

# Educación en los países árabes. El debate sobre la reforma de los sistemas educativos

HÉCTOR CEBOLLA BOADO\*

## RESUMEN

La reforma de los sistemas educativos de los países árabes ha cobrado mucho peso en los últimos tiempos en el debate público de los países occidentales, que la perciben como una prioridad en su estrategia de lucha contra el terrorismo islamista. Este artículo explora la situación de la educación en los países árabes y repasa los datos y argumentos clave en este debate: la necesaria expansión educativa en todos los niveles y la mejora de la calidad de la enseñanza tanto a través de los contenidos del currículo educativo como de las prácticas pedagógicas.

Los atentados del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos supusieron un punto y aparte en muchos aspectos, pero sobre todo convirtieron al Próximo Oriente y, más en general, al conjunto de Estados de mayoría musulmana en un objetivo geoestratégico prioritario. Más allá de las intervenciones militares que Estados Unidos y algunos otros países occidentales han protagonizado en Afganistán e Irak, los Estados de esta región son hoy el objeto de ambiciosos planes de transformación para el establecimiento de democracias estables.

Aunque algunos autores, como Stepan y Robertson (2003), entienden que el déficit democrático del Próximo Oriente es un problema árabe más que musulmán, otros siguen pensando que existe cierta incompatibilidad entre el islam y la demo-

\* Investigador del Nuffield College y doctorando del Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales (Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones) (Hcebollla@ceacs.march.es).

cracia. Este último argumento revive los principios básicos de la tesis conocida como "orientalismo" y presupone que el autoritarismo es una expresión arcaica de un mal muy arraigado, e incluso congénito, en los países de mayoría musulmana, posiblemente relacionado con la cultura política que se deriva del islam. Muchos sostienen que la proliferación de interpretaciones extremistas del islam y la irrupción del terrorismo islamista es la lógica consecuencia de la escasa democratización y de la insuficiente secularización de los países árabes y musulmanes<sup>1</sup>. Por esta razón, la renovación de las sociedades árabes se ha convertido en una prioridad de la acción exterior de muchos actores occidentales. Uno de los ejemplos más ambiciosos, y de mayor impacto sobre la opinión pública árabe, es el llamado *Middle East Partnership Initiative* (Iniciativa de Asociación con el Oriente Medio, MEPI) puesto en marcha por la Administración norteamericana en 2002<sup>2</sup>. Este programa de asociación persigue la modernización de los países del Gran Oriente Medio (el Norte de África o Magreb y el Próximo Oriente o Masrek) a través de cuatro pilares: 1) la democratización, con el fin de incrementar los niveles de transparencia y responsabilidad en la gestión política y el reforzamiento de las prácticas democráticas; 2) la liberalización económica, el fortalecimiento del sector privado y el establecimiento de un área de libre comercio para el Próximo Oriente; 3) la capacitación de las mujeres por medio del establecimiento de prácticas no

<sup>1</sup> Esta visión reproduce el paradigma de la teoría de la modernización, que percibe el progreso de forma unidireccional. Según esta simplificación, la secularización es uno de los requisitos inaplazables para los países con verdaderas aspiraciones democráticas, como demuestra la experiencia pasada de las democracias de Europa Occidental.

<sup>2</sup> Véase [www.mepi.state.gov/](http://www.mepi.state.gov/).

discriminatorias, y 4) la reforma de los sistemas educativos de la región. De entre todos estos objetivos, la reforma de los sistemas educativos en general y, más en particular, la renovación de las prácticas pedagógicas y de los contenidos de la enseñanza es el que ha suscitado un debate más dinámico y un plan de acción más concreto.

Aunque es difícil generalizar, podemos decir que el embrión del actual sistema educativo de los países árabes, y de muchos otros de mayoría musulmana, se gestó en India, Egipto y otras regiones de lo que era entonces el Imperio Otomano al final del siglo XIX, en torno a la enseñanza de la literatura, las ciencias y la religión. No obstante, no fue hasta mediados del siglo XX cuando este modelo se exportó a todos los países árabes e islámicos (Altwaijri, 2003). Desde entonces, el sistema educativo de estos países ha sido enormemente estático y, hasta hace sólo unos años, poco contestado. La forma actual de los sistemas educativos de estos países es el resultado de sucesivas reformas.

En un estudio sobre la educación en algunos países del Magreb (Argelia, Marruecos y Túnez), Ousedik (2006) habla de tres grandes reformas, también identificables en otros países de la región. Tras la independencia, los sistemas educativos fueron un instrumento más para llevar a cabo el proceso de construcción nacional ideado por los líderes del nacionalismo y el socialismo árabe. Este período estuvo marcado por una profunda *rearabización* de la enseñanza que, en casi todos los casos, acabó con el dominio del francés y el inglés como idiomas coloniales. Los Gobiernos de algunos países intentaron transformar las escuelas religiosas en instituciones preescolares y trataron de cancelar la autonomía de las instituciones encargadas de la enseñanza religiosa superior. Semejante intento se emprendió en el contexto de una estrategia de cooptación de las instituciones religiosas tradicionales, a través de la creación de omnipotentes ministerios de asuntos religiosos, para ponerlas al servicio de los intereses del Estado. Ello explica la transformación de las universidades históricas de El Azhar de el Cairo (Egipto), la Qarawina de Fez (Marruecos) y la Zaytuna de Túnez. Durante los años setenta se produjo una fuerte *tecnologización* de la educación media y superior en detrimento de las humanidades y las ciencias sociales. En los ochenta, y como consecuencia de la fiebre liberalizadora y los planes de ajuste promovidos por varios organismos internacionales, como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, se introdujeron importantes recortes presupuestarios que redundaron en una peor calidad de la educación pública. En consecuencia, la educación privada

creció espectacularmente a lo largo de todo este período y en todos los niveles del sistema educativo, ofreciendo a los que podían costeársela una enseñanza de más calidad y que, en muchos casos, abrió la puerta a la influencia lingüística y cultural de las antiguas potenciales coloniales.

En los últimos tiempos, un sector significativo de las elites autóctonas –y de los observadores internacionales de la región– reclama una reforma comprehensiva de los sistemas educativos árabes, aunque no siempre lo hacen por las mismas razones. Parte de estas demandas se fundan en la necesidad de potenciar la productividad de las economías autóctonas y aumentar la competitividad de su capital humano. Otros justifican la necesidad de llevar a cabo una reforma de más calado por motivos bien diferentes. Tras la aparición de movimientos de oposición política de base religiosa en casi todos los países árabes, desde principios de los años setenta, el discurso islamista se ha hecho fuerte dentro de los sistemas educativos y ha defendido la *reislamización* de la educación como uno de sus objetivos irrenunciables<sup>3</sup>. No en vano, muchos de los ideólogos y líderes de movimientos y partidos islamistas que cuentan con más apoyo en las sociedades musulmanas comenzaron su actividad como profesores o inspectores del sistema educativo. Tales son los casos de Abdessalam Yasin en Marruecos y Rashid el Ganushi en Túnez.

Después de los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos, muchos relacionaron las prácticas educativas de los países árabes con la expansión de las interpretaciones más radicales del islam<sup>4</sup>. El hecho de que 15 de los 19 terroristas implicados en aquellos atentados fueran de nacionalidad saudí hizo pensar que la lucha contra el terrorismo islamista no podía limitarse a neutralizar sus fuentes de financiación, a reforzar la seguridad o a intervenciones militares puntuales, sino que además era imprescindible transformar los sistemas educativos de los países de origen de los terroristas, con el doble objetivo de incre-

<sup>3</sup> La fuerte implantación del discurso islamista en la educación y las universidades fue bien vista durante los años ochenta por muchos dirigentes nacionalistas, para los cuales el islamismo representaba un medio capaz de contrarrestar a los movimientos de oposición que surgían desde la izquierda y el sindicalismo.

<sup>4</sup> En este sentido, el hoy ex-Secretario de Defensa de Estados Unidos, Donald Rumsfeld, aseguraba en una entrevista publicada en el *Washington Times* (24 de octubre de 2004) que la lucha contra el terrorismo era también una “guerra de ideas” y que las estrategias de comunicación tenían que ser una de las prioridades.

mentar los niveles educativos de la población, en general, y erradicar la influencia de las interpretaciones más estrictas del islam<sup>5</sup>. A día de hoy, casi todos los países árabes han puesto en marcha planes de reforma de sus sistemas educativos, en muchos casos entrando en confrontación directa con las autoridades religiosas tradicionales y con los movimientos islamistas. En aquellos países, como Jordania, Kuwait, Marruecos o Yemen, en los que se ha optado por la integración de los islamistas moderados en el sistema político, este equilibrio resulta difícilmente sostenible (Grundmann, 2005).

En este artículo se exponen algunas claves del debate originado en torno a la reforma de los sistemas educativos de los países árabes. Dada la amplitud del objetivo, es importante subrayar que la intención no es tanto describir o evaluar todos y cada uno de los sistemas educativos árabes, como presentar los argumentos más relevantes y ofrecer datos que faciliten su comprensión. Contra lo que comúnmente se suele pensar, los países árabes constituyen un bloque bastante heterogéneo y, en concreto, presentan diferencias notables tanto en la organización como en la implantación del sistema educativo y en sus resultados. De ahí que no todos los argumentos que se trazan a continuación sean directamente aplicables a cualquier país de la región. En la primera parte del artículo se evalúa el funcionamiento de los sistemas educativos árabes, tanto en términos cuantitativos –es decir, las tasas de alfabetización y el porcentaje de la población escolarizada– como cualitativos –calidad de la enseñanza–, con el fin de analizar la competitividad de los conocimientos adquiridos en las escuelas de algunos de estos países. En la segunda parte se analizan las causas de la comparativamente escasa calidad de la educación en los países árabes.

## 1. UNA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LOS PAÍSES ÁRABES

En general, los países árabes presentan resultados educativos muy por debajo de lo que cabría

<sup>5</sup> Como es sabido, este argumento es incoherente con la evidencia de que muchos terroristas están altamente cualificados. Además, atentados como los de Madrid en marzo de 2004 y, sobre todo, los de julio de 2005 en Londres han demostrado que algunos terroristas islamistas fueron educados en países occidentales y estaban completamente integrados en sus respectivas sociedades de acogida.

esperar dada su renta per cápita y, como se verá más adelante, del interés que han declarado sus Gobiernos en esta materia. Todos los informes sobre el desarrollo humano en los países árabes publicados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP, 2002, 2003 y 2004) han destacado la necesidad de llevar a cabo una profunda reforma de la educación en la región. Dos son los problemas principales que deben ser abordados: completar la expansión educativa que permita escolarizar a todos los sectores sociales y mejorar la calidad de la enseñanza que se ofrece a los que tienen acceso a cada nivel.

### 1.1. La expansión educativa: un proceso todavía incompleto

Los países árabes presentan todavía niveles de analfabetismo excesivamente altos, aunque su reducción durante los últimos quince años ha sido notable (cuadro 1). Si comparamos su tasa de alfabetización media para jóvenes de 15 a 24 años con las de otras regiones del planeta, vemos que las sociedades árabes se encuentran en las últimas posiciones, sólo por encima de las del Sur y Oeste asiático, y algo por debajo de los subsaharianos. Sin embargo, mientras que en 1990 sólo el 67% de la población árabe estaba alfabetizada, en el período 2000-2004, esta cifra alcanza al 78%.

La media para los países árabes también se queda por debajo de la media de los países en vías de desarrollo. Como era de esperar, estos resultados resultan más preocupantes si nos fijamos sólo en la población femenina, ya que los países árabes forman la región del mundo en la que se encuentra una mayor diferencia entre las tasas de alfabetización masculina y femenina: 22 puntos en 1990 y 12,6 en el período 2000-2004.

Conviene, sin embargo, tener en cuenta que los países árabes integran a un grupo bastante heterogéneo si desagregamos sus niveles de alfabetización (cuadro 2). Mientras Jordania, Bahrein, Omán, Libia y Siria presentan tasas de alfabetización superiores al 95%, Mauritania apenas alcanza un 50%, y Yemen y Marruecos están por debajo del 70%. La diferencia entre las tasas de alfabetización masculina y femenina llega a más de 30 puntos porcentuales en Yemen, a más de 15 en Marruecos y Mauritania y a más de 10 en Egipto y Sudán, en tanto que el signo se invierte, aunque por poco, en Emiratos Árabes Unidos (EAU), Kuwait, Qatar, Bahrein y Jordania.

CUADRO 1

**TASAS DE ALFABETIZACIÓN PARA JÓVENES DE 15-24 AÑOS POR REGIONES DEL MUNDO**

	1990			2000-2004		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Todo el mundo	84,3	88,2	80,1	87,6	90,9	84,0
Países desarrollados	99,7	99,7	99,6	99,7	99,7	99,7
Países en vías de desarrollo	80,9	85,8	75,8	85,2	89,3	81,0
Países árabes	66,6	77,3	55,3	78,2	84,4	71,8
Europa Central y Oriental	98,3	99,2	97,4	98,8	99,3	98,3
Asia Central	97,7	97,8	97,7	98,3	98,3	98,3
Este de Asia y el Pacífico	95,4	97,2	93,6	97,8	98,2	97,4
América Latina y el Caribe	92,7	92,7	92,7	95,5	95,2	95,9
Norteamérica y Europa Occidental	99,7	99,7	99,7	99,8	99,8	99,8
Sur y Oeste asiático	61,5	71,1	51,0	72,3	81,5	62,5
África Subsahariana	67,5	74,8	60,2	76,6	81,0	72,3

Fuente: UNESCO (2005: 262-270).

CUADRO 2

**TASAS DE ALFABETIZACIÓN PARA JÓVENES DE 15-24 AÑOS EN LOS PAÍSES ÁRABES (2000-2004)**

	Total	Hombres	Mujeres
Jordania	99,4	99,3	99,5
Bahrein	98,6	98,4	98,9
Omán	98,5	99,6	97,3
Libia	97,0	99,8	94,0
Siria	95,2	97,1	93,0
Qatar	94,8	94,1	95,8
Túnez	94,3	97,9	90,6
Arabia Saudí	93,5	95,4	91,6
Kuwait	93,1	92,2	93,9
Emiratos Árabes Unidos	91,4	88,2	95,0
Argelia	89,9	94,0	85,6
Sudán	79,1	83,9	74,2
Egipto	73,2	79,0	66,9
Marruecos	69,5	77,4	61,3
Yemen	67,9	84,3	50,9
Mauritania	49,6	57,4	41,8

Fuente: UNESCO (2005: 262-270). La información para Irak, Líbano, Palestina y Yibuti no está disponible.

Más allá de los niveles de alfabetización, el objetivo más ambicioso de escolarizar a toda la población en edad de asistir a la escuela primaria todavía está lejos de hacerse realidad en muchos de estos países (cuadro 3). Mientras que en Siria, Túnez, Argelia y Palestina el 95% de los niños en edad de asistir a la escuela primaria lo hacen, en Yibuti esto sólo sucede en el 34% de los casos. Las mujeres lo hacen en un porcentaje menor que los hombres en Irak, Yibuti, Marruecos, Siria, Arabia Saudí, Egipto, Mauritania, Argelia, EAU, Qatar, Kuwait, Líbano y Túnez (ordenados según el tamaño de la diferencia).

La implantación de la educación secundaria es notablemente más baja que la de la primaria (cuadro 4). En muchos de estos países, la democratización en el acceso a la educación secundaria es un proceso tardío, y sólo algunos de ellos habían alcanzado niveles significativos de participación en enseñanza secundaria desde mediados de los años setenta. En el caso de Mauritania, Yibuti, Marruecos, Irak, Yemen y Siria, las tasas netas de participación en educación secundaria no superan el 40%. Con todo, es interesante subrayar que en Argelia, Bahrein, EAU, Jordania, Kuwait, Omán, Palestina, Qatar y Túnez hay más mujeres que hombres en la educación secundaria. Sin embargo, Yemen registra 25 puntos porcentuales de diferencia en favor de los hombres, Irak casi 14 y Yibuti 8.

Eickelman (1992) ha identificado la expansión de la educación secundaria y superior como una de las grandes revoluciones vividas en las sociedades árabes, toda vez que ha ampliado el debate sobre la permanencia de prácticas tradicionales a sectores muy amplios de la población que sólo un par de décadas atrás tenían un acceso muy limitado a los "textos revelados". Entre otros efectos de la expansión educativa, hoy las autoridades religiosas tradicionales (*ulemas*) han perdido el monopolio sobre la interpretación y la elaboración de la doctrina religiosa. Sin duda, este desarrollo ha tenido un gran impacto sobre cómo la gente interpreta y valora los asuntos religiosos. Pero esto no quiere decir que, tal y como prediría la teoría de la modernización, la expansión de la educación secundaria haya secularizado a las opiniones públicas árabes. Muchos autores sostienen que en la democratización en el acceso a la educación secundaria y superior reside una de las claves del surgimiento del islamismo, ya que, en la mayoría de los casos, las bases de los movimientos islámicos de oposición política se nutren de individuos educados que han tenido como mínimo acceso a la educación secundaria, y cuyas expectativas de progre-

CUADRO 3

## TASAS DE PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LOS PAÍSES ÁRABES (2001)

	Total	Hombres	Mujeres
Siria	97,5	100,0	94,9
Túnez	96,9	97,1	96,6
Argelia	95,1	96,3	93,7
T. Palestinos	95,1	94,8	95,4
Qatar	94,5	95,3	93,6
Jordania	91,3	90,9	91,6
Bahrein	91,0	90,7	91,3
Irak	90,5	97,6	83,2
Egipto	90,3	92,2	88,3
Líbano	89,8	90,1	89,4
Marruecos	88,4	91,5	85,1
Kuwait	84,6	85,0	84,3
EAU	80,8	81,9	79,7
Omán	74,5	74,1	74,9
Yemen	67,1	...	...
Mauritania	66,7	68,2	65,2
A. Saudí	58,9	61,1	56,5
Yibuti	34,0	38,3	29,6

CUADRO 4

## TASA DE PARTICIPACIÓN SECUNDARIA (2001)

	Total	Hombres	Mujeres
Bahrein	81,4	76,9	86,2
Egipto	80,8	83,1	78,5
T. Palestinos	80,7	78,3	83,2
Jordania	80,3	79,3	81,4
Qatar	78,0	75,6	80,4
Kuwait	77,2	75,2	79,3
EAU	71,9	70,0	73,8
Omán	68,1	68,0	68,3
Túnez	67,8	66,7	69,1
Argelia	62,0	60,4	63,7
A. Saudí	52,9	54,7	51,0
Siria	38,7	40,5	36,9
Yemen	34,5	46,9	21,4
Irak	33,0	39,7	26,0
Marruecos	31,2	34,0	28,3
Yibuti	17,1	21,0	13,2
Mauritania	14,5	15,9	13,1

Fuente: UNESCO (2005: 310-317). La información para Líbano, Libia y Sudán no está disponible.

so se han visto bloqueadas por las altísimas tasas de desempleo y la falta de perspectivas. En cambio, otros autores mantienen que la expansión educativa ha contribuido al éxito del islamismo por otros medios. Por ejemplo, Starret (1998) ha afirmado que el sistema educativo egipcio también ha reflejado el creciente peso que ha adquirido el discurso religioso en la sociedad egipcia, contribuyendo decisivamente a la *islamización* de muchos de quienes hoy son militantes de base de movimientos islámicos de oposición política.

En resumen, los niveles de alfabetización y de participación en la educación primaria y secundaria son aún modestos en la mayoría de los casos; incluso podemos decir que, en casi todos estos indicadores, algunos países como Mauritania, Yemen y Yibuti registran cifras llamativamente bajas.

### 1.2. La calidad de la educación: la gran asignatura pendiente

El éxito relativo que casi todos los países árabes han tenido en la reducción de las tasas de analfabetismo y la expansión del acceso a la educación primaria y, en menor medida, a la secundaria no ha venido siempre acompañado de una mejora de la calidad de la enseñanza que ofrecen. La escasez de indicadores comparables dificulta una estimación sobre la calidad de la enseñanza en los países árabes. Uno de los pocos instrumentos internacionales que permiten evaluar los resultados educativos de algunos países árabes en perspectiva comparada es la investigación *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), llevada a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos, en cuya edición de 2003 participaron Arabia Saudí, Bahrein, Egipto, Jordania, Líbano, Marruecos, Palestina y Túnez<sup>6</sup>. Este estudio permite comparar los resultados obtenidos en matemáticas y ciencias por estudiantes de octavo curso en los 45 países participantes. El estudio situó a los alumnos de todos países árabes en las últimas posiciones tanto en matemáticas como en ciencias<sup>7</sup>. Los gráficos 1 y 2 presentan la clasificación de los 21 últimos países

<sup>6</sup> Siria y Yemen participaron en otras partes de este estudio. Durante 2007 participarán, además, Argelia, Kuwait, Omán, Qatar y Yibuti.

<sup>7</sup> En la parte de este estudio sobre los resultados en lectura (PIRLS), llevada a cabo en 2001, sólo participaron Marruecos y Kuwait, que –con 350 y 396 puntos respectivamente– quedaron en las últimas posiciones, sólo por delante de Belice (327). La media internacional se situaba en 500 puntos.

en los ejercicios llevados a cabo en matemáticas y ciencias, así como el valor de la media internacional de todos los países.

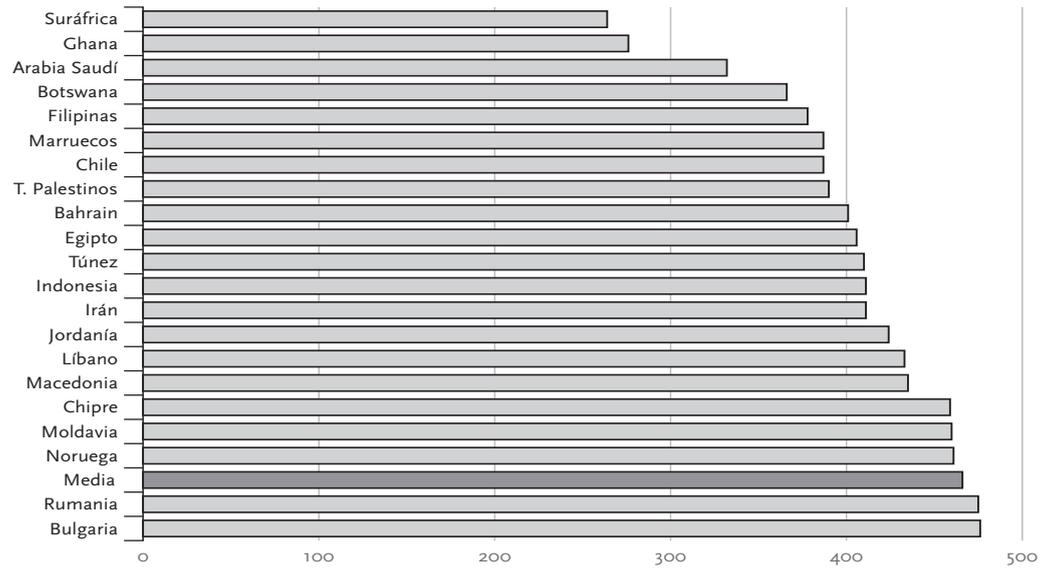
Como se puede ver, la parte baja de la clasificación por resultados en las dos pruebas incluye a los ocho países árabes que participaron en el estudio. Es más, todos ellos están por debajo de la media internacional, con la única excepción de Jordania, y sólo para la prueba de ciencias. De acuerdo con estos resultados, los sistemas educativos árabes no parecen competitivos en el plano internacional. En consonancia con lo que anuncian los informes sobre desarrollo humano de las Naciones Unidas (UNDP, 2002, 2003 y 2004), la calidad de la enseñanza en los países de la región no alcanza en la actualidad estándares satisfactorios, con las consecuencias que esto tiene sobre la productividad y la competitividad de sus economías. Sin embargo, este resultado es sorprendente a la vista del importante esfuerzo económico que los Estados de los países árabes hacen por la educación. Como es sabido desde hace tiempo, los países árabes tienen un gasto en educación significativamente por encima de la media de otros países con niveles de desarrollo similares. En el cuadro 5 se presenta el gasto público de varios países árabes en educación entre 2000 y 2002, expresado como porcentaje del PIB y del gasto público total. Como término de comparación también se ofrece, para ambos indicadores, la media mundial, la de los países en transición, los desarrollados y los que están en vías de desarrollo. Las cifras en cursiva se corresponden con los casos que están por encima de la media de los países en vías en desarrollo.

Del cuadro 5 se desprende que Yemen, Arabia Saudí, Túnez, Jordania y Omán se encuentran por encima de la media de los países menos desarrollados en relación con el porcentaje del PIB que gastan en educación (con Siria justo en la media). Sin embargo, el dato más revelador es el porcentaje del gasto público total que se destina a educación. En este indicador, sólo cuatro de los países para los que existe información están por debajo de la media (Siria, Bahrein, Líbano y Kuwait). En todos los demás casos, el esfuerzo de los países incluidos en el cuadro es muy significativo y les sitúa también por encima de la media mundial y de los países desarrollados.

En conclusión, los sistemas educativos de los países de la región no parecen suficientemente preparados para afrontar el reto del desarrollo, ya que, a pesar del considerable porcentaje del PIB que

GRÁFICO 1

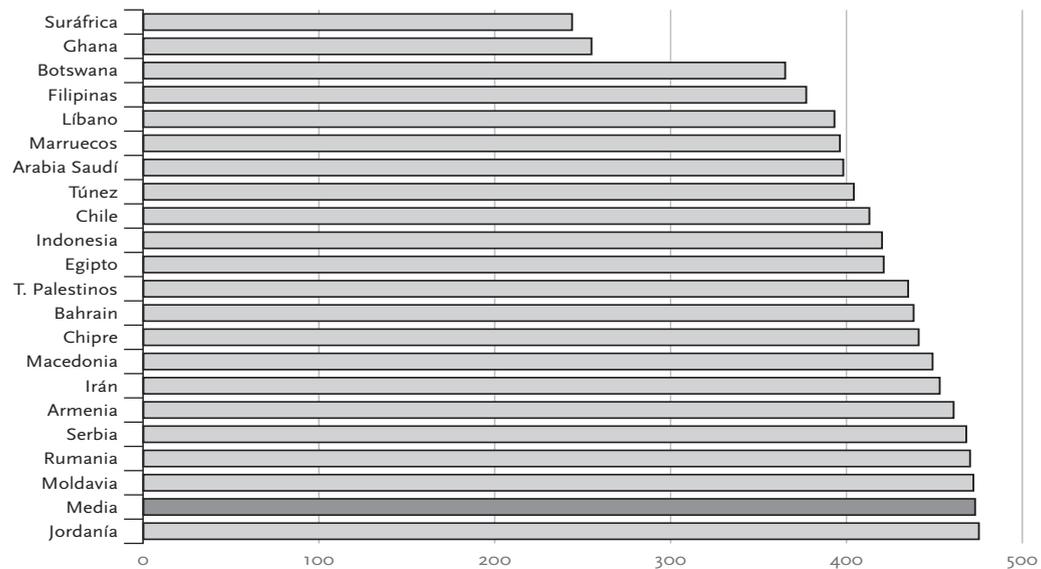
RESULTADOS EN MATEMÁTICAS



Fuente: Trends in International Mathematics and Science Study (2003) ([www.timms.org](http://www.timms.org)).

GRÁFICO 2

RESULTADOS EN CIENCIAS



Fuente: Trends in International Mathematics and Science Study (2003) ([www.timms.org](http://www.timms.org)).

CUADRO 5

**GASTO TOTAL EN EDUCACIÓN EN LOS PAÍSES ÁRABES Y EL MUNDO (2000-2002)**

	Porcentaje sobre el PIB	Porcentaje sobre el gasto público
Yemen	10,6	32,8
Arabia Saudí	8,2	17,8*
Túnez	7,2	17,4
Jordania	4,6	20,6
Omán	4,4	
Siria	4,2	11,1
Mauritania	3,6	16,6
Yibuti	3,4	
Bahrein	3,1	11,4
Líbano	2,8	12,3*
Marruecos	6,5*	26,4*
Emiratos Árabes Unidos	1,6*	22,5*
Kuwait		11,1
Irak		20,6
Todo el mundo	4,5	13,6
Países en transición	3,2	15,0
Países desarrollados	5,1	11,6
Países en desarrollo	4,2	14,8

Fuentes: UNESCO (2005: 362-369), datos para el período 2001.  
 Los datos marcados con \* proceden de UNDP (2005: 267-269).  
 Los datos para Argelia, Egipto, Territorios Ocupados Palestinos, Libia, Qatar y Sudán no están disponibles.

invierten en educación, la comparación internacional de sus resultados les coloca en las peores posiciones. La explicación más obvia a esta anomalía se encuentra en el hecho de que, como se explicará más adelante, la enseñanza pública en casi todos los países árabes sigue siendo demasiado teórica y excesivamente dependiente de la memorización en todos los niveles y trayectorias educativas.

**2. EL DEBATE SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA**

El debate sobre la reforma de los sistemas educativos de los países árabes y musulmanes se ha construido en torno a dos ejes: la renovación de los contenidos del currículo escolar y las prácticas pedagógicas. Aunque los primeros planes para reformar los sistemas educativos árabes surgieron hace ya algunos años, las reformas educa-

tivas han tenido un marcado acento *remedialista*, en lugar de ser el resultado de una visión integrada de los procesos educativos, y han estado pensadas más desde el lado de la oferta que desde el de la demanda.

**2.1. El currículo educativo**

Los contenidos que configuran el currículo educativo de la mayoría de los países árabes han sido objeto de intensos debates desde los años setenta<sup>8</sup>. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los *currricula* nacionales han resultado demasiado rígidos como para incorporar con agilidad elementos relacionados con el cambio social y el desarrollo científico y técnico. El primer informe de las Naciones Unidas sobre el desarrollo humano en los países árabes señalaba que, en términos generales,

<sup>8</sup> Véase Robinson (1981) para una revisión anterior a los años ochenta.

la enseñanza impartida en las escuelas árabes incita a la sumisión, a la obediencia y la subordinación, más que al pensamiento libre y crítico (UNDP, 2002: 53), y parece existir cierto consenso en que sus contenidos son excesivamente teóricos (Billeh, 2002: 30). Con todo, la enseñanza de las materias científicas en los países árabes no presenta grandes diferencias con la que se imparte en otras regiones del planeta, si exceptuamos algunas áreas puntuales sensibles para la religión o las prácticas religiosas, como, por ejemplo, el estudio de la teoría de la evolución o la educación sexual. Por el contrario, la enseñanza de las humanidades y las ciencias sociales está mucho más tutelada por las autoridades políticas y religiosas y, de acuerdo con el mismo informe de las Naciones Unidas, suele tener un sesgo hacia la autocomplacencia y la victimización (UNDP, 2002: 52-3).

Por encima de estas generalizaciones, es importante enfatizar que los sistemas educativos de los países árabes son muy heterogéneos y que, incluso dentro de un mismo país, existen diferencias notables en los contenidos del currículo. De forma esquemática, podemos decir que en casi todos los casos hay tres tipos de instituciones educativas (UNDP, 2004:147). Por un lado está la educación pública, financiada y diseñada por las autoridades educativas de cada país. Junto a ella tiene mucho peso la educación privada, a la que suelen asistir los hijos de las elites socioeconómicas e intelectuales. Este es uno de los sectores que más ha crecido en los últimos años debido a la mala calidad del sistema de enseñanza pública. En muchos casos, el currículo de la educación privada está fuertemente influido por modelos educativos extranjeros, y por ello suele dar mucho peso a la enseñanza de segundos idiomas. Como tercera opción, la educación religiosa representa la única alternativa para aquellos que no consiguen plaza en el sistema público ni en el privado. Esta opción sigue teniendo un peso decisivo en muchos países, especialmente en zonas rurales. En un estudio etnográfico sobre una población del Sur de Marruecos, Houtsonen (1994) explica que los factores que determinan la elección del tipo de escuela son variados, y no se limitan a la distancia geográfica, las oportunidades profesionales que ofrece cada rama y los recursos del hogar. Determinadas familias consideran que las escuelas religiosas son una opción atractiva en sí misma, y no sólo por el tipo de educación que ofrecen, sino también por el prestigio social que representa la educación religiosa y por la disciplina y la rigidez moral que impone. De hecho, la integridad moral de los profesores es percibida como un factor al menos igual de importante que sus conocimientos (Halstead, 2004:525).

Aunque el peso de la religión en la educación —y la importancia del islam como principio inspirador de las estrategias educativas— varía enormemente de un país a otro, el debate sobre la reforma del currículo educativo ha prestado mucha atención a este asunto, incluso a riesgo de hacer generalizaciones poco rigurosas. La reforma de la educación religiosa en los países árabes y musulmanes es un objetivo ambicioso y muy confuso; en parte porque el concepto de “educación islámica” es polisémico (Douglass y Shaikh, 2004). En árabe existen tres palabras para referirse al concepto de educación (Halstead, 2004:52): *tarbiya*, que alude al crecimiento individual que lleva a la madurez; *ta’dib*, que se refiere al aprendizaje del comportamiento moral y social dentro de la comunidad (o sociedad); y *ta’lim*, que se asocia al conocimiento que se adquiere a través de la instrucción o de otra forma de enseñanza. Cuando se habla de “educación islámica”, se suele hacer referencia a la estrategia que impone, en distinta medida, el principio de que ninguna de esas tres dimensiones puede ser ajena al islam. Por tanto, mientras que la visión liberal de la educación preserva la autonomía moral, la “educación islámica” persigue un crecimiento equilibrado de todos los aspectos de la personalidad individual que asegure un mayor compromiso del individuo con la religión en todas las esferas de su vida (Halstead, 2004).

En el plano intelectual, algunos autores reclaman que la “educación islámica” se limite a la enseñanza de la religión, en tanto que otros exigen que el islam inspire todo el sistema educativo. Otros incluso reclaman una *islamización* total del conocimiento (ver Panjwani, 2004, para una revisión completa y sistemática de todos estos argumentos)<sup>9</sup>. La visión más estricta de entre las que reivindican una *islamización* completa de la educación parte del principio de que todo el conocimiento, tanto el revelado como el construido por el hombre, viene de Dios. En este sentido, todo conocimiento tiene una significación religiosa y debe servir, en último término, para que el individuo sea más consciente de Dios y de su relación con él (Halstead, 2004: 524). Esto implica un entendimiento estático e inmutable del conocimiento, que se refleja en la rigidez de las prácticas pedagógicas más arraigadas en los países árabes y musulmanes, y la escasa reflexión sobre las consecuencias del método de enseñanza tradicional. Los defensores más acérrimos de la *islamización* total o parcial de la educación ven en el islam

<sup>9</sup> Para autores como Conway (2001), sin embargo, el contexto de la educación islámica no difiere en lo esencial de la aproximación de otras confesiones religiosas a la educación.

un remedio contra la debilidad de las sociedades musulmanas frente a Occidente, enlazando así con las corrientes intelectuales precursoras del islamismo que, durante el siglo XIX, reivindicaron una *islamización* total de la sociedad como único instrumento eficaz para luchar contra el colonialismo (*salafiyya*)<sup>10</sup>. De ahí que casi todos los que reclaman la *islamización* de la educación lo hagan en un tono apologético, utilizando constantemente referencias a una edad dorada en la que los musulmanes vivían en completa armonía.

El debate que ha tenido lugar en los últimos años en torno al peso de la religión en el currículo de los países árabes es quizás el que ha generado más presiones en favor de una reforma total de las prácticas educativas, pero también es el asunto que ha propiciado generalizaciones más absurdas, que presuponen la existencia de un único islam y de una interpretación monolítica del mismo. Independientemente del error al que inducen este tipo de generalizaciones, Arabia Saudí es, con cierto fundamento, el país cuyo currículo educativo ha despertado más recelos. A pesar de que los dirigentes saudíes han aceptado la necesidad de reformar su sistema educativo en general, y el contenido del currículo en particular (Yamani, 2006), y aun cuando en varias ocasiones los mismos dirigentes han dado el proceso por concluido, algunas de las prácticas que más críticas suscitan se mantienen todavía en el sistema educativo de Arabia Saudí, un país en el que la enseñanza religiosa ocupa entre un tercio y un cuarto del tiempo en la escuela primaria e intermedia. Un interesante estudio publicado recientemente por *Freedom House* y el *Institute for Gulf Affairs* de Washington (Shea, 2006) sobre los libros de texto que se utilizan en las escuelas saudíes –y las que dependen de la Administración saudí en todo el mundo– señala que se continúa fomentando el enfrentamiento entre los verdaderos musulmanes –es decir, los que siguen la doctrina *wahabí*, la versión oficial del islam en el Reino– y los demás musulmanes y seguidores de otras religiones. El informe recoge

<sup>10</sup> La *salafiyya* propuso, a mediados del siglo XIX y de la mano de Jamal al Din Al Afgani, una vuelta a los orígenes (*salaf*: antepasados) del islam, al objeto de unificar y regenerar las sociedades musulmanas y compatibilizar islam y modernización.

<sup>11</sup> Algunos ejemplos ilustrativos: “[U]n musulmán, incluso aunque viva lejos de ti, es tu hermano de religión; alguien que se oponga a Dios, incluso aunque sea tu hermano por familia, es tu enemigo de religión” (cita extraída de un texto de quinto curso); “[A]sí como los musulmanes vencieron en el pasado cuando se unieron en un esfuerzo sincero para expulsar a los cruzados cristianos de Palestina,

numerosos ejemplos extraídos de textos que son utilizados durante los doce primeros cursos, y muestra cómo muchos de ellos fomentan la confrontación y una visión beligerante del islam<sup>11</sup>. Aunque, tras la publicación del informe, el ministro saudí de Asuntos Exteriores Saud al Faisal, de visita en Estados Unidos, prometió una vez más que el sistema sería completamente reformado (declaraciones del 18 de mayo de 2006), lo cierto es que todavía no es posible evaluar con precisión el alcance ni la determinación de este impulso reformista. En cualquier caso, la trascendencia que adquieren las conclusiones de este estudio y la preocupación que despierta van más allá de las fronteras del Reino de Arabia Saudí, ya que, como es sabido, los saudíes intentan desde hace décadas ejercer su influencia entre los musulmanes de todo el mundo y han exportado eficazmente la interpretación más ortodoxa del islam a través de su industria editorial, de sus predicadores y del establecimiento de colegios y mezquitas en muchos países, a veces a cambio de generosas ayudas económicas.

## 2.2. El método de enseñanza en los países árabes

Además de una profunda revisión de los contenidos que se incluyen en los *currícula* nacionales, quienes reclaman una renovación completa de los sistemas educativos árabes exigen asimismo la modificación de los métodos de enseñanza. También éste ha sido uno de los problemas destacados por los informes para el desarrollo de las Naciones Unidas (UNDP, 2002, 2003 y 2004). De los métodos habitualmente utilizados en la enseñanza primaria y secundaria (seminarios, presentaciones, trabajo colaborativo, etc.), la clase magistral, en la que los estudiantes se dedican prioritariamente a escuchar y memorizar, prevalece claramente en estos países (UNDP, 2002: 53-54). Como es lógico, los criterios de evaluación de los conocimientos adquiridos también premian la memorización.

*así los árabes y los musulmanes resultarán victoriosos, Dios mediante, contra los judíos y sus aliados si se mantienen unidos y llevan a cabo una verdadera yihad por Dios*” (sexto curso); “*Yihad en la senda de Dios –que consiste en luchar contra el descreimiento, la opresión, la injusticia, y contra aquellos que los perpetran– es la cumbre del islam. Esta religión creció por medio de la yihad y por ella su bandera fue izada más alto. Es uno de los actos más nobles, que acerca a uno con Dios, y uno de los actos más magníficos de obediencia a Dios*” (noveno curso); “[E]l conflicto entre esta comunidad [musulmana] (umma) y los judíos y los cristianos ha durado, y durará hasta que Dios quiera” (duodécimo curso).

Esta tradición pedagógica tiene profundas raíces en la tradición islámica. En un conocido artículo sobre la educación islámica clásica, Eickelman (1978) explicó el peso de la memorización en la enseñanza tradicional. En este trabajo se explica cómo desde la Edad Media se ha impuesto en la enseñanza religiosa una tradición intelectual que enfatiza fijeza y memoria, aunque durante algunos períodos históricos ha cobrado más fuerza la interpretación más creativa, e incluso la elaboración de los argumentos. Esto se deriva del principio de que todo saber tiene su origen en Dios y que sólo el conocimiento relativo al comercio y las artes no está supeditado a la religión. En todo lo demás, el conocimiento se transmitía de forma casi genealógica de maestro a alumno para que llegara intacto a otras generaciones. Eickelman pone el ejemplo de cómo el sistema educativo tradicional marroquí, que no entró en crisis hasta los años cuarenta del siglo pasado, se concentraba en la memorización del Corán sin ningún tipo de elaboración analítica; sólo una vez conseguido este objetivo, los estudiantes aprendían a leer y escribir<sup>12</sup>. La memorización de los textos revelados era, y sigue siendo en muchos casos, un recurso socialmente muy valorado, sobre todo en combinación con la habilidad para usar versículos en contextos apropiados. Este recurso representaba una forma de capital cultural y, por tanto, una estrategia de diferenciación social. Aunque con variaciones, este patrón de enseñanza se repetía incluso en las universidades históricas de la región, en las que los contactos informales con los profesores para la discusión y el análisis eran bastante extraordinarios.

Si bien este sistema entró en crisis hace décadas en todos los países, y muchos Gobiernos emprendieron la tarea de transformar las escuelas religiosas en instituciones preescolares, la educación en escuelas elementales e intermedias de tipo religioso sigue teniendo mucho peso y cuenta con cierta aceptación social. El método tradicional de enseñanza parece mantener cierta influencia en las prácticas pedagógicas de muchos países árabes y, según algunos analistas, esta inercia obstaculiza el establecimiento de una enseñanza de calidad.

### 3. CONCLUSIÓN

Tras la irrupción del terrorismo islamista han proliferado los debates sobre el funcionamiento de

<sup>12</sup> La razón era considerada popularmente como la habilidad para controlar la naturaleza humana y poder cumplir la voluntad de Dios.

las sociedades árabes, y específicamente sobre sus sistemas de socialización y enseñanza. Los sistemas educativos y su reforma han pasado así al primer plano de la discusión. Ahora bien, el apoyo a iniciativas reformistas se fundamenta a menudo en algunas simplificaciones excesivas, sobre todo, porque los países de esta región no representan un bloque homogéneo en lo que se refiere a sus sistemas educativos, y porque el peso relativo de la religión, y de sus diversas interpretaciones, en la educación varía de un caso a otro. La relación directa entre el terrorismo islamista y el tipo de educación que se ofrece en los países árabes también puede ser cuestionada, toda vez que algunos terroristas, como los que atentaron en Londres en julio de 2005, no fueron sometidos a las influencias doctrinarias que se presuponen en la enseñanza que imparten las escuelas de muchos países árabes.

Hechas estas precisiones, diversos factores apuntan hacia las ventajas que podría traer consigo una revisión de los sistemas educativos árabes. Muchos países presentan todavía tasas de alfabetización comparativamente muy bajas. La expansión educativa, que ha tenido cierto éxito en el nivel de educación primaria, no ha progresado tanto en la secundaria, como ponen de manifiesto los datos relativos a este indicador de algunos países como Marruecos, Mauritania, Yemen y Yibuti. Por otro lado, la enseñanza en los países árabes no resulta satisfactoria, medida según criterios de calidad habitualmente aplicados en el ámbito de la OCDE. Este dato llama la atención si tenemos en cuenta que muchos de estos Estados hacen enormes esfuerzos presupuestarios en materia educativa. Su ejemplo nos indica que una inversión generosa no garantiza la calidad de la enseñanza.

Existen varias explicaciones para esta aparente contradicción. Por una parte, cabe argumentar que el contenido del currículo educativo no es suficientemente flexible como para incorporar los avances científicos y sociales que permiten ofrecer una educación actual y competitiva en un mercado abierto, particularmente en las materias de humanidades y ciencias sociales. Por añadidura, el notable arraigo del método tradicional de enseñanza, basado en la memorización más que en la elaboración analítica de razonamientos, favorece un tipo de enseñanza predominantemente teórica y normativa.

Mejorar la educación formal de los niños y los jóvenes se ha convertido en un debate permanente en muchas sociedades de todo el mundo, preocupadas por la consecución no sólo de más crecimiento económico, sino también de ciudadanos

mejor preparados para afrontar los retos de la convivencia pacífica y la búsqueda de mayor bienestar general. Se trata de un debate que ya no es nacional, sino global; y en este esfuerzo, conocer y valorar críticamente cómo funcionan los sistemas educativos de otros países puede resultar tan útil como hacer lo propio con los nuestros.

## BIBLIOGRAFÍA

ALTWAIJRI, A. O. (2003), *Arab Education: Realities and Prospects*, Organisation Islamique pour l'Éducation, les Sciences et la Culture, Rabat.

BILLEH, V. (2002), "Educational reform in the Arab region", *Newsletter of the Economic Research Forum for the Arab Countries, Iran & Turkey*, 9: 30-32.

CONWAY, R. (2001), "Which beliefs drive technological innovation?", *Muslim Education Quarterly*, 18: 38-46.

DOUGLASS, S. y M. SHAIKH (2004), "Defining Islamic education: Differentiation and applications", *Current Issues in Comparative Education*, 71: 5-18.

EICKELMAN, D. F. (1978), "The art of memory: islamic education and its social reproduction", *Comparative Studies in Society and History*, 20: 418-516.

– (1992), "Mass higher education and the religious imagination in contemporary Arab societies", *American Ethnologist*, 19: 643-655.

GRUNDMANN, J. (2005), "Islamist Responses to Educational Reform", *ISIM Review*, 15: 26-27.

HALSTEAD, J. M. (2004), "An Islamic concept of education", *Comparative Education*, 40: 520-529.

HOUTSONEN, J. (1994), "Traditional Quranic education in a Southern Moroccan village", *International Journal of Middle East Studies*, 26: 489-500.

OUSSEDIK, F. (2006), "La enseñanza en el Magreb y la demanda de igualdad de oportunidades", *Afkar/Ideas*, 9 (invierno 2006): 20-42.

PANJWANI, F. (2004), "The «Islamic» in Islamic education: Assessing the discourse", *Current Issues in Comparative Education*, 71: 19-29.

ROBINSON, F. (1981), "Crisis in Muslim education: Aims and objectives of islamic education; curriculum and teacher education", *Modern Asian Studies*, 15: 886-891.

SHEA, N. (2006), *Saudi Arabia's Curriculum of Intolerance: With Excerpts from Saudi Ministry of Education Textbooks for Islamic Studies*, Washington, Centre for Religious Freedom of Freedom House and the Institute for Gulf Affairs.

STARRETT, G. (1998), *Putting Islam to Work: Education, Politics and Religious Transformation in Egypt*, Berkeley, University of California Press.

STEPAN, A. y G. ROBERTSON (2003), "An 'Arab' more than a 'Muslim' democracy gap", *Journal of Democracy*, 14,3: 30-44.

UNDP (2002), *Arab Human Development Report* (extraído el 25 de septiembre de 2006 de: <http://cfapp2.undp.org/rbas/ahdr2.cfm?menu=10>).

– (2003), *Arab Human Development Report* (extraído el 25 de septiembre de 2006 de: <http://cfapp2.undp.org/rbas/ahdr2.cfm?menu=9>).

– (2004), *Arab Human Development Report* (extraído el 25 de septiembre de 2006 de: [http://hdr.undp.org/reports/detail\\_reports.cfm?view=912](http://hdr.undp.org/reports/detail_reports.cfm?view=912)).

– (2005), *Rapport mondial sur le développement humain 2005* (extraído el 25 de septiembre de 2006 de: [http://hdr.undp.org/reports/global/2005/francais/pdf/HDR05\\_fr\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/reports/global/2005/francais/pdf/HDR05_fr_complete.pdf)).

UNESCO (2005), *Education for all. Global Monitoring Report* (extraído el 25 de septiembre de 2006 de [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=35939&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=35939&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)).

YAMANI, S. (2006), "Toward a national education development paradigm in the Arab world: A comparative study of Saudi Arabia and Qatar", *Al Nakhlah* (primavera): 1-7.