

## **APARTAT 2.**

### **L'ENSENYAMENT AL MARROC**

## **2. L'ENSENYAMENT AL MARROC**

Els nostres alumnes no arriben del llimbs o del no-res. Majoritàriament provenen del Marroc, país que compta amb un sistema educatiu en funcionament. Val la pena, doncs, conèixer mínimament el funcionament d'aquest sistema educatiu. No ens interessa únicament plantejar una mica quina és la tradició educativa marroquí i el seu funcionament actual; també és important per als professionals que treballen amb els alumnes d'IT entendre una mica quina visió té la mateixa societat de l'escola, com participen els pares del funcionament dels centres, com es relaciona la dona i l'escola, etc... Per altra banda, cal tenir en compte les problemàtiques lingüístiques a l'educació, i també alguns aspectes socio-educatius que afecten tot el procés escolar dels nostres actuals o futurs alumnes (índexs d'absentisme, l'obligatorietat real de l'ensenyament...)

## 2.1. EL SISTEMA EDUCATIU: DE LA TRADICIÓ ALS NOSTRES DIES<sup>16</sup>

### 2.1.1. La tradició educativa:

Hi ha estudiosos de l'educació al Marroc que consideren que no hi havia existit un mètode d'ensenyament com a tal fins a l'ocupació dels francesos. D'altres contempnen el sistema tradicional com una organització completa, i identifiquen les institucions tradicionals amb els cicles actuals:

Yami'a ----->	Cicle Inicial
Zawiya ----->	Cicle Secundari
Qarawiyyin----->	Cicle Superior

1. **La Yami'a:** també se l'anomenava kuttab o M'sid o escola corànica; el nom vol dir mesquita, però realment només ho foren a l'inici, perquè després es buscaren llocs alternatius a la casa d'oració. Els alumnes hi anaven a partir dels 4 o 5 anys, i podien arribar-hi amb una preparació prèvia, si els pares havien contractat algun professor particular. A la Yami'a aprenien lectura i escriptura però vinculades a un únic text que era l'Alcorà. Era un sistema memorístic, basat en la repetició. L'estada a la Yami'a servia també per a aprendre normes de conducta i socialitzar-se, d'acord amb les normes i costums de la seva societat.
2. **La Zawiya:** Es tractava d'un recinte vinculat a alguna cofradia religiosa, o situat vora una tomba d'algun virtuos. Allà els alumnes provinents de l'escola corànica podien continuar els seus estudis, dominant els mecanismes bàsics, amb la voluntat d'accedir a uns estudis més especialitzats, que pivotaven sobre una distribució ternària: ciències religioses (estudi de l'Alcorà, la tradició, comentaris del llibre sagrat, teologia); ciències lingüístiques (gramàtica, llengua, retòrica, poesia..) i ciències de la raó (filosofia, enginyeria, matemàtiques, astronomia, música, medicina, farmàcia, botànica, química...) Val a dir que les dues primeres eren més valorades que les darreres, pel paper central de la religió a la societat musulmana, i pel lligam que s'establí ( i encara s'estableix) entre llengua i religió, donat que l'àrab és la llengua de la revelació i no s'entenen l'una sense l'altra.
3. **La Qarawiyyin:** Era una espècie d'universitat lligada a la mesquita, on prenia verdaderament cos la distribució de matèries que hem exposat abans, i que en l'etapa de la Zawiya sols s'havia esbossat. Estaven lligades al poder polític ja que eren centres d'èlit.

Valls<sup>17</sup> cita Al-Ayadi per apuntar la idea de que el paral·lelisme entre les etapes del sistema educatiu tradicional i de l'actual és quasi impossible, ja que en el sistema antic no hi havia una organització escolar homogènia pel territori, ni un concepte progressiu de l'ensenyament, ni una organització educativa que estructurés cap sistema global.

---

<sup>16</sup>Bona part dels elements que apareixen en aquest subapartat provenen de la lectura del treball de la professora Olga Valls, "El espacio educativo en el Islam: La enseñanza de la religión y la cultura en Marruecos y España" Op. no publicada; Universitat de Girona 1995"

<sup>17</sup> O. Valls; Op. cit. (p.35/36)

### **2.1.2. El Sitema actual:**

No cal discutir la importància ( en positiu i en negatiu) que pel sistema pedagògic actual al Marroc va tenir la colonització francesa: introducció d'una organització diferent (més aviat classista, en el sentit d'un model europeu pels estrangers residents i per les èlits del país i model musulmà per la resta) i sobretot una llengua diferent com a vehicle educatiu. A partir de la independència del 1956 s'esdevingueren processos de reforma educativa parelles a processos d'arabització d'aquesta educació unificada.

Després de diverses fases, el sistema educatiu present desplega una multiplicitat d'escoles: l'escola pública, la privada, la corànica i l'escola per a minories ( per exemple les escoles jueves, o les escoles dels estrangers residents al Marroc) El M.E.N. (Ministeri d'Educació Nacional) articula un sistema educatiu que permet la convivència de diversos tipus d'escola:

L'escola pública: (Valls parla d'un model bilingüe majoritari i dos altres models, l'arabitzat i el francès, dissenyats per a absorbir institucions educatives anteriors [les escoles del Moviment Nacional durant el protectorat francès, en el 1er cas, i les escoles privades i liceus en el segon] ). Dintre d'ella també caldria tenir en compte l'escola professional, com un apartat de la secundària.

L'escola privada: (on predominen fills de les classes benestants que volen una formació de tipus occidental, en francès o espanyol)

L'escola corànica: és el tipus d'ensenyament tradicional que depèn del M.E.N. a l'etapa pre-escolar i del M.A.R. (Ministeri d'Assumptes Religiosos) en les altres etapes. Sobretot en zones molt deprimides, quasi sempre rurals, té una funció important (des de llar d'infants fins a lloc del primer contacte amb l'àrab clàssic i la lletra escrita); forma els nens amb la mateixa estructura de primària i secundària, per després esdevenir estudiosos de la religió. Des dels anys 70 s'han fet esforços per modernitzar-les a partir d'assessors pedagògics i materials didàctics nous.

## 2.2. POLÍTICA EDUCATIVA I PROBLEMÀTIQUES.<sup>18</sup>

### 2.2.1. El M.E.N. i les Reformes Educatives:

El Ministeri d'Educació Nacional (M.E.N) és l'òrgan encarregat de tot el sistema educatiu (malgrat compartir jurisdicció amb el M.A.R. en ensenyament religiós) Té una administració diferenciada pel que fa a primària i secundària, i una altra per estudis superiors, amb una estructura descentralitzada a nivell regional i local. Té també una direcció encarregada de l'ensenyament privat.

Els responsables educatius es trobaren, després de la descolonització, amb una greu problemàtica: l'obligació de vestir un sistema educatiu nacional i modern, però amb una tradició escolar i didàctica fruit del mateix sistema que calia substituir. Era necessari dissenyar un sistema educatiu modernitzat, homogenitzador, fusionador dels sistemes existents, arabitzador en quant a llengua vehicular, i nacionalitzador en quant a docents (de secundària en amunt la majoria dels professors eren francesos i espanyols). Després de reformes successives ( 1956/63, 1965/72, 1973/85) , amb resultats molts desiguals, sobretot per causes socio-econòmiques, es pot palesar un augment de l'escolarització, així com també un augment en el nombre de docents del país (Això no cal considerar-ho automàticament positiu, ja que també creix molt l'índex de natalitat).

La darrera gran reforma fou el 1985. La reforma del 85 perseguia fer extensiu l'ensenyament bàsic, augmentar la taxa d'escolarització i permanència, millorar la transició entre primària i secundària, revisar els programes i metodologies, etc... Val a dir que la Constitució garanteix en principi l'accés lliure i gratuït a l'ensenyament; pel que fa a l'obligatorietat, comenta Palaudàries<sup>19</sup> que la reforma de 1985 no fa cap referència explícita a l'obligatorietat de l'educació. En l'actualitat sembla que és recollida aquesta obligació, però del text a l'aplicació de la llei sembla que encara n'hi ha per temps. La taxa d'abandonament dels estudis és força elevada (l'any 89 es comptava que un 40% abandonava els estudis entre els 5 primers anys de primària) l'absentisme a les aules és també elevat, sobretot coincidint amb les necessitats puntuals de les famílies (collites, mercats, feines concretes)<sup>20</sup>; d'altra banda, no cal dir que tant l'absentisme com l'abandonament dels estudis es dona en proporcions molt més elevades en les noies que en els nois, pel rol socio-cultural que té la dona al Marroc. Una altra qüestió problemàtica és que l'augment de l'índex de natalitat, i per tant, de necessitats d'escolarització, no va paral·lela al nombre d'inversions econòmiques en educació.

Es pot dir, però, que el sistema educatiu és en reforma contínua, donada la situació del país i la dimensió enorme dels objectius marcat (generalització, unificació, marroquinització, arabització) El mateix govern constata les dificultats i els problemes que s'hi presenten; les xifres que dona en quant a pressupostos i nombre de funcionaris ( 30% del pressupost general i 37'5 % del funcionariat global) no es veuen acompanyats pels resultats esperats. D'una banda veuen inadequat l'ensenyament respecte a les exigències de present i de futur; consideren inestables els programes educatius, la llengua de l'ensenyament, i poc harmonitzades les diverses etapes del currículum. Igualment creuen que les classes més desfavorides no es beneficien de la gratuïtat de l'educació.

---

<sup>18</sup> La base de l'apartat és l'estudi de J.M. Palaudàries "L'educació i l'Islam al Marroc" Op. no publicada, UdG. 1994

<sup>19</sup> J.M. Palaudàries; Op.cit. (p.110/111)

<sup>20</sup> En les zones rurals, el dia de festa no coincideix amb la resta de l'estat, sino que depèn de quan es celebra el mercat important de la zona: els nens poden tenir classe 5 dies a la setmana, però fer festa el dimecres perquè és el dia de festa de la seva zona; acaben així fent 4 dies lectius.

Si ens fixem en les propostes que apareixen en documents governamentals<sup>21</sup>, i que es consideren prioritàries, podem copsar una mica la situació actual del món educatiu marroquí; defineixen 4 grans camps d'acció: a) la generalització de l'ensenyament, b) l'obertura de l'ensenyament a les llengües estrangeres, c) l'ensenyament funcional i tècnic, d) finançament de l'educació. Per nosaltres, un dels més il·lustratius és el 1er punt, en el qual podem trobar prioritats de treball com aquestes:

- Reduir la disparitat d'escolarització entre la ciutat i el camp, i entre nois i noies
- Considerar l'escolarització de nens amb algun tipus de minusvalia
- Aconseguir l'escolarització plena
- Dotar el món rural d'edificis escolars

I d'altra banda, també és molt interessant l'apartat on es considera la necessitat d'instaurar una política que reguli l'ensenyament obligatori, i que prioritzaria les propostes següents:

- Limitar l'edat obligatòria de l'ensenyament de 5 a 15 anys
- Incitar als pares i nens del món rural a afegir-se al procés d'escolarització
- Lligar l'obligació d'escolarització a la prohibició del treball als nens menors de 12 anys

Fixem-nos, doncs, que dintre la complexitat d'un país que es mou entre tradició i modernitat, que està experimentant el traspàs del camp a la ciutats, la situació de l'ensenyament reflecteix també la complexitat de l'evolució.

## 2.2.2. L'arabització del Sistema Educatiu

Es tracta d'una qüestió també heretada de la substitució (encara no solucionada actualment) del sistema educatiu francès per un de propi a partir de 1956. Aquest és un debat complex al si de les institucions educatives marroquines. La discussió de si cal aplicar l'arabització com a adaptació lingüística d'uns continguts, o una reconversió total del sistema educatiu s'ha mantingut des de la independència. El fet de voler substituir l'ensenyament francès imposat durant l'època colonial és problemàtic pel fet que l'àrab escrit, havent sofert una superposició del francès, no ha evolucionat excessivament com a llengua docent. I pel que fa als nivells universitaris, la llengua francesa es manté com a llengua vehicular (per altra banda, la problemàtica és cíclica, donat que les innovacions entren en aquesta llengua, i per tant l'àrab continua en posició de clara subordinació). Es pot arribar als extrems que un alumne de secundària, que ha estudiat en un sistema mixte, però amb moltes assignatures en àrab, l'endemà de passar el BAC, es trobarà a la Universitat amb un nivell molt més alt, i tot en francès; això provoca unes problemàtiques greus.

Cal destacar l'existència d'una primera etapa post-colonial d'arabització molt enèrgica (del 57 al 66) però els baixos rendiments acadèmics i el nombre d'estudiants, superior a la capacitat del sistema, obligaren a aturar el procés. A partir dels anys 80 s'acorda fer en àrab els 4 primers cursos i a partir del cinquè meitat àrab i meitat francès.

Un problema afegit és el model lingüístic que s'ha d'usar a l'escola: al costat de l'àrabdirectament clàssic o de l'estàndard derivat del clàssic ( que presenta problemes d'allunyament dels escolars i d'una renovació poc avançada en el camp docent, fruit de no haver estat la llengua vehicular), hi ha qui postula prendre com a model l'àrab dialectal més estès al país (cosa complicada en el sentit de que existeixen diversos dialectes que es podrien constituir en dialecte nacional, i d'altra banda, perquè exclouen la varietat materna de molts nens). Igualment, ja s'ha comentat que el francès continua essent la llengua de l'ensenyament secundari junt amb l'àrab, però la llengua quasi exclusiva dels ensenyaments superiors.

---

<sup>21</sup> "Pour un enseignement national de qualité" Prog.8 (Govern del Marroc) [Internet] Febrer 1997

La mateixa administració educativa reconeix en documents de 1997, que la situació de la llengua àrab en el panorama docent presenta problemes i mancances. Enquadra la situació dins la necessitat pedagògica d'introduir les llengües estrangeres a l'ensenyament, i després fa un recull de les necessitats prioritàries respecte a l'àrab com a llengua docent:

- Cal consolidar el lloc de la llengua àrab com a llengua oficial i nacional
- Cal reforçar l'àrab i modernitzar la seva terminologia
- Revisar el perfil dels ensenyants de llengua àrab
- Fer un programa per a la introducció i aprofitament de les llengües estrangeres considerant les exigències de la mundialització.

No oblidem, tampoc, la problemàtica d'una part important de l'alumnat respecte de la llengua escolar: els berebers són introduïts en un sistema educatiu que relega la seva llengua materna i que fins i tot l'estigmatitza com a llengua de pobresa i de ruralia, per tant, per a una part dels nens escolaritzats, el trauma d'un canvi de concepció del món ( patrons rurals canviant a patrons urbans) cal afegir-hi la introducció d'una llengua escolar nova.

### **2.2.3. Estructura del sistema educatiu:**

El Sistema Educatiu actual al Regne del Marroc és fruit d'una reestructuració iniciada el setembre de 1990, i que substituïa l'estructura que havia implantat la reforma de 1985. L'actual sistema funciona en base a la distribució següent:

#### **1) Ensenyament pre-escolar**

Acull alumnes de 5 a 7 anys; funciona a través de dos tipus fonamentals d'escoles: les escoles coràniques (les més esteses en aquesta franja de l'ensenyament), que continuaven amb una formació tradicional renovada, i les escoles pre-escolars modernes o llars d'infants, que treballen sobre metodologia més moderna (en el bienni 94/96 aquestes escoles tenien uns 170.000 alumnes i uns 5.800 professors)

#### **2) Ensenyament fonamental**

Consta de dos cicles diferenciats:

- a) 1er Cicle: Consta de 6 cursos i acull alumnes que tenen de 7 a 13 anys.
- b) 2on Cicle: Consta de 3 cursos i hi arriben els alumnes que han superat un examen de cicle, o prova d'accés. Acull alumnes de 13 a 15 anys.

#### **3) Ensenyament Secundari**

Acabats els 9 anys d'Educació Elemental, l'alumne pot optar per seguir l'Ensenyament Secundari o decantar-se cap a una Formació Professional o Tècnica.

Si ha optat per l'Ensenyament Secundari General, sol escollir entre una opció més de caire científic, una altre més humanística, o també una opció tècnica (òbviament no és una Formació Professional). El currículum dura dos cursos, ja que el tercer curs està molt vinculat a la prova d'optenció del títol de Batxiller; la prova final, anomenada BAC (com es veu, quant més amunt pugem a l'ensenyament, més es nota la influència del model francès), serà la que permetrà optar als Estudis Superiors o Universitaris.

La Formació Professional funciona només des de la Reforma de 1985; creada amb la voluntat d'adaptar-se als paràmetres econòmics i socials, i a les demandes del món productiu, tenia 57247 diplomats i 1588 centres l'any 1995 [dades governamentals]. D'aquests 1588 centres, 517 eren públics i la resta eren privats.

Estructura de l'Ensenyament Marroquí, segons el Pla de 1990.-

<b>FORMACIÓ PROFESSIONAL</b>	<b>ENSENYAMENT SUPERIOR</b>
------------------------------	-----------------------------

	<b>B.A.C. (PROVA D'ACCÉS)</b>
--	-------------------------------

<b>FORMACIÓ</b>	18 ANYS	3 ER CURS	<b>ENSENYAMENT</b>
<b>PROFESSIONAL</b>	17 ANYS	2ON CURS	<b>SECUNDARI</b>
	16 ANYS	1ER CURS	

	<b>SEGON</b>	15 ANYS	9È CURS
	<b>CICLE</b>	14 ANYS	8È CURS
<b>ENSENYAMENT</b>		13 ANYS	7È CURS
<b>FONAMENTAL</b>			
<b>MARROQUÍ</b>	<b>PRIMER</b>	12 ANYS	6È CURS
	<b>CICLE</b>	11 ANYS	5È CURS
<b>(PLA 1990)</b>		10 ANYS	4AT CURS
		9 ANYS	3ER CURS
		8 ANYS	2ON CURS
		7 ANYS	1ER CURS

<b>ENSENYAMENT</b>	6 ANYS	2ON CURS
<b>PRE-ESCOLAR</b>	5 ANYS	1ER CURS

## 2.3. SOCIO-POLÍTICA DE L'EDUCACIÓ:

### 2.3.1. Escola i Societat

El regne del Marroc és força conscient que la seva taxa de natalitat pot representar problemes, en el sentit que l'augment de població es percep com una nova càrrega econòmica pels pressupostos de l'estat. El concepte de la infància, en aquest sentit, es lliga a un concepte negatiu; el govern constata que malgrat destinar-hi el 30% del pressupost (sempre sobre les dades del mateix govern), l'alt índex de natalitat, junt amb la necessitat de consolidar un servei educatiu general, converteixen la infància en un problema per resoldre més que en una potencialitat de futur progrés.

Cita J.M. Palaudàries <sup>22</sup> l'estudi de M. Hadiya "Socialisation et identité" per il·lustrar el concepte que de l'infant tenen els professionals de l'ensenyament. D'una banda, estableix una diferenciació entre el professorat urbà i el rural, a més d'un altre entre el professorat de l'escola pública i el de la privada. El professorat de la pública rural concebeix el nen com un element buit que cal omplir, que cal fer madurar; mentrestant, el professorat de la pública urbana el considera un ésser humà complet, complex i versàtil, a qui cal acostar-se amb respecte. Semblantment els sectors privats urbans pensen que cal fer esment al desenvolupament dels infants. En general, el professorat urbà veu l'infant com un ésser que es pot moldejar (actitud molt més accentuada al món rural).

D'altra banda, la majoria dels pares entenen l'escola com un element de privilegi, potser perquè molts d'ells no n'han gaudit. Cal no oblidar que les xifres d'analfabetisme global al Marroc són encara molt altes, és a dir, els pares dels nostres alumnes podrien trobar-se perfectament dins aquest grup; la taxa s'eleva de forma considerable si el medi en el que viuen és el medi rural, i això també ajuda a perfilar una visió molt determinada de l'escola. La veuen com un camí que pot permetre als seus fills una formació, i aquesta formació un futur econòmic (del fill i de la família). No la veuen únicament des d'un aspecte de pura transmissió de coneixement: també és concebuda com a educadora en el sentit que dóna pautes de comportament social i religiós, i hàbits de conducta. Per això, el rigor que s'usa a vegades en els centres (el càstig físic) no és posat en qüestió per part dels pares, doncs entenen que és així com s'aconsegueix que els seus fills adquireixin hàbits socials adequats al seu entorn.

És interessant també entendre quina relació s'estableix entre l'escola i les famílies; sobretot perquè moltes vegades les famílies, quan emigren, mantenen amb l'escola d'acollida la mateixa relació. Idrissi Amin <sup>23</sup> presenta la relació pares-escola com una relació de distància respectuosa: l'escola i els professors són els que saben què fa el fill o filla, i com cal educar-lo. Els pares reben la informació pertinent a través dels butlletins de notes, i a vegades a través de reunions informatives. No és freqüent que intervinguin en preses de decisió (és a dir, constituïts com a associació de pares amb veu i vot). Les famílies poden sol·licitar entrevistes amb el professorat, però en general es tem que aquestes intervencions acabin essent perjudicials per a la visió que el professorat té de l'alumne. Això explicaria en part, el fet que quan arriben al nostre país, les famílies semblin passives i distants respecte de l'escola. Potser el que no veiem és aquest recel d'importunar als professors "que són els que saben", i aquesta recança que la visita provoqui efectes negatius (com si amb la consulta es menystingués l'autoritat del professor). Creiem, des de la nostra curta experiència, que si bé això pot produir-se, també cal ser prudent amb les generalitzacions: en casos concrets hem trobat un agraïment sincer de les famílies, i una voluntat de comunicar-se amb nosaltres. Per exemple, els pares d'en Tarik, un alumne rífeny amb una deficiència visual d'un 90%, han tractat sempre amb molt d'agraïment i cordialitat als professors més vinculats al seu fill, i els han recalcat que no s'esperaven una dedicació i una inversió de recursos pel seu fill. Per tant, com diem en altres apartats, així com som cautelosos en l'ús de les generalitzacions quan parlem de nosaltres mateixos, també cal ser-ho (sense desvirtuar-les) amb les generalitzacions amb els altres, tenint en compte que les idiosincràsies personals també existeixen en altres col·lectius.

---

<sup>22</sup> J.M. Palaudàries; Op.cit. (p.64)

<sup>23</sup> Amin I.; "Apunts sobre el Marroc i escolarització de fills de famílies marroquines"; Centre de Recursos Pedagògics; Generalitat de Catalunya

Això no impedeix afirmar que és cert que els interlocutors habituals dels centres solen ser els pares, mai les mares. Podem relacionar-ho amb la manera concreta com funciona la emigració (primer el cap de família amb el permís de treball, després la resta del grup), o amb la distribució de rols a la societat marroquina. El fet de no veure les mares (tot i que amb més d'una el contacte telefònic en francès ha estat molt distès i agradable), no vol dir que aquestes no prenguin decisions respecte dels seus fills, ja que algunes vegades quan el pare ens ha assegurat una postura determinada i l'alumne no la compleix, esgrimeix la voluntat materna per no adequar-se a allò pactat amb el pare.

Un darrer aspecte que també hem remarcat té a veure amb una dinàmica que suposem parteix de la mateixa escola marroquina i de la seva concepció: ja havíem comentat que el càstig físic sol ser usat als centres (almenys els nostres alumnes parlen sempre dels cops de regle que els donaven els seus professors a la punta dels dits o darrera els turmells). Hem comprovat que en general, les crides als pares per comentar algun comportament considerat no correcte per part dels seus fills, es converteixen en càstigs físics en l'àmbit familiar (o el rapat del cabell). Naturalment, no sabem si respon a una manera general d'entendre la disciplina o únicament imputable als pares dels nostres alumnes concrets, però de tota manera és un element a tenir en compte a l'hora de prendre la decisió de cridar els pares al centre. I lligat amb aquest aspecte, la sensació de certa "llibertat" que experimenten aquests alumnes dins un sistema educatiu que no castiga físicament els seus comportaments (cosa que no passava al seu país).

### **2.3.2. Els sectors més desfavorits: l'escola rural i l'educació de les dones**

La societat marroquina ha experimentat en els darrers decennis, i està experimentant actualment canvis de gran profunditat. Un d'aquests canvis és el pas d'una societat eminentment agrària i rural a una altra de més urbana i vinculada als serveis i la incipient indústria (procés que coneixem nosaltres de fa unes quantes dècades)

Les difícils condicions de la vida al medi rural han fet optar a part dels seus habitants per acostar-se a altres possibilitats econòmiques: l'emigració cap a la ciutat o cap a un altre país. Aquests moviments afecten els sistemes de vida tradicionals, a la seva concepció del món i de la família, al repartiment tradicional de les feines i dels guanys, a les expectatives de futur, etc... Per exemple, dins una família tradicional rifeña de la ruralia, poden conviure diverses generacions; la riquesa i el treball es reparteixen de manera que mai ningú passi necessitat; l'estructura es desfà amb l'emigració, i amb ella arriba sovint la misèria, donat que la seva preparació és inadequada per a la vida urbana (i la llengua en el cas dels berbers) els col·loca en situació de desavantatge a l'hora de competir per les feines. Fora del suport del seu nucli tradicional, es troben llavors, completament sols.

També sembla cada cop més evident el xoc que sol produir-se entre els models que ofereix l'escola i els models de vida rural: són dos mons amb uns valors i unes concepcions diferents (quan no oposades), i per tant, els nens es troben sotmesos a una dicotomia entre els valors que els imposa l'educació i els de la seva família. A través dels estudis de Hadiya<sup>24</sup> es pot comprovar com els mateixos professors que treballen al medi rural mostren el seu descontentament per la situació en la que es troben: es queixen de la situació material de nul·les inversions en infraestructures, i de les condicions de l'ensenyament (escassetat de serveis, dificultats de desplaçament dels alumnes i d'ells mateixos, les condicions físiques dels centres i dels seus habitatges...) També expressen la dificultat de relacionar-se amb la població, el tancament que troben davant del seu discurs modernitzador, el gran nombre d'absentisme i d'abandonament dels estudis, dels problemes lingüístics del treball en comunitats berberòfones, i de molts altres elements.

---

<sup>24</sup> M. Hadiya; "Socialisation et identité". Rabat. 1988

Des de l'Administració ja hem comentat com arriba a ser preocupant el fet del subdesenvolupament rural global, i en particular, la baixa taxa d'escolarització i els baixos resultats obtinguts: en documents expressa la preocupació per la disparitat existent entre les xifres d'escolarització de l'àmbit rural i l'urbà, la falta de programes de desenvolupament a les zones rurals que permeti generalitzar l'ensenyament, la dotació de tot el món escolar rural (a vegades l'escola és un simple garatge o un graner, amb una tarima pel professor), la creació d'una xarxa escolar integral, és a dir, que permeti també l'escolarització pre-obligatòria [en aquests cas, en el medi rural són les escoles coràniques qui ofereixen el coneixement de les primeres lletres; les escoles pre-escolars modernes són pràcticament desconegudes al camp]<sup>25</sup>.

En nombres concrets, sabem a través de l'estudi de Palaudàries<sup>26</sup> que durant el curs 92/93 l'ensenyament públic urbà superava de molt poc el nombre total d'alumnes del medi rural pel que fa a l'ensenyament del primer cicle (265.000 front a 252.000) tot i que les previsions de cara al curs 93/94 tornaven a posar al capdavant l'escola d'àmbit rural.

Les mateixes dades que ofereix la Direcció d'Estadística oficial<sup>27</sup> són prou explícites per expressar la dimensió del problema de l'escolarització a l'àmbit rural: la gràfica següent explica l'evolució de la taxa d'escolarització de l'alumnat entre 8 i 13 anys dependent de les variables sexe i medi on resideixen.

	M.Urbà		M. Rural		Conjunt	
	1982	1994	1982	1994	1982	1994
<b>Homes</b>	82,0	87,5	49,4	59,6	62,4	72,4
<b>Dones</b>	74,1	80,4	23,2	26,6	44,3	51,7
<b>Total</b>	78,1	83,9	36,8	43,4	53,5	62,2

Tot i tenir en compte que són dades per a consum extern, i que per tant, poden presentar variacions, no podem deixar d'observar els percentatges d'escolarització en el medi rural. Això ens ha de fer pensar que trobarem alumnes provinents d'aquestes zones que s'hauran d'alfabetitzar, ja que mai no hauran assistit a cap centre d'ensenyament (en el cas de les noies les xifres són brutals). I això complica el procés perquè presentaran una absència total d'hàbits escolars, i uns processos de socialització basats en un entorn familiar que ara s'ha trencat amb l'emigració, i que els ha deixat sense referents vàlids per al seu reconeixement com a ésser social.

L'altre grup desfavorit pel que fa a l'accés a l'educació és la dona; no entrarem en la discussió de si la societat musulmana permet la llibertat personal de la dona o la relega en quant a persona lliure. Totes les taxes d'analfabetisme, d'escolarització, de nombre de mestres i professors a l'ensenyament, presenten la balança desequilibrada en perjudici de la població femenina. Dins la família tradicional les funcions i els rols socials han estat molt determinats, i fins a cert punt, els podem trobar repetits dins els nuclis familiars dels emigrants al nostre país: les nenes realitzen les feines domèstiques des de petites, i a partir de la pubertat, són un element que pot intervenir en l'economia familiar a través del matrimoni.

Per això segurament, a les comunitats rurals, on es pot mantenir més fortament les antigues estructures familiars, trobem taxes de 25% de noies escolaritzades. A finals del 80 era possible observar que als medis urbans i en àmbits molt concrets, es produïen certs ajustaments: si a l'escola corànica el nombre de noies escolaritzades al segon cicle era un 40% menor de les escolaritzades al primer cicle, representaven el 42% de la primària privada i el 51% de la pre-escolar moderna.

Tot i això, les dades més recents pel que fa a l'ensenyament majoritari, indiquen un manteniment d'una situació força desavantajosa pel col·lectiu femení, i el mateix passa quan es busquen dades respecte a la distribució del professorat:

<sup>25</sup> A les escoles pre-escolars, inclús el professor no té salari estatal: rep allò que els pares li poden aportar: un sac de blat, un pollastre, etc... Això dona idea de la precarietat del sistema en aquests àmbits

<sup>26</sup> M. Palaudàries; Op.cit. (p.72)

<sup>27</sup> R.G.P.H. Direction de la Statistique; Gov. Marroc (1994), Internet.

**Personal docent segons nivells d'ensenyament i sexe**<sup>28</sup>

	<b>1994-95</b>	<b>1995-96</b>	<b>Canvi de %</b>
<b>Ens. Púb. 1er Cicle</b>			
Total	102163	105318	3,1
Dones	37037	38124	2,9
% del total	36,25%	36,20%	
<b>Ens.Púb. 2on Cicle</b>			
Total	48257	48927	1,4
Dones	16559	16891	2,0
% del total	34,31	34,52	
<b>Ens. Secund. Púb</b>			
Total	28,420	29474	3,7
Dones	8489	8801	3,7
% del total	29,87	29,86	
<b>Ens. Universitari</b>			
Total	7927	8620	8,7
Dones	1818	1991	9,5
% de dones	22,93	23,10	

**2.3.3. Sobre escolarització i abandonament dels estudis en el Sistema Educatiu Marroquí**

Hem pensat que podria ésser interessant recollir dades generals sobre el nombre d'alumnes escolaritzats en cadascun dels cicles dels diversos ensenyaments. És una manera d'adonar-se del potencial humà i de natalitat que presenta el magrib en general i el Marroc en particular, i també una manera de veure les mancances i les problemàtiques innerents al mateix sistema. Altra vegada recorrem a dades del mateix govern del Marroc sobre l'escolarització durant el curs 1995/96

<b>Ensenyament</b>	<b>Fonamental</b>	<b>Ensenyament Secundari</b>
<b>1er Cicle</b>	<b>2on Cicle</b>	
<b>2.982.695</b>	<b>930.256</b>	<b>368.017</b>

D'altra banda, i usant dades més reculades temporalment (1989), agafem les dades publicades per la C.N.J.A (Conseil National pour la Jeneusse et l'Avenir) i citades per J.M. Palaudàries<sup>29</sup> on es fa patent una problemàtica que encara és present en el món educatiu marroquí:

<b>CURS</b>	<b>TAXA D'ABANDONAMENT</b>
<b>1er</b>	<b>5,7%</b>
<b>2on</b>	<b>4,9%</b>
<b>3er</b>	<b>6,7%</b>
<b>4at</b>	<b>8,9%</b>
<b>5è</b>	<b>14%</b>
<b>6è</b>	<b>(no hi ha dades)</b>
<b>Total</b>	<b>5cursos 40,2%</b>

<sup>28</sup> Ministère de L'Education National du Regne du Marroc; 1997.Internet

<sup>29</sup> J.M. Palaudàries; Op. cit. (p. 61)

Òbviament es tracta de dades de quasi deu anys enrera, però ens fan adonar de la magnitud del problema: durant el primer cicle de primària ( 6 a 12 anys perquè estem parlant del pla anterior a 1990) el percentatge d'alumnes que abandonaven els estudis arribava al 40% en conjunt, incrementant-se notablement quan més ens acostàvem al final d'aquest cicle. També és cert que les famílies no veuen molta sortida als estudis al Marroc, i per això, quan un alumne vorejava els 12 anys, ja se'l considerava una mà més per treballar en benefici de la família, i encara més si es tractava d'alumnes del camp, l'ajut dels quals a l'hora de les collites o dels mercats suposa una pràctica habitual i un camí per a l'aprenentatge de la feina agrícola i comercial. És una dada a tenir en compte, ja que moltes vegades l'edat del noi o noia i els cursos realitzats no quadrarà. I és que en general, el nombre d'alumnat que fa el pas de l'ensenyament fonamental al secundari és un percentatge molt petit, nombre que disminueix encara més pel que fa als estudis superiors.

Tampoc es comptabilitza enlloc l'absentisme d'aquest alumnat: com hem dit, lligats a feines concretes, a situacions familiars concretes, a èpoques de l'any concretes, es produeix absentisme puntual, sense que la família ho entengui com quelcom negatiu, donades les seves situacions socio-econòmiques.

## 2.4. LES LLENGÜES A L'ENSENYAMENT

A les aules dels centres marroquins s'utilitza l'àrab; hem comentat la situació lingüística a les escoles a l'hora d'enfocar el fenomen de l'arabització com a part de les problemàtiques de l'ensenyament del país.

Dèiem que els alumnes es troben confrontats a una llengua que no és la mateixa llengua d'ús; la llengua escolar parteix de la modernització de l'àrab clàssic (o escrit). En certa manera es podria fer un paral·lelisme amb certes situacions del català: la persona instruïda en l'ús de la llengua pot dominar els diversos registres, des de l'elevat fins al col·loquial, i inclús el vulgar; i aquell que no ha rebut instrucció potser ha de romandre al col·loquial (i per això el registre elevat se li pot fer incompreensible malgrat que sigui català). De manera semblant els estudiants marroquins va dominant aquest registre acadèmic (i no només del món educatiu: és l'usat pels mitjans de comunicació o per escriure cartes). Així es troben front al primer canvi lingüístic; òbviament, si l'alumne parla tarífut o amazigh, o qualsevol altra varietat de llengua amazigha, el xoc lingüístic és molt més acusat, perquè no cal oblidar consideracions tipus prestigi de les llengües, connotacions lingüístiques negatives, prejudicis, que acompanyen el procés d'inserció dels berbers dins el sistema educatiu (deixant apart la dificultat inherent a ser escolaritzat en una llengua diferent a la teva)

D'altra banda, la llengua francesa entra dins el currículum dels estudiants marroquins de l'escola pública i privada (excepte alguns centres totalment arabitzats, però que són una minoria petitíssima). El francès els serà indispensable pels seus estudis superiors. El fet de conèixer una llengua romànica s'ha d'entendre com un avantatge a l'hora de treballar amb ells: permet una mínima intercomprensió, significa un coneixement mínim de l'alfabet romànic, del traç de les lletres, de la pronúncia de certs fonemes, i en nivells més avançats, de les estructures morfosintàctiques tipus concordança i ordre d'elements a la proposició. Però tampoc cal posar-hi totes les esperances: el francès sol introduir-se a 3er curs del 1er cicle de l'ensenyament fonamental (uns 10 anys) [hi pot haver variacions segons els centres]. Això significa que l'alumne necessitarà uns bons 3 o 4 cursos per familiaritzar-se amb la nova llengua, els alumnes que ens arriben dominant el francès acostuma a moure's per sobre dels 14/15 anys. Les proves que hem realitzat als nostres alumnes corroboren aquesta afirmació: alumnes amb el llibre de francès de 1er curs del 2on cicle fonamental (+ o- 14 anys) eren incapaços de llegir una frase mínimament completa, i només arribaven a certa intercomprensió amb nosaltres amb paraules soltes, sense construir frases amb tots els components.

No es tracta de treure valor al fet que el francès pot ésser d'un ajut important per a nosaltres; però sí que cal relativitzar la idea que la seva presència al currículum ja assegura "a priori" el seu coneixement per part dels alumnes que ens arribaran del Marroc. A més, també hem de tenir en compte l'edat amb la que arriben els nois i noies: un estudi fet per un equip de la UdG<sup>30</sup> sobre l'escolarització de l'alumnat magrebí a l'escola pública de la província de Girona el curs 1991/92, reflectia que un 24% eren majors de 12 anys; si tenim en compte, doncs, que el 76% estava per dessota els 13 anys, podem calibrar el nivell de francès que poden haver adquirit. I cal afegir-hi el fet que els alumnes poden haver seguit amb intermitències i absentisme els estudis, la qual cosa dificulta l'atribució automàtica de nivell i edat.

---

<sup>30</sup> J.M. Palaudàries; Op. cit. (p.110)