

Francesc Carbonell

# ***L'Omar i l'Aixa***

Socialització dels fills i filles de  
famílies marroquines





# ***L'Omar i l'Aixa***

Socialització dels fills i filles de famílies  
marroquines

*Consell Assessor:*

Fathia Benhammou, Joan Maria Girona, Pep Gratacós, Diego Herrera,  
Lluís Maruny, Encarna Molina, M. José Montón, Jordi Muñoz,  
Lluïsa Rancé, Amelia Sáiz, Núria Terés i Mònica Tolsanas

*Director de la col·lecció:*

Francesc Carbonell París

Francesc Carbonell

# ***L'Omar i l'Aixa***

Socialització dels fills i filles de famílies  
marroquines

Disseny de la coberta: Eumogràfic  
Maquetació: Victòria López  
Fotografies: Diego Herrera i Fundació Jaume Bofill  
Il·lustracions: Lluís Cadafalch

Primera edició: setembre de 2006

© Francesc Carbonell

© d'aquesta edició:

Eumo Editorial. C. de Perot Rocaguinarda, 17. 08500 Vic  
Tel. 93 889 28 18 - Fax 93 889 35 41  
[www.eumoeditorial.com](http://www.eumoeditorial.com) - [eumoeditorial@eumoeditorial.com](mailto:eumoeditorial@eumoeditorial.com)  
—Eumo és l'editorial de la Universitat de Vic—

Fundació Jaume Bofill. C. de Provença, 324. 08037 Barcelona  
[www.fbofill.cat](http://www.fbofill.cat) - [fbofill@fbofill.cat](mailto:fbofill@fbofill.cat)

Imprès a Anman. Gràfiques del Vallès, SL - [www.anman.com](http://www.anman.com)

Dipòsit legal: B-38.559-2006  
ISBN: 84-9766-187-7

# Índex

INTRODUCCIÓ .....	9
1. ELS INFANTS DE LES MIGRACIONS .....	13
Emigració, xarxes socials i família .....	16
Infants i adolescents entre dos mons .....	19
2. LA FAMÍLIA .....	21
La família al Marroc .....	24
La família marroquina a Catalunya .....	31
3. L'ISLAM .....	39
Un islam a Catalunya, més que un islam català .....	45
La transmissió d'una identitat religiosa .....	49
4. L'ESCOLA .....	55
L'escola al Marroc .....	58
L'escola en el context d'acollida .....	70
5. EL LLEURE .....	85
Més iguals que diferents, però separats .....	89
Confiança familiar i biculturalisme .....	93
ANNEXOS .....	97
Algunes dades i referències sobre el Marroc .....	97
Llengües al Marroc i aprenentatge del català .....	106
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES .....	113





## Introducció

Els fills i les filles de les famílies marroquines ja comencen a formar un col·lectiu important i significatiu en els nostres pobles i ciutats, en els centres educatius o en les activitats de lleure. Ja són prop de vint mil els alumnes d'aquest origen familiar en els centres d'educació obligatòria de Catalunya. Són el segon col·lectiu d'alumnat estranger, segons el país de procedència, en nombre de membres.

Sovint el professorat i els professionals d'altres àmbits educatius, preocupats pel desconeixement de moltes característiques d'aquest alumnat nouvingut, fan la demanda de cursos, publicacions i materials de formació permanent que els permetin conèixer millor «la cultura d'aquests infants». Considerem que és una demanda legítima i comprensible, però que cal saber interpretar i que cal reconduir si volem donar-hi la millor resposta possible.

En primer lloc, cal tenir en compte que, atesos els particulars processos de socialització a què es troben sotmesos, molts autors han optat per qualificar aquests infants i joves de *biculturals* a causa de la doble influència de la família i de l'escola en el seu procés d'adquisició i interiorització d'elements culturals. D'aquesta manera constitueixen identitats híbrides, múltiples, plurals, que, per cert, podrien ser privilegiades en un món globalitzat com el nostre si l'escola, i també la societat, en sabessin treure tot el partit, gràcies a la doble *caixa d'eines culturals* de què disposen.

Caldria entendre, doncs, que la demanda del professorat es refereix quasi sempre al que podríem anomenar la *cultura familiar*? Creiem que en molts casos sí, i encara més: es refereix a la cultura familiar dels avis, la més autèntica, la menys europeïtzada, la més exòtica. Com si les cultures fossin patrimonis estàtics, permanents, immutables, una condició essencial i definitòria de l'ésser humà. Però, en realitat, les cultures són processos d'adaptació dels individus i dels col·lectius a les condicions de vida de cada moment de la seva història, que promouen canvis i reajustaments més lents o més sobtats en les actituds, els valors i els comportaments de tots nosaltres.

Es demana informació sobre les cultures familiars com si les cultures marquessin igualment tots els membres d'un mateix col·lectiu, totes les famílies, i es passa per alt un fet fàcilment constatable: que la diversitat *intragrupal* pot ser tan important com la diversitat *intergrupal*. També s'ignora massa sovint que, en aquesta aproximació precipitada i superficial a les cultures familiars, no es fa la necessària distinció entre els elements que són conseqüència de la desigualtat social i els que podrien atribuir-se a característiques culturals. Així, per exemple, és més fàcil eludir la responsabilitat social col·lectiva en el manteniment injust de situacions de marginació i exclusió, si s'atribueix l'origen d'aquestes situacions a la diversitat cultural. Però darrere la falsa apreciació que la marginació és una conseqüència de la seva cultura, s'amaga el fet que l'exclusió només és deguda a la pervivència d'uns sistemes socioeconòmics injustos, basats en la competitivitat i l'especulació. Aquesta atribució de situacions de mancança a les peculiaritats culturals és molt freqüent, i pot tenir greus conseqüències i repercussions quan es dóna en la pràctica educativa. La *diversitat*, per si mateixa, rarament és l'origen i la responsable de la *desigualtat* entre col·lectius humans.

Per tot plegat, no creiem que siguin gaire útils aquests hipotètics cursos, publicacions i materials destinats a donar a conèixer les cultures familiars ni, en general, els recursos dedicats a destacar més allò que ens diferencia que allò que ens fa iguals. I menys encara si es presenten les cultures com a fòssils, ja que així l'únic que s'aconsegueix és reforçar els estereotips sobre els membres d'aquells col·lectius, i ens sembla ben evident que aquest no és precisament l'objectiu que volem assolir, sinó tot el contrari.

Això no vol pas dir que no considerem de gran utilitat, i per tant no solament convenient sinó necessari, que el professorat que té alumnat de cultures familiars minoritàries conegui a fons els múltiples contextos culturals en què es mouen aquests nois i noies, les seves dinàmiques relacionals, les continuïtats i les discontinuïtats culturals entre la família i l'escola, etc. Però sempre *dels seus alumnes particulars* i concrets i no de l'estereotip *l'alumnat marroquí*, que és d'escassa utilitat pràctica en les nostres interaccions educatives. Per a un educador, el que compta és en Soufian, la Najat, en Samir, l'Omar o l'Aixa... tots tan diferents entre ells, malgrat les semblances, i al mateix temps tan iguals a tots els infants i joves de la seva edat.

Els llibres d'aquesta col·lecció volen facilitar una aproximació als components i dinàmiques bàsics, culturals sí, però sobretot socials, que els educadors i les educadores han de conèixer, ja que influeixen de manera significativa en el procés de socialització dels infants i joves de famílies immigrades a Catalunya des d'altres països. Assumim el risc de caure en el parany que volem evitar: reforçar els estereotips propis de les descripcions de col·lectius, o dels processos que duen a terme. Les paraules del subtítol de la publicació, *fills i filles de famílies marroquines*, ja prometen al lector que hi trobarà generalitzacions sobre aquest col·lectiu. I efectivament, les hi trobarà, perquè creiem que poden i han de fer-se generalitzacions, altrament tot coneixement sistematitzat esdevindria impossible. El que no es pot fer, com per desgràcia fem massa sovint amb els que considerem diferents, és *veure'ls i tractar-los diferentment en allò que són iguals, i tractar-los com a iguals en allò que són diferents*. I no hem volgut pas fer un joc de paraules amb aquesta frase, que és l'expressió més precisa i exacta d'allò que volem ajudar a combatre.

Confiem, però, en la sagacitat i la complicitat del lector i la lectora, que entendrà les generalitzacions de la millor manera possible. I confiem també que l'esforç de totes les persones i institucions que han fet possible aquest llibre —de manera molt especial el treball de recerca de Diego Herrera «Experiències de socialització de fills i filles de famílies marroquines de Catalunya», del qual s'han nodrit de manera decisiva tots els capítols d'aquesta publicació, així com les aportacions i comentaris de Fathia Benhammou i dels membres del consell assessor de la col·lecció— servirà, *inshal·la*,!<sup>1</sup> per millorar la qualitat educativa i, en definitiva, la igualtat real d'oportunitats d'inserció i promoció social d'aquests nois i noies.

1. Literalment: *si Déu vol*.



## 1. Els infants de les migracions





El vessant més humà, i especialment les referències als infants,<sup>1</sup> de vegades queden amagats en els estudis sobre les migracions, que solen centrar-se en els col·lectius d'individus adults, menys sovint en els grups familiars, i quasi mai en els fills i les filles de les famílies migrants. Tenim, però, l'excepció d'alguns treballs específics, com ara Acnur - Save the Children (2004), Aja i Moya (2003), Comas (2001), Comas i Quiroga (2005), Empez (2005), Jiménez (2003), Quiroga (2002) i Rognoni (2001), que versen sobre els menors no acompanyats, que per les seves circumstàncies particulars mereixen estudis més focalitzats que aquest.<sup>2</sup>

Quants d'aquests nois i noies volien emigrar? Què en sabem, del seu exili, forçat quasi sempre per la voluntat familiar? Què en sabem, dels seus enyoraments de les àvies, dels amics i amigues, dels jocs, de les l·laminadures que els agradaven, del carrer on jugaven, de tots els referents que els donaven afecte i seguretat, de tot el que han deixat enrere de vegades per força i a contracor? Els adults compensen aquest esqueixament intern amb una sobredosi d'il·lusió en un futur millor per a tota la família. Però els infants, com el compensen, si arriben a fer-ho?

1. La Convenció sobre els Drets de l'Infant i la major part de les declaracions sobre la infància entenen que aquest període del desenvolupament humà comprèn dels 0 als 18 anys d'edat.

2. Tot i això, no poden passar-se per alt importants recerques i contribucions a l'estudi d'aquest tema. Serveixin d'exemple les de Carrasco; Ballestín i Borison (2004) i Carrasco; Ballestín [et al.] (2002).



## Emigració, xarxes socials i família

D'entrada, la migració implica un creuament de fronteres físiques, però també simbòliques: l'abandonament d'un món particular que ha donat sentit a les pràctiques quotidianes i a la identitat cultural dels individus, per accedir als marges d'un món relativament desconegut i formar part d'una nova categoria social, la de l'estrany. Com diu en Jalil, de la localitat d'Oujda, a Torregrosa i El-Gheryb (1994: 116), «encara que t'hi acostumis, et veuran sempre com un estranger [...]. I si t'integres tens por de tu mateix, perquè perds els costums, les tradicions del teu país, els teus senyals d'identitat. Hi ha una lluita interna molt forta. No saps què fer: si et quedes allà mentalment o decideixes passar-te a l'altra riba. Vas zigzaguejant com les serps. Mai no ets ni d'aquí ni d'allà».

Emigrar també significa, almenys per als adults i en la majoria de les ocasions, haver madurat amb calma una decisió amb conseqüències transcendents sobre la unitat familiar, sobre la trajectòria biogràfica dels individus i, en definitiva, sobre el sentit de la pròpia identitat. Les persones immigrades són els protagonistes d'un procés complex en el qual es troben, es vinculen i es vertebren tradicions, creences, normes i costums diferents. Enmig de pressions i d'estímul (sovint contradictoris), els individus tractaran d'articular aquelles estratègies d'inserció social que els permetin desenvolupar els seus projectes migratoris i veure realitzats els seus somnis d'un major benestar.

Les diverses teories analítiques del fenomen migratori han posat de manifest, amb més o menys èmfasi, que:

- Les causes de les migracions tenen a veure amb els factors d'expulsió (*push factors*) i d'atracció (*pull factors*) dels països d'origen i de destí, respectivament.
- Les migracions també poden suposar un mecanisme d'empobriment dels països emissors, en la mesura que es produeix una fugida de capital humà (*brain drain*) que hauria estat bàsic per al seu desenvolupament.

- Les migracions internacionals parteixen de les connexions històricament establertes (a través de la conquesta, del colonialisme, del comerç nord-sud, etc.) i configuren xarxes relacionals entre els països d'emissió i els països de recepció, xarxes relacionals de suport i ajuda, que s'actualitzen successivament, entre persones emigrades i persones candidates a l'emigració, fins a configurar realitats socials *transnacionals*.

En definitiva, les migracions estan motivades per un desig de millorar les condicions de vida familiars. La decisió d'emigrar comença després d'un balanç entre les percepcions que tenen les famílies sobre les seves oportunitats en el país d'origen i les que preveuen que tindran en el país de destí, un balanç percebut quasi sempre com a exageradament favorable a aquestes darreres. Les expectatives juguen un paper clau, i aquestes expectatives estan condicionades pel flux d'imatges idealitzades que promouen els mitjans de comunicació dels països receptors —especialment la televisió, el turisme i la publicitat— i els relats dels emigrants que els han precedit.

No es pot passar per alt el fet que, en la major part de casos, un projecte migratori és, com dèiem, un projecte familiar. De manera que:

- L'interès i la preocupació pel benestar dels fills és a la base dels projectes migratoris de les famílies d'origen marroquí de Catalunya. La satisfacció de les necessitats dels infants i adolescents comporta una intensificació de les relacions que les famílies mantenen amb el país d'acollida i amb algunes de les seves institucions socials.
- La preocupació principal durant el període inicial de separació és el futur reagrupament familiar, al servei del qual es posen tots els recursos disponibles.
- I quan es produeix aquest reagrupament, la vida col·lectiva de la família entra en una nova fase, plena de transformacions en el terreny de les relacions personals, culturals i socials, que sovint no es corresponen amb les previsions inicials del projecte migratori: en certa manera, els progenitors han d'aprendre a viure en el nou context social i cultural especialment quan la separació s'ha dilatat en el temps.

Per tot plegat, l'emigració, que és un procés intens de canvi, té profundes repercussions sobre les famílies, sobre la seva estructura i sobre les seves relacions internes. La fragmentació i el posterior reagrupament familiar són les experiències col·lectives amb un impacte més gran sobre la naturalesa de les relacions entre pares i fills en el context migratori (SUÁREZ-OROZCO; SUÁREZ-OROZCO, 2003).

Si la separació familiar, anterior al reagrupament, té repercussions importants en els infants, que poden veure trastocats els referents dels rols d'autoritat familiar, el reagrupament pot ser viscut amb ambivalència per part d'aquests mateixos infants. D'una banda, l'horitzó de la reunificació amb els progenitors en un país diferent pot ser interpretat amb un cert entusiasme i optimisme; de l'altra, la separació sobtada respecte de la parentela, les amistats i el context social i topogràfic, que han omplert de significat les seves experiències vitals durant anys, pot resultar traumàtica.

## Infants i adolescents entre dos mons

L'experiència migratòria és viscuda i valorada de manera ben diferent pels pares o pels fills. No solament pel fet que els pares han decidit emigrar i els fills han hagut de seguir-los, sinó també pel fet que els pares i les mares tenen molt presents les condicions de vida que van abandonar en el seu país d'origen en el moment de comparar-les amb el *benestar* actual de les seves unitats familiars. Per magre que sigui, el progrés normalment es viu com el resultat d'una trajectòria social ascendent. Els fills i les filles, en canvi, tendeixen a veure les coses des d'una altra perspectiva, especialment si han nascut a Catalunya o si han arribat amb edats primerenques. Allà on els pares veuen èxit i mobilitat social ascendent, els fills poden tenir la sensació de privació socioeconòmica en comparació amb els seus companys i companyes autòctons.

Els infants i els joves entren en contacte amb molts aspectes de la cultura del país d'acollida, i hi entren de manera més intensa, en la mesura que accedeixen a espais de socialització compartits amb la població autòctona, com l'escola i el lleure. Això pot ser l'origen d'alguns conflictes familiars. Els pares d'origen marroquí animen els fills a adoptar determinades competències culturals de la societat d'acollida (per exemple, de tipus lingüístic), com tindrem ocasió de veure al llarg d'aquesta publicació, però al mateix temps, i com també comentarem, els exigeixen distanciar-se d'altres valors, actituds o comportaments, per tal que no acabin ignorant o «traint» algunes de les arrels històriques, ètiques i morals que cada família considera importants.

Però resulta que els mecanismes tradicionals d'educació dels fills —xarxes familiars i socials, costums tradicionals de criança, autoritat reconeguda als adults, etc.— que, segons el punt de vista i l'experiència familiar, funcionaven molt bé al Marroc, poden no funcionar tan bé, o no ser tan útils, a Catalunya. Els fills, com ho fan la major part dels infants i dels joves, utilitzen deliberadament els seus recursos personals per minimitzar l'eficàcia dels mecanismes de

control familiar. Tampoc no es pot passar per alt que l'autoritat del pare i de la mare també pot resultar malmesa si els fills es veuen obligats a assumir rols adults, per exemple, pel fet de conèixer les llengües oficials (CASAS, 2003).

Les experiències i les pràctiques dels fills de les famílies d'origen marroquí són molt diverses i posen a prova la seva capacitat d'adaptació a circumstàncies complexes i canviants. Tot i aquesta diversitat, la identitat cultural i l'estatus social familiar que tenien al Marroc es va diluint i reformulant d'acord amb el repertori d'imatges a través del qual la població autòctona els reconeix i defineix. Així, per exemple, els infants i els joves d'origen marroquí poden descobrir de sobte que no solament són magribins o musulmans, sinó que ara també són «moros», alhora que determinats trets identitaris que poden considerar bàsics (com ara tenir una ascendència *amazigh*<sup>1</sup>) s'ignoren.

Les respostes adaptatives a la societat d'acollida també poden variar molt, des d'una identificació radical amb els elements més representatius de la cultura dominant fins a l'oposició més reactiva. Però la majoria d'aquests infants i joves, com veurem, desenvoluparan estils adaptatius molt més flexibles, i seran capaços de respondre a les expectatives i a les demandes, sovint divergents, dels espais de socialització en què participen, i en els quals aniran adquirint, malgrat tot, les habilitats necessàries per poder créixer satisfactòriament amb més d'un codi cultural de referència.

1. Els *imazighen*, plural d'*amazigh*, són els pobladors del nord d'Àfrica, mal anomenats *berbers*, anteriors a l'arribada i la conquesta dels àrabs al segle VII. Es distribueixen des d'Egipte fins a l'Atlàntic i des de la costa mediterrània fins al sud del Níger, i s'estima que són uns deu milions de persones.

## 2. La família





La família s'està convertint, a poc a poc, en un espai de referència en els estudis de la realitat migratòria de Catalunya, tant pel protagonisme que aquesta institució té en la creació i la consolidació de les xarxes comunitàries en el context d'acollida, com per la seva influència sobre les experiències de socialització i construcció identitària dels infants i dels joves.

Justament per aquesta acció decisiva en els processos de socialització dels fills, és inexcusable dedicar-hi un capítol en aquest llibre, sense que la nostra intenció sigui, en cap moment, presentar un «retrat robot» de la família *típica* marroquina, ni al Marroc ni al país de destí, si ha emigrat. Una vegada més, ens hem de referir a l'enorme diversitat, també de realitats i de models familiars, que ens obliga a fer generalitzacions tot evitant de caure en el reforçament d'estereotips, malauradament ja tan estesos entre nosaltres. Procurarem, doncs, explicar algunes característiques i alguns processos adaptatius i de transformació de les estructures familiars que s'estan produint tant al Marroc com a Catalunya, amb l'objectiu que ens ajudin a comprendre millor la complexitat dels processos de socialització dels fills entre nosaltres, intentant evitar tòpics i estereotips.



## La família al Marroc

### Existeix un model de família tradicional?

Sí, és clar que existeix un model de família tradicional marroquina. Com també existeix un model de família tradicional catalana. Però tant aquí com allà són models o bé idealitzats en l'imaginari popular, o bé tan encarcerats que avui ja només podem trobar en aquelles fotografies antigues de colors marronosos i personatges enravenats, o bé en remotes zones rurals. Al Marroc, la família patriarcal tradicional, basada en la relació entre homes i dones, ha estat considerada un espai d'equilibri social, econòmic i de solidaritat entre els seus membres. Fins fa alguns anys les relacions i els rols estaven integrats en un sistema cohesionat de valors. En l'actualitat, tal com veurem més endavant, la família s'ha hagut d'adaptar a les noves condicions socials i econòmiques que s'han produït, com ara la immigració de les zones rurals a les zones urbanes.

Cal dir també que l'islam no és l'únic factor que defineix els trets principals de la família marroquina, ja que no és cert, com de vegades se'ns ha volgut fer creure, que hagi de considerar-se la institució fidel dipositària i transmissora de les tradicions ancestrals. De la mateixa manera, les dones marroquines tampoc no responen a l'estereotip d'una absoluta subordinació a l'arbitrarietat dels homes. En aquest sentit, no es pot limitar el reconeixement del protagonisme de les dones marroquines només a les funcions de mares i d'esposes, ja que és cada vegada més significativa la seva intervenció en altres àmbits de participació social, que cada vegada són més extensos i que comporten en ocasions la transgressió de normes i costums tradicionals.<sup>1</sup>

1. Vegeu, per exemple, Aixelá (2000) i Boudali (2005).

Al Marroc, com a tants altres llocs, també es van donar i es continuen donant els fenòmens dels èxodes rurals cap a les ciutats, on una industrialització incipient promet a les famílies un major benestar, a canvi d'una profunda transformació dels models tradicionals de família extensa rural i d'un debilitament d'alguns dels valors tradicionals que hi anaven associats. D'altra banda, en un món cada vegada més interconnectat, la difusió d'uns models de vida i de consum que estan universalitzant els diversos canals de comunicació internacional, la publicitat, el turisme o fins i tot la comunicació amb els propis familiars emigrats, especialment quan hi tornen de vacances, arriba també a moltes de les zones rurals més aïllades del Marroc, i el seu efecte en el canvi dels costums i de les tradicions és cada vegada més evident.

Cal afegir que les famílies marroquines, a més d'aquesta capacitat d'adaptació a entorns rurals o urbans i a les transformacions laborals i socials pròpies de la industrialització (processos no idèntics ni comparables, però similars en molts aspectes als de les famílies catalanes de fa ben poques generacions), han mostrat també la seva capacitat d'adaptació a unes circumstàncies històriques tan determinants com les derivades dels processos de colonització i de la posterior proclamació de la independència.

Certament, tots aquests canvis s'han produït i s'estan produint sobre un substrat tradicional d'origen àrab i amazigh, que entenia les relacions de gènere i les de parentiu d'una manera particular. Un substrat que, ni tan sols l'àrab, no deriva directament ni necessàriament de la tradició religiosa, com s'acostuma a pensar, sinó que és molt anterior a l'aparició de l'islam, ja que té els orígens en les tradicions dels pobles nòmades i pastors de la península aràbiga.

*«El tema de la jerarquia és més complex del que es pensa. Cada casa és un món, com aquí. A la meua família, quan hi havia un problema, el posàvem damunt la taula i entre tots buscàvem una solució.»*



Així, doncs, si una de les tasques que ens correspon als educadors i educadores és identificar i desactivar els estereotips que poden dificultar la nostra convivència, convé que tinguem en compte que no és correcte atribuir determinats comportaments masclistes al capteniment propi d'un bon musulmà, pel sol fet de ser musulmà, sinó que cal recordar i reconèixer que la religió islàmica (com qualsevol altra) és molt sovint utilitzada segons conveniències de grups de poder concrets.

Per aquest camí, més enllà de la força dels costums, s'ha de considerar que les interpretacions androcèntriques de la tradició islàmica van apropiarse la força legal per perpetuar el domini dels homes sobre les dones. El sistema jurídic resultant ha exercit un control cert i ferm i ha impossibilitat, fins fa molt pocs anys, determinats canvis en les estructures familiars que haurien comportat, entre altres avantatges, una major igualtat entre homes i dones.

Les característiques principals de l'estructura familiar marroquina tradicional serien aquestes:

- a) La representació dels homes com a transmissors dels béns (similar a la figura de l'*hereu* a Catalunya) i dels valors del grup familiar i la relegació de les dones als espais domèstics.
- b) L'establiment de la residència de les dones casades al grup familiar del marit, la qual cosa limita encara més l'autonomia femenina.
- c) La concertació dels matrimonis per part dels pares dels nuvis.
- d) La convivència de parents de diferent grau i generació en una mateixa llar (*família extensa*), la qual cosa permet recrear la solidaritat del grup familiar a través de la cooperació que s'estableix entre els seus membres, però també genera jerarquies, conflictes i rivalitats que acostumen a accentuar la vulnerabilitat de les dones.
- e) La possibilitat dels homes de casar-se amb més d'una dona, així com la possibilitat legal masculina de repudiar l'esposa, o d'obtenir tractes més favorables en cas de divorci, del qual en surten sempre clarament perjudicades les dones.

Com dèiem, i malgrat la força de les normes i de la tradició, molts d'aquests trets estan perdent el poder normatiu, certament de ma-

nera menys accelerada del que convindria als principis d'igualtat, per diferents raons, entre les quals podem esmentar: *a)* la incorporació de la dona al món laboral; *b)* els moviments migratoris, tant cap a l'estranger com del camp a la ciutat; *c)* els processos d'urbanització creixent a les ciutats grans i mitjanes; i, sobretot, *d)* els moviments feministes emancipatoris, cada vegada amb més veu i presència social a l'interior del país, importància que contrasta amb el desconeixement que es té d'aquests moviments a l'estranger, en general, per part de l'opinió pública.

Però també cal dir que, malgrat aquests canvis, s'ha de reconèixer que persisteix un interès a mantenir la família com a unitat bàsica de l'organització social, no tant per la seva funció reguladora de les relacions entre els gèneres i les generacions sinó pel fet de ser, en definitiva, la institució que aporta encara, avui per avui, més solucions pràctiques als problemes quotidians dels seus membres. Això és així, especialment en els àmbits més populars, tant en societats com la marroquina, en la qual els sistemes de protecció social encara són molt febles —si els comparem amb els dels països més desenvolupats—, com en les societats de destí de les famílies emigrades, com veurem més endavant, societats en les quals les famílies marroquines queden relegades, en la seva major part i almenys en una primera fase del procés migratori, als grups socials més vulnerables.

### **El paper de la dona en els canvis de model familiar**

Com a conseqüència de la generalització d'un tòpic que pressuposa la subordinació absoluta de les dones marroquines a l'arbitrarietat dels homes, s'ha tingut molt poc en compte la capacitat de transformació de la família i de la societat marroquines que té aquest grup social històricament silenciats i victimitzat, tant a origen com a destí si ha emigrat: les dones.

Hem de tenir molt present, com dèiem fa poc, que la seva incorporació creixent al món laboral i la seva participació en moviments socials —també al Marroc— ha anat acompanyada de transformacions progressives i significatives, no solament en els rols de mare o

d'esposa, sinó en la mateixa estructura de les relacions interpersonals, tant en el si de la família com en la societat, especialment pel que fa al repartiment tradicional dels deures, les obligacions i els espais entre els homes i les dones marroquines de determinats grups socials. En efecte, el repartiment tradicional de funcions entre l'home, a qui pertany la tasca de protegir i proveir la família del que necessiti, i la dona, de qui s'espera que sigui, sobretot, una bona mare i una bona esposa, comença a trontollar des del moment que les dones participen en treballs assalariats fora de casa, per molt que siguin, en la seva major part, ocupacions «femenines».

Aconseguir aquesta major presència de les dones en els espais laborals, i també socials, associatius, intel·lectuals i polítics, no ha estat un procés fàcil, ja que s'ha hagut de fer front també a la pressió dels moviments de dones islamistes, que donaven suport a la ideologia androcèntrica dominant, reforçada pel poder legislatiu. Com hem esmentat a l'apartat anterior, aquest estatut jurídic concret referit a la família esdevenia una barreira que presentava una dificultat especial, i que es concretava en l'anomenada *Mudawana*, el codi familiar que regula els drets i les obligacions dels membres de la família, i que suposa la consagració legal d'una situació efectiva de discriminació de les dones.

Aquest codi familiar va ser modificat lleument per primera vegada l'any 1993, en gran part a causa de les lluites i de les pressions dels grups feministes esmentats. Però aquelles petites modificacions van tenir més transcendència del que en un primer moment es va creure, en aconseguir una certa dessacralització d'un text que havia estat considerat intocable durant molts anys. Amb aquest antecedent, l'any 1998 es va instaurar un anomenat *Pla d'Acció Nacional d'Integració de les Dones al Desenvolupament*, que pretenia millores no solament en el seu estatus jurídic, sinó també en l'econòmic, així com en la seva educació, en la salut i en el benestar.

«Els nens que viuen aquí transgrediran les normes que nosaltres, els pares, tenim al cap, però no sé com s'acabarà, això.»



Finalment, el 10 d'octubre de 2003 va veure la llum una reforma més substancial d'aquest codi de família. Aquesta reforma, que en ser presentada al Parlament desplaçà el codi de l'àmbit religiós —del consell dels ulemes— per situar-lo en el terreny profà (aspecte d'importància no solament simbòlica), introdueix referències als drets humans i dels infants, i consagra la igualtat dels esposos, amb la qual cosa trastoca d'arrel l'antic règim de patriarcat. Aquest nou codi de família reconeix també explícitament i per primera vegada la igualtat en dignitat de la dona, que assoleix plens drets de ciutadania, de manera que ha tingut en compte no totes, però sí una bona part de les reivindicacions del moviment feminista, entre les quals cal destacar:<sup>2</sup>

- El canvi de l'edat de matrimoni dels 15 als 18 anys.
- L'abolició, a la pràctica, dels matrimonis forçats per interessos familiars.
- L'augment de dificultats a la poligàmia, que queda reduïda a un règim de bigàmia, però que, tot i aquests límits, encara deixa massa marge de decisió als jutges, un col·lectiu molt conservador.
- L'abolició de la fórmula del repudi, que podien exercir fins ara només els homes.
- L'obligació de tramitar els divorcis davant dels tribunals, després d'una temptativa de reconciliació, amb un augment de les garanties i de les mesures de protecció a la dona i als fills.

Des de llavors, s'estan duent a terme noves accions per canviar en el mateix sentit també el Codi Penal, el Codi del Treball, el Codi de la Nacionalitat, el Codi de la Funció Pública, i altres, ja que tot i els avenços assolits, es donen contradiccions i desajustaments entre aquests progressos de la *Mudawana* i les diferents normatives sectorials.

Naturalment, el nou esperit de la llei ha d'anar acompanyat de mesures pedagògiques que vagin canviant les actituds socials necessàries perquè s'estenguin i es consolidin aquests drets humans, que just s'han començat a assolir gràcies a l'esforç i a la tenacitat de

2. Vegeu Drissi Amrani (2005).

les dones marroquines. Unes dones molt menys submises del que ens presenta l'estereotip dominant. Un canvi d'actituds socials que ha d'anar acompanyat també d'un major *apoderament* de les dones, especialment de les més febles socialment (dones d'entorns rurals, dones pobres, mares solteres, víctimes de violència domèstica, etc.), basat en el foment de l'associacionisme i el cooperativisme, en els suports específics, els microcrèdits, l'accés a l'educació i al mercat laboral, etc.

# La família marroquina a Catalunya

## Processos d'acomodació en les famílies immigrades

Els processos d'inserció social de les famílies marroquines no estan només condicionats per la distància cultural amb la societat d'acollida, o bé per les desigualtats estructurals (econòmiques, de capacitat de participació ciutadana, etc.) que les afecten en virtut de l'origen i condició d'estrangers, sinó més aviat per un producte de la combinació d'ambdues variables, segons la situació particular de cadascuna d'elles. En els darrers anys, la recerca tendeix a posar de manifest la idea segons la qual tant la hipòtesi de les *discontinuitats culturals* com la de les *desigualtats estructurals* (discontinuitats i desigualtats entre la família i el context escolar) constitueixen marcs teòrics insuficients a l'hora d'explicar les trajectòries d'inserció social de les minories immigrades.<sup>1</sup>

Ramírez (1998) també ens ha fet veure que respon a una visió molt etnocèntrica la consideració que només les persones originàries d'altres societats poden patir canvis contundents. I encara és menys rigorós pensar que els canvis que es produeixen en les famílies immigrades marroquines són deguts al «subdesenvolupament» anterior, fent una associació de causa-efecte entre, per exemple, islam i repressió, o bé emigració i emancipació.

Ja hem donat unes pinzellades en apartats anteriors sobre la importància dels canvis estructurals a què està sotmesa la família marroquina, i és en aquest teló de fons dels canvis en la societat d'origen que hem de situar els nous canvis que la variable migratòria aportarà. Nous canvis que poden ser més o menys traumàtics, especialment si s'ha de passar, com succeeix molt sovint, per una fase de separació familiar, prèvia a un reagrupament, gens facilitat per les normatives dels països d'instal·lació.

1. Vegeu Gibson (1988).



Aquestes separacions i reagrupaments familiars tenen sovint, com dèiem, una importància notable en la mateixa estructura familiar, en les vivències afectives, en els vincles emocionals, en els sentiments de protecció o de vulnerabilitat, en la negociació de la dependència i autonomia respecte de l'autoritat paterna, etc. dels infants d'aquestes famílies.

La dependència de la dona respecte de l'home també pot patir variacions a causa del fet migratori. D'una banda, queda reforçada pel fet que és el reagrupament familiar, encara, la principal via d'accés a Catalunya de les dones marroquines casades, amb la qual cosa només tenen dret a un permís de residència condicionat al permís de residència i treball del marit. Però de l'altra, el procés de flexibilització dels codis familiars a què ens hem referit a l'apartat anterior, es pot accelerar a la pràctica en els països d'instal·lació dels migrants, per molt que pugui haver-hi estructures més o menys subtils de control social o religiós de la pròpia comunitat.

Encara que en origen no hagin tingut experiències laborals, a Catalunya algunes dones sovint s'incorporen al mercat laboral a causa, en part, de les dificultats econòmiques amb què es troba la família en el nou context social. Les tasques que desenvolupen al nostre país estan majoritàriament vinculades a nínxols laborals precaris, com ara el servei domèstic o la cura dels altres. Això no suposa necessàriament un alliberament de les tasques de tenir cura de la llar i de la descendència. Com també cal tenir en compte que aquesta incorporació laboral, en determinades ocasions, més que facilitar-la el projecte migratori, hauríem de dir que és exigida, atesa la dificultat d'assolir els objectius previstos només amb els ingressos del cap de família, ingressos que poden estar subjectes a alts i baixos importants segons la precarietat del treball.

És un fet, d'altra banda, que a Catalunya existeix una consideració social més positiva que a l'origen envers la figura de la dona treballadora; i el prestigi de la dona marroquina a Catalunya, dins de la seva comunitat, acostuma a ser més gran encara, si coneix els recursos disponibles al seu entorn social i sap treure'n profit. Aquest major protagonisme de la dona en la consolidació dels recursos familiars pot arribar a ser important en el repartiment del poder entre marit i muller, especialment en el cas de les parelles més joves. També en la posició més o menys central que ocupen les dones en la seva nova xarxa de relacions.

Però ja hem dit que, malgrat els canvis, persisteix un interès a mantenir la família com a unitat bàsica de l'organització social pel fet que, en definitiva, és la institució que encara aporta més protecció als seus membres. Protecció més necessària que mai en les societats de destí de les famílies emigrades, en els processos d'acomodació de tots els seus membres a les exigències i a les dificultats pròpies de la fase d'assentament, en un context cultural i social que els és relativament desconegut i sovint hostil.

Tot i això, de vegades les xarxes de parentiu s'afebleixen a causa de la distància geogràfica que pot separar els membres familiars. Les relacions de veïnatge amb altres famílies de la mateixa nacionalitat poden completar en part aquesta xarxa protectora. Però aquesta transformació de les relacions familiars porta moltes famílies nuclears marroquines de Catalunya a haver de fer front al seu futur i al de la descendència sense disposar ni del suport, ni del consell dels seus, amb la immediatesa i la intensitat que formava part de la seva quotidianitat al Marroc; de manera que aquesta absència pot resultar, en alguns casos i en circumstàncies especialment crítiques, una font important d'estrès.

Els Estats del benestar, amb els seus sistemes generalitzats de subsidis (atur, malaltia, jubilació, etc.), de protecció sanitària, d'accés immediat als béns de consum mitjançant la popularitat dels sistemes de crèdit, etc., van suposar una potenciació general de la família nuclear i un debilitament progressiu dels vincles de la família extensa. Però el retrocés progressiu actual d'aquestes conquestes socials, més inassequibles encara als estrangers, té uns altres efectes.

Així, es pot constatar que les generacions joves autòctones romanen cada vegada més temps a casa dels pares, i ajornen el moment de la independència a causa, entre altres raons, de les dificultats d'accés a una ocupació estable i a un habitatge digne. Aquestes dificultats encara acostumen a afectar més les famílies immigrades i els seus fills, i contribueixen (tant o més que les tradicions culturals) a mantenir la convivència i els vincles amb la família, tant amb la que està instal·lada als països d'emigració com amb la que viu al país d'origen. És cert que, en darrer terme, aquesta convivència suposa unes contrapartides i un control més estricte sobre les activitats dels més joves, però aquests «inconvenients» sempre es poden renegociar a la baixa. D'aquesta manera, haver de fer front a un hipotètic

futur que potser tindrà un grau més gran d'autonomia, però també menys garanties de seguretat, és una font d'incertesa que fa que no compensi l'autonomia que es pugui assolir al preu d'una major desprotecció i vulnerabilitat.

Una vegada més, cal donar un toc d'alerta per tal de no deixar-se dur pels estereotips, ni prendre per una reproducció mecànica d'unes suposades característiques de la cultura d'origen aquells comportaments que no són més que estratègies temporals d'acomodació i d'adaptació als requeriments i a les dificultats de les societats de destí. De manera que podem estar segurs que, si un dia desapareixen aquestes dificultats d'emancipació i s'assoleix un grau de benestar i de protecció social determinat, aniran perdent progressivament protagonisme aquelles estratègies que van ser útils en la fase d'acomodació.

### **La família com a espai educador i normatiu**

En termes generals, les famílies marroquines se senten vinculades amb major o menor intensitat als seus orígens culturals i fan esforços per mantenir alguns trets identitaris, resistint les pressions assimilacionistes de la cultura dominant, especialment sobre els fills i filles, mitjançant l'educació familiar. Els adults estan disposats a incorporar-se activament a la vida del país d'acollida, però, en general, no estan disposats a pagar el preu d'haver d'abandonar alguns trets culturals d'origen, que consideren irrenunciables. Aquest fet, però, no impedeix de fer-se seves algunes característiques pròpies de la cultura del país d'acollida, que donen lloc a reconstruccions, *collages* i bricolatges identitaris, principalment entre els més joves.

Els pares i les mares, per exemple, aconsellen als fills i filles fer un ús estratègic dels coneixements i les competències instrumentals que es reclamen des de la cultura dominant, especialment a l'escola i al mercat laboral, per tal de poder tirar endavant el seu projecte de mobilitat social ascendent. Una altra cosa és que els joves, per la seva banda i en aquest procés, incorporin a la seva experiència vital més aspectes que els desitjats per les seves famílies. Però també cal fer esment, una vegada més, de la importància de la diversitat intragrupal. Com és de suposar, no totes les famílies marro-

quines segueixen aquesta estratègia d'«acomodació sense assimilació» (en paraules de Margaret Gibson) que acabem de descriure. Algunes famílies, especialment les més joves, poden adoptar més aspectes de la cultura dominant del país d'acollida que altres famílies més conservadores.

Intervindran moltes variables en la capacitat familiar d'influir i d'intentar regular aquest procés d'acomodació dels fills i filles. Conviure en un barri o ciutat on s'hagi instal·lat una comunitat de persones del mateix origen relativament densa i arrelada; una presència rellevant de figures que representen l'autoritat religiosa en destí (els imams); la disponibilitat de productes originaris del Marroc en una xarxa comercial pròpia o l'organització d'activitats educatives i culturals des dels oratoris o de les associacions marroquines, per posar només uns exemples, pot disminuir la necessitat d'establir contactes amb la població autòctona i, per tant, de participar en espais i dinàmiques compartides. A l'interior de les comunitats, determinats valors tradicionals de les famílies es poden veure reforçats no solament mitjançant els vincles que els seus membres mantenen entre si sinó també mitjançant els que la comunitat manté amb el país d'origen.

Però les famílies marroquines acostumen a expressar preocupació per la influència que la cultura dominant pot exercir sobre el comportament dels seus fills i filles a través dels mitjans de comunicació, de les activitats del lleure juvenil i, fins i tot, de l'escola. Sovint aquesta preocupació és fonamentada, perquè malauradament no són excepcionals els joves que s'han sotmès a una intensa aculturació sense aconseguir, a canvi, la desitjada inserció social, a causa de la xenofòbia i el racisme cultural. De manera que aquesta aculturació sense inserció social acostuma a produir en aquests i aquestes joves una greu frustració que comporta un dany en la confiança en un mateix i en els altres i, cosa més greu, una pèrdua de normes i referents<sup>2</sup> que pot portar els més extravertits cap a conductes asocials, i els més introvertits cap a diversos comportaments autodestructius.

2. San Román (1990) ha descrit aquest fenomen d'anomia en joves gitanos molt *apaïats* però amb una escassa inserció social. I Suárez-Orozco i Suárez-Orozco (2003) citen investigacions que demostren que els joves immigrants llatinoamericans als Estats Units, com més s'aculturaven, més probable era que s'impliquessin en conductes de risc, com l'abús de substàncies nocives o delinqüència.

En aquest sentit, cal tenir molt en compte els resultats d'una recerca important (TRIBALAT, 1995) duta a terme a França en la qual, a partir de les dades d'una àmplia enquesta realitzada a més de 13.000 persones, es conclou que els problemes de cohesió social no deriven de les resistències a l'aculturació dels descendents dels immigrants, en els quals s'ha produït una innegable i demostrable sobreintegració cultural. El més preocupant és que, a *igualtat de titulació*, el 40% del jovent d'origen familiar magribí està a l'atur, mentre que l'índex d'atur del jovent d'origen francès només arriba al 10%.

Davant d'aquests riscos, hi ha famílies marroquines que consideren que el seu sistema de valors és el més adequat per salvaguardar la integritat física i moral de la seva descendència, especialment en el cas de les noies, l'honor de les quals es considera més vulnerable que el dels nois, i estan realment preocupades per la por de perdre els seus fills i filles.

Però resulta que és molt difícil de reproduir a Catalunya les relacions tradicionals al Marroc entre pares i fills. Un model que allà està basat en els valors de la pietat, l'honor familiar i el respecte als grans i a les jerarquies, entre altres. També en els valors del treball i de l'obediència —aquests especialment destacats en les famílies procedents de zones rurals— i en els de l'esforç i la responsabilitat. Encara que la convivència al si d'una comunitat d'immigrants, com dèiem, pugui facilitar una mica més aquesta transmissió de valors, és difícil de reproduir aquest model educatiu en una societat que disposa de mitjans de comunicació potents per imposar, fins i tot subliminalment, altres valors més propers al consumisme, a l'hedonisme, a l'egocentrisme i a la irresponsabilitat.

Aquestes dificultats de reproducció del model educatiu familiar d'origen es plantegen, com veiem, a causa de la intensitat que poden adquirir els processos d'aculturació entre aquests adolescents. Però també hi influeix l'assumpció de determinats rols d'adults per part d'aquests joves, perquè dominen més bé la llengua, que els pot invertir d'una *autoritat* funcional però distorsionadora de les relacions i jerarquies familiars. O fins i tot l'absència o el procés de deteriorament progressiu amb què han viscut l'autoritat paterna, a causa, en primer lloc, de la separació prèvia a la reagrupació familiar, i després, de la pèrdua d'estatus social del pare en la societat de destí, respecte del que gaudia al Marroc, pèrdua que pot ser especialment important i dramàtica en molts casos.

L'honor, el bon nom familiar, és un valor importantíssim per a la major part de les famílies marroquines, que donen molta importància a la imatge que projecten els fills i les filles dins l'entorn comunitari. Els rumors i la por al descrèdit són mecanismes de control social freqüents, i el temor que aquests rumors arribin als familiars del Marroc pot estar molt present en el rerefons de les relacions familiars i del control del comportament dels fills, i especialment de les filles.

Els educadors i les educadores no poden menystenir la transcendència d'aquests codis de comportament basats en l'honor, titllant-los d'antiquats o d'irracionals, si no volen provocar patiments de vegades innecessaris i actuacions contraproductives. Això no vol pas dir que hagin de sotmetre sistemàticament la seva intervenció educativa a aquests codis de comportament que els són aliens. Aquí fa falta aplicar aquella competència intercultural de saber posar-se en la pell de l'altre, i actuar sense precipitacions ni enduts pels prejudicis. És bo de saber que, segons algunes recerques, tenir èxit en el projecte migratori està directament relacionat amb una major flexibilitat en la negociació de les normes i en un major marge de manobra i de relaxament en el control i l'educació dels fills. D'altra banda, tampoc no podem confondre possibles conflictes intergeneracionals (comuns en les relacions de tots els joves amb els seus pares) amb conflictes derivats de malentesos culturals, a causa del procés de reconstrucció identitària dels fills.

També convé deixar clar que respon a un altre estereotip la imatge generalitzada del pare musulmà autoritari i despòtic que reprimeix sistemàticament els desigs d'autonomia i d'aculturació dels fills i filles. És important d'assenyalar que, segons Alegre i Herrera

*«L'autoritat del pare es pot desmuntar una vegada arriba a un lloc i resulta que els seus fills han de fer coses per ell.»*



(2000) i Bonal (2003), allò que més destaca en les experiències de socialització familiar dels joves d'origen marroquí és la interiorització de les normatives familiars com a pròpies i adequades. Aquest fet no treu que els joves es mostrin crítics amb determinats aspectes de l'acció normativa i disciplinària de les famílies i que desenvolupin estratègies per tractar de minimitzar-ne els efectes (a través de la negociació, de la pressió emocional, de l'empatia, fent temptatives de saltar-se els límits, etc.), però hi ha un moment que, finalment, els joves, de forma majoritària, expressen comprensió envers les expectatives generals dels pares.

En unes famílies marroquines més que en altres (com també acostuma a passar en la major part de les de qualsevol altra nacionalitat) existeixen certs marges de negociació, en els quals hi poden jugar un paper important tant l'habilitat de la mare com el nivell de confiança que el fill o la filla s'ha guanyat davant dels pares amb les seves conductes precedents. Cal destacar, però, que l'atorgament mutu de confiança personal és un component molt important i determinant de les relacions interpersonals entre els membres de la major part de les famílies marroquines.

### 3. L'islam







Amb la prudència necessària amb què cal prendre-les, les estadístiques sobre confessions religioses ens informen que els musulmans són més de mil tres-cents milions de fidels i constitueixen una cinquena part de la humanitat. De cada deu seguidors d'alguna religió, quatre són musulmans; es distribueixen per tot el món i, en vint-i-tres països, superen el 90% de la població. Es calcula que n'hi ha més de divuit milions a la Xina, catorze milions a Europa, més de quatre milions als Estats Units d'Amèrica, i prop de tres milions i mig a França, on representen un 5,5% de la població. Les estimacions, pel que fa a l'Estat espanyol, situarien el nombre de musulmans entorn del mig milió, uns dos-cents mil dels quals tindrien establerta la residència a Catalunya, és a dir, representarien quasi un 3% de la població catalana.<sup>1</sup>

Com el cristianisme i el judaisme, l'islam és una religió monoteïsta, basada en un llibre sagrat, l'Alcorà, que recull la paraula de Déu a través del seu darrer profeta enviat a la terra, Muhammad. S'estableix així una continuïtat en el temps, reconeguda per tots els musulmans, del mateix monoteïsmes d'Abraham. Des d'aquest punt

1. No és la nostra intenció fer una exposició sistemàtica sobre la sociologia ni sobre les principals característiques de l'islam. Existeix una extensíssima bibliografia i webgrafia sobre el tema. Remetem el lector interessat a tenir aquesta informació a les següents referències: Armstrong (2001), Bramon (2001), Ciáurriz [*et al.*] (2004), Diversos Autors (2002), Garreta (2002), Martín (2003), Moreras (1999), Pérez-Díaz [*et al.*] (2004), Sardar Ziauddin (2005),

<http://www.webislam.com> Pàgina de la Federació Espanyola d'Entitats Religioses Islàmiques (FEERI)

<http://www.cislamica.org/> Pàgina de la Comunitat Islàmica d'Espanya (CIE)

<http://www.geocities.com/ongams/index.html> Associació Catalana d'Estudis Islàmics «Anselm Turmeda». Es defineixen ells mateixos com una publicació electrònica independent sobre islam, drets humans, interculturalitat i diàleg de civilitzacions.

<http://www.islamenlinea.com/> Comunitat musulmana virtual castellano-parlant.

de vista, l'Alcorà seria el darrer d'una sèrie de textos revelats que començarien a l'Antic Testament i continuarien amb els Evangelis; de fet, l'islam reconeix Jesús (Iusuf) com un profeta anterior a Muhammad, i històricament (exceptuant les actuals tensions entre jueus i palestins) ha donat sempre un tracte preferent, molt millor, als cristians i als jueus, a qui considera «gent del Llibre», que no pas als «gentils» o als ateus.

Els qui professen la religió islàmica acostumen a rebre el nom de musulmans, però aquesta paraula ha vist desdibuixats els marges del seu significat a causa del mal ús que se n'ha fet. Sovint s'ha utilitzat tant o més que per denominar una pertinença religiosa, com a denominació cultural o fins i tot ètnica, i també erròniament com a quasi sinònim del gentilici àrab. Ni tots els àrabs són musulmans (n'hi ha molts, per exemple, que són cristians des de fa moltes generacions, i que viuen en països àrabs), ni tots els musulmans són àrabs. No arriben ni al 20% els musulmans dels països àrabs i, en canvi, passen del 40% els que viuen només als quatre estats asiàtics amb més musulmans del món: Indonèsia, Pakistan, Índia i Bangla Desh.

Només aquestes dades haurien de ser suficients per adonar-nos de l'enorme diversitat de maneres de ser musulmà que hi deu haver pel món.<sup>2</sup> En canvi, la islamofòbia actual, present fins i tot en molts mitjans de comunicació, que està trobant renovada força i una pretesa legitimació en la indignació i l'horror que provoca el terrorisme d'inspiració islamista (especialment el més proper dels darrers atemptats de Nova York, Madrid i Londres), s'entesta a presentar tots els musulmans com a creients compulsius i fanatitzats, subjectes cegament a una fe irracional, ancorats en societats premodernes, tancades voluntàriament i tossudament al progrés i a la democràcia.

Quan Huntington (1997) va llançar la seva profecia sobre el conflicte de civilitzacions (només per continuar justificant la carrera armamentística i imperialista dels Estats Units, que havien quedat «sense enemic» al final de la guerra freda), va animar intel·lectuals com Sartori (2001) a fer públics els seus prejudicis sobre els musulmans europeus, afirmant que són *anticiudadans* i *inintegrables*. Amb

2. En aquest sentit, podem fer referència a Geertz (1994), que analitza els processos mitjançant els quals l'islam s'ha anat incorporant al llarg de la història en la cultura i l'esfera pública dels dos extrems geogràfics de la civilització musulmana: el Marroc i l'illa de Java.

aquests antecedents *il·lustres*, sembla que s'hagi aixecat la veda i que tothom ja pugui dir qualsevol barbaritat, donant per un fet demostrat que el fonamentalisme i el fanatisme són característiques intrínseques dels musulmans. Els interessats en aquesta confrontació, i els babaus que segueixen el joc, no perden l'ocasió de provocar situacions (com l'afer de les caricatures de Muhammad publicades en un diari danès) per atiar els odis i les «identitats assassines», en frase d'Amin Maalouf. En canvi, no són pocs els estudis sociològics que afirmen que entre els musulmans europeus no hi ha pas més fonamentalistes que entre els practicants de qualsevol altra religió.<sup>3</sup> Els educadors i les educadores sabem per experiència com n'és de difícil d'eradicar un prejudici, un estereotip. Una de les característiques dels prejudicis racials és que són molt resistents, és a dir, els mantenim encara que la realitat ens mostri una i altra vegada que estem equivocats. Si creiem que tots els àrabs són masculistes, i veiem un immigrant marroquí ajudant la seva dona en les tasques domèstiques, no revisarem el nostre estereotip: pensarem que, precisament, és l'excepció que confirma la regla.

Però precisament a causa d'aquestes dificultats a vèncer la islamofòbia i els prejudicis, cal continuar insistint. Cal manifestar, una vegada més, les objeccions següents: *a)* no tots els musulmans són islamistes fonamentalistes, sinó només una minoria, i *b)* el fet de ser musulmans no és l'única variable explicativa, i molt sovint no és ni tan sols la més important, de la identitat cultural i del comportament social de les persones originàries dels països musulmans. Les atribucions de gènere i les expectatives dels diferents cicles de vida juguen, per exemple, un paper sovint més important en la configuració de la seva identitat.

A més, en els emigrants, a la diversitat de maneres d'entendre la pràctica de l'islam en la societat d'origen, s'hi afegeixen les repercussions en la seva espiritualitat de les diferents trajectòries biogràfiques de les persones, entre les quals tenen un paper rellevant les condicions del seu trajecte migratori i la qualitat de la inserció en el nou context social. Un context en el qual formarà part, per primera vegada, d'un grup minoritari i minoritzat pel que fa a les seves creences, i això sol, ja té molta més importància del que creiem. Soheib

3. Vegeu Tribalat (1995).

Bencheikh, l'imam de la gran mesquita de Marsella, ens va fer aquesta confessió: «Vaig ser criat a Jedda, a Algèria. L'ètica musulmana era general, els jueus i els cristians potser hi eren però no es notaven. Estàvem confortablement instal·lats en la nostra religió: tots musulmans, tots sunnites, tots malikites [...]. En aquesta societat uniforme un cel confessional monocrom cobria tots els musulmans. Però vaig venir a París i vaig conèixer els ateu. I el primer xiïta me'l vaig trobar a França. Cal viure, cal passar per la situació de formar part d'una minoria per entendre la diversitat. Mentre pertany al grup majoritari, ho tens molt més difícil. Cal anar a l'estranger, cal sentir-se minoritari.» (BENCHEIKH SOHEIB, 2000)

La socialització religiosa dels fills i de les filles de les famílies marroquines de Catalunya, doncs, no té lloc en el buit, sinó que es troba condicionada per un marc general de relacions socials i per la posició que ocupa el fenomen islàmic en l'esfera pública catalana. Per això, les possibilitats que tenen actualment les famílies marroquines d'educar els seus fills i filles d'acord amb els principis i els valors de la fe islàmica, ni són exactament les mateixes que tenien al Marroc, ni són les mateixes que tenien a l'inici del fet migratori, per exemple, abans de la guerra de l'Iraq. Com tampoc no tindran les mateixes facilitats o dificultats per a dur terme aquesta educació en un barri suburbà marginal que en un poble de la ruralia catalana. Malgrat tots aquests condicionants i totes aquestes variables, intentarem analitzar alguns trets d'aquesta educació religiosa en els processos i experiències de socialització d'aquests infants i joves.

## Un islam a Catalunya, més que un islam català

La presència de l'islam a Catalunya no és cap fenomen nou. Durant més de 400 anys van governar els musulmans les actuals comarques catalanes i l'avenç cristià no va significar, en un primer moment, el desplaçament de tots els musulmans ni la desaparició absoluta de l'islam. Està ben documentada l'existència de nombrosos matrimonis mixtos i, després d'una estada de tantes generacions consecutives, els mudèjars o tagarins eren imprescindibles per poder mantenir en funcionament l'estructura econòmica dels territoris cristianitzats.

Probablement la *morofòbia* popular, alimentada per diversos mitjans com ara refranys, cançons o còmics, tingui aquestes arrels llunyanes, però creiem que en la memòria popular deuen influir altres relacions conflictives més properes.<sup>1</sup> Ens referim als temibles corsaris que van assolir els pobles costaners als segles XVII i XVIII (a la memòria col·lectiva ha quedat gravat el crit d'alarma: *moros a la costa!*); o als desastres de la Guerra d'Àfrica de mitjan segle XIX; o a la molt sagnant d'inici del segle XX contra Abd-el-Krim (valent i mític caid amazigh de la zona del Rif, que es va convertir el 1921 en cap de la insurrecció contra les potències colonitzadores espanyola i francesa). I encara més recentment, a les malvestats protagonitzades per l'anomenada posteriorment *guardia mora de Franco*, autèntica força de xoc, la primera d'entrar en molts pobles vençuts en el procés d'invasió de Catalunya en la passada Guerra Civil.

L'islam apareix novament a Catalunya cap als anys seixanta del segle passat. Aquesta vegada, però, ho fa en el context d'un fenomen migratori, protagonitzat majoritàriament per musulmans d'origen marroquí, que vénen a treballar, al principi, contractats per a la construcció de les autopistes, més tard, en un lent degoteig, en les feines que hi hagi disponibles.

1. Vegeu Martín Corrales (2002).

No va ser fins a mitjan anys 90 que la societat catalana va començar a donar mostres d'interès i preocupació per l'establiment de població d'origen marroquí en els seus pobles i ciutats. Amb tota seguretat, l'origen d'aquest canvi en la percepció de la població autòctona està relacionat amb el procés de construcció comunitària que va tenir lloc especialment a partir de l'entrada en funcionament de la política de reagrupament familiar. La reconstitució de les unitats familiars a Catalunya i la presència de població infantil i femenina originària del Marroc van modificar un paisatge social relativament homogeni en la mesura que aquests nousvinguts accedien molt més i de manera molt més visible als espais compartits amb la població autòctona (centres escolars, serveis socio-sanitaris, transport públic, places i carrers, etc.) i començaven a manifestar la seva identitat religiosa i cultural amb l'obertura de mesquites i oratoris i de comerços propis.

D'aquesta manera, sobre aquella morofòbia ancestral i latent, més o menys difusa en els còmics, en les llegendes populars i en la memòria col·lectiva, una part de la població construeix una alteritat reactiva, a partir de renovats prejudicis i estereotips que dificultaran l'establiment de relacions normalitzades amb la població autòctona. A poc a poc, i gràcies al terrorisme d'inspiració islamista, la *islamo-fòbia* anirà guanyant terreny, malgrat els esforços dels educadors i dels moviments antiracistes.

L'aparició dels primers espais vinculats al culte musulmà (mesquites, associacions i comerços de productes *halal*) coincideix amb la voluntat de retrobament dels immigrants amb alguns elements de la seva cultura d'origen enmig d'una realitat social majoritàriament no musulmana i sovint hostil a l'islam. S'assumeix, a poc a poc, un important canvi en la direcció que va prenent el projecte migratori inicial: d'estalviar per retornar a estalviar per quedar-se i reconstituir les unitats familiars a Catalunya. Neixen, així, noves estructures amb funcions socialitzadores per als més joves (per exemple, l'oferta de classes d'àrab i de religió islàmica), l'organització d'associacions de defensa dels interessos dels immigrants o dels musulmans i el desenvolupament d'una xarxa comercial més enllà de la venda de productes *halal* (locutoris, cafeteries, perruqueries, botigues de música, etc.).

Al mateix temps, va creixent l'heterogeneïtat en la composició del col·lectiu musulmà a Catalunya. Ja no es tracta d'aquell grup homo-

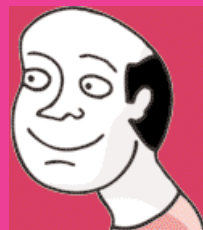
geni d'homes joves, solters, sense formació bàsica, dels anys seixanta i setanta. Ara hi ha diversitat de gènere i de generacions; entre els musulmans hi ha orígens nacionals, ètnics o lingüístics particulars i molt diferenciats; estatus professionals i nivells de formació també diversos, i també diferents maneres d'entendre i d'expressar la fe religiosa. L'observança dels preceptes religiosos i els significats que adquireix l'islam en els processos de construcció identitària es produiran atenent a dos eixos: el generacional i el de gènere.

Pares i fills, per exemple, que no comparteixen una mateixa experiència migratòria tampoc no coincideixen necessàriament en l'atribució de significats i funcions a l'islam. Si per als pares la mesquita és una manera de retrobar-se amb els seus i amb el seu univers d'origen, per als joves representarà un recurs més dels que tenen disponibles per a la seva construcció identitària, com a joves europeus que pertanyen a una minoria religiosa o cultural.

No pot menystenir-se la importància que tenen les mesquites com a proveïdores de recursos materials i simbòlics en els contextos migratoris, i en la transmissió de la identitat religiosa tradicional als més joves. Ara bé, la precaritat que en caracteritza la major part i les dificultats econòmiques per mantenir imams estables fan difícil i en poden saturar el funcionament quotidià, sobretot si tenim en compte la diversitat de necessitats que han d'atendre aquests espais en els contextos migratoris (com a centres de culte, de formació alcorànica, de reconstitució de l'ordre comunitari d'origen, etc.).

Les dificultats per identificar interlocutors vàlids i legítims en el camp religiós islàmic, així com la manca d'entesa i de coordinació existent entre els propis col·lectius de musulmans —d'una banda,

*«Una mesquita ben feta té espais per a tothom i per fer diferents activitats: resar, informar, educar, etc. La mesquita és un punt de trobada i d'ajuda.»*





la Federación de Entidades Religiosas Islámicas (FERI) i, de l'altra, la Unión de Comunidades Islámicas de España (UCIE), fet que es complica especialment per l'existència de comunitats de base local no federades— impedeixen (o almenys serveixen d'excusa per no fer-ho) aplicar la normativa vigent, explicitada en el *Acuerdo de cooperación entre el Estado español y la Comisión Islámica de España* (CIE) signat l'any 1992.

## La transmissió d'una identitat religiosa

Tradicionalment, la família ha estat al Marroc la institució social encarregada d'educar els infants i els joves en la tradició religiosa islàmica. Però en el cas de les famílies d'origen marroquí residents a Catalunya, el model de socialització tradicional entra en crisi al llarg de les respectives experiències migratòries.

La separació dels membres de la família com a conseqüència de l'emigració pionera del pare i/o dels germans grans cap a Catalunya afecta la divisió de rols que en el model tradicional s'estableix entre els pares i les mares a l'hora de socialitzar els fills i les filles. En les diferents fases del projecte migratori, les unitats familiars es dilueixen temporalment en l'espai i, de vegades, el reconeixement de l'autoritat dels pares i de les mares i la transmissió de coneixements i pràctiques religioses tradicionals en resulten afectats. Al Marroc, aquestes transformacions es veuen atenuades per l'acció socialitzadora d'altres institucions (com l'escola i les mesquites) i per un entorn social i comunitari en el qual es fa difícil de conceptualitzar una separació a la manera occidental entre l'esfera religiosa i la civil. A Catalunya, en canvi, la relació amb el fet religiós que impregnava les relacions socials en el país d'origen es veu sensiblement alterada pel caràcter marcadament secular de la nostra societat i per l'estatus minoritari dels musulmans.

*«A l'escola celebren el Nadal i el Carnestoltes, però del Ramadà, alguns diuen que això són ximpleries.»*



Malgrat aquestes dificultats, els pares i les mares procedents del Marroc manifesten de manera generalitzada el seu interès per transmetre a la seva descendència el sentit de la identitat musulmana tal com era en el seu país d'origen, però tant els adults com, encara més, els fills i les filles configuren les seves identitats d'acord també amb el tipus d'alteritat cultural que representen dins l'imaginari de la població autòctona, de la *imatge reflectida*<sup>1</sup> d'ells mateixos que reben del seu entorn, en definitiva, de l'acollida que els ofereix la societat d'instal·lació. I si els primers, els pares, arribats generalment com a adults a Catalunya, tracten de reproduir el seu univers d'origen en un nou context a través de la configuració d'una comunitat i de la construcció d'espais vinculats al culte musulmà, els segons, en canvi, que han estat socialitzats en major o menor mesura en una societat d'acollida (societat que, segurament, es miren amb uns altres ulls i valoren de manera ben diferent que els seus pares), s'han vist afectats molt més per l'acció aculturadora de les institucions: escoles, publicitat, mitjans de comunicació, etc.

Però, potser precisament a causa d'aquestes dificultats, la transmissió de la cultura d'origen i de la identitat religiosa als menors ocupa un lloc encara més preeminent en l'escala de prioritats de la població adulta. Disposar d'una mesquita en condicions esdevé una necessitat imperiosa per a moltes famílies, ja que les mesquites poden desenvolupar funcions suplementàries de socialització i de transmissió de la fe islàmica, especialment quan, a més d'un context hostil, s'hi afegeix la manca de temps d'uns pares i d'unes mares absorbits per les obligacions laborals i pels esforços que requereix tirar endavant el projecte migratori enmig de la inseguretat socioeconòmica i jurídica pròpia del seu estatus d'estrangers.

Però la precarietat, pel que fa a infraestructures i recursos tècnics i humans, des de la qual es configuren les comunitats musulmanes de Catalunya limita considerablement, a mitjà termini, les possibilitats que les mesquites acabin desenvolupant les tasques de socialització que tant desitgen bona part de les famílies marroquines: ensenyament religiós, alfabetització en àrab i lectura de l'Alcorà. A la característica general d'uns espais poc atractius i a la inestabilitat de l'imam o del voluntariat que se n'ocupa, s'hi afegeix la manca d'in-

1. Expressió que fan servir Suárez-Orozco i Suárez-Orozco (2003).

terès de molts infants i joves envers aquestes institucions. Tot plegat deteriora les expectatives de molts adults al voltant de les mesquites en tant que espais de transmissió de la identitat religiosa tradicional.

Segurament que aquestes dificultats i aquest malestar de les famílies són a la base del discurs d'algunes, en el qual apareix, de vegades de forma molt explícita, la idea segons la qual la societat d'acollida i les seves institucions (especialment l'escola, l'institut i els mitjans de comunicació) exerceixen una pressió excessivament aculturadora sobre els seus fills i filles, que s'expressa, diuen, tant en el qüestionament del vestuari o d'altres elements identitaris externs, com en les demandes continuades de justificació de la seva identitat religiosa, confrontant-la a una secularització que es presenta com a més desitjable, moderna i «avançada».

El vestit, i concretament l'*hijab* (anomenat també *xador* i més sovint *vel islàmic* a casa nostra) es converteix no solament en l'expressió d'una determinada tradició religiosa, sinó també d'una adscripció identitària. Una identitat que no es basa únicament, com sabem, en la tradició familiar o en la religió, sinó en una multitud de referents possibles, i que molt sovint s'expressa mitjançant l'apropiació personal i creativa d'uns símbols culturals determinats. L'*hijab* pot ser un d'aquests, i com tots els altres elements del vestuari pot estar també subjecte als imperatius de la moda i variar la mida, la forma, la manera de lligar-lo, etc. Recordem ara com algunes joves franceses que reivindicaven l'ús del mocador feien un ocurrent i significatiu joc de paraules amb l'expressió *xa-Dior*. Per tant, la decisió d'exhibir públicament el mocador per part d'una jove d'origen familiar marroquí pot ser deguda a raons tan diverses o diferents com ho és cada noia: no solament a motivacions religioses, sinó també a l'expressió —o fins i tot la reivindicació— de la pertinença a un determinat grup sociocultural, o simplement, perquè els agrada.

Cal reconèixer que, com a mínim, hi ha dos factors que tenen molt pes com a elements afavoridors de l'acció etnocèntrica i aculturadora, més o menys conscient i explícita, de la institució escolar: a) el fet que la pressió a què se sotmet l'alumnat musulmà, i per tant també els fills i les filles de les famílies marroquines, s'acostuma a exercir a partir dels prejudicis existents en la societat d'acollida que

aconsegueixen filtrar-se en els àmbits educatius; i b) el fet que existeixi una confusió generalitzada entre els conceptes de «cultura» i «religió» que porta a prendre l'islam, per part de molts educadors, com a l'única variable explicativa de la identitat cultural i del comportament social de les persones originàries del Marroc.

Però cal saber que hi ha una gran diversitat en els models de relació que la població d'origen marroquí de Catalunya estableix amb la religió islàmica, tant pel que fa al significat que s'hi atribueix com a

element de la identitat, com pel que fa al nivell d'observança religiosa que es practica. I, a més a més, aquesta pràctica pot ser molt diferent al llarg del temps, depenent de les experiències de la pròpia trajectòria

biogràfica i del tipus d'entorn social o comunitari en el qual cadascú s'integra. En termes generals es pot afirmar que, si bé els pares i les mares tendeixen a construir la seva identitat cultural a partir de l'islam,

prenent-lo com a marc de referència no solament religiós, sinó també cultural, normatiu i de capteniment social, en canvi, els fills i les filles de les famílies marroquines tendeixen a relacionar-se amb l'islam només com a referent religiós i des d'una perspectiva tant o més personal que comunitària.

Certament, l'articulació de l'islam en un entorn social marcadament secular, en el qual la família i les altres institucions socialitzadores (fonamentalment, les mesquites) s'enfronten amb dificultats serioses per reproduir generacionalment el significat tradicional de la identitat musulmana, i l'absència d'autoritats religioses capaces d'exercir la seva influència normativa sobre la comunitat o els membres més joves d'aquesta, són elements que fan pensar en la possibilitat que una part dels joves musulmans, i per tant també dels d'origen marroquí, acabin desenvolupant un sentit de la religiositat molt més personal, basat en l'expressió d'una fe i no tant en l'estricta observança del seu cos doctrinal.

*«Aquí no es pot fer tot el que diu l'Alcorà. [Els meus pares] tenen en compte el Marroc, però jo tinc en compte les coses d'aquí.»*



També tenim tendència a pensar erròniament que els musulmans són molt més practicants que, per exemple, els cristians. I això no és així necessàriament. Totes les persones pertanyents a les diverses confessions religioses estan sotmeses a Catalunya a processos de secularització propis d'un determinat model de societat. Realitzar algunes pràctiques religioses com ara el dejuni durant el més de Ramadà per part dels musulmans, o casar-se per l'església els catòlics, pot tenir una significació, en algunes persones poc practicants, més social —de testimoniatge públic d'una pertinença, de submissió a les normes socials del grup— que religiosa, tant entre els musulmans com entre els altres.

Per concloure aquest apartat volem destacar un fet incontestable: l'islam a Catalunya ha deixat de ser exclusivament un «islam immigrant» en la mesura que l'emergència de joves generacions de musulmans ens obliga a considerar també els processos mitjançant els quals l'islam afecta la construcció d'identitats culturals d'unes persones que, tot i considerar-se musulmanes, no ho fan tant a partir d'una ascendència cultural d'origen immigrant, sinó més aviat d'unes pràctiques i uns continguts propis dels llocs majoritàriament no musulmans on viuen. Són musulmans catalans. Faltaria ja, només, un cert grau de reconeixement social que *normalitzés* del tot aquest culte (ni més ni menys que qualsevol altre) per poder alegrar-nos d'haver passat, per fi, d'un islam a Catalunya al que en podríem dir —en el sentit només que això seria un senyal inequívoc d'integració i de cohesió social— un islam català. Normalització que, per desgràcia, encara estem lluny d'aconseguir, a la vista de les polèmiques que cíclicament apareixen als mitjans de comunicació sobre les dificultats per obrir mesquites i espais de culte en determinats barris.

Les circumstàncies d'aquest panorama postmigratori en el cas concret dels fills i les filles de famílies marroquines de Catalunya poden resumir-se en el fet que, per a alguns, la significació que l'islam té finalment en la seva vida quotidiana es construeix moltes vegades sobre la base d'una manca de referents clars. Aquesta situació ve definida per la tensió que es produeix entre, d'una banda, unes demandes familiars en les quals conflueixen i es confonen l'expressió cultural d'una determinada tradició religiosa i la seva expressió normativa i, de l'altra, la necessitat de retrobar-se amb l'islam a través d'un procés de recerca personal de la fe que permeti relaxar la seva dependència de la seva representació ritualitzada.

En aquest context, en el qual les mesquites no s'erigeixen com a espais totalment representatius, alguns joves i algunes dones d'origen marroquí han generat estructures alternatives, més de caire associatiu, compromeses amb la reformulació de l'adscripció religiosa islàmica i amb la seva normalització en el paisatge social, polític i cultural de Catalunya. Aquest salt qualitatiu és conseqüència del desenvolupament d'una consciència col·lectiva entre els joves musulmans, ja que es consideren ciutadans d'un país occidental. Però en la mesura que en la societat continuïn mantenint-se actituds majoritàries d'estranyament envers un islam que, de fet, és un més dels elements constitutius actuals de la diversitat sociocultural de Catalunya, la seva presència, la seva expressió individual i les seves manifestacions col·lectives es veuran obligades a moure's en el terreny de la justificació i la vindicació.

## 4. L'escola







Un dels objectius, una de les motivacions per emigrar més repetidament esmentats pels estudiosos de les causes dels desplaçaments de les persones és la de millorar la qualitat de vida, i més en concret, la de l'educació dels infants per aconseguir així un ascens social que els faciliti un nivell de benestar millor que el que han assolit els pares. Les expectatives i la confiança posada en les possibilitats de l'escola per millorar les oportunitats socials dels fills i de les filles acostumen a ser molt elevades. I siguin quins siguin al final els resultats, és indiscutible que, en els processos de socialització a Catalunya dels infants i joves de les famílies immigrades marroquines, hi haurà jugat un paper decisiu la institució escolar.

D'altra banda, és també important que el professorat català que acull aquests infants conegui una mica el sistema escolar marroquí. No únicament per les raons òbvies de poder atendre d'una manera més adequada l'alumnat d'incorporació tardana que ha iniciat l'escolarització al Marroc. També és rellevant que sàpiguen com era l'escola en la qual van educar-se la majoria dels pares d'aquests infants i com ha evolucionat, per tal de tenir més dades sobre les expectatives familiars i sobre el seu coneixement dels centres educatius d'origen, del seu funcionament, del rol del mestre, de les relacions entre família i escola, del que creuen que l'escola espera dels pares, etc. Conèixer l'imaginari de les famílies marroquines respecte de la institució escolar i el seu funcionament podria evitar alguns malentesos i potser facilitaria la unificació d'esforços en l'assoliment d'allò que tant la família com l'escola pretenen: un desenvolupament òptim de tots els infants.

Les informacions que facilitem a continuació no poden substituir la indispensable informació de primera mà que sobre aquests temes cal demanar en el procés d'acollida a les famílies marroquines que arriben al nostre centre. En tot cas, poden ajudar a orientar aquesta entrevista inicial, tenint en compte la gran diversitat de situacions que es donen al Marroc pel que fa a l'escolarització dels infants, segons l'edat, segons la zona de residència i segons l'estatus familiar dels pares.

## L'escola al Marroc

### L'evolució del sistema educatiu marroquí

Potser ens sorprendrà saber que, abans de la colonització europea, el Marroc tenia ja un sistema educatiu ben estructurat en tres nivells: l'elemental, o alcorànic, centrat en l'aprenentatge de la lectoescriptura i la memorització de l'Alcorà, amb uns objectius més educatius i moralitzants que instructius; el secundari, que obria les portes a determinades ocupacions amb prestigi social, relacionades principalment amb les diverses activitats que es duïen a terme a les mesquites; i el superior en el qual els estudis jurídics tenien molt protagonisme, i que s'impartia a les universitats. Una d'elles, la de Quaraouyine, encara activa, es va fundar a Fes l'any 859 del nostre calendari (la de Salamanca, la més antiga de l'Estat espanyol, és de l'any 1220), va gaudir d'un reconegut prestigi i va ser durant molts segles el centre cultural del país.

A partir de 1912, i durant tot el període colonial, es va establir un sistema educatiu basat en el model i en la llengua dels colonitzadors, restringit principalment a la formació dels seus fills i de la classe dirigent local, però que es va intentar estendre els darrers temps de la colonització.<sup>1</sup> Tot i això, va tenir poca penetració (tres anys abans d'assolir la independència escolaritzava menys del 10% de la població nativa), entre altres raons —i de manera especial per la segregació classista que la caracteritzava— pel fet d'oposar-se frontalment a l'ensenyament tradicional, que va continuar impulsat

1. Les referències al sistema educatiu marroquí i les dades estadístiques han estat extretes de: Abdelouahed Allaoui (s.d.), Colectivo IOÉ (1995), Emran (1997), Pàmies Rovira (2004), Regil (1999), Zouggarí (1999)

UNICEF, Panorama: Marruecos. [http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/morocco\\_statistics.html](http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/morocco_statistics.html)

Pàgina web de l'ambaixada del Marroc a Espanya. Text: *Estudiar en Marruecos Reorganización y articulación de los ciclos de educación/formación* <http://www.maec.gov.ma/madrid/default2.htm>

per grups nacionalistes arabòfons i musulmans, els quals, a més de mantenir l'ensenyament alcorànic, van anar evolucionant cap a unes escoles de concepció més moderna.

Els colonitzadors també van impulsar models d'escola amb currículums diferenciats per a grups ètnics concrets, per exemple per als marroquins jueus, o per als marroquins imazighen (mal anomenats berbers), de manera que es pot afirmar que el sistema educatiu del període colonial es va caracteritzar per una doble segregació: per classe social i per ètnia.

El 1956 es va proclamar la independència, i ja a la primera Constitució del Marroc independent s'expressava el dret de tots els ciutadans a l'ensenyament públic i gratuït des de l'escola primària fins a la universitat, sense distinció de sexe ni de grup social. Aquesta gratuïtat encara avui és vigent. El govern marroquí disposa, a més, de petits ajuts per a tots els estudiants universitaris: tant per als que viuen a la mateixa ciutat on es troba la universitat (uns 75 €) com per als que han de desplaçar-se (uns 150 €).

Els primers anys de la independència es van caracteritzar per una unificació dels diferents sistemes educatius de l'època colonial —també dels programes i dels manuals de referència— i per una arabització i islamització que es va intentar fer compatible amb una certa modernització. Es va mantenir el francès com a llengua vehicular en algunes matèries a tot el territori marroquí, també a la zona que havia estat sota el protectorat espanyol, obligats, en part, per les dificultats de disposar de prou professorat autòcton i de llibres de text en àrab.

Al cap de set anys de la proclamació de la independència, es va decretar l'obligatorietat de l'ensenyament bàsic (entre els 7 i els 13 anys), es van incrementar les inversions públiques i la construcció de noves escoles. Segons les estadístiques, es va generalitzar l'escolarització primària cap a l'any 1965 de manera que, en aquell moment, segons les diverses i poc coincidents fonts consultades, entre la meitat i el 80% de l'alumnat d'aquesta etapa estava escolaritzat, i el nombre d'alumnes de secundària passava dels cent trenta mil.

Un altre repte va ser el de nacionalitzar el personal docent estranger, molt nombrós entre laics i missioners, o anar-lo substituint per professorat marroquí que pogués cobrir els objectius d'arabització progressiva del sistema.

Però la inestabilitat política —agitació social, intents de cops militars, dissolució del Parlament, estat d'excepció, etc.— va fer que

deu anys més tard aquest progrés en la xifra d'infants escolaritzats no solament s'aturés sinó que baixés notablement. La pressió demogràfica i la política de contenció de la despesa pública (imposada per les exigències dels acreeadors del deute extern) van ser les principals causes d'aquesta pèrdua de llocs escolars, així com de l'increment de l'atur i de l'èxode rural, malgrat el creixement, al mateix temps, de la riquesa, concentrada en poques mans. Un fenomen comú a altres països africans que, com el Marroc, són sotmesos regularment pels organismes internacionals que regulen el deute extern a plans d'ajustament de caire neoliberal que van empitjorant cada vegada més les condicions de vida de les classes populars i reduint la quantitat i la qualitat dels serveis educatius públics. Aquestes reduccions al Marroc van comportar, per exemple, la suspensió del pla de construccions escolars.

També va ser un entrebanc important a l'extensió de l'escolarització la possibilitat legal, que es manté actualment, de treballar a partir dels 12 anys —però hi ha infants, afortunadament pocs, que treballen des dels 5 anys— així com les dificultats per mantenir les taxes d'escolarització a les zones rurals, on viu més de la meitat de la població.

A final dels anys setanta ja s'havia completat l'arabització de l'escola, i l'aprenentatge del francès havia quedat reduït al d'una llengua estrangera. El professorat de primària ja era tot marroquí i també més de la meitat del de secundària. Però els resultats no eren gaire bons. A la important taxa de desescolarització esmentada, especialment a les zones rurals —l'any 1980 encara no arribava al 30% la població infantil escolaritzada a les zones rurals mentre a les urbanes just assolía el 67%—, cal afegir-hi altes taxes de fracàs i d'abandonament escolar: el 65% dels matriculats a primer curs no acabava els estudis primaris.

Aquest va ser el difícil context en què van viure l'escolarització molts dels pares i de les mares dels infants marroquins presents avui a les escoles de Catalunya. Cal tenir-ho molt en compte a l'hora de valorar les seves expectatives sobre la institució escolar i l'educació dels seus fills, les seves *habilitats socials* per relacionar-se amb la institució educativa, etc.

La penúltima Reforma del sistema educatiu marroquí es va decretar l'any 1985, també sota la pressió del Banc Mundial i del Fons Monetari Internacional, que van obligar, una altra vegada, a un

nou reajustament d'orientació neoliberal. Es va configurar l'esquema bàsic del sistema educatiu (que es va mantenir fins a la darrera reforma de final de segle) i que es pot veure al quadre de les pàgines següents. Aquesta reforma de 1985 es proposava un impossible: millorar el rendiment del sistema educatiu reduint la inversió que s'hi dedicava.

El 1995, deu anys més tard, el Banc Mundial va reorientar algunes de les seves «indicacions» quant a polítiques educatives als països endeutats, en la línia d'exigir una millora dels indicadors d'equitat, en especial l'accés dels més pobres a l'educació, com a mesura d'increment de la productivitat i del consum. Al Marroc, precisament l'any 1995, un informe d'aquesta mateixa entitat (que, no ho oblidem, té capacitat sancionadora per condicionar el desenvolupament de les polítiques educatives nacionals) d'acord amb aquell canvi d'orientació, denunciava la manca de qualitat del sistema educatiu marroquí en els diferents nivells. Aquest informe va ser un revulsiu perquè diferents intel·lectuals locals es replantegessin la necessitat de posar l'accent en la importància del «capital humà» i en la necessària optimització de l'educació pública com a mitjà per incrementar-lo.

La major part de les anàlisis sobre la qualitat de l'ensenyament al Marroc, fetes per estudiosos marroquins, denuncien que els mètodes d'aprenentatge i les actituds dels professors continuen ancorats en una concepció massa tradicional de l'educació, basada només en la transmissió de coneixements i en l'assimilació memorística per part de l'alumnat; actituds i pràctiques professionals que afavoreixen, d'altra banda, la reproducció i l'increment d'una actitud submissa i de les desigualtats educatives i socials. Els aspectes identitaris, socialitzadors, de desenvolupament del raonament crític, de les competències socials... són ignorats per la major part del professorat, que concentra la seva tasca en la pura transmissió de coneixements.

Per això es reivindica amb força, des de diferents fronts, tant una actualització urgent de la formació permanent del professorat, que és considerada per alguns analistes més que necessària, indispensable, per al futur del país, com una lluita decidida per continuar augmentant les taxes d'escolarització i disminuir les de fracàs escolar. Fruit d'aquestes pressions, l'any 1999 el govern va aprovar la «Carta Nacional de l'Educació i de la Formació», que planteja algunes reformes per fer front als dèficits apuntats, i que es concretarien

en una reestructuració de tot el sistema, en l'extensió de l'educació bàsica, en la formació del professorat i també en una tímida obertura a la cultura amazigh.

Aquesta Carta Nacional es proposa dur a terme aquestes reformes durant tot el decenni 2000-2010, i els seus objectius fonamentals poden resumir-se en els següents:

- Lluita contra l'analfabetisme.
- Millora de la qualitat de l'ensenyament.
- Lluita contra les desigualtats socials i de gènere.
- Desenvolupament de l'ensenyament privat.

### **Característiques principals del sistema educatiu marroquí**

Com ja hem dit, l'educació pública al Marroc és gratuïta en totes les etapes, i és obligatòria en la fase de l'ensenyament primari. El compliment d'aquesta obligatorietat no es controla amb el rigor necessari, de manera que hi ha més d'un 10% d'infants sense escolaritzar, percentatge que creix especialment a les zones rurals.<sup>2</sup>

Pel que fa a l'educació infantil, les classes acomodades disposen a les ciutats de parvularis privats, però l'educació preescolar de les classes populars i de les zones rurals té lloc encara principalment a les escoles alcoràniques, que responen a iniciatives comunitàries que s'organitzen al voltant d'una mesquita. A més de la introducció a la religió i a la moral islàmiques, sovint s'inicia també els infants en la lectura i el càlcul.

2. Agraïm especialment a Mohammed Belarzhzal, mestre de l'escola Ibn Haldun de Laraix, els comentaris en la revisió dels esquemes referents al complex sistema educatiu marroquí.

Quadre 1. L'educació bàsica al Marroc abans de la reforma de la Carta Nacional

CATALUNYA		Edat	MARROC (Abans de la reforma de la Carta Nacional)							
EDUCACIÓ INFANTIL	Primer cicle	0-1	PREESCOLAR ( <i>Al-kuttab</i> )							
		1-2								
		2-3								
	Segon cicle	3-4					1r	ENSENYAMENT PRIMARI ( <i>At-tahdiri</i> ) ( <i>At-talim al-ibtida'i</i> )		ENSENYAMENT FONAMENTAL Oficialment obligatori ( <i>At-ta'lim al-asasi</i> )
		4-5					2n			
		5-6								
EDUCACIÓ PRIMÀRIA	Cicle inicial	6-7	1r	ENSENYAMENT MITJÀ ( <i>At-ta'lim al-i'dadi</i> ) i formació professional d'especialització		ENSENYAMENT FONAMENTAL Oficialment obligatori ( <i>At-ta'lim al-asasi</i> )				
		7-8	2n							
	Cicle mitjà	8-9	3r							
		9-10	4t							
	Cicle superior	10-11	5è							
		11-12	6è							
EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA	Primer cicle	12-13	7è	ENSENYAMENT MITJÀ ( <i>At-ta'lim al-i'dadi</i> ) i formació professional d'especialització		ENSENYAMENT FONAMENTAL Oficialment obligatori ( <i>At-ta'lim al-asasi</i> )				
		13-14	8è							
	Segon cicle	14-15	9è							
		15-16	BATXILLERAT LLETRES				BATXILLERAT CIÈNCIES	BATXILLERAT TÈCNIC	FORMACIÓ PROFESSIONAL QUALIFICACIÓ	
INICI DE L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA POSTOBLIGATÒRIA		16-17	ENSENYAMENT SECUNDARI							
		17-18								
							INICI DE L'ENSENYAMENT SUPERIOR O FORMACIÓ PROFESSIONAL TÈCNICA			



Quadre 2. L'educació bàsica al Marroc amb l'aplicació de la reforma de la Carta Nacional

CATALUNYA		Edat	MARROC (Reforma de la Carta Nacional d'aplicació progressiva a partir del 2000)														
EDUCACIÓ INFANTIL	Primer cicle	0-1	<table border="1"> <tr> <td rowspan="2">Preescolar</td> <td rowspan="2">CICLE DE BASE</td> <td rowspan="6">ENSENYAMENT PRIMARI Oficialment obligatori</td> </tr> <tr> <td>Primer cicle de primària</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">CICLE INTERMEDI</td> <td rowspan="2">Segon cicle de primària</td> </tr> <tr> <td>CICLE DE SECUNDÀRIA COL·LEGIAL Oficialment obligatori</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Tronc comú</td> <td rowspan="2">Especialitzacions (BATXILLERAT)</td> <td rowspan="2">ENSENYAMENT SECUNDARI</td> </tr> <tr> <td>INICI DE L'ENSENYAMENT SUPERIOR O FORMACIÓ PROFESSIONAL TÈCNICA</td> </tr> </table>				Preescolar	CICLE DE BASE	ENSENYAMENT PRIMARI Oficialment obligatori	Primer cicle de primària	CICLE INTERMEDI	Segon cicle de primària	CICLE DE SECUNDÀRIA COL·LEGIAL Oficialment obligatori	Tronc comú	Especialitzacions (BATXILLERAT)	ENSENYAMENT SECUNDARI	INICI DE L'ENSENYAMENT SUPERIOR O FORMACIÓ PROFESSIONAL TÈCNICA
		Preescolar								CICLE DE BASE			ENSENYAMENT PRIMARI Oficialment obligatori				
							Primer cicle de primària										
	CICLE INTERMEDI	Segon cicle de primària															
							CICLE DE SECUNDÀRIA COL·LEGIAL Oficialment obligatori										
	Tronc comú	Especialitzacions (BATXILLERAT)					ENSENYAMENT SECUNDARI										
INICI DE L'ENSENYAMENT SUPERIOR O FORMACIÓ PROFESSIONAL TÈCNICA																	
1-2																	
2-3																	
Segon cicle	3-4	4r	2n														
	4-5	3r	4t														
	5-6	5è	6è														
EDUCACIÓ PRIMÀRIA	Cicle inicial	6-7	1r	CICLE DE SECUNDÀRIA COL·LEGIAL Oficialment obligatori		ENSENYAMENT PRIMARI Oficialment obligatori											
		7-8	2n	CICLE DE SECUNDÀRIA COL·LEGIAL Oficialment obligatori													
	Cicle mitjà	8-9	3r	CICLE DE SECUNDÀRIA COL·LEGIAL Oficialment obligatori													
		9-10	4t	CICLE DE SECUNDÀRIA COL·LEGIAL Oficialment obligatori													
	Cicle superior	10-11	5è	CICLE DE SECUNDÀRIA COL·LEGIAL Oficialment obligatori													
		11-12	6è	CICLE DE SECUNDÀRIA COL·LEGIAL Oficialment obligatori													
EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA	Primer cicle	12-13	1r	CICLE DE SECUNDÀRIA COL·LEGIAL Oficialment obligatori		ENSENYAMENT SECUNDARI											
		13-14	2n	CICLE DE SECUNDÀRIA COL·LEGIAL Oficialment obligatori													
	Segon cicle	14-15	3r	CICLE DE SECUNDÀRIA COL·LEGIAL Oficialment obligatori													
		15-16	4r	CICLE DE SECUNDÀRIA COL·LEGIAL Oficialment obligatori													
INICI DE L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA POSTOBLIGATÒRIA		16-17	Tronc comú		ENSENYAMENT SECUNDARI												
		17-18	Especialitzacions (BATXILLERAT)														
			INICI DE L'ENSENYAMENT SUPERIOR O FORMACIÓ PROFESSIONAL TÈCNICA														

Als pobles que només hi ha les escoles alcoràniques, és freqüent trobar-hi alumnes més grans de 6 anys, i l'alumnat no se separa per classes segons l'edat, sinó que s'agrupa per nivells d'aprenentatge, l'objectiu principal del qual és la memorització de l'Alcorà. És molt freqüent que els alumnes més avançats ajudin els que van més endarrerits, fent d'auxiliars del professor, que sovint és l'imam de la mesquita, sobretot als pobles. A les ciutats no és excepcional que siguin dones les mestres d'aquestes escoles.

El projecte de la reforma impulsada per la Carta Nacional preveu estendre el parvulari *modern* el qual, a final de 2006 (segons les previsions), tindria aquestes finalitats educatives:

- El desenvolupament de les habilitats sensorials i motrius, espaciotemporals, semiològiques, imaginatives i expressives.
- La iniciació en els valors religiosos, ètics i cívics bàsics.
- L'exercici d'activitats pràctiques i artístiques elementals (dibuix, modelatge, pintura, jocs de rol, cant, música, etc.).
- Activitats de preparació per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en llengua àrab, principalment a través del domini de l'àrab oral i amb el suport de les llengües maternes.

A l'ensenyament primari s'estudiava, fins al 2002 (data prevista d'implantació de la darrera reforma en aquesta etapa):

- àrab clàssic, que disminuïa progressivament d'onze hores setmanals a primer fins a sis hores a cinquè;
- matemàtiques (algorismes bàsics i resolució de problemes), cinc hores setmanals;
- religió islàmica, de tres a quatre hores setmanals;
- llengua francesa, a partir de tercer curs, vuit hores setmanals;
- ciències naturals, una hora i mitja setmanal, a partir de cinquè;
- geografia i història, molt centrades en el Marroc, començaven a estudiar-se també a cinquè;
- dibuix;
- educació física, que fan junts els nens i les nenes, quan no es tracta d'esports competitiu, durant una o dues hores setmanals.

Dibuix i educació física, segons alguns autors (o potser segons les escoles, tot i que l'autonomia de centres per decidir el currículum és inexistent), no començaven fins a cinquè. També s'acostumava a ensenyar als infants «vida cívica, o educació nacional», que consistia a aprendre l'himne de la «Marxa Verda» i rudiments d'organització administrativa del país.

A l'ensenyament primari un sol professor o professora impartia totes les assignatures, tot i que de vegades el francès anava a càrrec

d'un altre professor. El nombre de professores, que l'any 1995 suposava el 38% del total, s'ha incrementat notablement aquests darrers anys. En ocasions les classes estan molt massificades i les ratios són altes (28 alumnes per professor de mitjana, però poden sobrepassar la quarentena), de manera que els equips directius es veuen obligats, de vegades, a fer dos torns, un de matí i un de tarda.

La reforma iniciada a partir de la Carta Nacional proposa aquests objectius per a l'educació primària, que reorganitza en cicles i que, com hem dit, haurien d'haver-se generalitzat a partir de 2002:

- L'aprofundiment i l'extensió de l'aprenentatge adquirit en els cicles precedents, principalment en els plans religiós, cívic i ètic.
- El desenvolupament de les habilitats de comprensió i expressió, en llengua àrab, necessàries en totes les disciplines.
- L'aprenentatge de la lectura, escriptura i expressió en una primera llengua estrangera.
- El desenvolupament d'estructures operacionals de la intel·ligència pràctica, principalment per l'aplicació d'operacions concretes de seriació, classificació, numeració, càlcul i orientació espaciotemporal, així com de mètodes de treball.
- La descoberta de les nocions, conceptes, sistemes i tècniques de base aplicades a l'entorn natural, social i cultural immediat de l'alumne.
- Una primera iniciació a les tecnologies modernes d'informació, comunicació i creació interactiva.
- La iniciació a la utilització funcional d'una segona llengua estrangera, centrant-se, al principi, en la familiarització oral i fonètica.

Per accedir a secundària cal superar tots els cursos anteriors i un examen específic, del qual deriva l'obtenció d'un Certificat d'Estudis Primaris i una Orientació on es concreta el tipus d'estudis que seguirà l'alumnat, estudis que a partir d'ara s'especialitzaran progressivament. En aquest cicle de secundària s'amplien els coneixements de primària (geografia universal, història antiga dels pobles de la Mediterrània, gramàtica, literatura...) i s'introdueixen altres matèries com la física, la filosofia o una segona llengua estrangera. És a dir, es treballen els continguts propis d'uns estudis de batxillerat que han de preparar per a l'ingrés a la universitat.

La formació professional té tres nivells. El primer nivell, anomenat d'especialització, es cursa a partir del cicle de secundària col·legial i està pensat per als alumnes que acaben aquest cicle amb dificultats i que no poden obtenir el certificat corresponent. El seu objectiu és preparar durant dos cursos artesans i peons com a «obriers especialitzats».

El segon nivell de formació professional, el cursen alumnes que han obtingut el certificat corresponent al final del cicle de secundària col·legial. S'anomena de qualificació, ja que els qui acaben aquests estudis, que poden durar tres anys, són considerats «obriers qualificats».

El tercer nivell és l'anomenat tècnic i per poder-lo cursar cal el batxillerat. Expedeix una titulació de «tècnic especialista».

Tant a primària com a secundària els mètodes d'ensenyament-aprenentatge predominants són els memorístics i s'estimula l'aprenentatge de mecàniques i habilitats concretes més que el desenvolupament del sentit crític i del raonament discursiu. Aquests mètodes faciliten que, en general, no sigui qüestionada l'autoritat del professorat i que es mantingui un esperit de disciplina basada en la submissió i el respecte als adults. Això no vol pas dir que no hi hagi problemes disruptius i disciplinaris a molts centres, que poden arribar a reprimir-se amb càstigs corporals. Hi ha també sectors entre el professorat, encara minoritaris, més disposats a incorporar altres metodologies més actives i participatives, i més centrades en els processos cognitius de cada infant. Però de l'educació dels aspectes més de caire moral, es considera que és la família, la mesquita i la comunitat qui ha d'ocupar-se'n, mentre que es reserven a l'escola els aspectes instructius.

L'aplicació de la reforma impulsada per la Carta Nacional hauria de generalitzar aquests objectius durant el cicle de Secundària Col·legial (equivalent a la nostra ESO):

- El suport al desenvolupament de la intel·ligència formal dels joves, principalment per la formulació i la resolució de problemes, exercicis matemàtics, simulació de casos.
- La iniciació als conceptes i lleis de base de les ciències naturals, de les ciències físiques i del medi ambient.
- La descoberta activa de l'organització social i administrativa, a nivell local, regional i nacional.
- La iniciació al coneixement de la Pàtria i del món, en els nivells geogràfic, històric i cultural.

- El coneixement dels drets humans fonamentals i dels drets i deures dels ciutadans marroquins.
- L'aprenentatge de competències tècniques, professionals, artístiques i esportives bàsiques, lligades a les activitats socioeconòmiques adaptades a l'entorn local i regional de l'escola.
- La maduració vocacional i la preparació a l'elecció de l'orientació i de concepció/adaptació de projectes personals per prosseguir estudis o entrar directament en la vida activa.
- L'especialització, sempre que sigui possible, en un ofici, com poden ser l'agricultura, l'artesania, la construcció, o en serveis, per mitjà de l'aprenentatge o formació alterna, al final del cicle, entre el Col·legi i els mitjans laborals.

En acabar l'ensenyament col·legial s'atorgarà un Certificat (Brevet d'Enseignement Collégial: BEC), el qual esmentarà, arribat el cas, el camp d'aprenentatge i d'especialització tècnica i professional. Aquest certificat, a partir de la darrera reforma, donarà pas a un tronc comú a tots els estudis posteriors de batxillerat, d'un any de durada.

*Quadre 3. Algunes dades referides a l'educació i als infants del Marroc, segons UNICEF a partir de dades de la UNESCO, de Demographic and Health Surveys (DHS) i Multiple Indicator Cluster Surveys (MICS)*

Taxa d'alfabetització masculina (2000-2004)	63%
Taxa d'alfabetització femenina (2000-2004)	38%
Taxa d'escolarització de nens a primària (2000-2004)	92%
Taxa d'escolarització de nenes a primària (2000-2004)	87%
Taxa d'assistència a l'escola primària dels nens (1996-2004)	91%
Taxa d'assistència a l'escola primària de les nenes (1996-2004)	87%
Percentatge d'alumnat que arriba a cinquè de primària (2000-2004)	81%
Taxa d'escolarització de nens a secundària (2000-2004)	38%
Taxa d'escolarització de nenes a secundària (2000-2004)	33%
Taxa d'assistència a l'escola secundària dels nens (1996-2004)	39%
Taxa d'assistència a l'escola secundària de les nenes (1996-2004)	36%
Treball infantil de 5 a 14 anys (1999-2004)	11%
Percentatge assignat a educació de la despesa del govern (1993-2004)	18%

Un dels problemes més greus del sistema educatiu marroquí actual que la reforma hauria d'intentar resoldre és l'escassa flexibilitat per adequar-se als diferents contextos i necessitats de la societat marroquina. Una reforma, però, que està en mans d'un professorat, fins avui massa funcionarialitzat, desplaçat a zones del país que desconeix i amb poc equipament pedagògic —tant material com metodològic—, que molt sovint no està ni motivat ni preparat per assumir les peculiaritats locals, la diversitat lingüística i cultural, les necessitats dels alumnes més desafavorits... Un professorat que tradicionalment prové de les ciutats, que minusvalora, i se'n sent molt allunyat, la cultura i l'estil de vida de l'alumnat rural, i que intenta «urbanitzar-los» en un context que li és obertament hostil, per culpa (entre altres motius històrics, socials, culturals i polítics) de la seva actitud de rebuig a les llengües i cultures locals. Es tracta d'una mena d'etnocentrisme docent que genera discriminació, desescolarització i fracàs escolar, especialment en les extenses zones rurals del país i, encara més, en les que tenen llengües familiars amazighs. D'aquesta actitud de part del professorat també provenen, precisament, moltes de les resistències a l'escolarització en aquests contextos.

L'escola privada, que atén tot el període d'educació infantil, també és present als altres cicles, i el nombre de centres (entorn d'un 4% del total segons estadístiques de l'any 1995) està creixent a partir de la demanda de les classes mitjanes urbanes emergents.

El curs escolar, d'octubre a juny, s'organitza en tres trimestres, amb vacances pel desembre i a la primavera. Divendres i diumenges són festius a l'ensenyament bàsic, però el dissabte és lectiu.

Els llibres de text, els edita el Ministeri d'Educació Nacional, que els ven als pares a preus subvencionats.

## L'escola en el context d'acollida

Avui, la presència d'alumnat d'origen familiar marroquí als nostres centres educatius ha deixat de ser una novetat o un fet excepcional; en algunes comarques ha esdevingut ja un col·lectiu significativament nombrós en la major part d'escoles públiques. Com dèiem a la introducció, ja són prop de vint mil els alumnes d'aquest origen familiar només en els centres d'educació obligatòria de Catalunya.

És interessant d'assenyalar que, si el curs 1999-2000 aquest col·lectiu representava més del 45% de l'alumnat estranger d'aquestes etapes educatives, l'augment progressiu a partir d'aquell any de nous nadius llatinoamericans ha fet que, tot i continuar augmentant el nombre absolut d'alumnes d'origen familiar marroquí, el nombre relatiu hagi disminuït de manera proporcional i progressiva. En aquests moments, però, en el conjunt dels centres de Catalunya encara són quasi tres de cada deu els alumnes d'aquest origen, i en determinats centres públics, alguns dels quals es troben en barris amb una alta concentració residencial de famílies immigrades, arriben a concentracions que poden superar el 50% de l'alumnat.

L'escolarització d'aquest alumnat a Catalunya els darrers quinze o vint anys ha tingut i continua tenint les seves llums i les seves ombres, sobretot pel que fa als alumnes d'incorporació tardana, és a dir, els que no han nascut al nostre país, que vénen com a conseqüència d'un reagrupament familiar i s'incorporen al nostre sistema educatiu als cicles o etapes que els corresponen per l'edat. El professorat (especialment el de les escoles públiques, a causa de la desigual distribució d'aquest alumnat) ha de fer front no solament a la dificultat de comunicació derivada de la diversitat lingüística,<sup>1</sup> o al

1. No és l'objectiu d'aquest llibre entrar en el detall de temes directament relacionats amb els aprenentatges lingüístics i escolars, però atesa la seva importància en els processos d'escolarització i de socialització, hem incorporat en un breu annex algunes dades bàsiques sobre les llengües del Marroc i sobre l'aprenentatge del català per part de l'alumnat marroquí.

desigual nivell de competències i hàbits escolars segons l'escolarització anterior al Marroc, sinó que ha de fer front també a la pressió dels estereotips, de la xenofòbia, de la *islamofòbia* social, que en ocasions poden arribar a infiltrar-se en la institució educativa de manera més o menys evident, però sempre molt perjudicial. Segons els resultats de diversos estudis d'opinió pública, és aquest el col·lectiu d'estrangers del nostre país que concentra majors dosis de rebuig per part de la població autòctona.

Però a partir del curs 2004-2005, el *Pla per a la llengua i la cohesió social*<sup>2</sup> del Departament d'Educació va marcar un significatiu salt qualitatiu, si més no pel que fa a la normativa i als recursos destinats a l'acollida i a la integració de l'alumnat immigrant estranger. Aquest *Pla*, que definia els seus objectius amb aquestes paraules: «potenciar i consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana en un marc plurilingüe», ha suposat un important punt d'inflexió en el tractament educatiu d'aquesta qüestió per part de l'Administració educativa.

L'aplicació d'aquest *Pla LIC* va comportar a partir del curs 2004-2005, per exemple, la creació de les *aules d'acollida*, amb la dotació d'un tutor específic i els recursos materials necessaris per al seu funcionament. Donen suport a aquestes aules i als seus tutors els *assessors-es LIC*, i des del curs 2005-2006, es potencia la figura del *coordinador-a LIC* de centre a totes les escoles i a tots els instituts de Catalunya. Cal també destacar l'inici d'activitats dels esmentats *Plans educatius d'entorn*. Tots aquests recursos humans i materials han de facilitar, sense cap dubte, un avenç en els tres eixos

«Quan vaig arribar no m'enterava de res i ningú no em comprenia. Fèiem un TAE, però només escoltava perquè no entenia res. Això va durar dos anys. Alguna vegada vaig pensar deixar l'escola.»



2. Podeu consultar-lo a:  
[http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/Pla\\_LIC\\_0405.pdf](http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/Pla_LIC_0405.pdf)



del *Pla LIC*: usos lingüístics, educació intercultural i cohesió social i, per tant, hauria de suposar també un pas endavant important en la millora de l'acollida i l'escolarització de l'alumnat d'origen familiar marroquí i de l'alumnat d'origen immigrant en general.

La major part del professorat és ben conscient de la diversitat interna d'aquest alumnat, que ja comença amb una distinció significativa entre els que han nascut aquí i els que han nascut i han estat escolaritzats, més o menys cursos, al Marroc. Pel que fa a aquests darrers, que solem anomenar *d'incorporació tardana*, el nivell d'estudis familiars, la procedència (de zones rurals o de les ciutats), la llengua materna, la qualitat i el nombre de cursos realitzats en la seva escolarització anterior, etc. són factors que accentuen aquesta diversitat interna i que el professorat amb experiència ha pogut veure com condicionen l'escolarització als nostres centres. Però malgrat aquesta diversitat, els estudis realitzats constaten que el seu rendiment acadèmic és generalment inferior al del conjunt dels alumnes escolaritzats, tot i que està per demostrar si és inferior també al de l'alumnat no marroquí del seu mateix nivell socioeconòmic.

Un equip de professors de la Universitat de Girona ha publicat (FULLANA; BESALÚ; VILÀ, 2003) els resultats d'una recerca que preten analitzar amb detall els resultats acadèmics de l'alumnat d'origen africà escolaritzat en l'ensenyament no obligatori en aquella província. Afirmen els autors, sense embuts i en aquests termes, que «la investigació ha mostrat fins a l'exasperació que el fracàs escolar s'acarnissa de manera especial en els fills de les famílies més pobres, dels col·lectius minoritaris i en els fills de les famílies immigrades». A partir de l'anàlisi de gairebé 300 llibres d'escolaritat d'alumnat estranger d'origen africà, conclouen que el seu fracàs escolar global pot xifrar-se en un 60%, «aproximadament el doble que el percentatge de la població general».

Un altre estudi sobre aquest tema (SIGUAN, 1998), pioner en el nostre país, realitzat durant els anys 1994 i 1996 en vuit centres escolars de Madrid i de Barcelona, ja ens advertia que fins i tot la majoria dels infants immigrants que comencen l'escolaritat entre nosaltres abans dels 6 anys, i que adquireixen una competència lingüística aparentment normal, presenten dèficits lingüístics que afecten la qualitat de les seves adquisicions escolars, i aquests dèficits són molt més greus en l'alumnat que s'incorpora més tardana-

ment. Segons aquest autor, i per aquest motiu, només la meitat dels alumnes immigrants van obtenir el graduat escolar al final de la llavors vigent Educació General Bàsica, mentre que van ser dos terços dels autòctons els qui van aconseguir aquesta titulació.

En un altre interessant estudi sobre com i quan adquireix la competència comunicativa en llengua catalana l'alumnat marroquí, Maruny i Molina (2000) conclouen que fins al cap de tres anys d'escolarització en el nostre país no es normalitzen la suficiència comunicativa en la conversa, la lectura amb entonació ajustada o l'inici del domini de l'ortografia arbitrària. I que cal arribar a un termini mitjà de cinc anys per assolir una competència suficient en comprensió lectora, sense que pugui considerar-se suficient encara el nivell en expressió escrita.

Tanmateix, malgrat aquest acord en la desigualtat d'aquest alumnat en els resultats escolars, no hi ha unanimitat a l'hora d'identificar quines són les causes més determinants: la família dels alumnes? El funcionament de l'escola? El sistema d'estratificació social?

### Discontinuitats i desigualtats

La major part dels investigadors han intentat interpretar aquestes diferències en el rendiment de l'alumnat de grups minoritaris a partir de dues explicacions tradicionalment dominants dins l'àmbit de les ciències socials: la teoria de la *discontinuitat cultural* i la teoria de les *desigualtats estructurals*.<sup>3</sup>

La teoria de la discontinuitat cultural vindria a dir que les dificultats d'adaptació dels alumnes minoritaris a les expectatives de la institució escolar tenen relació amb les diferències culturals entre la família i l'escola, més concretament entre els respectius estils de llenguatge, els models d'interacció social i els valors dominants que existeixen en ambdós espais: el familiar i l'escolar. En canvi, la teoria de les desigualtats estructurals afirma que el funcionament de la institució escolar afavoreix els alumnes amb un estatus socioeconò-

3. Vegeu Gibson (1988).

mic més elevat, alhora que discrimina els pertanyents a famílies minoritàries, de tal manera que aquests darrers acabarien reproduint les seves posicions socials de partida, en no obtenir les credencials acadèmiques necessàries per poder competir amb igualtat de condicions en el mercat de treball.

De fet, tant l'una com l'altra poden ser-nos d'utilitat i han de ser tingudes en compte a l'hora d'interpretar determinades dificultats d'adaptació i de promoció escolar. Però no és menys cert que ni l'una ni l'altra poden ser aplicades mecànicament; cap de les dues teories no explica, per exemple, els diversos comportaments i resultats que es donen en infants d'un mateix origen nacional familiar.

Com recomanen Gibson i Ogbu (1991), l'actitud més assenyada a l'hora de valorar les causes de determinades dificultats escolars és la d'analitzar més a fons la situació particular de cada família dins la societat receptora. D'aquesta manera es podrà valorar el sentit i la mesura en què les relacions de la majoria social amb la minoria a la qual pertany la família de l'alumnat condicionen les seves pautes d'adaptació al medi, incloent-hi el tipus de relació que els infants i els joves mantenen amb la institució escolar.

Per això hem d'evitar una interpretació de la manca d'èxit escolar d'alguns col·lectius socials que els faci a ells els únics responsables de la persistència de les «seves» dificultats, oblidant el context relacional en què es produeix la seva escolarització i obviant els obstacles a què han de fer front quotidianament els fills i les filles —en aquest cas de les famílies marroquines— dins i fora dels centres educatius.

Tot i ser, certament, molt importants, no es poden considerar tampoc decisives ni determinants les dificultats lingüístiques. Si aconseguíssim realitzar un exercici d'empatia i posar-nos de debò en la seva pell, potser comprendríem millor que el problema més gran de bona part de l'alumnat immigrant no és enfrontar-se a la dificultat que suposa l'aprenentatge d'una llengua nova i uns continguts curriculars determinats, sinó la impossibilitat de dotar de sentit aquests aprenentatges i el context on aquests aprenentatges es realitzen. En un clima social xenòfob o racista que contamini també, poc o molt, els espais escolars, l'alumnat d'origen familiar marroquí difícilment podrà sentir-se *seu* el centre educatiu. I si no es poden establir vincles socioafectius i complicitats compartides amb les

altres persones que conviuen en aquest espai anomenat escola o institut, serà molt difícil que es considerin significatius i rellevants els aprenentatges que s'hi proposen, en mancar moltes de les condicions indispensables per realitzar aquests aprenentatges.

Tampoc no podem oblidar, en el cas dels alumnes d'incorporació tardana que han estat escolaritzats al Marroc, el xoc que els pot suposar el canvi en els estils del professorat, en el tipus de requeriments i exigències, en el concepte de la disciplina, etc. Al desconcert i a la manca de recursos personals i socials per desempallegar-se en aquest entorn institucional incomprensible (i no solament lingüísticament parlant), cal afegir-hi la facilitat amb què aquesta situació pot afectar l'autoestima i la caiguda de les possibles expectatives positives.

Així doncs, els fills i les filles de les famílies marroquines de Catalunya (i també d'altres col·lectius) tenen importants necessitats específiques, més enllà de les associades a l'aprenentatge d'una nova llengua, que sovint no són ateses i que resulten de la seva condició particular de minoria sociocultural: no podem deixar de banda ni l'etnocentrisme dels ensenyaments escolars, ni les expressions de rebuig explícites o pròpies del *currículum ocult*, ni les pressions assimilacionistes envers la cultura dominant per part de la institució educativa. Al contrari. Cal tenir-les molt en compte i fer el possible per reduir aquestes actituds negatives, no solament per raons ètiques sinó també per afavorir una igualtat d'oportunitats real en les condicions per a l'aprenentatge que permetin millorar el rendiment acadèmic d'aquest alumnat.

Resultaria, per tant, poc rigorós classificar la major part dels fills i de les filles de les famílies marroquines de Catalunya com si fos un alumnat especialment problemàtic en relació a d'altres infants i jo-

*«Els meus pares em diuen que haig d'estudiar, que això de fer de paleta o de forner... doncs que és un ofici, però que és molt millor el boli i que no et toqui el sol.»*



ves. Aquell principi pedagògic fonamental que ha de presidir qualsevol projecte educatiu, que diu que ha de ser el centre educatiu qui s'adapti a l'alumnat en lloc d'exigir que sigui l'alumnat qui s'adapti al centre durant el període d'escolarització obligatòria, ha d'aplicar-se especialment a l'alumnat *diferent*, sigui gitano, musulmà o immigrant, amb deficiències visuals o amb qualsevol risc d'exclusió. L'escola no pot ser, com denunciaven els Alumnes de l'Escola de Barbianna (1998), com un hospital que només acceptés els que estan sans i rebutgés els que estan malalts. La societat espera de l'escola que prepari *tots* els futurs ciutadans per ser persones autònomes. Les dificultats específiques amb l'alumnat, també amb els fills i les filles de les famílies marroquines, cal fer un esforç per resoldre-les. Aquesta és, i no altra, la feina i la responsabilitat de l'escola i de l'institut. I per poder fer-ho bé, serà profitós començar per preguntar-se:

- Quina és la percepció dominant que tenen l'alumnat i els professionals del centre educatiu respecte de les persones d'origen marroquí?
- Quines són les expectatives que disposa la nostra institució escolar, i cadascun dels professors, sobre els infants i els joves d'aquest origen?
- Quina equitat educativa s'ha proposat assolir el centre educatiu i quin concepte d'integració social promou?
- Quina valoració fan les famílies, els infants i els joves d'origen marroquí del funcionament de les institucions educatives catalanes, i més en concret del nostre centre?
- Quin lloc ocupa la institució escolar catalana dins les estratègies de promoció social de les famílies del nostre centre?

Les respostes a aquests interrogants no solament ens poden ajudar a comprendre el perquè del fracàs escolar d'una part de l'alumnat, sinó que poden ajudar a discernir en quin sentit cal adreçar els esforços per millorar el clima escolar, de manera que esdevingui un espai on la igualtat d'oportunitats deixi de ser una frase feta i comenci a ser una realitat; un espai de convivència en el qual el respecte a la dignitat de tots i el reconeixement de les peculiaritats de cadascú siguin normes de vida.

## Integració, acomodació i expectatives d'uns i altres

En primer lloc, cal insistir que si les expectatives amb què la societat majoritària rep els infants i els joves d'origen marroquí (i especialment, en els centres educatius, l'equip de professors i els companys de classe autòctons) són molt baixes, aquest alumnat en pot resultar afectat molt negativament, i també en poden quedar trasbalsades l'autoestima, la confiança en si mateix i en els altres i la valoració de les pròpies potencialitats.

Per això, com ja donàvem a entendre en acabar el paràgraf anterior, facilitaràn la tasca educativa i la consecució de rendiments millors totes aquelles actuacions dirigides a reconèixer i apreciar les peculiaritats d'aquests alumnes, a reforçar-los l'autoestima cultural, a no percebre com a miserable, menyspreable i marginal tot allò que es refereix a les característiques del seu grup nacional, o ètnic (atendre únicament les més folklòriques comporta sovint una valoració negativa tàcita de la resta), o de la seva religió. En definitiva: cal confiar tant (però tampoc més) en les seves possibilitats d'èxit com en les de qualsevol altre alumne, sense rebaixar sistemàticament les expectatives per valoracions precipitades i prejudicials.

Tot i que està molt relacionat amb el que acabem de dir, no podem tampoc deixar de referir-nos, en aquest sentit, a aquells impactes sobre l'estructuració de les desigualtats escolars que poden tenir l'origen en l'anomenat *currículum ocult*, que impregna les relacions quotidianes que els fills i les filles de les famílies marroquines mantenen amb els mestres o professors i companys d'aula. No en va, el conjunt de normes, valors i creences, basats de vegades en prejudicis, que conformen aquest currículum pot arribar a estructurar un aprenentatge paral·lel molt més influent i decisiu que el currículum oficial, en el procés de socialització dels infants i els joves —autòctons i immigrants— i, per tant, en les actituds i expectatives que aniran configurant respecte del seu futur escolar i social.

Concretament, la col·laboració des d'aquest currículum ocult a la creació o al reforçament d'una imatge distorsionada com la que correspon al terme despectiu *moro* no pot deixar d'influir, d'una banda, en la manera com l'alumnat autòcton es relaciona amb la població originària del Marroc i, d'una altra, en la construcció d'una

identitat poc saludable —pels efectes negatius en la seva autoestima— d'aquests infants. El centre educatiu no pot ser de cap manera indiferent o tolerant amb aquesta expressió (ni amb cap altra que traspuï una manca de respecte a la diversitat física, de gènere, d'orientació sexual, etc.), encara que es produeixi en un context distès, en forma d'acudits, o formant part del llenguatge col·loquial. I tampoc entre el mateix professorat.

Per entendre la situació de conflicte que viu aquest alumnat immigrant, que afecta el seu procés de construcció identitària, és molt útil el concepte d'*imatge social reflectida*,<sup>4</sup> és a dir, la imatge reflectida de nosaltres mateixos que ens retornen les persones que ens són importants i significatives. Quan aquesta imatge reflectida és positiva, l'individu veu créixer l'autoestima i les expectatives d'èxit, ja que se sent digne i competent. Passa just el contrari amb el qui rep repetidament una imatge negativa d'ell mateix. Diuen els experts que, encara que els pares proporcionin una imatge positiva d'ells mateixos als seus fills, amb freqüència això no és capaç de compensar els reflexos deformats que els infants troben en la vida quotidiana.

Per tot plegat, no pot sorprendre ningú que es destaquï tant la importància d'una bona acollida i d'una educació que estigui centrada en els interessos de l'infant, preocupada sobretot per la seva inserció social en igualtat d'oportunitats i traient gairebé tota la importància que sovint donem a allò que ens fa diferents. Lamentablement, no tots els fills i les filles de famílies marroquines troben professionals de l'educació i centres educatius que tinguin clarament establertes aquestes prioritats en les pràctiques quotidianes. Per això han de fer front en un moment o altre a l'emergència de conflictes o tensions entre els valors i les expectatives dels diferents espais de socialització en els quals participen, i entre els quals ocupa un lloc decisiu l'espai educatiu.

Aquest fet, comú entre la major part dels joves independentment del seu origen, no deixa de tenir un interès especial en el cas dels fills i les filles d'origen marroquí pel sentit i la mesura que, en ocasions, poden adquirir les discontinuïtats culturals entre la llar familiar i la institució escolar. Fins i tot els alumnes amb experiències escolars reeixides poden arribar a experimentar amb certa preocupació la necessitat d'haver de donar resposta al conjunt de forces,

4. Vegeu Suárez-Orozco i Suárez-Orozco (2003).

pressions i demandes, sovint contradictòries, que actuen al seu voltant (expectatives familiars, escolars, del grup d'iguals, etc.). Per aquests motius, alguns infants i joves manifesten que el seu pas per l'escola no els resulta gaire satisfactori, en el sentit que molts dels significats i de les expectatives construïdes en aquest espai de socialització poden entrar en conflicte amb alguns valors i expectatives de les seves famílies.

El cas més significatiu és el de les noies que desitjarien poder gaudir d'un major marge de maniobra a l'hora de participar amb els seus amics de l'institut en les dinàmiques de lleure típicament juvenils, o bé en el moment de materialitzar els seus projectes acadèmics i de transició al món laboral.

Però, efectivament, seria caure en un tòpic generalitzar que els fills i les filles de famílies marroquines viuen de manera traumàtica la relació amb els diversos espais de socialització en què es fan presents. La major part dels infants i dels joves troben equilibris satisfactoris tant per a ells com per als seus pares i mares, malgrat les pressions exercides per un medi social que contínuament els reclama justificar les seves accions. La diversitat de situacions personals i familiars que envolten els infants i joves d'origen marroquí es fa visible a través de la multiplicitat de construccions identitàries que desenvolupen al llarg de la seva adolescència. En un dels extrems d'aquesta diversitat hi hauria l'adhesió a la seva cultura d'origen i, en l'altre, l'assimilació dels valors de la cultura dominant en la societat receptora a través, com dèiem i per posar un exemple, d'una participació intensa en les propostes i els establiments d'oci juvenils.

Però es tracta de casos teòrics i, pel fet de ser extrems, excepcionals. L'estratègia més freqüent, que caldria conèixer i reconèixer —i fins i tot facilitar i potenciar— des de les tutories individuals dels centres educatius, consistiria en el manteniment de les identificacions familiars més rellevants conjuntament amb l'adquisició d'aquelles competències instrumentals associades amb la mobilitat social en la societat receptora. Seria l'*acomodació sense assimilació*, de la qual parlen alguns experts en aquests temes,<sup>5</sup> que permet una certa inserció social sense haver de renunciar a la protecció que sempre suposa la pertinença comunitària.

5. Vegeu Gibson (1988).



## Les relacions família-escola

En contrast amb l'opinió dominant en bona part del professorat, la majoria de recerques confirmen que, en termes generals, les famílies d'origen marroquí de Catalunya donen molta importància a l'escolarització dels fills i filles, independentment de la pròpia experiència escolar i del temps d'estada entre nosaltres. Certament, com el de tants altres pares, el seu interès és molt pragmàtic i va associat al convenciment sobre la utilitat de l'escola de cara a la posterior inserció laboral. Per això l'interès es concentra més en les matèries que consideren més valorades en el mercat del treball (en primer lloc llegir i escriure, però també informàtica, llengua, idiomes estrangers, matemàtiques) que en els aprenentatges humanístics, socials o artístics.

A més de la utilitat laboral que comporta, una bona educació també és considerada per les famílies un recurs, un capital familiar molt preuat, ja que els coneixements i aptituds adquirits reforcen la posició social de la família i poden fer un bon servei a l'hora d'intentar resoldre problemes i dificultats del col·lectiu (els nois i les noies escolaritzats poden actuar com a traductors davant de metges o serveis socials, poden ajudar a resoldre temes administratius relacionats amb els permisos de residència o contractes de treball, o poden establir una comunicació més fàcil amb institucions locals de les quals depenen els negocis familiars o les activitats culturals o religioses).

Però també, en parlar de les famílies, hauríem de fer immediatament referència a la molt significativa variabilitat interna d'aquest col·lectiu. Es donen els factors de diversitat ja esmentats com la procedència urbana, on la relació família-escola és més freqüent, o rural, on acostuma a ser inexistent més enllà de l'estrictament indispensable. Però un dels factors determinants d'aquesta variabilitat —potser el més significatiu— és el nivell d'escolarització familiar, que pot abastar tota la gamma de possibilitats i anar des de l'analfabetisme fins als estudis superiors. Tot i aquesta variabilitat, predominen els pares i mares marroquins d'origen humil que, a més de la manca d'experiència escolar, tenen un desconeixement molt notable del funcionament de la institució escolar a Catalunya, ben diferent de la

marroquina com hem vist fa un moment, així com dels seus mecanismes de participació.

Moltes informacions, molts coneixements que ens semblen obvis i que poden condicionar la qualitat o el desenvolupament òptim de l'escolarització (què vol dir i què representa repetir curs; quines diferències hi ha entre escola pública i escola privada; quin sentit i utilitat tenen les avaluacions, o els hàbits de lectura; quin ventall de possibilitats hi ha en l'educació postobligatòria; quina importància té disposar d'un temps i d'un lloc per fer els deures, o les activitats extraescolars, o la necessitat de reforç fora de l'escola, i tants altres aspectes que farien la llista inacabable del que podríem anomenar el *món de l'educació*) són completament desconeguts per la majoria d'aquests pares i mares, de vegades sense cap experiència escolar personal, mentre el professorat o bé els dóna per sabuts o els esmenta de passada en les entrevistes sense adonar-se que no s'han incorporat plenament en la reflexió familiar.

Tot i això, cal dir que, en termes generals, les famílies marroquines valoren molt positivament les escoles que acullen els seus fills i filles a Catalunya. Són molt excepcionals les crítiques obertes al funcionament del sistema educatiu i tampoc no acostumen a culpabilitzar el professorat de les dificultats de rendiment dels nois i noies, sinó que els responsabilitzen directament a ells i elles per la seva manca de capacitat o d'interès i esforç. Parteixen del convenciment que l'èxit personal es fonamenta en l'esforç, el respecte a l'autoritat i el rebuig al consumisme. Aquests valors, que són presents en les famílies marroquines assentades a Catalunya i que teòricament es correlacionen amb l'èxit escolar, haurien de ser elements facilitadors de continuïtats entre família i escola, però sovint, i lamentablement, no són prou aprofitats pel professorat.

Aquesta bona valoració, en general, dels professionals de l'educació pot explicar, en part, la poca implicació de les famílies en els assumptes escolars (a més, ja es pot donar per suposat que hi haurà problemes lingüístics, problemes econòmics, d'horaris laborals, necessitat de prioritzar aspectes més relacionats amb la supervivència de la família i també la poca tradició al Marroc, especialment a les zones rurals com ja hem dit, en aquest tipus de cooperació). La presència dels pares als centres educatius acostuma a reduir-se als moments indispensables en què cal resoldre algun problema greu

relacionat sovint amb el comportament dels fills, amb alguna falta de respecte al professorat, etc.

Molts d'aquests pares i mares consideren que els experts en la instrucció dels infants són a l'escola i que la família poc hi pot aportar. I al revés: si no es veu convenient immiscir-se en la instrucció dels fills, tampoc no es veuen de la incumbència de l'escola els aspectes d'educació moral i en valors. Ja hem vist que al Marroc aquestes qüestions són assumides per la família, la mesquita i la comunitat, i no pel professorat de les escoles públiques. Manifesten també, en general, poc interès a participar en reunions, de les quals els costa —com a tants altres pares i mares— veure'n la utilitat pràctica en el procés educatiu dels fills i filles.

La diferent manera d'entendre la disciplina dels escolars també pot ser una font de malentesos. Ja hem explicat la tendència generalitzada del sistema educatiu marroquí d'estimular actituds submissives i respectuoses, en les quals el capteniment extern és molt important. En canvi, la major part de centres educatius catalans prioritzen una interiorització de les normes per part de l'alumnat, de manera que el tractament de *tu* entre professorat i alumnat no representa necessàriament una falta de respecte o de disciplina. Cal tenir-ho molt en compte a l'hora de valorar el comportament dels infants i joves marroquins, que queden molt *descollcats* en arribar a un dels nostres centres educatius. Però també cal tenir-ho molt en compte a l'hora de comentar incidències amb els pares. Desacreditar la seva manera d'entendre la disciplina i deixar la nostra com l'única vàlida no serà una bona estratègia per guanyar-nos la seva confiança i la seva complicitat. Potser serà millor fer veure els inconvenients i els avantatges d'una i altra, i buscar conjuntament la millor actuació, tant a casa com al centre educatiu, en l'educació dels seus fills i filles concrets, la que més convingui a les seves necessitats particulars.

Les famílies marroquines esperen de l'escola, que ningú no ho dubti, no solament que els seus infants aprenguin correctament el català i el castellà sinó també que esdevinguin persones competents i competitives en el terreny acadèmic i laboral. L'adquisició d'hàbits i valors que no entrin en contradicció amb els familiars i que els afavoreixin la inserció social (la puntualitat, la responsabilitat, la serietat en el treball...) també serà molt apreciada i ben valorada. D'altra banda, i encara que pugui sorprendre, no tots veuen amb bons ulls

la incorporació de l'aprenentatge de la seva religió, llengua o cultura en horari escolar, ja que es podria interpretar com una intromissió en temes privats.

Alguns pares, pocs, poden manifestar un cert disgust per algunes activitats com la coeducació en l'educació física, especialment en els més grans, o sortides que comportin dormir fora de casa, o per qualsevol altre malentès entre les normes de la família i les de l'escola. Si bé és desitjable, per part del centre educatiu, l'exigència de coherència i de rigor entre família i escola en els aspectes fonamentals de l'educació, la intransigència en aspectes menors pot ser una manifestació d'incompetència educativa, ja que entenem que educar és, sempre i en tot cas, una actitud de diàleg permanent i infatigable entre totes les parts concernides, a la recerca del bé superior de cada infant, a partir de les seves peculiaritats, també les familiars.

En resum: els pares i mares marroquins tenen interès per si els seus fills aproven o suspelen, per si aconsegueixen amb els ritmes d'estudi establerts escolarament, per si es comporten raonablement a l'escola i, d'altra banda, per allò que fan quan s'ajunten amb els amics, pels espais que freqüenten, pel que fan i deixen de fer, per quan entren i surten, etc. I com ja s'ha dit, la major part d'aquestes famílies valora molt l'escola, principalment pels seus aspectes instrumentals, és a dir, pel que pot representar com a palanca d'ascens social i de mobilitat socioeconòmica. Com tantes altres famílies de qualsevol origen o procedència.

*«De vegades els pares no deixen que les nenes vagin d'excursió. Això per la desigualtat que encara patim com a dones.»*





## 5. El lleure





Les pàgines que segueixen a continuació tracten d'analitzar la manera com els joves i les joves d'origen marroquí doten de sentit les dinàmiques d'oci en què participen, i també com afecten, com influeixen les activitats de lleure en el seu procés de socialització i d'adequació a la complexa xarxa de normes i valors, de vegades contraposats, en què estan immersos.

Els espais de lleure juguen un paper decisiu en els processos de socialització de tots els joves i, per tant, també dels fills i les filles de les famílies marroquines. Les seves experiències de socialització també podrien tenir lloc en el marc de les entitats d'educació en el lleure. Condicionades per un context social en el qual els moviments migratoris d'origen estranger estan a l'ordre del dia, aquestes entitats haurien de ser més conscients que mai de les seves potencialitats i limitacions a l'hora d'oferir acollida i resposta a l'expressió de les noves identitats socioculturals.

Però aquests espais i institucions no sempre apareixen als ulls dels infants, dels joves i de les famílies d'origen marroquí com a espais igualitaris i oberts a tothom, independentment de les adscripcions socioculturals. Les dinàmiques psicosocials que entren en joc en les institucions i els grups socials fan pensar que l'accés al seu interior resulta més fàcil (més volgut?) per als individus que comparteixen afinitats socioculturals amb els que ja en formen part. Afinitats que generalment han estat construïdes al llarg d'experiències de socialització similars que institucionalitzen una manera compartida de fer, de pensar i de veure les coses.<sup>1</sup>

D'altra banda, la participació en determinades formes de lleure de la societat de destí, més o menys transgressores de les normes de la comunitat d'origen, és sovint un tema important de preocupació en les famílies i de negociació per part d'aquests joves. Un tema en el qual poden aflorar algunes tensions del seu procés de socialitza-

1. Vegeu Herrera; Albaigés i Garet (2003).



ció, en l'intent de fer compatibles dues lògiques diferents de comportament i de capteniment: la de dins i la de fora de la comunitat familiar.

En el discurs dels fills i de les filles de les famílies marroquines generalment es detecta l'existència d'episodis de conflicte intergeneracional relacionats amb discrepàncies localitzades en algunes qüestions, com ara el control de les companyies, les prohibicions de consums considerats il·lícits, la forma de vestir o les regles horàries. Però aquest fet no es contradiu, com veurem, amb l'existència dels processos d'interiorització comprensiva de les regles familiars a què hem fet referència en l'apartat corresponent. El que normalment es dona entre els joves i les joves d'origen marroquí és una mena de flirteig amb aquests límits normatius en la mesura que se saben controladors dels diferents codis que estructuraven cada context d'interacció social.

## Més iguals que diferents, però separats

A més de la importància que pot tenir la pràctica de l'oci en l'àmbit familiar, els joves i les joves d'origen marroquí es fan presents de diverses maneres en els espais de lleure. Alguns, per exemple, participen en les activitats de l'oci juvenil com a membres de grups d'iguals formats per persones del mateix sexe i del mateix origen, mentre que d'altres ho fan a través d'una xarxa social més heterogènia en aquest sentit. Uns troben al carrer els recursos més importants per a l'entreteniment, mentre que d'altres combinen aquesta presència amb l'accés a espais de lleure caracteritzats per la regulació dels adults (centres oberts, espais joves, grups d'esplai, etc.) o pel pes específic que hi tenen els béns de consum (centres comercials, botigues, etc.) o, per últim, en aquells espais on el lleure adopta un caire més experimental, més transgressor, com poden ser les discoteques.

En l'elecció entre aquestes diverses possibilitats sembla que hi juga un paper determinant el tipus de vincle que aquests joves mantenen amb l'univers familiar, ja que el sentit i la mesura de les seves participacions en l'espai de lleure depenen especialment de la relació que mantenen amb l'autoritat familiar, i de l'habilitat per minimitzar l'eficàcia dels seus mecanismes de control, com succeeix amb qualsevol altre grup de joves.

En l'àmbit del lleure domèstic, cal destacar el paper que juga la televisió del país d'acollida com a mitjà de socialització dels fills i les filles de les famílies marroquines. Els canals de televisió Tele 5, Antena 3 i, en menor mesura, TV3 ocupen un lloc important dins el seu temps de lleure, especialment en aquells casos en els quals l'oci casolà és més destacat. Alhora, aquests nois i noies expressen, en general, una gran atracció per la televisió del Marroc i dels països àrabs, així com per alguns dels seus programes i personatges d'èxit. Els canals 2M (Marroc), Al-Maghribia (Marroc), Masr (Egipte) i Al Yasira (Qatar) són els més populars entre ells, i les seves telesèries compten amb seguidors i seguidores de totes les edats.

El contacte amb universos de referència diferents dels dels països d'origen, que continuen presents en l'espai familiar i comunitari d'aquests joves, és facilitat en gran mesura pels mitjans de comunicació com la televisió. En termes generals, hi ha una diferenciació, quant al gust televisiu, entre els joves i les joves d'origen marroquí que participen en activitats de lleure relativament autònomes i els que mantenen la seva pràctica del lleure més vinculada als espais de responsabilitat i obligació familiars. Els programes televisius, d'una

i altra banda de la Mediterrània, proporcionen als joves i les joves imatges, valors, missatges susceptibles de generar interpretacions múltiples i, per tant, identificacions i contraidentificacions. Cal, doncs, valorar la manera en què cadascun d'aquests i d'aquestes joves es miren els canals de televisió dels països d'origen i d'acollida de la seva família.

Sense intenció de negar el fet que una minoria dels fills i les filles de famílies marroquines participin en activitats de lleure regulades, cal destacar la importància que tenen els espais d'accés lliure, com el carrer, en els processos de socialització entre aquests joves, especialment en el cas dels nois, ja que les noies acostumen a participar d'unes dinàmiques d'oci molt més domèstiques.

Influeix en aquestes opcions una certa *masculinització* tradicional dels espais oberts enfront d'una *feminització* dels espais tancats, que tindrà la seva importància, no solament simbòlica, i que es fa present en l'imaginari de moltes societats tradicionals magribines. Aquesta separació, tot i que pot ser interpretada com una manifestació més de l'androcentrisme tradicional, respon també a un cert repartiment (evidentment desigual i injust) d'àmbits de poder, sense que això sigui un impediment perquè les dones intentin treure tot el partit que poden des de la seva parcel·la de poder domèstic.

L'accés diferenciat als espais de lleure que es dona entre molts fills i filles de famílies marroquines (i també d'autòctones), com a

«Els marroquins surten al carrer tant com els d'aquí. [Però] quan un lloc és freqüentat per xicots marroquins es torna negatiu.»



conseqüència de la reproducció d'uns models de socialització inspirats en ideologies sexistes, és evident. Les joves d'origen marroquí assumeixen un major nombre de responsabilitats domèstiques que els seus homòlegs masculins, especialment quan es tracta de tasques reproductives relacionades amb el manteniment de la llar o la cura dels petits, la qual cosa pot condicionar, sense cap dubte, els seus processos de socialització i de construcció identitària.

La importància del carrer com a espai de trobada i de lleure, també a les ciutats, s'ha de veure com una continuïtat natural de la principal manera d'entendre el lleure a les zones rurals de tots els països de la Mediterrània. La presència al carrer dels fills i les filles de les famílies marroquines no sempre és ben acceptada per la població autòctona, que tradicionalment ha fet ús exclusiu d'uns espais que ara ha de compartir. El fet d'estar en un mateix espai no acostuma a ser sinònim d'establiment de relacions de tipus intercultural, ja que la configuració dels grups de relació o de joc no es fa tant a partir d'un criteri d'edat o de preferències en els jocs, sinó més aviat segons l'origen familiar autòcton o immigrant. Sigui com sigui, atès l'efecte dels prejudicis, és molt comú que els joves autòctons tractin de desmarcar-se de tot allò que els pugui associar a uns col·lectius juvenils socialment estigmatitzats i criminalitzats.

Als casals, als espais i a les biblioteques que els acullen (a les biblioteques quasi sempre per fer els deures escolars), hi accedeixen tant nois com noies, però es tracta d'espais socioeducatius, sovint amb programes o actuacions de caire assistencial, que atenen fonamentalment joves d'origen immigrant.

La separació física quant a espais i temps d'oci entre joves autòctons i joves d'origen marroquí, tot i que és el més freqüent, no sempre és tan diàfana, ja que poden donar-se circumstàncies que facin possible la configuració de grups mixtos. A més de les agrupacions en el marc d'unes coordenades molt específiques com les que defineixen l'escola, la participació en equips esportius o altres espais on la convivència és obligada, es pot produir també aquesta barreja quan els joves i les joves d'origen marroquí participen en dinàmiques juvenils que poden posar en qüestió els seus marcs normatius familiars per la generalització de pràctiques o de consums prohibits per la comunitat familiar, com passa, per exemple, a les discoteques.

A tall de resum, presentem les conclusions d'Alegre i Herrera (2000):

- a) Per comparació amb els autòctons, els nois d'origen marroquí tenen un accés més restringit als espais de lleure fora de casa més ben valorats, de la mateixa manera que les noies d'origen marroquí troben, més que no pas els seus homòlegs masculins i les noies autòctones, dificultats de cara a la plena integració en aquestes activitats de lleure.
- b) Les noies d'origen marroquí, quan practiquen lleure fora de la llar, ho fan de manera més intracultural que els nois i, per tant, en espais i temps més segregats, sovint familiaritzats, amb presència de cosines o altres familiars adults.
- c) Els nois d'origen familiar marroquí, tot i ser més presents que les noies en espais de lleure amb presència de joventut autòctona, tenen un grau d'integració en aquest tipus de dinàmiques força baix.
- d) Les noies i els nois d'origen marroquí participen, a un nivell similar als autòctons amb qui comparteixen l'escola, en activitats de lleure pròximes a l'educació reglada, com ara classes d'idiomes, de música, etc. Però participen menys que la joventut autòctona en altres activitats d'oci regulades, com ara esports o entitats d'educació en el lleure.
- e) Finalment, els nois d'origen marroquí, en participar més que les noies del mateix origen de les dinàmiques de lleure fora de casa i en espais d'interacció informals, tenen majors possibilitats de realitzar activitats considerades il·lícites pels adults dels quals depenen.

## Confiança familiar i biculturalisme

Els caps de setmana ofereixen als adolescents oportunitats excepcionals per al desenvolupament i l'actualització de la identitat juvenil. El fet de no haver d'anar a l'institut incrementa significativament el temps lliure disponible i les possibilitats de participar més o menys intensament en les activitats de lleure i de consum cultural. En termes generals, i a diferència dels espais associats als adults o a la lògica acadèmica, els espais de lleure no són viscuts pels joves i les joves en termes de control social o d'inversió futura, sinó més aviat tot el contrari: són la condició del seu present.

També és important assenyalar que per als joves i les joves d'origen marroquí el consum d'activitats i productes d'oci és extraordinàriament important de cara al procés de construcció de la seva identitat social, com ho és per a la major part de joves de la nostra societat. La música i la moda són alguns dels terrenys culturals on es fa més visible la generació d'una estètica compartida pels joves i les joves d'origen marroquí, amb un comportament més agosarat d'experimentació i de transgressió en el lleure. Aquests joves també reconeixen en la roba i els complements estètics recursos materials i simbòlics a través dels quals poden construir la seva identitat o *identificar* els altres. Si bé és cert que no tothom gaudeix de les mateixes oportunitats per adquirir productes de moda en el mercat, es considera que la roba i les *marques* són un indicador de les afinitats culturals i fins i tot ideològiques de les persones, així com de les seves orientacions i preferències en les activitats d'oci.

D'altra banda, un dels terrenys on es fa probablement més visible l'autonomia o la dependència familiar dels joves i les joves d'origen marroquí és el de la sexualitat. Les experiències de socialització en l'espai del lleure juvenil també inclouen aquesta forma de plaer que està vinculada a uns processos d'aprenentatge informal i a unes formes específiques de concebre's un mateix i el propi cos. Gairebé tots els joves i les joves (també els d'origen magribí) expressen tenir entre els seus temes de conversa qüestions relatives a la

sexualitat, amb pràctiques sexuals limitades a experiències d'iniciació.

Tot i que el sol fet de consumir oci proporciona elements per a la construcció creativa d'un estil personal que al mateix temps és una estètica compartida, també és cert que no tots els contextos particulars en què es desenvolupen les activitats de lleure ofereixen les mateixes possibilitats de cara a la construcció d'una identitat juvenil relativament autònoma respecte de la normativa que regeix a l'interior de l'espai familiar. És evident que no és el mateix desplaçar-se amb els amics i/o les amigues a un centre comercial per mirar botigues que accedir al ventall d'experiències trencadores que possibilita una discoteca, o realitzar activitats de lleure a través d'un grup d'amics i amigues de la mateixa edat que fer-ho en companyia dels membres adults de la família. No suposa el mateix ni per al jove ni per a la seva família.

*«M'agrada la música d'aquí i la música àrab. Escolto Alejandro Sanz i Marc Antoni. També m'agraden Fadil Chakir, d'Egipte, i Nawal, de Kuwait.»*



Però una vegada més la diversitat és la norma. Mentre que les activitats que duen a terme al llarg dels caps de setmana uns joves d'origen familiar marroquí es caracteritzen per mantenir un cert distanciament respecte d'algunes pràctiques culturals dominants en el camp del lleure juvenil del país d'acollida (desplaçament a àrees comercials d'altres ciutats, accés a bars i discoteques, relacions entre amics i amigues, festeig i iniciació sexual, etc.), per a altres nois i noies del mateix origen familiar aquestes pràctiques sí que són exercides en els períodes i en els espais de lleure habituals.

No pot estranyar que la pluralitat i la diversitat de referents identitaris disponibles en la vida quotidiana dels joves i de les joves d'origen marroquí (no solament els de casa, sinó especialment els de l'institut, de la publicitat, dels mitjans de comunicació...) puguin tenir conseqüències directes sobre els seus processos d'acomodació i de desig de consum en el terreny del lleure juvenil, d'una banda, i

també, és clar, de l'altra, sobre la valoració que fan de les normes, dels comportaments i de les expectatives que poden posar en risc l'honorabilitat de la seva tradició familiar.

En termes generals, i com ja s'ha dit, els sistemes normatius de les famílies marroquines pel que fa a la participació dels fills en les dinàmiques del lleure juvenil es manifesten força rigoroses, sobretot en algunes qüestions, com ara les regles horàries, les prohibicions de tota mena de consums il·lícits, així com en el control de les companyies que es freqüenten. Però en unes famílies més que en altres, com també hem indicat en capítols anteriors, aquests sistemes normatius inclouen certs marges de negociació, en la qual hi juguen un paper important tant la mare com el nivell de confiança dipositada en el fill o la filla segons les seves conductes precedents, el seu esforç en els estudis, el seu captament davant els adults, etc.

Alguns joves poden mantenir actituds ben conscients de distanciament respecte d'alguns dels condicionaments que els imposa la seva ascendència cultural. Això no depèn de la interpretació més o menys comprensiva que puguin fer del seu univers familiar. Aquest distanciament no comporta necessàriament expressar opinions negatives sobre la seva família, ni considerar sempre fora de lloc els límits amb què els familiars tracten de circumscriure-li les accions. El grau d'obediència o de submissió a l'autoritat familiar dependrà, en definitiva, de la força o de la feblesa de la interiorització dels marcs normatius familiars, així com de l'efectivitat de les estratègies familiars de vigilància.

Ara bé, el que és remarcable, segons una recerca anterior (BONAL, 2003), és que la gran majoria dels joves, tant si participen d'un lleure més infantilitzat com si participen d'un oci més adult i trans-

*«Per anar a la disco  
tinc una roba molt especial  
(Prada, Ralph Lauren).  
Me la vaig comprar a poc  
a poc amb els meus estalvis.»*





gressor, mantenen algun punt de reflexivitat en el qual traspuen els marcs normatius familiars. Altrament dit: en major o menor mesura, tots jutgen i avaluen les normes pròpies dels seus espais familiars com a quelcom relativament extern, imposat amb més o menys rigor, però aquest fet no es contradiu amb l'existència d'una interiorització normativa de les regles familiars, com ja hem comentat en capítols anteriors.

També el fet de compartir amb la família un bon nivell d'observança religiosa pel que fa a algunes qüestions bàsiques de l'islam (l'oració, el dejuni durant el mes del Ramadà, la celebració de les festes, la prohibició de consumir alcohol, etc.), juntament amb estratègies d'evitació de tensions explícites en els espais familiars, són actituds que faciliten a alguns i algunes joves que els seus comportaments en l'ús i el consum del lleure no derivin en conflictes significatius, ja que amb aquest capteniment hom s'ha guanyat, com dèiem, la confiança dels adults.

D'aquesta manera, portant amb destresa una mena de «doble vida», alguns joves poden arribar a resoldre l'oposició frontal entre els valors de la família i els que són dominants en el món de l'oci no formal juvenil, i prevenir els possibles conflictes a què haurien de fer front. Això és possible (ells i elles ho fan, dia a dia, possible i compatible) gràcies a una sèrie d'habilitats socials biculturals que dominen a la perfecció, i que poden suposar una bona *caixa d'eines* per sobreviure en un món d'incertesa. Habilitats que, en lloc de neguitejar-los amb sentiments de culpa —consideracions moralitzants al marge, que haurien de contemplar l'atenuant de la *defensa pròpia*—, els capaciten, afortunadament, per subsistir en un context difícil en el qual plana permanentment el fantasma del dilema entre l'anorreament o l'exclusió. Ja sigui per anomia, per replegament identitari o per assimilació cultural sense inserció social.

## Annexos

### Algunes dades i referències sobre el Marroc<sup>1</sup>

El Regne del Marroc (*al-Mamlaka al-Magribīya*) té una extensió de 458.730 km<sup>2</sup>, sense comptar el Sàhara Occidental (260.000 km<sup>2</sup>), i una població de més de 30 milions d'habitants. Limita al nord amb la Mar Mediterrània, al sud amb el Sàhara Occidental (que té ocupat), a l'est amb Algèria i a l'oest amb l'Oceà Atlàntic. La capital és Rabat, però la ciutat amb més habitants és Casablanca, un dels centres industrials del país.

El relleu del Marroc és principalment muntanyós, car les muntanyes algerianes de l'Atlas hi continuen amb diferents cadenes paral·leles: el Rif i el sistema de l'Atlas. El Rif és separat per les depressions de Taza, al sud, i Moulouya, a l'est, del sistema de l'Atlas, el qual és format per tres alineacions paral·leles: al nord, l'Atlas Mitjà, de roques calcàries; més cap al sud, des de la costa atlàntica, comença el Gran Atlas, en direcció cap al nord-est, on hi ha la màxima altitud del país i del nord de l'Àfrica: el Djebel Toubkal (4.165 m); i, finalment, més cap al sud, hi ha el Petit Atlas, format per les roques antigues de la vora aixecada de l'antic sòcol saharià.

A diferència del que normalment es pensa des de Catalunya, el Marroc no és un país mediterrani com ho són Algèria o Tunísia, ja que el clima presenta molta més varietat: al nord és mediterrani, a la costa atlàntica és sec, però suavitzat per la influència atlàntica, i a l'Atlas és continental, amb uns hiverns molt durs i amb abundants precipitacions en forma de neu. Les regions meridional i oriental reben els vents del desert, que eleven les temperatures i fan disminuir la humitat.

1. La major part de les dades d'aquest annex s'han obtingut de la següent bibliografia, a la qual remetem el lector interessat a aprofundir-hi: Cordellier; Didot i Netter (2003), Giménez (2003), López i Berriane (2004).

La densitat de població és de 60 hab./km<sup>2</sup>, però la població marroquina està desigualment repartida, amb fortes concentracions a les planures mediterrànies i atlàntiques del nord i en algunes valls de l'interior i molt febles, en canvi, als altiplans i al Marroc oriental. Hi subsisteix, cada cop més migrat, el nomadisme de base ramadera. Hi són molt importants les migracions internes de l'interior cap al litoral. L'èxode rural va en augment com a conseqüència també dels períodes de sequera. En moltes ocasions, aquestes migracions internes no signifiquen res més que un trasllat de la pobresa del camp a la ciutat, on apareixen suburbis sencers d'infrahabitatges. El cas més conegut és el de l'extraradi de Casablanca, ciutat on es va inventar el terme *bidonville* ja en els anys 30.

El creixement demogràfic és ràpid: de menys de 5.000.000 d'habitants al començament del segle XX a 10.000.000 el 1954 i a 26.000.000 el 1998. El ritme de creixement (32,4‰ anual en 1980-1985), conseqüència de l'alta natalitat, ha anat, però, alentint-se (en 1985-1995 va ser del 20‰). Tant la minva dels naixements com la millora de les condicions de vida han modificat la piràmide d'edats: el 1985 els menors de 15 anys representaven el 46% de la població total, i el 1995 havien baixat al 36%.

El grup etnicolingüístic més nombrós i dominant políticament és l'àrab (70%). Els imazighen (berbers), cronològicament anteriors al territori de l'actual Marroc i majoritaris a les muntanyes de l'Atlas i del Rif, constitueixen el 30% restant. La seva cultura i la seva llengua són marginades i, fins fa poc, han estat perseguides per les autoritats. La llengua oficial és l'àrab. A banda del tamazigh, el francès hi és força estès. L'islam de branca sunnita és la religió dominant i oficial. Hi ha minories cristianes i jueves.

El Marroc és una monarquia constitucional. Segons la Constitució de 1992, el govern és responsable davant del rei i el Parlament, el qual, sotmès a una reforma aprovada en referèndum el 1996, va passar a ser bicameral: la cambra de representants, amb 325 diputats elegits per sufragi universal cada cinc anys, i el senat, amb 270 membres elegits indirectament pels representants de les autoritats locals, les cambres professionals i els sindicats. Les dues cambres parlamentàries són bàsicament òrgans de debat, ja que el seu poder és molt limitat. El rei nomena el primer ministre i pot dissoldre la legislatura.

L'actual monarca del Marroc, Mohammed VI, s'ha fet seva la complicada estratègia d'intentar transmetre una imatge de progres-

siva democratització institucional alhora que manté un poder pràcticament absolut sobre la vida política del país. A més de desenvolupar la funció de líder temporal (rei), també és guia espiritual i moral (*emir al-Mu' minin*, o comandant dels fidels) com a conseqüència del suposat vincle directe del seu llinatge amb Hussein ibn Ali, nét del profeta Mahoma.

El Marroc ha viscut diferents processos d'organització territorial i administrativa al llarg del segle XX. Després de la independència, el procés de reconstrucció de l'Estat marroquí es va dur a terme a través del desenvolupament d'un model de gestió política i territorial centralista que mirava de reforçar el poder de la monarquia, aleshores representada per Hassan II, i evitar l'emergència de possibles contrapoders. Per aquest motiu, les set regions econòmiques en què va quedar dividit el Marroc l'any 1971 no gaudien de cap mena de reconeixement o autonomia política.

L'objectiu d'aquesta reforma administrativa era l'articulació del regne al voltant de set centres urbans, que havien d'actuar com a pols de desenvolupament econòmic de les regions que representaven: Casablanca, Fes, Meknès, Oujda, Agadir, Marràqueix i Rabat. El procés de regionalització en què es troba immers actualment el país s'ha d'entendre en el marc del projecte de modernització de l'aparell administratiu o *majzen*. La vocació oficial del procés de regionalització és la descentralització política i econòmica de l'Estat, fet que a la pràctica és inseparable de l'increment de la participació ciutadana i de la millora de la democràcia. Tanmateix, són diverses les veus que manifesten el seu pessimisme davant la possibilitat que aquest procés porti una millora substancial a la cohesió social i a l'harmonia territorial del Marroc.

Malgrat el desenvolupament de nous centres industrials i de prestació de serveis fonamentalment turístics a diverses ciutats de l'interior del país, el *Bled Siba* (és a dir, la perifèria del país, caracteritzada per una geografia accidentada i perquè és el lloc on va refugiar-se una part important de la població amazigh des de la primera invasió musulmana al segle VII) continua existint com un conjunt de regions poc desenvolupades i dependents d'una economia agrícola molt vulnerable. En canvi, el Protectorat instaurat el 1912 ja va fer la major part de les seves inversions en el *Bled Majzen*, o «Marroc útil», format per les regions del gran altiplà central i les planures de la costa atlàntica.

D'entrada, les autoritats colonials franceses van transferir la capital política des de Fes a Rabat per tal de reforçar el control sobre les institucions. Després, es va crear una capital econòmica a Casablanca, en aquell moment una petita població però amb una ubicació geogràfica que afavoria la construcció d'un gran port comercial en coherència amb les aspiracions de tota economia colonial. Això no era més que l'inici d'un gran projecte urbanístic que desembocaria en el que actualment podríem anomenar l'eix industrial Kenitra-Casablanca, el qual concentra el 75% de les ocupacions en aquest sector. Aquesta orientació cap al litoral ha significat l'estancament d'amples regions de l'interior del país, les quals han quedat al marge de qualsevol procés d'industrialització i de modernització econòmica.

La realitat social, econòmica i cultural del Marroc és molt més enrevessada del que s'acostuma a creure a Catalunya. És precisament d'aquesta realitat polièdrica que parlarem tot seguit.

*Taula 1. Indicadors demogràfics*

INDICADOR	UNITAT	MARROC	ESPANYA
Població	milers	30.072 (1994)	40.977 (2001)
Densitat	hab./ km <sup>2</sup>	67,3 (1994)	81,0 (2001)
Creixement anual (2000-2005)	%	1,6	0,2
Índex de fecunditat (ISF) (2000-2005) [1]	nens/dones	2,75	1,15
Mortalitat infantil (2000-2005)	‰	42,1	5,1
Esperança de vida (2000-2005)	anys	68,7	79,3
Població urbana (2001)	%	56,1	77,8

Font: Elaboració pròpia a partir de Cordellier; Didiot; Netter (coord.) (2003).

[1] L'Índex Sintètic de Fecunditat (ISF) indica el nombre de nens que tindria una dona al llarg de la seva vida suposant que la taxa de fecunditat es mantingués constant.

El país continua creixent demogràficament perquè té una estructura poblacional molt jove. De fet, les estimacions del Fons de Població de les Nacions Unides (FNUAP) ja preveien una població de més de 38 milions d'habitants per al 2005.

Malgrat que la taxa de creixement anual entre l'any 2000 i el 2005 es calcula en un 1,6% (vuit vegades superior a la d'Espanya), a la pràctica s'està produint un ràpid descens de la taxa de fecunditat, fenomen d'altra banda compartit per tots els països del Magrib. Així, segons les dades de què disposem, les dones marroquines tenien una mitjana de 7 fills l'any 1960, de 5,5 l'any 1982 i de 2,75 l'any 2002, encara que existeixen diferències significatives entre els entorns rurals i els entorns urbans pel que fa a aquesta qüestió. Altres factors de canvi social que es relacionen directament o indirecta amb el descens de l'índex de fecunditat són el procés d'urbanització de la societat marroquina, l'accés de les dones al mercat de treball, la generalització de l'anticoncepció i la reducció de la mortalitat infantil (encara que continua sent molt elevada).

Finalment, amb relació a les taxes de mortalitat, hem de comentar que, malgrat la millora d'alguns indicadors relacionats amb la maternitat i amb la infància, la mortalitat materna durant el part i la mortalitat infantil entre els nens de menys d'un any d'edat continuen presentant unes xifres molt elevades, fet que s'explica per la manca d'assistència sanitària en aquesta i en altres fases vitals de les persones. Aproximadament el 60% dels naixements es produeixen fora d'instal·lacions hospitalàries.

*Taula 2. Indicadors socials i culturals*

INDICADOR	UNITAT	MARROC	ESPANYA
Desenvolupament humà (IDH) (2001) [1]		0,606	0,918
Nombre de metges	% hab.	0,46 (1997)	3,30 (2000)
Analfabetisme (homes) (2002)	%	36,6	—
Analfabetisme (dones) (2002)	%	61,7	—
Esperança d'escolarització (2000)	anys	8,0	15,5
Escolarització 3r grau (2000)	%	10,3	59,4
Accés a Internet (2002)	% hab.	16,87	193,10
Llibres publicats (1999)	títols	386	59.174

Font: Elaboració pròpia a partir de Cordellier; Didiot; Netter (coord.) (2003).

[1] L'Índex de Desenvolupament Humà (IDH), expressat en una escala que va del 0 a l'1, és un indicador de caràcter compost que reflecteix els nivells de salut, renda i educació assolits en un país determinat.

L'Índex de Desenvolupament Humà amaga una gran diversitat interna en el cas del Marroc. El valor mitjà es veu reduït com a conseqüència de la precarietat que caracteritza els serveis socials en l'àmbit rural. L'índex de les ciutats assoleix valors que pràcticament doblen els dels pobles (0,670 vs. 0,384 l'any 1993), fet que col·loca les primeres en un nivell de desenvolupament mitjà i els segons en un nivell corresponent al dels països menys desenvolupats de l'Àfrica subsahariana. Segons les dades complementàries de què disposem, els pitjors indicadors dins l'àmbit rural, en comparació amb les zones urbanes, són els referents al nivell d'escolarització i a l'esperança de vida.

L'assistència sanitària mereix una de les valoracions més negatives de les polítiques públiques de l'Estat marroquí. Com es posa de manifest a la taula 2, només existeixen 0,46 metges per cada 1.000 habitants (set vegades menys que a Espanya), i la majoria treballen a les grans ciutats, de manera que la situació dins l'àmbit rural és pràcticament de desatenció sanitària. Menys de la quarta part de la població marroquina disposa d'assegurança social i d'aquests afortunats la meitat aproximadament són funcionaris i familiars seus.

Al llarg dels darrers trenta anys s'ha multiplicat el nombre d'instal·lacions hospitalàries privades i actualment les públiques tenen majoritàriament com a usuaris persones sense recursos les quals, malgrat disposar de «certificats d'indigència», també han de pagar el preu dels medicaments.

Pel que fa al sistema d'ensenyament, remetem el lector a l'apartat corresponent, però a tall de síntesi cal dir que la principal cosa a destacar és la situació de crisi estructural, reconeguda per gairebé tots els actors polítics i socials del país. D'entre tots els indicadors, els que més destaquen en aquest sentit són els referents a l'analfabetisme de la població i a l'atur que afecta els joves amb estudis universitaris.

L'analfabetisme és, sens dubte, un greu problema social, i aquesta xacra situa el Marroc a la cua dels països en vies de desenvolupament. Actualment, l'analfabetisme afecta aproximadament la meitat de la població del Marroc de més de 15 anys. Aquesta taxa s'incrementa quan es refereix als sectors més vulnerables de la societat, entre els quals cal destacar les dones i la població rural en general. Les mesures d'austeritat imposades pel Banc Mundial al Marroc

entre mitjan anys 80 i final dels 90 per tirar endavant un «Programa d'Ajustament Estructural» tenen molt a veure amb les retallades en la despesa pública i amb l'estancament dels indicadors sobre educació al llarg d'aquest període.

D'altra banda, la desocupació entre els llicenciats és un fenomen relativament nou que té a veure amb les discontinuïtats que es donen entre el sistema d'ensenyament i el mercat laboral marroquí. L'accés a l'Administració suposa per a molts joves llicenciats la màxima aspiració professional i, per a l'Estat, una vàlvula d'escapament de les tensions socials generades per l'atur entre la població jove qualificada.

*Taula 3. Indicadors econòmics*

INDICADOR	UNITAT	MARROC	ESPANYA
PIB total (PPA) (2001) [1]	milions \$	104.976	828.414
Creixement anual (1991-2001)	%	2,2	2,7
Creixement anual (2002)	%	4,5	2,0
PIB per habitant (PPA) (2001)	\$	3.600	20.150
Inversió (FBCF)	% PIB	23,4 (1999-2001)	25,4 (2000-2002)
Índex d'inflació (2002)	%	2,8	3,6
Energia (índex de cobertura) (2000) [2]	%	5,6	25,5
Despesa pública en educació	% PIB	5,5 (2000)	4,5 (1999)
Despesa pública en defensa	% PIB	4,6	1,3
Deute extern total (2001)	milions \$	16.963	—
Servei del deute/Export. (1999-2001)	%	20,6	—

Font: Elaboració pròpia a partir de Cordellier; Didiot; Netter (coord.) (2003).

[1] El Producte Interior Brut a valors de Paritat de Poder Adquisitiu (PPA) és un terme econòmic introduït a començament dels anys 90 per l'FMI amb l'objectiu de comparar d'una manera més realista el nivell de vida entre diferents països, atenent el cost de la vida a cada país.

[2] L'índex de cobertura d'energia indica la relació entre la producció nacional d'energia i el consum total, de manera que es pot considerar un indicador aproximatiu del grau d'independència energètica.



El retall de la despesa pública i el foment de les privatitzacions que va dur a terme el govern del Marroc durant els darrers quinze anys del segle XX van donar els seus resultats en termes d'estabilització macroeconòmica. Actualment, la inflació se situa al voltant del 3%, mentre que el creixement econòmic fluctua entre el 3 i el 6% segons quin any sigui.

Tanmateix, els indicadors socials es van anar degradant progressivament al llarg del mateix període, especialment els referents a la pobresa i a l'atur. De fet, l'economia ha crescut a un ritme mitjà del 3,5% durant la darrera dècada, però per assolir una situació de plena ocupació amb una demografia en augment hauria de situar-se a l'entorn del 6%. Dos informes sobre la situació econòmica i social del Marroc, un del Fons Monetari Internacional i un altre del Banc Mundial, van posar de manifest l'any 2000 que els seus indicadors de desenvolupament humà eren extraordinàriament negatius. Les causes: el dèbil creixement econòmic del Marroc d'ençà de la dècada dels anys 60 i l'intens creixement demogràfic entre les dècades dels 60 i dels 80. La combinació d'aquestes dues dinàmiques va desembocar en un creixement important de la pobresa i de la marginació social entre la població.

El PIB per habitant l'any 2001 era de 3.600 dòlars. Aquesta dada mitjana és, d'entrada, molt baixa en comparació amb l'enregistrada a Espanya, però, a més, emmascara situacions de desigualtat socioeconòmica molt accentuades que restringeixen l'accés de milions de persones als recursos i als béns de consum.

Es calcula que el salari mitjà d'un empleat agrícola o d'un obrer d'una fàbrica és de 1.000 dirhams mensuals (uns 90 euros), que el 40% de les llars té un poder adquisitiu inferior als 3.000 dirhams mensuals (uns 30 euros).

Els indicadors de pobresa troben el seu reflex en mancances molt específiques, especialment dins l'àmbit rural, on la pobresa absoluta afecta prop del 30% de les persones i on gairebé una quarta part dels infants menors de 5 anys presenta problemes de creixement.

També dins l'àmbit rural, més del 80% de la població no té accés als serveis socio-sanitaris; el 75% no disposa d'aigua potable o tractada; el 95% de les llars no té aigua corrent; el 80% de les zones rurals no estan electrificades; la mà d'obra a les explotacions agrícoles continua sent familiar en gairebé el 80% dels casos; etc.

Els pilars de l'economia marroquina són l'agricultura, la mineria, el turisme, la indústria manufacturera i les remeses dels marroquins que viuen a l'estranger. Tot i així, hem de destacar que la construcció i les obres públiques ocupen un lloc cada vegada més important dins l'economia del país. A ciutats com Rabat, Salé, Tànger i Casablanca s'estan construint grans zones residencials i comercials. Algunes d'aquestes infraestructures i serveis estan dirigides a les classes socials més benestants; d'altres, en canvi, pretenen donar resposta a les necessitats més bàsiques d'amplis sectors de la població marroquina. Aquesta «febre» de la construcció també és present en algunes ciutats del país, en les quals la inversió en equipaments públics ha experimentat un increment significatiu al llarg dels darrers anys. El capital privat també participa en aquest procés de construcció. L'exemple més important, l'aporten les famílies que han emigrat a Europa. De fet, les remeses de la població marroquina que viu a l'estranger representen la principal font d'ingressos externa, assoleixen 216.000 milions de dòlars anuals i suposen el 5,5% del PIB.

Al llarg de la dècada dels anys 80 i fins a mitjan anys 90 les actuacions en matèria de política social foren gairebé inexistents al Marroc com a conseqüència de l'aplicació del «Programa d'Ajustament Estructural» impulsat pel Banc Mundial i del fort creixement demogràfic que experimentava el país en aquell moment. L'agreujament dels indicadors socials i les seves repercussions econòmiques, però, van afavorir un canvi d'estratègia per part del Banc Mundial, el qual va reconèixer els efectes perversos de la seva política neoliberal. D'aquesta forma, l'any 2000 ja funcionaven tres grans programes de desenvolupament estructural: el pla quinquennal de lluita contra la pobresa (1995-2010), cofinançat pel Banc Mundial; el projecte de desenvolupament per a les províncies del nord, cofinançat per la Unió Europea; i el desenvolupament del microcrèdit. Aquesta voluntat institucional de lluita contra la pobresa representa un punt d'inflexió després de quatre dècades durant les quals el poder no va apostar per cap estratègia de desenvolupament.

## Llengües al Marroc i aprenentatge del català

La situació lingüística al Marroc és rica i complexa, com acostuma a ser-ho a les terres que, al llarg de la història, han tingut contactes i relacions amb pobles diversos. La situació geoestratègica del Marroc, l'ha convertit en un passadís per on han transitat una infinitat de llengües i cultures.

Fins al segle VII, que l'expansió àrab va ocupar la major part del país, especialment les zones menys muntanyoses, els habitants d'aquesta zona del nord d'Àfrica parlaven diverses variants de la llengua amaziga, mal anomenada «berber» (llengua dels bàrbars) ja des de l'Imperi Romà. Aquesta antiga llengua camítica, molt diferenciada de l'àrab, és la que parlen familiarment moltes famílies immigrades a Catalunya procedents principalment de la zona muntanyosa del Rif.

Les moltes variants de l'àrab parlades al Marroc es diferencien de l'àrab clàssic i de l'àrab estàndard modern. Les diferències són tan significatives que es poden presentar dificultats de comunicació entre els respectius parlants. Cal, però, advertir que, gràcies als moderns mitjans de comunicació, s'està estenent a la resta del país el dialecte de Casablanca i de Rabat.

En educació, cultura, mitjans de comunicació, etc. la llengua oficial, la llengua que el govern ha imposat —sovint per força— és l'àrab modern o estàndard. Com ja s'ha dit a l'apartat sobre l'evolució del sistema educatiu marroquí, fins l'any 1999, que el govern va aprovar la «Carta Nacional de l'Educació i de la Formació», no es va donar una tímida obertura a la cultura amaziga, que fins aquell moment havia estat reprimida i menystinguda per l'Estat i pels funcionaris —també pels mestres— destinats a territoris de parla amazig.

Sobre les dues principals llengües de les famílies immigrades procedents del Marroc (àrab i amazic), i sobre les peculiaritats d'aquestes llengües que cal tenir en compte en l'ensenyament del català als seus parlants, us oferim a continuació un resum realitzat pel Servei d'Ensenyament de Català del Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya.

## La llengua àrab

L'àrab és una de les llengües de la família lingüística afroasiàtica, del grup semític.

Entenem per àrab: l'àrab estàndard modern, comú a tots els Estats que s'autoidentifiquen com a àrabs (el que s'ensenya a l'escola, s'utilitza en els documents formals i es difon en els mitjans de comunicació orals i escrits), l'àrab dialectal (cal tenir en compte que aquestes variants regionals poden ser mútuament intel·ligibles) i l'àrab clàssic (utilitzat en àmbits religiosos).

La llengua àrab és parlada avui per uns setanta milions de persones que ocupen principalment el territori comprès entre l'Atlàntic i Pèrsia, des de la Mediterrània, al sector meridional del Sàhara, fins a les costes de l'Índic.

L'alfabet àrab anomenat *alif*at comprèn 28 grafemes per representar fonemes consonàntics, 3 grafemes per representar les vocals breus, 5 dígrafs (o sigui, seqüències de dos grafemes) per a les vocals llargues i 3 grafemes auxiliars.

L'expansió de l'islam ha motivat que l'alifat sigui usat també per altres llengües (el persa, el pashto, l'urdu i el sindhi).

L'alifat no té majúscules. Les lletres àrabs no tenen una forma única. Canvien lleugerament segons la posició que ocupen a la paraula. L'escriptura es caracteritza per l'abundància de lligams. La major part de les lletres són unides a la precedent i a la següent, fet que motiva que la majoria tinguin quatre formes segons que la posició sigui aïllada, inicial, medial o final. Les vocals normalment no s'escriuen excepte quan es fa l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

L'àrab s'escriu de dreta a esquerra.

Les paraules no se separen mai al final de línia.

Els signes de puntuació gairebé no es fan servir:

- Els noms s'uneixen sempre amb la conjunció «i», per més que aquesta es repeteixi.
- Una sèrie d'adjectius es juxtaposen sense comes ni conjuncions.
- S'acostuma a fer servir el punt i a part en comptes del punt i coma o els dos punts.

El sistema vocàlic de l'àrab consta de tres vocals: a, i, u. Per aquest fet, als parlants d'aquesta llengua els costa discriminar i produir alguns sons vocàlics catalans: la «e», que confonen amb la «i»; i la «o», que pronuncien [u].

Els alumnes poden tenir també dificultat en la discriminació i la pronunciació de les consonants: [b]/[p], [g]/[k], [s]/[z], [ʃ], [ʁ]. L'article és invariable, no té flexió de gènere ni de nombre; per tant, s'han de preveure omissions de l'article i problemes de concordança entre l'article i el nom.

L'àrab marca les funcions gramaticals de cas amb la declinació dels noms i, per tant, no té un sistema tan ampli de preposicions com el català. És per això que en el català dels parlants àrabs hi poden desaparèixer preposicions, sobretot «de», o en pot aparèixer una en lloc d'una altra.

Els noms poden ser masculins i femenins, no hi ha neutre. El femení porta marca de gènere. El masculí no en porta i es reconeix per exclusió. Hi ha, però, noms que poden ser indistintament dels dos gèneres. Per això, de vegades, quan els araboparlants aprenen català hi ha dificultat a distingir els noms masculins dels femenins i hi ha alguns noms que sempre s'utilitzen erròniament com a femenins.

L'àrab té tres nombres: el singular i el plural, com en català, i el dual, que fa referència a dos elements.

El possessiu àrab concorda en gènere i nombre amb el posseïdor no amb la cosa posseïda. Quan aprenen català, hi pot haver dificultats en la construcció de l'estructura catalana article + possessiu + nom: la posposició del possessiu darrere el nom, l'omissió de l'article i la manca de concordança entre possessiu i cosa posseïda.

En àrab els valors temporals es distingeixen per l'aspecte: *el perfectiu* usat per a les accions passades i acabades, i *l'imperfectiu* per a les presents o passades, però sense acabar. Per aquest motiu, resulta difícil de dominar la varietat de formes del nostre sistema temporal. Es tendeix a generalitzar l'ús del present respecte als altres temps.

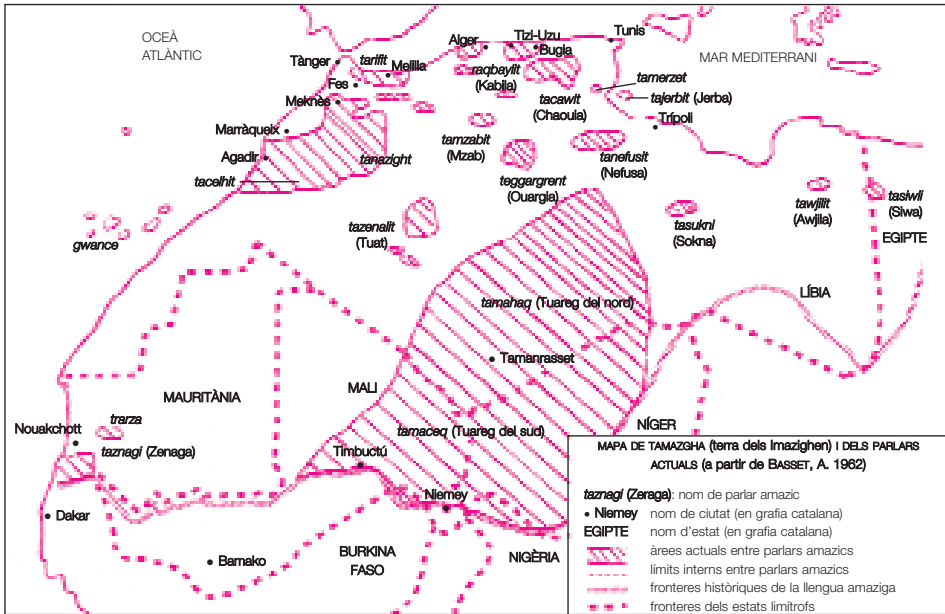
L'estructura habitual de la frase és: verb+subjecte+complements. El verb només concorda amb el subjecte en gènere i persona. És freqüent que en les frases en català produïdes pels alumnes s'inverteixi la posició del subjecte o bé que no hi hagi concordança en nombre o persona entre el subjecte i el verb.

## La llengua amaziga

L'amazic és una llengua de la família afroasiàtica, del grup camític. Malgrat algunes afinitats en la fonètica i en les estructures gramaticals, i les influències mútues pel contacte mantingut durant segles, l'amazic i l'àrab són llengües molt diferents.

Actualment, l'amazic té parlants al Marroc (12 milions de parlants, 40% de la població marroquina), Algèria (7 milions, 25% de la població algeriana), Tunísia, Mauritània, Líbia, Egipte, Burkina Faso, Níger, Nigèria i Mali (on té un reconeixement oficial).

Gràfic 1. Mapa de Tamazgha i dels parlars actuals



Cal mencionar també la gran quantitat de població de parla amaziga que, a causa del fenomen de la immigració, resideix a les grans ciutats del Magrib i a Europa.

Les variants dialectals de l'amazic són nombroses i força distants entre elles, per aquest motiu no és estrany que els parlants de variants diferents tinguin dificultats per comunicar-se. Sota concepte amazic englobarem el rifeny (*tarifit*), beràber o *tamazight* (aquest és

el nom del conjunt de la llengua), *taixelhit* (conegut pels noms àrabs i afrancesats *chelna* i *cheleu*). A més, cal tenir en compte que a Algèria es parlen el cabilenc (*taqbaylif*), el *taiawit* i el *tamzabit*. El parlar dels tuaregs és conegut amb el nom de *tamaceq*, l'única varietat que ha conservat l'antiga escriptura (*tifinagh*)

Gràfic 2. Equivalències entre els alfabet tifinagh, llatí i àrab<sup>1</sup>

Alfabet tifinagh		ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰ ⵜⴰⴽⵓⴷⵉⵜ   ⵜⴰⴽⵓⴷⵉⵜ		أبجدية تيفيناغ	
	TIFINAGH	Correspondència llatina	Correspondència àrab	Exemples	
1	ya	o	a	ا	ⵏⵏⵔⵓⵔ
2	yab	ⵓ	b	ب	ⵏⵓⵔⵏⵏⵏ
3	yag	ⵔ	g	ك	ⵏⵔⵏⵓⵔ
4	yag <sup>w</sup>	ⵔ <sup>w</sup>	g <sup>w</sup>	ك <sup>w</sup>	ⵏⵔⵔⵔⵔⵔ
5	yad	ⵏ	d	د	ⵏⵏⵔⵏⵏ
6	yad <sup>j</sup>	ⵏ <sup>j</sup>	d <sup>j</sup>	ض	ⵏⵏⵔⵔⵔ
7	yey	ⵉ	e		ⵏⵉⵏⵏⵓ
8	yef	ⵑ	f	ف	ⵏⵑⵏⵓ
9	yak	ⵏ	k	ك	ⵏⵏⵏⵏⵏⵏ
10	yak <sup>w</sup>	ⵏ <sup>w</sup>	k <sup>w</sup>	ك <sup>w</sup>	ⵏⵏⵏⵏⵏⵏⵏ
11	yah	ⵏ	h	ح	ⵏⵏⵏⵏⵏ
12	yah <sup>j</sup>	ⵏ <sup>j</sup>	h <sup>j</sup>	ح	ⵏⵏⵏⵏⵏⵏ
13	yae	ⵏ	e	ع	ⵏⵏⵏⵏⵏ
14	yax	ⵔ	x	خ	ⵏⵔⵔⵓⵔ
15	yaq	ⵔ	q	ق	ⵏⵔⵔⵓⵔ
16	yi	ⵏ	i	ي	ⵏⵏⵏⵏ
17	yaj	ⵏ	j	ج	ⵏⵏⵏⵏⵏⵏ
18	yal	ⵏ	l	ل	ⵏⵏⵏⵏⵏ
19	yam	ⵏ	m	م	ⵏⵏⵏⵏⵏ
20	yan	ⵏ	n	ن	ⵏⵏⵏⵏⵏ
21	yu	ⵏ	u	و	ⵏⵏⵏⵏⵏ
22	yar	ⵏ	r	ر	ⵏⵏⵏⵏⵏ
23	yaṛ	ⵏ	r	ر	ⵏⵏⵏⵏⵏ
24	yaṛ <sup>w</sup>	ⵏ <sup>w</sup>	r <sup>w</sup>	ر <sup>w</sup>	ⵏⵏⵏⵏⵏⵏ
25	yas	ⵏ	s	س	ⵏⵏⵏⵏⵏ
26	yaṣ	ⵏ	s	ص	ⵏⵏⵏⵏⵏⵏ
27	yac	ⵏ	c	ش	ⵏⵏⵏⵏⵏⵏ
28	yat	ⵏ	t	ت	ⵏⵏⵏⵏⵏⵏ
29	yaṭ	ⵏ	t	ط	ⵏⵏⵏⵏⵏⵏ
30	yaw	ⵏ	w	ف	ⵏⵏⵏⵏⵏ
31	yay	ⵏ	y	ي	ⵏⵏⵏⵏⵏⵏ
32	yaz	ⵏ	z	ز	ⵏⵏⵏⵏⵏⵏ
33	yaž	ⵏ	z	ز	ⵏⵏⵏⵏⵏⵏ

1. Quadre oficial de l'alfabet tifinagh segons preconitza el Centre de l'Aménagement Linguistique (CAL) i consagra l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM).

Gràfic 3. Pàgina d'un llibre infantil de vocabulari en alfabet tifinagh



oΛ ʏOɁʏ ʔo.ʌɁOɁ

oCCo.ʌɁ, C.oo.ɁɁC, ʔɁɁCʔ,

ɁCCɁ, ɁC.oo.Ɂ, ʔo.CɁɁɁʔ,

ɁCCo., oCCo.OɁ, oCCɁO,

C.oo., oθ.oo.Co.Ɂ, ʔo.CɁCCɁOʔ.



oCCo.ʌɁ



ɁCCɁ



oΛ ʏOɁʏ ʔo.ʌɁɁOʔ



OɁCCɁC. ʔɁOo. Ɂ ʌoCCo.ʌɁ ʌ C.oo.ɁɁC ʔʔɁCCo.Oo.OɁʔ;

ʔɁɁo.θ ʌoCCo.ʌɁ :

ɁCC ʌ ɁCʔ ʔɁɁɁɁʔ ʔɁCɁ.

ɁɁʌʌʏʏ ʌɁ ʔɁɁCCɁʔ Ɂ ʌo.oo.

Oo.ɁɁɁʏ Ɂ ɁɁɁɁ ɁCɁCCo.O

ʔo.Oo.ʌ Ɂo.θ C.oo.ɁɁC ʔɁɁo.θ :

ɁCC ʔ ʔo.ʌo.θ Ɂ ʔɁɁɁOɁʔ.

ʔɁɁCʔ ɁɁ CɁCɁ.ʌ ɁQʏʏ.

ʔɁɁo.θɁʔ OɁCCɁC. ɁɁɁɁʔ CC.oo. ʔɁCɁ.ʔ.

ʔʔɁɁOɁ ɁɁɁɁʔ ɁɁʌ.Ɂ oEEo.θ.



Tot i que aquesta llengua és parlada a bastament en l'àmbit familiar i social, al nord d'Àfrica no té reconeixement institucional. Malgrat tot, en els darrers anys s'estan aconseguint notables millores i s'estan portant a terme algunes experiències d'ensenyament de l'amazic a l'educació primària.

Encara que l'amazic és una llengua de tradició oral, s'han utilitzat els caràcters àrabs i llatins per fer les transcripcions de l'oral a l'escrit i compta també amb el seu propi sistema d'escriptura: l'alfabet *tifnagh*, de 33 lletres (3 vocals i 30 consonants); les paraules s'escrueixen d'esquerra a dreta.

El conjunt de les consonants de l'amazic és molt més ampli que el del català. No obstant això, hi pot haver confusió o dificultat en la pronunciació d'alguns sons: [b] i [p], [z] i [s], [l] i [r].

El sistema vocàlic només té tres fonemes: [a], [i] i [u]. Té també una vocal neutra que no té valor fonològic, però que permet facilitar la pronunciació de grups consonàntics excessivament complexos.

En la llengua amaziga, la inexistència d'un equivalent a l'article català representa una dificultat per dominar-ne l'ús. Es tendeix a usar-lo abusivament quan hi ha expressions en què no cal utilitzar-lo.

Els noms en amazic poden ser masculins o femenins, però no sempre coincideixen amb el català i són l'origen d'algunes confusions. També ho són l'ús diferent dels noms genèrics i col·lectius.

Per indicar la possessió, de vegades es fa servir l'equivalent d'un procediment que només és possible en català quan es vol donar un relleu particular al posseïdor: de+pronom.

Es diferencien els pronoms forts dels febles.

Les partícules pronominals *hi* i *en* no existeixen i és molt probable que es produeixin errors d'omissió quan s'apren el català.

La morfologia verbal distingeix les situacions establertes i les accions acomplertes, dels processos oberts.

És freqüent que els alumnes facin un ús inadequat dels temps verbals: combinacions del present i del passat per a la mateixa situació o bé l'ús del present en contextos del passat.

Com que no hi ha un equivalent dels verbs pronominals catalans, el seu ús representa una dificultat perquè en la llengua amaziga s'utilitzen uns altres recursos per fer les funcions que corresponen a aquests verbs.

L'amazic usa sovint frases sense verb quan en català s'usen els verbs *ser* i *estar*.

L'ordre habitual dels elements d'una frase és verb+subjecte+complements.

## Referències bibliogràfiques

- ABDELOUAHED ALLAOUI, M. (s.d.). *Escoles, llengües i cultures del Marroc*. Barcelona: Programa Entrecultures: Fundació Jaume Bofill.  
Pot consultar-se a:  
[http://www.entrecultures.org/05\\_forum/marroc.PDF](http://www.entrecultures.org/05_forum/marroc.PDF)
- ACNUR - SAVE THE CHILDREN (2004). *Los niños no acompañados en Europa. Declaración de buenas prácticas*. Pot consultar-se a:  
<http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/3559.pdf>
- AIXELÀ, Y. (2000). *Mujeres en Marruecos. Un análisis desde el parentesco y el género*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- AJA, E.; MOYA, D. (dir.) (2003). *Els menors immigrants en desemparament a Catalunya*. Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer.
- ALEGRE, M. A.; HERRERA, D. (2000). *Escola, oci i joves d'origen magribí. El sentit de la inserció social de les segones generacions de famílies immigrades. El cas de Mataró*. Barcelona: Diputació de Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- ALUMNES DE L'ESCOLA DE BARBIANA (1998). *Carta a una mestra*. Vic: Eumo Editorial.
- ARMSTRONG, K. (2001). *El islam*. Barcelona: Mondadori.
- BENCHEIKH SOHEIB (2000). «Cap cultura no hauria de ser exòtica». [Intervenció del 18 d'abril en el Màster en Exclusió Social i Diversitat Cultural de la Universitat de Girona.]
- BONAL, X. (dir.) (2003). *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.
- BOUDALI, N. (2005). «El Movimiento de las Mujeres en Marruecos. Alegato para la democracia. Acción para una Reforma Social». [Ponència presentada al Congrés «Mujer y Desarrollo en el Magreb». Bilbao, 1 i 2 de desembre de 2005]
- BRAMON, D. (2001). *Obertura a l'islam*. Barcelona: Cruïlla.
- CARRASCO, S.; BALLESTÍN, B. [et al.] (2002). «Infància i immigració: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants». Dins: C. GÓMEZ-GRANELL [et al.]. *La infància i les famílies als inicis del segle XXI*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà.

- CARRASCO, S.; BALLESTÍN, B.; BORISON, A. (2004). «Infància i immigració: tendències, relacions polítiques». Dins: DIVERSOS AUTORS. *Infància, famílies i canvi social a Catalunya. Informe 2004*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà.
- CASAS, M. (coord.) (2003). *També catalans: Fills i filles de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Pot consultarse a: <http://www.fbofill.cat/php/publicacions/pdf/376.pdf>
- CIÁURRIZ, M. J. [et al.] (2004). *Los musulmanes en España. Libertad religiosa e identidad cultural*. Madrid: Trotta.
- COLECTIVO IOÉ (1995). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada.
- COMAS, M. (coord.) (2001). *L'atenció als menors immigrants no acompanyats a Catalunya. Anàlisi de la realitat i propostes d'actuació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Pot consultar-se a: <http://www.fbofill.cat/php/publicacions/pdf/324.pdf>
- COMAS, M.; QUIROGA, V. (2005). *Menors que emigren sols del Marroc a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània: Fundació Jaume Bofill.
- CORDELLIER, S.; DIDOT, B.; NETTER, S. (coord.) (2003). *El Estado del mundo 2004. Anuario Económico geopolítico mundial*. Madrid: Akal.
- DIVERSOS AUTORS (2002). *¿Hacia dónde va el islam? Dossier*. Barcelona: La Vanguardia Publicaciones S.A.
- DRISSI AMRANI, Saida. (2005). «Code de la famille: réforme et luttes des femmes». [Ponència presentada al Congrés «Mujer y Desarrollo en el Magreb». Bilbao, 1 i 2 de desembre de 2005.] Pot consultar-se a: <http://www.sol-inter.org/mujeresmagreb.org/caste/images/documentos/ponencia%20saida%20drissi.pdf>
- EMPEZ, N. (2005). «Menores no acompañados en situación de exclusión social». Dins: T. FERNANDEZ; J. G. MOLINA, (coord.) (2005). *Multiculturalidad y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- EMRAN, Abderrahim (1997). *L'enseignement et la formation universitaire au Maroc. Réflexions psychosociologiques sur les réformes*. Mohammedia, Marroc: Edició de l'autor.
- FULLANA, J.; BESALÚ, X.; VILÀ, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.
- GARRETA, J. (2002). *Els musulmans de Catalunya: immigració i noves comunitats islàmiques*. Lleida: Pagès Editors.
- GEERTZ, C. (1994) [1968]. *Observando el islam. El desarrollo religioso en Marruecos e Indonesia*. Barcelona: Paidós.
- GIBSON, M. (1988). *Accommodation without Assimilation. Sikh Immigrants in an American High School*. Cornell University Press.

- GIBSON, M.; OGBU, J. (1991). *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Nova York: Garland.
- GIMÉNEZ, C. (2003). *¿Qué es la inmigración?* Barcelona: RBA.
- GRANELL; M. GARCÍA-MILÀ; A. RIPOL-MILLET; C. PANCHÓN IGLESIAS. *La infància i les famílies als inicis del segle XXI. Informe 2002*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà.
- HERRERA, D.; ALBAIGÉS, B.; GARET, M. (2003). *La immigració i el treball intercultural a les entitats d'educació en el lleure de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria General de Joventut.
- HERRERA, D. (2006). «Experiències de socialització de fills i filles de famílies marroquines de Catalunya». [Recerca finançada per la Fundació Jaume Bofill.]
- HUNTINGTON, S. P. (1997). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- JIMENEZ, M. (2003). *Buscarse la vida. Análisis transnacional de los procesos migratorios de los menores de origen marroquí en Andalucía*. Madrid: Fundación Santa María.
- LAMUELA, X. (2002). *El berber. Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del berber o amazic*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social. Pot consultar-se a: [http://cv.uoc.edu/DBS/a/materials/portada/ambits/im/pdf/lleng\\_imm\\_cat5.pdf](http://cv.uoc.edu/DBS/a/materials/portada/ambits/im/pdf/lleng_imm_cat5.pdf)
- LÓPEZ, B.; BERRIANE, M. (dir.) (2004). *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- MARTIN CORRALES, E. (2002). *La imagen del magrebí en España. Una perspectiva histórica siglos XVI-XX*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- MARTÍN, G. (dir.) (2003). *Marroquíes en España. Estudio sobre su integración*. Madrid: Fundación Repsol YPF.
- MARUNY, LL.; MOLINA, M. (2000). «L'adquisició del català en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori». [Ponència presentada al Vuitè Col·loqui Lingüístic de la Universitat de Barcelona, organitzat pel Club-8 el 13 de desembre de l'any 2000.] Pot consultar-se a la Revista *NOVES SL*, a: <http://pangea.org/acpeap/doc%20pdf/ponencies.pdf#search=%22Maruny%2C%20LL%3B%20Molina%20M%20%22>
- MAYHEW, B.; DODD, J. (2003). *Marruecos*. Barcelona: Planeta: Lonely Planet.
- MORERAS, J. (1999). *Musulmanes en Barcelona. Espacios y dinámicas comunitarias*. Barcelona: CIDOB.

- OJEDA, R. (2004). «¿Una nueva emergencia para las regiones en Marruecos?». Dins: B. LÓPEZ; M. BERRIANE (dir.). *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- PAMIES ROVIRA, J. (2004). «Entre las aulas de la periferia de una gran ciudad y la Jbala marroquí. Continuidades, discontinuidades, dinámicas comunitarias y procesos de escolarización». Dins: *Actes del IV Congrés sobre la immigració a Espanya: Ciutadania i Participació*. Girona. Pot consultar-se a: [http://www.udg.edu/congres\\_immigracio/meses/TAULA08/ponencies/M8P-Pamies.pdf](http://www.udg.edu/congres_immigracio/meses/TAULA08/ponencies/M8P-Pamies.pdf)
- PÉREZ-DÍAZ, V. [et al.] (2004). *La inmigración musulmana en Europa. Turcos en Alemania, argelinos en Francia y marroquíes en España*. Barcelona: Fundació La Caixa. Pot consultar-se a: <http://www.es.lacaixa.comunicacions.com/es/pfes.php?idioma=cat&llibre=15>
- QUIROGA, V. (relatora) (2002). *Atenció als menors immigrants: col·laboració Catalunya-Marroc*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Pot consultar-se a: <http://www.fbofill.cat/php/publicacions/pdf/352.pdf>
- RAMÍREZ, A. (1998). *Migraciones, género e islam. Mujeres marroquíes en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores.
- REGIL, M. (1999). «Aproximación a la educación en Marruecos». *OFRIM [Madrid] Suplementos* (novembre-desembre).
- ROGNONI, I. (coord.) (2001). *Menors i joves del carrer: visió sociojurídica*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Pot consultar-se a: <http://www.fbofill.cat/php/publicacions/pdf/344.pdf>
- SÁNCHEZ, R. (2002). *L'àrab. Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la de l'àrab*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social. Pot consultar-se a: [http://cv.uoc.es/DBS/a/materials/portada/ambits/im/pdf/lleng\\_imm\\_cat2.pdf](http://cv.uoc.es/DBS/a/materials/portada/ambits/im/pdf/lleng_imm_cat2.pdf)
- SAN ROMAN, T. (1990). *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Publicacions d'Antropologia Cultural.
- SARDAR, ZIAUDDIN (2005). *Inshallah Comprendre l'islam*. Barcelona: Fundació Intermón.
- SARTORI, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- SEDJARI, Ali (2004). «Vocación y prospectiva regional en Marruecos». Dins: B. LÓPEZ; M. BERRIANE (dir.). *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- SIGUAN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata. Hi ha una recensió d'aquest llibre al web:  
<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-belausteguigoitia.html>
- TORREGROSA, P.; EL-GHERYB (1994). *Dormir al raso*. Madrid: Vosa.
- TRIBALAT, M.(1995). *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. París: La Découverte.
- VERMEREN, P. (2002). *Marruecos en transición*. Granada: Almed.
- ZOUGGARI, A. (1999). «Cultura de origen y cultura escolar en Marruecos». Dins: TEIM. *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo: Guadarrama.



# ***Conciutadania Intercultural***

## ***1. L'acollida***

Francesc Carbonell

## ***2. L'Omar i l'Aixa***

Francesc Carbonell





# L'Omar i l'Aixa

## **Socialització dels fills i filles de famílies marroquines**

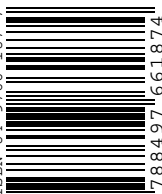
Els infants de les famílies marroquines són ja un dels col·lectius més significatius en els centres educatius i en les entitats de lleure. Sovint els professionals d'aquests àmbits demanen materials o formació permanent per conèixer millor «la seva cultura». A aquesta legítima petició cal donar-hi resposta defugint sempre els essencialismes culturals. Aquests infants i joves, pel seu recorregut biogràfic particular, construeixen identitats riques i complexes que serien un bon patrimoni en aquest món globalitzat si l'escola, i també la societat, aprofitessin la doble caixa d'eines culturals que tenen.

Aquest text, fonamentat en una recerca etnogràfica del sociòleg Diego Herrera sobre el procés de socialització a Catalunya dels infants i joves de famílies d'origen marroquí, és una aproximació a les dinàmiques –culturals, però sobretot socials– d'aquest procés. Els educadors i les educadores les han de conèixer bé per poder ajustar la seva intervenció a les necessitats de cada infant.

FUNDACIÓ  
*Jaume*  
BOFILL  
*Bofilla*

 **Eumo Editorial**

ISBN 84-9766-187-7



9 788497 166187 >