todos están de acuerdo, al menos así es a nivel del discurso y de las declaraciones oficiales, en que la Universidad, y más ahora en el siglo XXI y envueltos como estamos en la globalización, debe asumir una responsabilidad de primer orden en la preparación de "ciudadanos del mundo", mujeres y hombres aptos a afrontar los retos de la diversidad, del multiculturalismo y de la cohabitación al mismo tiempo que los de la preservación de la identidad. Por otra parte, y dado que se trata –al menos en teoría- de un espacio de concentración de conocimientos, aptitudes y competencias de alto nivel, un lugar de generación de saber y un espacio de educación, formación y transformación del hombre por medio de ese saber y esa ciencia, a la universidad se le asigna la misión de ser un actor crítico, cultural, científico y a la vez social e ideológico, dotado del

dinamismo necesario y capacitado de la mejor forma posible para intervenir en los procesos de formación, transformación y cuestionamiento del devenir político, económico, tecnológico y social del país donde esté. En definitiva, debido a ese enorme potencial que se le supone, a la Universidad se le asigna un papel de protagonista en la historia. Se la dota de medios, humanos y materiales más o menos importantes, se le confían misiones, se espera de ella que sea competente y competitiva y que participe, mediante su producción científica, tecnológica y cultural, en el desarrollo y bienestar de la sociedad.

Pero antes que nada, la Universidad es una institución de educación y formación. De hecho, el ministerio de tutela, en la mayoría de los países, suele llamarse “Ministerio de Educación”. Se trata de un ciclo (el ciclo superior) de la educación, la cual se inicia, además de en la familia, en la escuela, el colegio y el instituto, ciclos primario la primera y secundario los dos últimos. “Alma mater” es el término con el que se suele designar la universidad o la institución superior donde alguien ha cursado sus estudios superiores, y significa, literalmente, madre que alimenta y que ayuda a crecer.

Hoy, en pleno siglo XXI, en la era, que ya está aquí, de las Nuevas Tecnologías, del e-learning y de los “Parques tecnológicos”, de la enseñanza 2.0 y la investigación 2.0, la era del e-gobierno, nuestra Universidad, que se supone tiene que liderar esta transformación histórica de nuestra sociedad, vive una situación de atraso real y profundo malestar.

Se sabe, desde hace decenios, que la Universidad es uno de los parámetros más importantes con que se mide la evolución de determinada sociedad hacia la Sociedad del Conocimiento, aunque es necesario señalar que el resto de parámetros están, de una manera u otra, relacionados con la Universidad ya sean los programas políticos y sociales cuyo punto de partida debe ser la innovación derivada del conocimiento, o la preferencia otorgada a profesionales técnicamente cualificados, y cuya cualificación viene proporcionada por los programas de formación en los cuales, habitualmente suele estar implicada la universidad y sus grupos de investigación. En estos procesos educativos y formativos, las Tecnologías de la Información y la Comunicación desempeñan un papel primordial tanto en los ámbitos de la planificación de la educación y la formación como en los de la organización y el trabajo. Significa que la capacitación a poder usar las mencionadas Tecnologías de modo metódico, efectivo y eficaz viene a ser prioritaria en todos los programas de educación y formación.

Consciente de la necesidad de prepararse correctamente a afrontar los retos de la Sociedad del Conocimiento, Marruecos inauguró un importante programa de preparación y equipamiento en material informático en todos los sectores y en particular en el de la educación y la enseñanza; un programa de envergadura tal que le permite situarse hoy a un nivel mejor que el de muchos países árabes y africanos e incluso comparable con el de algunos países europeos en este aspecto del equipamiento, no así en el de las competencias ni en el del uso que se hace de esas

nuevas tecnologías. Sabido de todos es que la sociedad de la información y del conocimiento no podrá desarrollarse si las nuevas generaciones no tienen un buen conocimiento de las nuevas tecnologías, concretamente el uso del ordenador y de internet. En Marruecos, como en el extranjero, existe la conciencia clara de que son instrumentos importantes para el desarrollo humano, económico y social y para evitar los riesgos de exclusión social en la sociedad del conocimiento, por lo que se han multiplicado las acciones tendentes a dotar a los alumnos de todos los niveles educativos de material informático.² Llegamos así a la situación siguiente en Marruecos: En 2008, 20% de los establecimientos escolares estaban equipados con material informático y se prevé que para 2013, esos establecimientos lo estén todos al 100%. En 2008, uno de cada diez hogares tenía conexión internet; para 2013 se prevé que la tengan uno de cada tres. 25% de los hogares marroquíes tenían conexión internet en 2010 y 38% de los marroquíes accedían a Internet fuera de su domicilio, principalmente en lugares de pago, 71% para bajar música y películas, 69% para el correo y 67% para las redes sociales.³

Sin embargo, y a pesar de la importancia del mencionado esfuerzo desplegado por las autoridades, la Universidad sigue muy lejos de parecerse a lo que debería ser una Universidad moderna capaz de cumplir con su misión formadora y productora de saber y competencia, y protagonista de primer orden en este ingreso en la Sociedad del Conocimiento. La universidad marroquí mejor clasificada en el ranking internacional de universidades es la Al-Akhawayn University of Ifrane (AUI), universidad privada que ocupa el rango 2668. En ese mismo ranking, la Universidad Sidi Mohammed Ben Abdellah de Fez de la que hablaré más en este trabajo, ocupa el lugar... ¡9654!⁴

Ahora bien, lo que llega a la opinión pública, lo que dan a conocer los informes de los responsables políticos y administrativos, lo que se publica en los medios de comunicación, son las estadísticas, los presupuestos y las financiaciones, los rankings, etc. que pueden ser reveladores de la importancia o poca importancia que revisten los problemas que vive la Universidad, del grado de interés que los

² Se pueden citar, en este contexto y a modo de ejemplo, las dos operaciones más importantes llevadas en este sentido por el gobierno marroquí: primero “*Génie*” (2005) que pretendía equipar todos los establecimientos de enseñanza pública de ordenadores y conexión internet, segundo la operación “*Nafida*” (2008), programa de subvención para equipamiento de los docentes en ordenadores portátiles y conexión Internet. Se puede citar, además de estas dos operaciones, una tercera que pretende permitir, entre 2009 y 2013, a unos 80.000 alumnos ingenieros adquirir un ordenador portátil y acceso subvencionado a Internet. Véase, para más detalles, “*Maroc Numeric 2013. Stratégie Nationale pour la Société de l’Information et de l’Economie Numérique*”, <http://www.egov.ma/Documents/Maroc%20Numeric%202013.pdf>

³ “*Enquête de collecte des indicateurs TIC auprès des ménages et des entreprises pour l’année 2010*”, Rabat, Mai 2011, http://www.anrt.ma/fr/admin/download/upload/file_fr2181.pdf

⁴ http://www.webometrics.info/index_es.html. (Consulta: Julio de 2011). La Universidad mejor colocada, después de Al Akhawayn, es la Universidad Cadi Ayyad de Marrakech (3807) seguida de Ibn Tofail de Kenitra (6664) y Mohammed V Souissi y Mohammed V Agdal, respectivamente 6766 y 6902.

responsables conceden a esos problemas, a las prioridades que establecen en los asuntos de la Universidad conociendo o sin conocer los mencionados problemas. Son aspectos importantes de la Universidad en Marruecos y en otras partes del mundo e indudablemente merecedores de la mayor atención posible por parte de estudiosos e investigadores. Pero hay otra faceta, no menos importante de la Universidad, para mí desde luego la más importante, y es lo que ocurre en las aulas, dentro del recinto de las Facultades y los Departamentos, la actuación de profesores, alumnos y responsables administrativos. Desgraciadamente, este pilar de la Universidad no goza de la atención que se merece, y pocos, muy pocos son los indicios que permiten creer hoy que podamos, en un futuro más o menos próximo, superar los problemas de que sufre y elaborar soluciones adecuadas y eficaces.

Los factores que han contribuido a que se diera esta situación crítica se merecen estudios mucho más detallados y que superan los límites de un artículo como el que estas líneas introducen. Sin embargo, intentaré mostrar cuán lejos estamos ahora, y cuán lejos estaremos cada vez más, si no procedemos a cambios profundos y urgentes, de poder afrontar los desafíos de la Sociedad del Conocimiento. Los elementos que configuran esta crisis no serán abordados ni como elementos separados, aunque los tenga que separar por motivos pedagógicos y de claridad en la exposición, ni del modo sistemático que se esperaría de un trabajo de rigurosa investigación científica. Me permitiré cierta subjetividad, esa misma que me otorga el haber sido y seguir siendo protagonista, para bien y/o para mal, de la evolución y del devenir de la universidad desde hace tres decenios, basándome, siempre, en datos concretos y reales.

Desde su creación inmediatamente después de la independencia,⁵ la Universidad marroquí ha desempeñado un papel de primer orden en la formación de las élites que se encargarían de ocupar los puestos que los franceses y los españoles dejarían vacantes no sólo en el ámbito de la enseñanza y la educación sino también en otros sectores de la administración pública. Pero desde hace algunos años, ha venido desarrollando su actividad didáctica y formadora de una forma atrasada y caótica.

A esta situación han contribuido factores externos (institucionales, contexto político y social) e internos (orgánico, personal y profesional) que han dado lugar a una serie de desajustes que no sólo lastran el desarrollo de la Universidad marroquí y su salida del atraso que la caracteriza, sino que, de no procederse a cambios profundos y urgentes, nadie podría predecir lo que va a ser su

⁵ Marruecos cuenta con la universidad más antigua del mundo, la *Al-Qaraiyín*, fundada en Fez en el año 859. La Universidad moderna se fundó en Rabat en 1957, o sea un año después de haber obtenido Marruecos su independencia, y lleva el nombre de *Mohammed V*. La *Universidad Sidi Mohammed Ben Abdellah* de Fez se creó en 1975, pero la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de esa misma Universidad se creó en 1961, primero como sucursal de la Facultad de Letras de Rabat. En 1973 se convirtió en Facultad autónoma, estatuto que duró hasta 1975, fecha de la creación de la *Universidad Sidi Mohammed Ben Abdellah*.

futuro en los próximos años. Esos cambios deben afectar por igual a alumnos, profesores y administrativos de la Universidad. Veamos cómo está la situación.

En aquellos establecimientos universitarios con pre-requisitos de ingreso (Medicina, Arquitectura, Ingeniería, etc.), al disponer de condiciones objetivas mínimamente correctas, pueden desarrollar su labor docente de forma aceptable. En cambio, en aquellos otros considerados de acceso abierto (las Facultades de Letras, Ciencias y Derecho), asistimos a una enorme masificación consecuenta a la ausencia de pre-requisitos, al ingreso de los alumnos con peor nivel (los mejores aprueban oposiciones para grandes escuelas e Institutos superiores). Salvo contadas excepciones, los alumnos que proceden de familias acomodadas van a instituciones privadas de enseñanza superior. Por regla general, los que vienen a las universidades públicas son los que menos medios materiales y peor nivel de formación tienen.

En cuanto a los profesores, hasta el año 1997, para conseguir un puesto de profesor en la Universidad, los únicos que tenían que pasar por unas oposiciones eran los “Assistants”, o sea la categoría más baja de las cuatro que había.⁶ Paradójicamente, éstos eran los que tenían preparación para ejercer como docentes porque solían ser profesores de enseñanza secundaria, estaban acostumbrados al aula y a la preparación de las clases, la mayoría de ellos había recibido formación específica al haber tenido que pasar por las ENS⁷ o los CPR⁸. En paralelo con la docencia solían estar matriculados en tesis (de Tercer Ciclo) cuya presentación era la única forma para ellos de mejorar su estatuto y, por consiguiente, su situación financiera.⁹

Los que llegaban a la Universidad con el Diploma de Estudios Superiores (Doctorado de Tercer Ciclo) y los que tenían un Doctorado de Estado ingresaban sin oposiciones. Los decanos disponían de determinado número de puestos presupuestarios que daban, por así decirlo, a quien querían con o sin consultarlo con los departamentos concernidos. Por regla general se trataba de licenciados marroquíes que habían obtenido una beca para matricularse en doctorado en el

⁶ “*Professeur de l’Enseignement Supérieur*”, “*Maître de Conférences*”, “*Maître-Assistant*” y “*Assistant*”, son los nombres franceses que se usaban en la administración con sus equivalentes en lengua árabe. Los titulares de un Doctorado de Estado pasaban un mínimo de 4 años como “*Maître de Conférences*” antes de ascender al grado de “*Professeur de l’Enseignement Supérieur*”, mientras que los titulares de un Doctorado de Tercer Ciclo o Diploma de Estudios Superiores obtenían el grado de “*Maître-Assistant*”; y a “*Assistant*” optaban aquellos candidatos que tenían, además de la Licenciatura, un “*Diplôme des Etudes Approfondies*” (D.E.A.) o un “*Certificat des Etudes Complémentaires*” (C.E.C.) que era requisito indispensable tanto para matricularse en tesis de Tercer Ciclo como para presentarse a las únicas oposiciones que había para ser “*Assistant*”.

⁷ E.N.S.: “*Ecole Normale Supérieure*”, Escuela Normal Superior, institución encargada de formar a profesores del segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

⁸ C.P.R.: “*Centre Pédagogique Régional*”, Centro Pedagógico Regional, institución encargada de formar a profesores del primer ciclo de la enseñanza secundaria.

⁹ Una vez presentada la tesis y obtenido el Diploma de Estudios Superiores (llamado también Doctorado de Tercer Ciclo), pasaban a ser “*Maître-Assistants*”.

extranjero y volvían, una vez terminada la tesis, en busca de trabajo en la universidad. Excepto los “Assistants” que habían estado ejerciendo en la enseñanza secundaria, los demás no habían recibido ningún tipo de formación específica que les habilitase a ejercer su profesión.

Hay que señalar, aunque sea brevemente, la experiencia efímera de la “Formación de Formadores” que tuvo lugar entre los años 1982 y 1989,¹⁰ y que, por motivos que nadie nos ha sabido o querido explicar, fue abandonada y relegada a planos de olvido. Por medio de esta fórmula, se seleccionaba a algunos profesores de secundaria y se les ofrecía una formación en la universidad durante dos años después de los cuales pasaban a ejercer en la universidad y tenían la obligación de terminar la tesis en un plazo no mayor de tres años. Tal fórmula dio muy buenos resultados y ofreció a la universidad marroquí algunos de sus mejores docentes e investigadores.

A partir de 1997, obtener un puesto de profesor en la Universidad pasó a ser previo éxito en las oposiciones. Lo que merece la pena ser señalado es el hecho de que, en esas oposiciones, lo que brilla por su ausencia es el aspecto de la formación pedagógica que ya hemos señalado como uno de los responsables de la situación lamentable en la que se encuentra nuestra universidad. Por regla general, los expedientes de los candidatos no contienen más que un ejemplar de la tesis y, en pocos casos, justificantes de haber seguido algún curso, participado en algún congreso o de haber trabajado en alguna asociación durante el período en que hacían la tesis; más escasamente, alguna publicación y prácticamente nunca, justificante alguno de haber seguido una formación específica para ejercer la docencia en la universidad.

Es necesario señalar, por último, en el aspecto de la gestión y la administración, que a pesar de que al puesto de Rector y al de Decano sólo se puede acceder previo éxito en las oposiciones, a pesar de que en el expediente de candidatura –al menos en teoría– el aspecto pedagógico ocupa un lugar importante, a pesar de que tanto el Rector como el Decano disponen respectivamente de un Vice-Rector encargado de Asuntos académicos y pedagógicos y un Vice-Decano encargado de esos mismos asuntos académicos y pedagógicos, y a pesar de que, en todas las facultades, hay directores de Departamentos y/o Carreras en cuyo cometido la coordinación pedagógica ocupa un importante lugar, a pesar de todo esto, no parece que sobre el terreno surtan efecto los esfuerzos desplegados por los unos y los otros.

La situación en Marruecos es ahora, pues, la siguiente: hoy existen 16 universidades repartidas en el territorio marroquí y, entre facultades, Escuelas e Institutos Superiores, cubren prácticamente todas las ramas y especialidades, pero

¹⁰ Para Hispánicas, sólo duró entre 1983 y 1986 según nos informaron en la Oficina del Vice-Decano encargado de Investigación Científica y Cooperación de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Rabat-Agdal, donde tuvo lugar esta formación.

con flagrantes desequilibrios tanto en cuanto a financiación y equipamiento como en cuanto a requisitos de ingreso, formación y salidas.

Ante el deterioro progresivo y visible del nivel de los egresados de las universidades marroquíes, se procedió a varias reformas o proyectos de reforma ya desde el año 1975, pero la más importante fue la iniciada en 2003 y que prometía ingresar la universidad marroquí en el concierto de las Universidades internacionalmente reconocidas como competentes y competitivas. La Reforma venía dictada tanto por los organismos internacionales como por la situación lamentable en la que se encontraban nuestras universidades y el pésimo nivel de los diplomados. Seguir estudios en el extranjero se volvía cada vez más complicado debido a que las universidades europeas aceptaban cada año que pasaba menos licenciados nuestros (comprensible) y daban por tanto menos becas. Se engrosaban, pues, cada vez más las filas de los diplomados parados y se veían también cada vez más parados con títulos superiores a la licenciatura.

En 2003, comienza la tan esperada, trabajada y discutida Reforma Pedagógica, la cual, en teoría y sobre el papel, es muy buena. Se adopta el sistema LMD¹¹. Las Carreras son organizadas en semestres, módulos y unidades con coordinadores responsables de los diferentes módulos; se pide a los docentes que informen a los alumnos pormenorizadamente, al inicio de cada semestre, sobre los contenidos, los objetivos, la metodología, los materiales didácticos y la forma de evaluación que se van a usar para cada asignatura; se insiste en el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación y se procede a dotar las universidades de material informático; el sistema de evaluación se moderniza y se racionaliza, se adopta el principio de la evaluación permanente o control continuo y se habla incluso de adoptar el portfolio de seguimiento de los alumnos; se crean nuevas carreras con distinción entre los estudios fundamentales y las formaciones profesionalizantes; se crean módulos interdisciplinarios y pasarelas no sólo entre diferentes carreras de un mismo departamento sino también en el seno de la misma facultad e incluso entre establecimientos de una misma universidad o varias. A priori, la organización en semestres y módulos ofrece las condiciones objetivas necesarias para controlar la calidad de la enseñanza y la formación mediante la reducción del número de docentes que intervienen en cada módulo y para facilitar la tarea de la comunicación y la coordinación, necesaria, vital, en toda propuesta pedagógica y de formación que se respete. Se prevén incluso fórmulas de seguimiento de los egresados después de terminada su carrera para acompañarlos en el proceso de inserción en el mercado laboral. Todo esto a priori y sólo a priori, porque en la realidad de los hechos, lo que hay es una serie de disparates y desajustes que hacen que la situación de nuestra Universidad sea hoy poco menos que desesperada y, desde luego, muy alejada de la que debería ser su situación en relación con los retos que le plantea hoy la Sociedad del Conocimiento. Donde los problemas eran más acuciantes y los desajustes más graves (los establecimientos

¹¹ Licenciatura – Máster – Doctorado en 3, 2 y 3 años mínimo, respectivamente.

universitarios de acceso libre, o sea las Facultades de Letras, Ciencias y Derecho), los problemas no sólo no se resolvieron sino que se agravaron llegando a la situación actual de caos sistematizado.¹² A continuación presento brevemente algunos de los resultados de una encuesta hecha en Fez entre los años 2006 y 2008, o sea con alumnos de las tres primeras promociones de licenciados de la Carrera de Estudios Hispánicos en el marco de la nueva Reforma¹³.

Sobre el Plan de estudios, el 73,5% de los alumnos considera que el volumen horario de cada asignatura NO es adecuado. 72% consideran que el contenido de las asignaturas NO es motivador, que NO se encuentra en consonancia con sus intereses o NO le ven claramente la utilidad. 60% piensan que NO hay coherencia entre las asignaturas de un mismo módulo. 74% afirman que NO se termina el programa anunciado, cuando es anunciado que, parece ser, no siempre es así.

Sobre la actuación de los profesores, el 65% de los alumnos consideran que sus profesores NO dominan las asignaturas que imparten. Sólo un 2,5% de los encuestados afirma que sus profesores fomentan la discusión y el debate en clase; un 50,5% afirma que no permiten ningún tipo de discusión, mientras el 47% dice que lo aceptan pero no animan a hacerlo.

Sobre los recursos materiales utilizados por los profesores, 95% de los alumnos ven que las aulas NO están dotadas de material adecuado. 60% ve que la biblioteca NO tiene fondos suficientes y adecuados a la formación. 80% de los alumnos afirman que NO se utiliza material pedagógico adecuado a las asignaturas. 47% ven que sus profesores trabajan con fotocopias; 30% afirma que los profesores sólo dictan cosas y el 23% que los profesores explican cosas mientras los alumnos toman nota. 100% de los encuestados afirma que los profesores NO utilizan nunca otros materiales (audio, vídeo o multimedia).

Sobre la evaluación y los exámenes, 68% de los alumnos piensa que no se les examina de forma adecuada (no entienden la consigna; no se les prepara correctamente para el examen; no entienden por qué se les ha puesto la nota que se les ha puesto). 71% estarían a favor de una evaluación continua e inclusiva de un examen final pero con menos del 50% de la nota final, y sólo un 15% a favor de la fórmula del examen final. El resto no opina.

¹² En algunas facultades, afirman alumnos, profesores y responsables administrativos, se pasa más tiempo haciendo exámenes que dando clases, y muy pocos profesores son capaces de dar explicaciones claras sobre el funcionamiento (sobre todo el sistema de evaluación y de validación de módulos y semestres) de la Carrera misma en que trabajan.

¹³ Se trata de unas encuestas realizadas por los doctorandos de la Unidad de Formación y de Investigación "Didáctica y Cultura Ibérica", en el Seminario de "Didáctica Universitaria I y II" (años 2005 a 2008). Algunos de estos resultados fueron presentados en: Saïd Sabia: "Los estudios hispánicos en la universidad marroquí. ¿Qué reformar?", Coloquio Internacional "Balance y perspectivas del hispanismo marroquí", Homenaje al Profesor Mohammed Khallaf celebrado en Fez, abril de 2010. Actas en prensa.

Sobre la reforma en general, 55% de los alumnos piensa que es mala, 29% piensa que es regular y sólo un 16% opina que es buena.

Por último, dos resultados sorprendentes, agradablemente sorprendentes, porque revelan un grado de clarividencia bastante elevado en nuestros alumnos en relación con su aprendizaje: el primero indica que 85% de nuestros alumnos piensan que los planes de estudio deberían incluir más asignaturas de tipo práctico que de tipo teórico; dicho con otras palabras: más enseñanza centrada en la adquisición de habilidades que enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos, y el segundo, que 78% de los encuestados consideran necesaria la inclusión y la utilización, en todas las asignaturas, de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Estos resultados son lo suficientemente expresivos y significativos como para no añadirles comentario alguno. Lejos, muy lejos estamos de la enseñanza 2.0.

Finalizando el año 2008, y ante los resultados muy poco alentadores de la Reforma, se lanzó un “Plan de emergencia para la educación nacional”. Se han vuelto a movilizar importantes medios materiales y financieros y, desde todos los niveles de la administración, se ha insistido en la necesidad urgente de encontrar las soluciones adecuadas para mejorar la calidad de la formación en todos los niveles de la enseñanza. Pero se han vuelto a cometer los mismos errores, puesto que no se han atacado, nunca hasta ahora, frontalmente los verdaderos problemas causantes de la crisis.

Al iniciar este trabajo hablé de factores externos y otros internos que han contribuido –y siguen haciéndolo- al deterioro de las condiciones de trabajo en la universidad y a la, en mi opinión, práctica imposibilidad de hablar de ingreso en la Sociedad del Conocimiento tal y como se entiende hoy en las diferentes instancias internacionales. A continuación sintetizo los factores internos en una serie de “disparates”¹⁴:

Primero: Confiar la misión de enseñar, dar clase, formar a los alumnos, a alguien que no ha recibido ni la más mínima formación específica para ello no sólo es absurdo sino irresponsable y peligroso. Si en determinado momento de la historia de la universidad se hizo así, era algo dictado por la urgencia y la necesidad, pero una vez pasado ese primer momento y cubiertas aquellas necesidades primeras, es de sentido común confiar una misión así a profesionales correctamente formados y habilitados a ejercer de modo competente y responsable esa profesión.

Segundo: Permitir que los alumnos se matriculen en los estudios que quieran sin tener en cuenta si tienen posibilidades mínimas de poder seguir esos estudios es un lujo que ninguna Universidad, ningún país, debería poder permitirse

¹⁴ Tomo prestado este término de Agustín de la Herrán. (2010). “Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria”, en Joaquín Paredes y Agustín de la Herrán (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria*, Madrid: Ediciones Pirámide. págs. 23-45.

porque es un formidable desperdicio de tiempo y de medios material y humanamente hablando. Establecer una serie de pre-requisitos obligatorios para ingresar en determinada Carrera no sólo es razonable sino necesario para garantizar a los alumnos posibilidades de éxito en sus estudios y a la Universidad posibilidades de ejercer su misión con garantías de éxito.

Tercero: Otro “disparate” consiste en asociar, como lamentablemente lo hacen muchos responsables, las Nuevas Tecnologías únicamente con las Ciencias exactas o “puras” y pensar que poco o nada tienen que ver con las Ciencias Humanas y Sociales, cuando ningún tipo de progreso humano podría fundamentarse fuera de esas Ciencias Humanas. Si para afrontar los retos de la Sociedad del Conocimiento es necesario estar armado en el manejo de las Nuevas Tecnologías, y así poder acceder a la información, transmitir información, crear y compartir conocimiento, en definitiva, ser un sujeto activo en la Sociedad del Conocimiento, ¿cómo está la situación en nuestra Universidad? Preguntados al respecto los profesores, en boca de todos volvía sistemáticamente la fórmula “copiar y pegar”, que nuestros alumnos no sabían usar esas Nuevas Tecnologías. Tres factores contribuyen a complicar aún más esta situación:

1.- Las clases de informática, incluidas de modo sistemático en todas las Carreras, al lado de las Lenguas Extranjeras en el módulo de “Lenguas y Comunicación”, en vez de confiarse a verdaderos docentes formados para tal misión, son confiadas a los técnicos de las células informáticas, ellos mismos con poca formación, generalmente técnica, y ninguna formación para enseñar.

2.- La lengua de trabajo y consulta de datos en Internet. Las estadísticas de hace 10 años mostraban que los internautas que tenían el inglés como lengua materna accedían al 51,3% de la información; los japoneses al 7,2%; los hispanohablantes al 6,5%, los chinos al 5,2%, los franceses al 4,4%, los coreanos al 3,6%.¹⁵ De los árabes no se dan cifras. En Marruecos, los que usamos Internet lo usamos a través de una lengua prácticamente siempre extranjera y de la que nuestro conocimiento no siempre es lo bastante bueno como para poder acceder a la información en esa lengua del mismo modo que lo haría un nativo. En efecto, nuestra lengua materna (L1) es el árabe marroquí o el beréber (tamazight, tarifit o tachelhit). Durante los dos primeros años de la escuela pública¹⁶, estudiamos en árabe literal¹⁷ (L2), diferente del árabe marroquí y, por supuesto, del beréber. A partir del tercer año de primaria, empezamos a estudiar francés (L3) y, finalizando el primer ciclo o al empezar el segundo de secundaria, empezamos a estudiar otra lengua extranjera que puede ser el inglés, el español, el alemán, el italiano...

¹⁵ M. Barnabes et al. (2001). *Atlas des médias dans le monde. Consommateurs industriels, gouvernements face à l'explosion des réseaux et des technologies*. Hong Kong: Collection Atlas/Monde. p. 17.

¹⁶ La mayoría de los establecimientos de enseñanza privada proponen una enseñanza bilingüe (árabe y francés) desde el nivel pre-escolar.

¹⁷ También llamado “estándar” o “moderno” para distinguirlo del árabe “clásico” que es el árabe del Corán y de los textos clásicos.

(L4).¹⁸ Los alumnos que llegan a los Departamentos de Hispánicas han estudiado, pues, entre 3 y 5 horas de español semanales durante los tres años correspondientes al segundo ciclo de la enseñanza secundaria.¹⁹ Significa que cuando un alumno llega a la Universidad, sus conocimientos en alguna de las lenguas que le podrían facilitar el uso de las Nuevas Tecnologías, y salvo casos excepcionales,²⁰ no es suficiente. Por otra parte, un porcentaje muy bajo de nuestros alumnos tiene ordenadores. El Estado lanzó un programa para que los alumnos universitarios puedan adquirir un ordenador a precio asequible, pero la realidad es que a la mayoría de nuestros alumnos no les alcanzan los medios de que disponen ni aun disponiendo de subvención. Les queda la posibilidad de acceder a la información en los cibercafés y eso plantea otro tipo de problemas que se merecen un estudio aparte.

3.- Es necesario preguntarse también sobre lo que hacemos los docentes ahora con las Nuevas Tecnologías. Bien es verdad que algunos de nuestros profesores e investigadores trabajan al ritmo de sus homólogos europeos y americanos, debido a la naturaleza de su especialidad, a su formación, a su especial perfil de investigador y, en muchos casos, a sus contactos continuos con investigadores de universidades extranjeras. Pero la mayoría de los docentes siguen sin disponer de la más mínima formación para usar estas Nuevas Tecnologías, dándose casos anecdóticos, pero reales, de algunos docentes que no tienen, hoy en 2011, ni correo electrónico. Muchos tienen ordenador pero lo usan poco más que como una máquina de escribir algo sofisticada o un aparato reproductor de música o de vídeo. Lo curioso es que en prácticamente todas las universidades y en todas las instituciones dependientes de ellas, se lanzaron programas de formación, inicial y permanente, para los docentes pero se han tenido que abandonar al poco tiempo de iniciarse debido a la escasa, cuando no nula, respuesta por parte de los docentes.²¹

Cuarto: En un país donde los responsables académicos y políticos del más alto nivel²² no paran de afirmar y reafirmar su decisión de apoyar la inserción de Marruecos en la economía del saber, para lo cual se supone que es vital promover la investigación sin menosprecio de ninguno de los sectores de la Universidad, otro de los “disparates” consiste en dedicar al gasto en Investigación y Desarrollo sólo

¹⁸ Para los beréberes, la situación es incluso algo más delicada: al ser el beréber su L1, el árabe marroquí viene a ser para ellos L2, el árabe literal L3, el francés L4 y el inglés (o el español o el alemán o el italiano) L5. El orden de aparición en esta enumeración corresponde al grado de importancia que tienen estas lenguas en la enseñanza secundaria marroquí.

¹⁹ Son tres horas para los alumnos que estudian Ciencias y 5 para los de Letras.

²⁰ Pienso en los alumnos de los Departamentos de Inglés, por ejemplo y en aquellos alumnos, muchísimo menos numerosos, que por cuenta propia hicieron estudios de inglés en los centros británicos o americanos de enseñanza de idiomas.

²¹ Habría que preguntarse sobre las verdaderas causas de tal situación.

²² El mismísimo rey, en el discurso del Trono, el más importante del año, afirmaba en julio de 2008: “Tenemos tanta ambición como determinación para garantizar la inserción de Marruecos, por medio de sus empresas y sus universidades, en la economía mundial del saber”.

0,7% del PIB. Lejos estamos del 01,34% de España, del 02,02% de Francia, y muy lejos del 02,54% de Alemania o del 02,82% de Estados Unidos. Francamente irrisorio frente a los 03,21% de Corea, los 03,44% de Japón, los 03,46% de Finlandia o los 04,86% de Israel.²³ A nivel de las Facultades, la concesión de presupuesto se supedita a la organización y estructuración en grupos, laboratorios y centros, pero las condiciones y requisitos, independientemente de la buena intención que subyace a su determinación, resultan ser, de la opinión de muchísimos investigadores, contraproducentes y frenan, por así decirlo, la marcha de numerosos proyectos de investigación.²⁴ Limitándonos al ámbito del hispanismo, tal vez baste señalar que, desde el año 1957, año en que se fundó la primera Universidad marroquí, se han publicado un total de 327 libros y 1058 artículos en español.²⁵

En síntesis, y aunque resulta complicado sintetizar tantos y tan complicados son los problemas de la Universidad marroquí, si queremos instaurar los parámetros de calidad de una Universidad conocedora de su identidad y de su misión, una universidad definida como espacio de formación, de reflexión y de propuesta, capaz de liderar el esfuerzo de nuestra sociedad por ingresar de modo adecuado en la Sociedad del Conocimiento, si queremos habilitar –como es lógico y normal- a nuestros alumnos a influir sobre sí mismos y sobre su entorno social desde el saber y el conocimiento, he aquí algunas propuestas:

- Reconsiderar el sistema de reclutamiento del personal docente y exigir que los candidatos tengan un perfil adecuado a la profesión a la que postulan y crear instituciones específicamente dedicadas a la formación de docentes universitarios.

- Respetar y hacer respetar los pre-requisitos para cada carrera y olvidarse de la noción de establecimientos de libre acceso. Absurdo dar clases de lengua y pretender que esas clases sean comunicativas cuando los grupos son de más de cien alumnos y, en muchos casos, alcanzan y superan los 200. ¿Es necesario recordar que la enseñanza, junto con la investigación, es el pilar más importante de la Universidad? A los que afirman (y no son pocos) que para enseñanza existen las escuelas y las academias, se les puede replicar que para la investigación también existen centros dedicados exclusivamente a la investigación. En la Universidad ambas cosas van (o deberían ir) parejas e íntimamente ligadas, sin menosprecio de ninguna de las dos. Por algo la denominación oficial de la profesión a la que nos dedicamos es “profesor-investigador”.

²³ Datos sacados de la página del Banco Mundial (consulta: abril de 2011): <http://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV.GD.ZS/countries>

²⁴ Los presupuestos son tan bajos y su obtención tan complicada y lenta que la mayoría de los profesores prefieren no implicarse en proyectos de investigación a pesar de su interés.

²⁵ Datos sacados de Mohammed Abridgach, *Bibliografía universitaria marroquí en lengua española (1957-2010)*, trabajo inédito presentado en el II Encuentro de Hispanistas Árabes, San Millán de la Cogolla, 24-26 de junio de 2011. Habría que ver cuáles de estas publicaciones se beneficiaron de ayuda oficial desde la Universidad y cuál es la forma y la cuantía de tal ayuda.

- Dotar las estructuras de enseñanza y de investigación de los instrumentos de trabajo, correctos y adecuados a cada ámbito de enseñanza y de investigación.

- Establecer unos mecanismos de control (tal vez el término no sea del gusto de todos pero no encuentro otro) de nuestro trabajo. Hay una noción que nos ha hecho y sigue haciéndonos mucho daño en la universidad: la noción de “soberanía”. Cuando en primaria, en colegial y en secundaria existen mecanismos de asesoramiento y de control del trabajo de los docentes, en la universidad pública marroquí no existe ningún sistema ni mecanismo de comprobación de la calidad de trabajo de los docentes. Disponer de una universidad donde se imparta una enseñanza de calidad, donde se proporcione formación correcta y que permita a los estudiantes competitividad, donde se pueda investigar de acuerdo a las exigencias de un mundo en constante transformación, requiere un esfuerzo importante y permanente de formación, auto-formación y actualización de nuestros instrumentos y métodos de trabajo.

- Repensar la universidad: qué era, qué es y qué tiene que ser si queremos ingresar en la Sociedad del Conocimiento correctamente preparados, de modo que la universidad sea diferente, en el sentido de que lo que se desarrolle en ella sea visible y accesible a todos, a diferencia del pasado (¿pasado?) en que las actividades de la universidad estaban como encerradas en una torre de marfil y sólo accesibles para unos iniciados. El mundo de hoy, entiéndase la empresa, el mercado, pide una universidad abierta a las exigencias de la sociedad, pide más inteligencia que acumulación de saberes, pide adaptación de los perfiles de salida de los egresados a las necesidades de los mercados de trabajo. Las competencias básicas que se requieren hoy en los egresados son claramente definidas y bien conocidas. Las de los docentes encargados de formarlos en ellas también, como también son conocidas y claramente definidas las competencias de los responsables de los asuntos administrativos de la Universidad.

Cuando sabemos que el “modelo educativo del futuro” diseñado por Edgar Morin²⁶ ha sido reconocido por las Naciones Unidas y por la Unesco como uno de los pilares educativos, imprescindible para conseguir una nueva educación y una nueva universidad y afrontar, así, los desafíos de la Sociedad del Conocimiento y los de la sociedad sin más en el futuro, nos damos cuenta de que estamos muy lejos de lo que debería ser nuestra universidad. Tanto si se habla de “planes estratégicos” como de “visión” o “misión y valores” de la Universidad como se hace en América del Norte, o si se habla de “política universitaria” como hacen en Europa y, últimamente también, aquí en Marruecos, no se conseguirá nada a menos que se proceda, como se ha dicho al inicio de este trabajo, a profundos cambios.

²⁶ Edgar Morin. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez.

Bibliografía

- ABRIGACH Mohammed. (2011). *Bibliografía universitaria marroquí en lengua española (1957-2010)*. Inédito.
- BARNAVES, M.; DONALD, J. y DONALD, S. Hemerlyk. (2001). *Atlas des médias dans le monde. Consommateurs industriels, gouvernements face à l'explosion des réseaux et des technologies*. Hong Kong, Collection Atlas/Monde.
- BAUTISTA, Guillermo, Federico BORGES y Anna FORÉS. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- CEBRIÁN, Manuel (Coord.). (2007). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea (2ª ed.)
- GARCÍA Canclini, Néstor. (2008). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa.
- KARSTEN, Krüger. (2006). "El Concepto de la 'Sociedad del Conocimiento'", *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Serie documental de Geo Crítica, Vol. XI, nº 683, Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>
- MAALOUF, Amin. (2009). *Le dérèglement du monde*. Paris, Grasset.
- MORIN, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Unesco. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez.
- PAREDES, Joaquín y Agustín DE LA HERRÁN (Coords.). (2010). *Cómo enseñar en el aula universitaria*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- SABIA, Saïd. (En prensa). "Los estudios hispánicos en la Universidad marroquí. ¿Qué reformar?", in. Actas del Congreso internacional "Balance y perspectivas del hispanismo marroquí", Homenaje al profesor Mohammed Khallaf, Fez, Publicaciones de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas Dhar el Mehraz.