

UNIVERSITA' DEGLI STUDI ROMA TRE

Dipartimento di Scienze della Formazione

Corso di Laurea triennale in Scienze dell'Educazione

Il sistema educativo del Marocco

Tra storia e attualità

Laureanda BEATRICE PARTOUCHE

RELATORE Prof. MASSIMILIANO FIORUCCI

CORRELATORE Prof. DONATO SANTARONE

A.A. 2013-2014

Indice

Introduzione	4
1. La Comunità marocchina in Italia	6
La posizione professionale e il grado d'istruzione dei marocchini "nuovi cittadini"	8
I figli dei marocchini nelle scuole italiane.....	10
2. La storia della scuola in Marocco	13
La Scuole coraniche dalle origini al XX secolo	13
Le scuole durante il protettorato	17
Le scuole pubbliche europee	18
Msid rinnovati/scuole libere	22
La scuola dei figli dei notabili	23
Le scuole popolari franco-berbere	23
Le scuole popolari franco-musulmane urbane.....	24
Le scuole professionali	24
Le scuole femminili	25
L'ampliamento d'accesso (1960/1970)	27
La descolarizzazione degli anni '80	30
Verso l'universalizzazione della scuola primaria a partire dal 1997	30
3. Contesto socio- economico e riforma scolastica nel decennio 2000-2009	32
Lo sviluppo del Marocco: sfide e priorità	32
Povertà urbana in crescita e vulnerabilità economica	34
La crisi della qualità dell'istruzione	35

La riforma scolastica	35
La sfida della qualità dell'apprendimento	36
L' equità nel sistema d'istruzione e formazione	37
Le riforme del sistema scolastico in Marocco e l'equità	38
Pari opportunità nell'accesso alla scolarizzazione	39
Pari opportunità nel trattamento educativo	40
Pari opportunità di ottenere buoni risultati	41
Accesso equo all'istruzione di base	42
La Charte Nationale de l'Education et de la Formation	43
La scuola dell'infanzia.....	44
L' istruzione primaria	47
Educazione non formale (9-15 anni)	51
Alfabetizzazione degli adulti	52
L a scuola secondaria di primo grado	54
La scuola secondaria superiore.....	58
La scuola post secondaria	62
4. Alcune testimonianze di esperienze scolastiche in Marocco	65
Conclusioni.....	72
Bibliografia.....	74
Sitografia	75

Introduzione

Negli ultimi anni si studiano sempre più di frequente i risultati ottenuti dai ragazzi nelle varie fasi della scuola dell'obbligo, nell'ambito delle discipline scientifiche, della comprensione della lettura, della logica e della matematica. Questi risultati vengono messi a confronto con quelli ottenuti dai ragazzi nei vari paesi del mondo, aderenti alle iniziative di ricerca internazionale, e vengono compilate delle classifiche dei migliori sistemi scolastici. Mi ha sempre incuriosito sapere come funzionassero questi sistemi scolastici e perché producessero dei buoni o dei cattivi risultati. Questo è stato uno dei motivi che mi ha spinto a scegliere come soggetto di ricerca un'indagine sulla scuola in Marocco. L'altro è un motivo personale: in due occasioni della mia vita sono stata studentessa in un sistema scolastico di un Paese diverso dall'Italia e notare tante differenze mi ha stupito ogni volta e ha stimolato in me un desiderio di conoscenza verso i diversi tipi di istituzioni scolastiche e di stili educativi. La ragione per cui ho scelto di approfondire l'organizzazione del sistema educativo del Marocco, e non di un altro paese qualsiasi del mondo, è perché la comunità marocchina in Italia è la più numerosa tra tutte quelle dei migranti non comunitari presenti sul territorio del nostro Paese: 95.000 bambini e ragazzi di origine marocchina studiano nelle nostre scuole; molti sicuramente sono nati in Italia e quindi non hanno affrontato cambiamenti di stili educativi, ma molto spesso i loro genitori hanno un ricordo della propria esperienza nel paese di origine che è portatrice di aspettative e pregiudizi; per questo credo sia interessante sapere come abbiano vissuto l'approccio con la scuola italiana e quali difficoltà abbiano affrontato. Come sappiamo da molti studi, i risultati scolastici dei figli possono essere correlati al grado di istruzione che hanno raggiunto i genitori e quindi dalla possibilità di stimoli e di sostegno che si ricevono in casa. Per questo, credo che conoscere il sistema scolastico del paese di provenienza dei propri alunni sia uno strumento utile per gli insegnanti, anche per evitare di incorrere a volte in valutazioni errate.

Il Marocco, come molti ex paesi coloniali, non è ancora riuscito a creare un sistema scolastico totalmente indipendente dall'impostazione che fu data dal Governo francese durante gli anni del protettorato (1912-1956). Allora fu imposto il francese come lingua d'insegnamento nelle scuole e scoraggiato l'uso della lingua araba, furono fatte adottare delle grammatiche di arabo semplificato e, più in generale, fu ostacolato l'accesso all'istruzione dei ragazzi autoctoni. Furono create scuole differenziate per coloni, berberi, autoctoni residenti in città, autoctoni

residenti nei territori periferici, scuole femminili, scuole di scarico, scuole religiose e scuole per i “figli dei notabili”. Insomma, a ciascuno la sua scuola e per ciascuno un destino professionale già assegnato alle origini. Per questo motivo gli insegnanti che avevano una formazione adeguata erano pochi e, principalmente, si trattava di coloni francesi.

Quando nel 1956 il Marocco ottiene l'indipendenza dalla Francia, nonostante i tentativi di riforme, per molti anni i Governi ebbero difficoltà a risolvere la questione dell'analfabetismo, molto diffuso, della formazione inadeguata dei docenti, di una scuola che mancava e manca spesso, ancora oggi, di infrastrutture adeguate nelle zone non urbane e che, successivamente, fatica a dare uno sbocco professionale coerente ai diplomati, creando un clima ulteriore di sfiducia.

Solo a partire dalla fine degli anni '90 si assiste a un'operazione concreta di riforma, che prevede cambiamenti massicci che dovrebbero mostrare i primi frutti nell'arco di un decennio. Viene liberalizzata l'editoria scolastica, vengono creati corsi di formazione non formale sia per bambini che per adulti, vengono messe in campo strategie per prevenire la dispersione scolastica, si cerca di creare canali di formazione continua per i docenti. I risultati non sono arrivati nei tempi sperati, ma, di fatto, stanno arrivando: il tasso di analfabetismo è calato e soprattutto il tasso di accesso alla scuola, sia per le bambine che per i bambini, nelle campagne e nelle città, è quasi del tutto universalizzato. Il maggior obiettivo che si poneva la riforma era proprio garantire la parità di accesso all'istruzione per tutti e pari opportunità di riuscita.

La documentazione che ho consultato, per redigere questo testo, era quasi esclusivamente in lingua francese e qualche studio di settore in inglese. Le traduzioni delle parti citate sono mie.

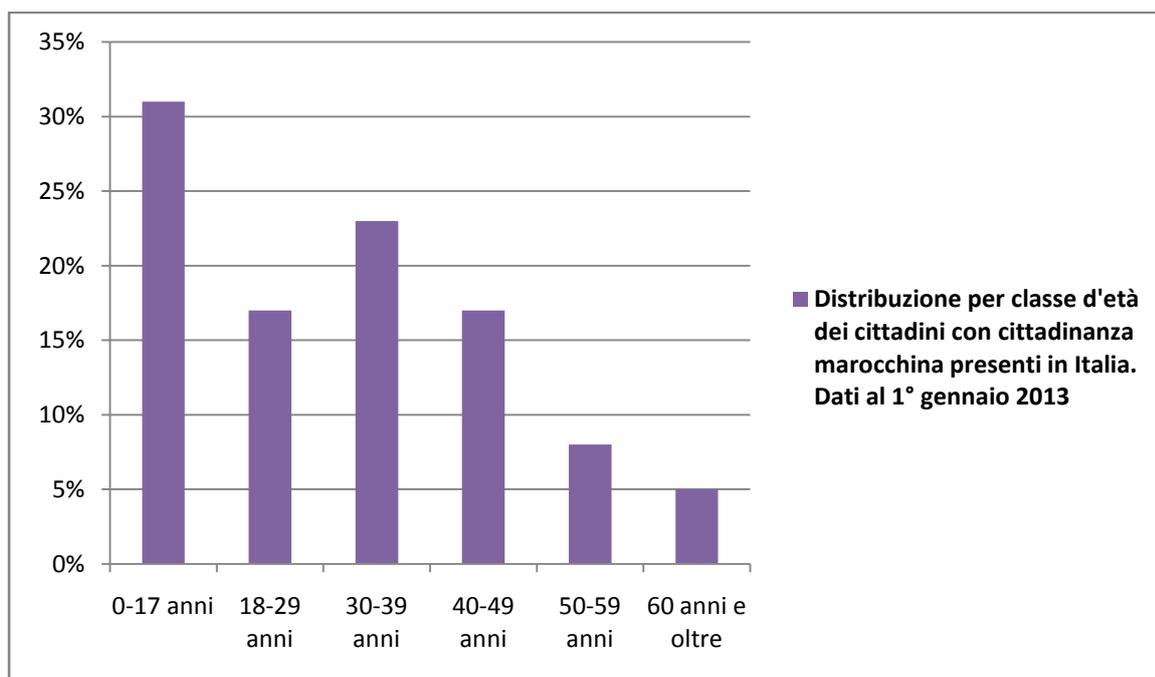
1. La Comunità marocchina in Italia

I marocchini rappresentano la prima comunità per numero di presenze tra i cittadini non comunitari in Italia. La loro storia migratoria inizia negli anni '60 dello scorso secolo quando, in seguito all'indipendenza del Marocco dalla Francia, molti cittadini marocchini lasciarono il proprio paese in cerca di posizioni lavorative e condizioni economiche più vantaggiose rispetto a quelle che avevano nelle loro terre, prevalentemente agricole, incoraggiati anche dagli accordi bilaterali che erano stati stipulati con i paesi europei che richiedevano manodopera per il crescente sviluppo delle proprie industrie.

Così in quegli anni molti marocchini emigrarono in Francia, Belgio, Germania e Paesi Bassi, finché la crisi petrolifera nel 1973 non portò all'introduzione di politiche di accoglienza più restrittive, facendo convergere i flussi migratori verso nuove mete tra cui l'Italia e la Spagna, favorite grazie sia a delle leggi sull'immigrazione più flessibili che in virtù della vicinanza geografica.

A partire dagli anni '70 e soprattutto durante l'arco degli anni '80, la comunità marocchina diviene uno dei principali protagonisti del fenomeno migratorio nel nostro Paese. Le prime presenze sono rappresentate prevalentemente da uomini soli, non ancora sposati o, se sposati, che hanno lasciato le famiglie in patria, provenienti principalmente dalle zone rurali più povere. Inizialmente si sono stabiliti nelle regioni meridionali e in seguito si sono spostati verso il nord, si trattava per lo più di disoccupati senza qualifica professionale né titoli di studi che svolgevano attività di venditori ambulanti, lavavetri, braccianti e piccoli agricoltori; una volta venuti in Italia, hanno incentivato altri arrivi secondo la dinamica molto frequente delle catene migratorie. Negli anni '80, i flussi hanno iniziato a provenire anche dalle città, oltre che dalle campagne, coinvolgendo uomini questa volta con un più alto grado d'istruzione che non hanno trovato sbocchi adeguati sul mercato del lavoro in Marocco, oltre che artigiani e lavoratori rimasti senza un posto nelle fabbriche o nelle miniere di fosfati; ragazzi di età più giovane, che oltre al tradizionale inserimento stagionale in agricoltura hanno trovato impiego anche altri settori

produttivi come l'edilizia, i servizi di pulizia, i distributori di benzina, il commercio, la piccola industria e in altri comparti dove c'è stato bisogno di mano d'opera. Si è trattato anche di un certo numero di studenti che, non avendo più l'accesso ai tradizionali paesi di immigrazione, principalmente francofoni, come la Francia e il Belgio, hanno trovato possibilità d'inserimento nelle università italiane. Negli anni '90 grazie ai ricongiungimenti familiari si assiste anche all'arrivo delle donne che, con la loro presenza e quella dei loro figli, hanno dato l'idea di una presenza stabile e regolare, che ha permesso anche una maggiore facilità d'integrazione col tessuto sociale, permettendo a questa comunità di diventare una delle più numerose e radicate sul nostro territorio nazionale. Infatti, al primo gennaio 2013, i migranti di origine marocchina regolarmente presenti in Italia, risultavano 513.374, pari al 13,6 % del totale dei cittadini non comunitari regolarmente residenti nel nostro Paese. La distribuzione per classi d'età mostra come si tratti in prevalenza di persone giovani, soprattutto minori, che rappresentano il 31% dei membri della comunità. Il 71% dei cittadini marocchini presenti in Italia ha meno di 40 anni di età, e solo 13 su 100 superano i 50 anni. I dati non sono del tutto in linea con quelli riguardanti la totalità degli stranieri immigrati, è da rilevare una presenza maggiore tra i marocchini sia tra i minori sia tra gli ultrasessantenni. In particolare, hanno ottenuto il permesso di soggiorno per la prima volta 1.837 marocchini ultrasessantenni (nel 63,1% dei casi donne) che, evidentemente, sono genitori chiamati da familiari già residenti in Italia. Complessivamente, gli ultrasessantenni venuti in Italia sono 7.243, dei quali quindi un quarto è costituito da marocchini.



Fonte: Elaborazione su dati Istat e Ministero dell'Interno 2013

Questo dato sembra indicare che questa collettività intende la stabilità familiare in senso più ampio, non limitandosi al nucleo familiare ristretto ma estendendo il ricongiungimento anche ai genitori anziani.

Tra i marocchini nuovi venuti l'81,5% ha meno di 40 anni: il valore percentuale è simile a quello che si riscontra tra i 159.675 non comunitari soggiornanti per la prima volta in Italia (82,6%). Tra i marocchini prevalgono quelli che hanno meno di 30 anni (52,1%) I minori che nel 2011 hanno fatto il loro primo ingresso sono 5.512 (17,9%, pari a un quinto di tutti i minori ricongiunti.

La posizione professionale e il grado d'istruzione dei marocchini “nuovi cittadini”

Il Centro Studi e Ricerche IDOS¹ ha compiuto un monitoraggio sulla situazione occupazionale della quota di marocchini più stabile, prendendo in esame, come campione, coloro che hanno ottenuto la cittadinanza sulla base di 10 anni di residenza previa. Nel 2009 il Ministero dell'Interno, autorità competente per l'emissione dei decreti di concessione della cittadinanza per matrimonio e per residenza, ha rilevato anche l'attività dei beneficiari, per questo motivo sono stati utilizzati i dati relativi a quell'anno come riferimento.

Per quanto riguarda i cittadini con cittadinanza marocchina sono stati presi in esame i 4.553 casi, che rappresentano la totalità dei nuovi cittadini per quell'anno; le 47 professioni dichiarate sono state accorpate in gruppi, per essere poi messi a confronto con i dati riferiti alla totalità degli immigrati che hanno ottenuto la cittadinanza per residenza, che sono stati in totale 22.962.

Sia tra i marocchini che tra la totalità dei nuovi cittadini, poco più di un decimo non si trova in alcuna posizione professionale trattandosi di casalinghe, pensionati o studenti. Tra i lavoratori che si classificano in posizioni imprenditoriali, i cittadini marocchini si trovano ad avere una percentuale più elevata rispetto alla totalità degli stranieri. Al contrario la quota dei marocchini con bassa qualifica (73,7%) è dieci punti al di sopra della media, questi valori risultano nuovamente più bassi per quanto riguarda le posizioni con qualifica media (5,3% rispetto a 12,5%); invece se si prendono in esame i dati relativi alle posizioni professionali con qualifica alta, troviamo che la percentuale dei marocchini è inferiore a quella di tutti gli stranieri (0,6% rispetto a 4,4%). Gli studenti sono appena il 3,8% tra i marocchini contro la media del 6,6%. Questo confronto costituisce un'ulteriore conferma dell'inserimento della comunità marocchina ai livelli più bassi del mercato occupazionale, un inserimento che non conosce un ribaltamento neppure nel caso di persone che abbiano maturato più di 10 anni di residenza in Italia.

¹ *La comunità marocchina in Italia. Un ponte sul Mediterraneo*, Roma, idos edizioni, 2013.

ITALIA. Situazione professionale dei marocchini che hanno ottenuto la cittadinanza per residenza (2009)

Marocchini	Tutti gli stranieri
Forze non lavorative (357, 11,4%): casalinga 220, pensionato 17, studente 120	Forze non lavorative (2.073, 13,4%): casalinga 956, pensionato 97, studente 1.020
Imprenditori (280, 9,0%): agricoltore 14, artigiano 100, commerciante 163, industriale 3	Imprenditori (866, 5,6%): agricoltore 59, artigiano 610, commerciante 489, industriale 8
Con bassa qualifica (2.304, 73,7%): autista 102, bracciante 13, cameriere 51, collaboratore domestico 79, manovale 42, operaio 2.014, portiere 3	Con bassa qualifica (9.910, 64,0%): autista 666, bracciante 72, cameriere 301, collaboratore domestico 917, manovale 144, marittimo 19, operaio 7.719, portiere 72
Con qualifica media (167, 5,3%): cuoco 67, disegnatore 1, impiegato 50, infermiere 10, informatico 1, meccanico 36, pittore 1, rappresentante 1	Con qualifica media (1.939, 12,5%): cuoco 442, disegnatore 11, fabbro 6, Impiegato 743, infermiere 251, informatico 5, meccanico 209, pittore 15, rappresentante 16, religioso 241
Con qualifica alta (18, 0,6%): artista 5, chimico 1, consulente commercio 1, farmacista 2, ingegnere 1, insegnante 2, interprete 3, medico e perito 2, religioso 1	Con qualifica alta (685, 4,4%): agronomo 16, architetto 25, artista 63, avvocato 11, chimico 17, commercialista 13, consulente commercio 19, consulente turistico 10, dirigente 4, farmacista 15, fotografo 2, geometra 21, giornalista 13, ingegnere 88, insegnante 103, interprete 45, medico 102, perito 43, professore universitario 6, ragioniere 21, regista 4, ricercatore 21, sportivo 23
Casi per il calcolo delle percentuali: 3.126 Altre attività e non disponibili 1.427 Totale casi cittadinanza: 4.553	Casi per il calcolo delle percentuali: 15.473 Altre attività e non disponibili 7.489 Totale casi cittadinanza: 22.962

FONTE: Centro Studi e Ricerche IDOS. Elaborazioni su dati del Ministero dell'Interno 2010

Il livello di istruzione dei marocchini che chiedono la cittadinanza sulla base di 10 anni di residenza previa può considerarsi indicativa (con alcune differenze, che verranno prese in

considerazione) anche del livello di istruzione riguardante l'intera comunità marocchina, tenuto conto sia della numerosità del gruppo che della sua stabilità di inserimento. Nel 2009 i marocchini richiedenti la cittadinanza sono stati 8.714, mentre 35.963 è stato il numero totale dei richiedenti la cittadinanza sulla base della residenza. Dal confronto tra i due gruppi risulta che tra i marocchini:

- è più alta la percentuale di chi non ha alcun titolo scolastico (14,4% rispetto a 7,7%);
- è più bassa la percentuale di chi ha conseguito la licenza elementare (14,6% rispetto a 35,5%);
- è notevolmente più alta la quota di chi ha conseguito la licenza media (41,8% rispetto a 7,1%);
- è più bassa la percentuale sia dei diplomati (25,0% rispetto a 39,2%) che dei laureati (2,8% rispetto a 8,4%).

Fatta eccezione per il picco che si riscontra tra coloro che hanno conseguito la licenza media, il livello di istruzione dei marocchini risulta essere deficitario rispetto alla media degli immigrati. Quella marocchina si delinea, così, come una comunità dal grado di inserimento avanzato ma con un livello di scolarizzazione basso.

ITALIA. Titolo di studio dei marocchini che hanno richiesto la cittadinanza italiana per lungo residenza (2009)

<i>Non disponibile</i>	<i>Nessuno</i>	<i>Licenza Elementare</i>	<i>Licenza Media</i>	<i>Diploma Professionale</i>	<i>Diploma media Superiore</i>	<i>Laurea</i>	<i>Totale casi</i>
Marocchini							
26	1248	1265	3.635	123	2.170	247	8.714
0,3%	14,3%	14,5%	41,7%	1,4%	24,9%	2,9%	100%
Tutti gli stranieri							
40	2.764	12.769	2.556	765	14.065	3.004	
-	7,7%	35,5%	7,1%	2,1%	39,2%	8,4%	

FONTE: Centro Studi e Ricerche IDOS. Elaborazioni su dati del Ministero dell'Interno 2010

I figli dei marocchini nelle scuole italiane.

Secondo i dati del Ministero della Pubblica Istruzione, nell'anno scolastico 2011/2012² gli studenti di cittadinanza straniera in Italia sono stati 755.939, con 44.893 nuovi iscritti (+6,3%). I 95.912 studenti marocchini (per la maggior parte si tratta di minori nati sul posto), pur

² Colombo M, e Ongini V. (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana: L'eterogeneità dei percorsi scolastici*, Rapporto Nazionale MIUR, Milano, Fondazione ISMU, 2014.

considerevolmente aumentati di numero, a livello percentuale sono diminuiti dal 17,5% sul totale degli iscritti registrato nell'anno scolastico 1997/98 al 12,7%, mantenendosi comunque più di due punti percentuali al di sopra l'incidenza dei marocchini sull'insieme degli stranieri residenti in Italia; tuttavia, l'incidenza sale al 15,4% nella scuola d'infanzia, a riprova del loro avanzato processo di stabilizzazione e dell'elevato tasso di natalità che caratterizza la comunità marocchina.

Tra gli studenti marocchini, la componente maschile prevale su quella femminile (53,2%) ma si riduce tra gli iscritti agli istituti superiori (i maschi sono il 51,5% del totale).

La ripartizione per grado di scuola attesta una certa concentrazione nella scuola elementare (38,4%); seguono la scuola dell'infanzia (25,1%), la scuola media (21,7%) e la secondaria superiore (14,8%), dove l'incidenza degli studenti marocchini scende all'8,6%.

La distribuzione territoriale degli studenti marocchini rispecchia quella rilevata alla collettività nel suo insieme: il Nord Ovest raccoglie oltre i due quinti della presenza totale (42,8%) e il Nord Est un terzo (33,4%), mentre il Centro si ferma al 14,1% e il Mezzogiorno al 9,4%. In alcune aree gli studenti marocchini sono più "visibili": nel Nord sono cittadini del Marocco circa 3 studenti stranieri su 20, mentre nel Mezzogiorno sono circa 3 ogni 25 e nel Centro 2 ogni 25.

Oltre i tre quarti degli studenti marocchini sono concentrati nel Settentrione, dove la Lombardia da sola ne accoglie un quarto. Si segnalano, quindi, per numerosità di studenti l'Emilia Romagna, il Piemonte e il Veneto.

Nell'anno scolastico 2012-2013 i ragazzi marocchini iscritti a scuola sono stati 98.106 (pari al 12,5% di tutti gli iscritti non italiani), così ripartiti: scuola dell'infanzia 25.317, scuola primaria 36.684, scuola secondaria di primo grado 20.952 e scuola secondaria di secondo grado solo 15.253 (l'incidenza, in questo grado di scuola, rispetto alla totalità degli iscritti stranieri, scende all'8,7%). Nell'anno accademico 2011-2012 gli immatricolati all'università di nazionalità marocchina sono stati 458 (il 5° gruppo tra i non comunitari) e quelli iscritti complessivamente all'università 1.831. Nell'anno scolastico 2009/2010, dei 143.224 alunni stranieri iscritti alle scuole secondarie di secondo grado in tutta Italia, solo il 19,3% – ovvero meno di uno su 5, pari a 27.575 scolari – ha scelto un indirizzo liceale, ossia un tipo di scuola che non è direttamente orientata all'inserimento nel mondo del lavoro, come invece sono gli istituti tecnici o di formazione professionale, e che, in linea di principio, presuppone la continuazione degli studi a livello universitario. Questo permette di ipotizzare un affrancamento da parte delle famiglie di questi ragazzi, dai bisogni primari, legati al sostentamento, permettendo perciò di investire su una formazione di alto livello e a medio termine dei propri figli, senza che l'esigenza che questi contribuiscano il prima possibile all'economia familiare, o che ne diventino quanto prima

indipendenti, ne accorci le prospettive di formazione, rivelando un inserimento sociale e occupazionale di questi nuclei di immigrati già consolidato e avanzato.

Su 62.008 studenti stranieri iscritti alle università italiane nell'anno accademico 2010-2011, i cittadini marocchini sono stati solo 1.656 (850 le donne, 51,3%), appena il 2,7% degli iscritti e, per giunta, nel numero riportato sono inclusi anche i figli dei marocchini già residenti in Italia. Ciò attesta che né l'insediamento consistente dei marocchini né i flussi annuali sono stati finora in grado di favorire in maniera adeguata i rapporti culturali inter-universitari.

Questa la ripartizione delle facoltà (in ordine decrescente) alle quali i marocchini si sono iscritti: ingegneria 355, lingue e letterature straniere 335, economia 265, medicina e chirurgia 109, scienze politiche 109, lettere e filosofia 101, scienze matematiche fisiche e naturali 90, giurisprudenza 88, farmacia 87, scienze della formazione 42, architettura 23, agraria 16, scienze sociali 16, psicologia 5, scienze motorie 4, medicina veterinaria 2, scienze della comunicazione 2, scienze statistiche, demografiche e attuariali 2, altro 5.

I marocchini immatricolati nel corso nell'anno accademico 2010-2011 sono stati 425 (di cui 207 donne) su un totale di 11.866 immatricolati (di cui 7.076 donne), per cui l'incidenza è stata del 3,6%.

I laureati marocchini in tale anno accademico sono stati 134 (di cui 71 donne) su un totale di 7.154 (di cui 4.471 donne), con un'incidenza che si riduce all'1,9%.

Tradizionalmente gli atenei più frequentati dai marocchini sono Bologna, Torino, Padova, Roma, Modena e Reggio Emilia e Genova.

Quando si parla di inserimento in un contesto scolastico e di risultati, la complessità e le difficoltà possono dipendere da diversi elementi: l'incidenza quantitativa, il numero e il tipo di provenienze diverse nella stessa scuola, la proporzione di alunni nati e cresciuti in Italia o in altri Paesi, l'essere arrivati in Italia da adolescenti e da Paesi con sistemi linguistici e stili educativi molto diversi, le condizioni socioeconomiche dei genitori, il contesto sociale e culturale della scuola, ecc. I dati statistici qui presentati rilevano solo in minima parte queste condizioni. Ritenere pertanto che il semplice dato quantitativo rappresenti di per sé, sempre e comunque, un elemento di difficoltà non è corretto e rischia di indurre considerazioni errate e approssimative.

2. La storia della scuola in Marocco

La Scuole coraniche dalle origini al XX secolo

Il Marocco è un paese che si trova a nord ovest dell'Africa e che sin dall'epoca preistorica è stato abitato da popolazioni berbere. Ha subito varie ondate di colonizzazione da parte di: Fenici, Cartaginesi, Romani, Vandali e Bizantini. Nel 788 d.C. prese il potere per la prima volta una dinastia araba: gli Idrisi; fondarono Fez, che divenne presto un importante centro culturale, religioso e commerciale, ma soprattutto diffuse, tra le popolazioni berbere, l'islam. Il Marocco come altri paesi del Maghreb, disponeva sin dal medioevo, di un sistema per l'insegnamento religioso. L'apprendimento avveniva nelle scuole coraniche, *msid*³, a cui potevano accedere tutti i bambini di sesso maschile, di qualsiasi provenienza sociale, già dall'età di 4/5 anni. Si imparava a leggere a scrivere il corano, sotto la direzione di un *fqih*⁴, che durante gli anni di apprendimento doveva essere interamente memorizzato. Pur non essendo previste distinzioni discriminatorie, le strutture predisposte per questo tipo d'insegnamento erano più numerose e meglio organizzate nelle città principali e inevitabilmente chi abitava nelle zone rurali era frequentemente escluso dall'accesso a questo tipo d'istruzione. Ogni volta che si costruiva una moschea una grande sala, veniva annessa all'edificio, per divenire il luogo d'insegnamento del sacro Corano. In alcune regioni questi spazi venivano chiamati *msid*, da cui prende nome il tipo di scuola. Nonostante si iniziassero a frequentare gli *msid* in giovanissima età, questo tipo di scuole non prevedeva alcun tipo di attività fisica o ricreativa, né veniva posta alcuna attenzione alle condizioni igieniche. Il *fqih*, che spesso era l'imam della moschea, si sedeva su una cattedra (pulpito) con gli studenti allineati attorno. Seduti su delle stuoie poste a terra, ascoltavano il *fqih* pronunciare dei versetti del Corano e successivamente li ripetevano in coro tutti insieme, compiendo un movimento oscillatorio. In una seconda fase, imparavano l'alfabeto e successivamente si passava alla scrittura delle Sure, iniziando dalle più semplici e procedendo per ordine di difficoltà.

³ Sala all'interno della moschea che veniva usata per l'istruzione.

⁴ Maestro, esperto di diritto islamico.



Scuola coranica

Per far fronte alla richiesta crescente degli scolari che chiedevano di partecipare alle lezioni negli *msid*, fu necessario creare delle nuove strutture. Quelle esistenti, seppur distribuite in tutto il territorio del Marocco, non erano più sufficienti, le sale che una volta erano considerate spaziose, non riuscivano più a contenere il vasto numero di ragazzi, che avendo imparato il corano a memoria, erano pronti per dedicarsi ad altre discipline. Per risolvere questa necessità di spazio furono trovate due soluzioni: l'istituzione di cattedre all'interno di alcune moschee, come ad esempio la Quaraouine di Fez, e la costruzione delle *medersas*. Col passare degli anni nelle città e nelle campagne, al nord e al sud del paese, di queste scuole tradizionali se ne contava a centinaia. Le *msid* che all'inizio erano delle sale annesse alle moschee divennero delle grandi scuole a cui si annetteva una piccola moschea.

Le *medersas* erano generalmente costruite da tribù o da benefattori ; avevano delle piccole stanze per gli studenti, una sala per le preghiere, una sala per le abluzioni, uno spazio con un focolare per scaldare l'acqua, la sala per le lezioni e una stanza in cui si cucinava. L'insegnante disponeva di una piccola residenza privata. Nelle *medersas* di campagna possedevano un magazzino per la riserva e conservazione delle derrate alimentari.

La tribù si occupava della gestione della *medersa* tramite il *moqaddem*, ossia un custode, che si occupava dell'approvvigionamento del magazzino, il controllo dei pasti, la sorveglianza degli

studenti e del salario del *fqih*. La tribù si incaricava di soddisfare le necessità della scuola e del *fqih* grazie ai raccolti, di cui una parte veniva donata alla *medersa*, alle elemosine e alle donazioni di alcune famiglie benestanti.

Gli studenti che venivano dalle tribù e dai villaggi vicini o a volte lontani, proseguivano i propri studi in pensionato. Gli venivano forniti tre pasti al giorno: colazione, pranzo, cena. Il *fqih* dopo essere stato eletto, stipulava un contratto verbale (*shart*) con la tribù, nel quale si impegna ad insegnare nella *medersa* per un periodo determinato, generalmente un anno lunare, in cambio di un pagamento in derrate alimentari di cui era egli stesso a stabilire la qualità e la quantità. Questi prodotti (cereali, olio d'oliva, burro fuso, datteri ecc.) provenivano sia dal magazzino della *medersa*, sia dalle famiglie delle tribù o dalle famiglie più abbienti. Allo scadere del periodo d'insegnamento concordato, la tribù si riuniva per decidere se l'incarico dovesse essere rinnovato o meno. La riunione era fissata per nel periodo successivo alla raccolta del grano e comunicato da un annuncio pubblico fatto dal tetto della moschea.

Gli scolari iniziavano molto presto la mattina; per prima cosa preparavano la lavagnetta cancellando con l'acqua ciò che era stato scritto il giorno precedente, poi la ricoprivano d'argilla e la lasciavano a seccare vicino ad un focolare prima di raggiungere la sala delle preghiere e iniziare a recitare la preghiera "dell'aurora". La preghiera in comune e la lettura di gruppo dei versi del Corano, venivano ripetuti mattina e sera. Il *fqih* spiegava la lezione agli studenti che gli stavano intorno, poi uno tra loro veniva scelto per fare una lettura ad alta voce, il *fqih* spiegava i versi e citava altri riferimenti. Alla fine della lezione si iniziava a scrivere sulla lavagnetta ciò che andava imparato a memoria per il giorno successivo. Coloro che, nel corso degli anni d'insegnamento, riuscivano ad imparare a memoria tutte le Sure del Corano, acquisivano il titolo di *taleb*⁵ e potevano, se ne avevano i mezzi e la volontà, proseguire gli studi in una *medersa*⁶, una *zaouia*⁷ oppure alla famosa Università Quaraouine e diventare *alim*⁸, *qadi*⁹ o *adl*¹⁰ oppure restare *taleb* se non si aveva la possibilità di terminare gli studi. La disciplina e il rigore erano fondamentali e spesso gli insegnanti ricorrevano alle percosse o altre punizioni fisiche, in caso di non rispetto delle regole o di errori d'apprendimento.

⁵ Studente.

⁶ Scuola per gli studi superiori.

⁷ Istituto religioso in cui venivano impartiti insegnamenti di diritto islamico e grammatica araba.

⁸ Esperto di questioni giuridiche.

⁹ Era un magistrato musulmano, di nomina politica, cui si demandava in epoca classica l'amministrazione della giustizia ordinaria.

¹⁰ Conoscitore di Corano.

Nel 1670 il Sultano Moulay Rachid fece demolire la *medersa* Al Labbadine, perché alcuni studenti avevano fatto entrare delle ragazze nel pensionato. Questo a dimostrazione che nessuna violazione era consentita e che i provvedimenti erano severi.

Fino all'inizio del XX secolo gli studenti degli *msid* non utilizzavano alcun tipo di supporto stampato, nel corso degli anni di apprendimento. Si dovevano accontentare di una lavagnetta su cui scrivevano fronte retro con un inchiostro¹¹, che veniva cancellato una volta imparato a memoria il testo, e poteva essere riutilizzata.

Dunque per vedere per la prima volta un manoscritto bisognava aspettare di arrivare a frequentare gli studi superiori come, per esempio, all'Università Quaraouine.

Questi luoghi possedevano delle biblioteche ricche di manuali ed è qui che gli studenti per la prima volta entravano in contatto con i libri. I testi più comunemente usati erano di diritto islamico e grammatica araba, per lo studio della lingua. I manoscritti erano molto costosi ed è escluso che gli studenti potessero possederne di propri, in quanto ai professori, non avevano bisogno di possederne delle copie perché, li conoscevano a memoria.

La stampa fu introdotta solo nel 1864, grazie all'iniziativa privata del *qadi* di Taroudant che riportò dall'Egitto una macchina per la stampa litografica, al ritorno da un pellegrinaggio alla Mecca. Quando divenne proprietà del Makhzen la fece trasferire a Fez e fu usata per stampare circa 600 opere litografiche principalmente di *fiqh*¹², grammatica e sufismo¹³. Seppure possa sembrare un'iniziativa modesta, tuttavia questo permise il calo dei prezzi dei testi stampati e ne aumentò la circolazione negli ambienti dei letterati marocchini. I manuali raggiunsero un pubblico esterno alle università diventando a poco a poco un prodotto diffuso anche dai *warraqin*, librai tradizionali dei centri urbani. All'inizio del XX secolo grazie all'interesse del Sultano Abd al Hafiz furono importate direttamente da Lipsia delle macchine linotype, particolarmente innovative ed efficaci, per la stampa. A Tangeri tipografie moderne iniziarono, in quel periodo, ad offrire servizi ad una clientela sempre più variegata.

All'inizio del XX secolo 150.000 studenti frequentavano le scuole coraniche e 2.500 le *medersas*. Già prima dell'instaurazione del protettorato francese il sistema educativo marocchino non si limitava alle sole istituzioni del regno ma coesistevano anche altre istituzioni di origini diverse. Nel 1862 a Tetouan viene aperta la prima scuola dell'Alleanza Israelitica Universale¹⁴ e in breve

¹¹ Si tratta di un inchiostro, nero o marrone, che veniva preparato con della lana di montone bruciata e si cancellava facilmente con l'acqua.

¹²Diritto islamico.

¹³ Metodo e dottrina di approfondimento religioso.

¹⁴Alliance Israelite Universelle Cfr. <<http://www.aiu.org/>>

tempo ne seguirono altre nelle città principali e nelle campagne.

L'Alleanza Israelitica Universale fu fondata a Parigi nel 1860 in seguito a gravi eventi discriminatori¹⁵, che erano avvenuti all'epoca e che avevano avuto risonanza internazionale. Lo scopo dell'AIU era di costruire una rete di scuole, che avrebbe aiutato le comunità ebraiche a difendersi dall'antisemitismo partendo proprio dall'accesso all'istruzione, come mezzo per uscire dall'ignoranza e dalla vulnerabilità.

Probabilmente non fu posto alcun ostacolo alla diffusione delle scuole dell'AIU, che nel 1955 erano 85 e avevano 33.000 nuovi iscritti ogni anno, perché seguivano il metodo d'insegnamento francese e inizialmente gli insegnanti erano reclutati in Francia e formati nelle scuole Normali francesi¹⁶.

Anche la Francia non attese il trattato di Fez (1912) per avviare le prime scuole franco-arabe nelle città e nei consolati. Infatti, secondo il rapporto Leclerc (1908) nel 1907-08, esistevano già 42 istituti scolastici stranieri con 5270 alunni:

- 3 scuole francesi (2 maschili, 1 femminile) con 180 studenti;
- 4 scuole franco-arabe (una aperta a Tangeri nel 1885) con 217 studenti;
- 18 scuole dell'alleanza israelitica (10 maschili e 8 femminili) con 3739 studenti;
- 3 scuole spagnole (9 maschili di cui 2 laiche e 7 istituti religiosi, 4 istituti femminili religiosi) con 907 studenti;
- 4 scuole inglesi (2 maschili, 2 femminili, tutte a Tangeri) con 223 studenti.

Complessivamente 4136 studenti ricevevano un'istruzione in lingua francese.

Le scuole durante il Protettorato francese

Il 30 Marzo del 1912 fu firmato il trattato di Fez con cui il sultano Abd al Hafiz riconosceva alla Francia la condizione di Protettorato. Decine di migliaia di francesi si trasferirono in Marocco, costruirono strade, edifici, ferrovie e acquedotti alla maniera europea, sotto al regime delle direttive del governatore Lyautey.

Nella costituzione del 1908¹⁷ (mai firmata dal Sultano) era prevista che la scuola elementare fosse gratuita obbligatoria per tutti, sia maschi che femmine, in tutte le città e presso tutte le tribù. Mentre la scuola secondaria era riservata ai soli studenti di sesso maschile ed erano

¹⁵ Pogrom di Damasco e la conversione forzata del piccolo Edgardo Mortera.

¹⁶Cfr. < http://www.youtube.com/watch?v=CItC7HcuZo0&feature=player_embedded>

¹⁷ Bozza della Costituzione del Marocco 1908, art.84, 87.

previste scuole unicamente nelle città. Questo programma fu disatteso e la politica del Protettorato si orientò in altra direzione.

Il Generale Lyautey, molto interessato alle questioni in materia educativa, fu il principale promotore della riorganizzazione del sistema educativo.

Sin dai primi mesi della loro presenza, i francesi iniziarono a censire le scuole esistenti, calcolarono la capacità di ricezione e di formazione e cercarono di apportare le modifiche necessarie al raggiungimento del loro obiettivo, per un piano di miglioramento del sistema educativo.

L'intenzione dichiarata era quella di creare un vivaio di giovani capaci di fare da mediatori tra due culture, permettendo una coesistenza armoniosa, ma, di fatto, consolidò i rapporti di collaborazione con chi, tra la popolazione autoctona, gli permettesse di mantenere stabile il potere e creò un canale preferenziale per "i figli dei notabili" anche nell'accesso alla cultura.

Si svilupparono dei sistemi d'istruzione paralleli e in competizione tra loro da cui proprio i marocchini sembrano essere maggiormente esclusi.

Infatti, nelle scuole organizzate dal governo francese, trovarono posto solo i ragazzi provenienti da famiglie influenti e che erano in qualche modo associabili all'azione del Protettorato.

Lyautey in conformità con quanto era stato stabilito col trattato di Fez, che stipulava l'introduzione di riforme in campo amministrativo, della giustizia e dell'insegnamento creò un comitato incaricato di analizzare i bisogni della nuova colonia in materia d'insegnamento. Un anno più tardi la Direzione dell'Istruzione Pubblica applicò la politica di Lyautey, per cui la scuola rivestiva una missione di primaria importanza: "*La conquista morale della gioventù*". Le scuole avevano lo scopo di domare gli indigeni e mantenere in maniera discreta ma decisa le differenze linguistiche, religiose e sociali.¹⁸

Seguendo questo principio furono create due tipi d'istituzione scolastiche parallele: una riservata agli studenti europei e l'altra destinata ai marocchini.

Le scuole pubbliche europee

Nelle scuole primarie pubbliche europee erano ammessi, oltre ai bambini francesi, anche quelli di altre nazionalità: spagnoli, italiani, greci, maltesi e gli ebrei marocchini. Mentre, primi anni del Protettorato, i bambini marocchini non avevano accesso alla scuola primaria pubblica, furono

¹⁸ Lyautey, 1927.

fatte alcune deroghe solo per i figli delle famiglie più influenti dal 1924.¹⁹

Alla vigilia dell'indipendenza gli studenti di nazionalità marocchina che frequentavano le scuole europee in Marocco erano circa il 12% del totale²⁰. La scuola europea non spingeva affatto gli studenti a conoscere il Marocco né i suoi abitanti, la lingua araba era insegnata come lingua straniera al pari dell'inglese. Anche l'insegnamento della storia e della geografia del Marocco erano lasciati fuori programma e comparivano, tra le prove d'esame della licenza elementare, solo come materie opzionali.

Dallo studio comparativo effettuato sui pochi manuali scolastici ad uso degli studenti durante il Protettorato, che sono stati reperiti, risulta evidente sia lo scarso interesse per l'insegnamento dell'arabo classico, che le continue sottolineature delle differenze culturali e sociali tra francesi e marocchini.

Ad esempio: « *apprenons l'arabe, méthode simple et pratique pour l'étude de l'arabe parlé au Maroc* », è un manuale ad uso delle scuole primarie europee utilizzato negli anni 1930-50, in cui era previsto solo lo studio dell'arabo marocchino parlato, ossia una lingua dialettale semplificata.

L'autore, Barthélemy Sans, giustifica così la sua scelta:

*"[...] abbiamo provato a presentare una grammatica semplice, spogliata di tutte quelle irregolarità misteriose che abbondano, per la disperazione degli studenti, nei manuali troppo vincolati all'arabo scritto. Per noi, l'arabo parlato è una lingua a parte che va studiata in sé stessa e per sé stessa, senza preoccuparsi della sua parentela, per quanto grande sia, con l'arabo scritto [...] Non resta che una grammatica ridotta, quella dell'uomo della strada e non quella dell'uomo colto."*²¹

Nello stesso testo ci si auspica di passare presto allo studio della lingua araba e della lingua berbera²² attraverso l'uso di caratteri latini, che secondo l'autore sono più consoni alle convenzioni internazionali.

¹⁹ Rivet Daniel, Knibiehler Yvonne, Emmerly Geneviève, Leguay Françoise : Des Français au Maroc, In: *Revue française d'histoire d'outre-mer*, tome 81, n°302, 1er trimestre 1994. pp. 110-111.

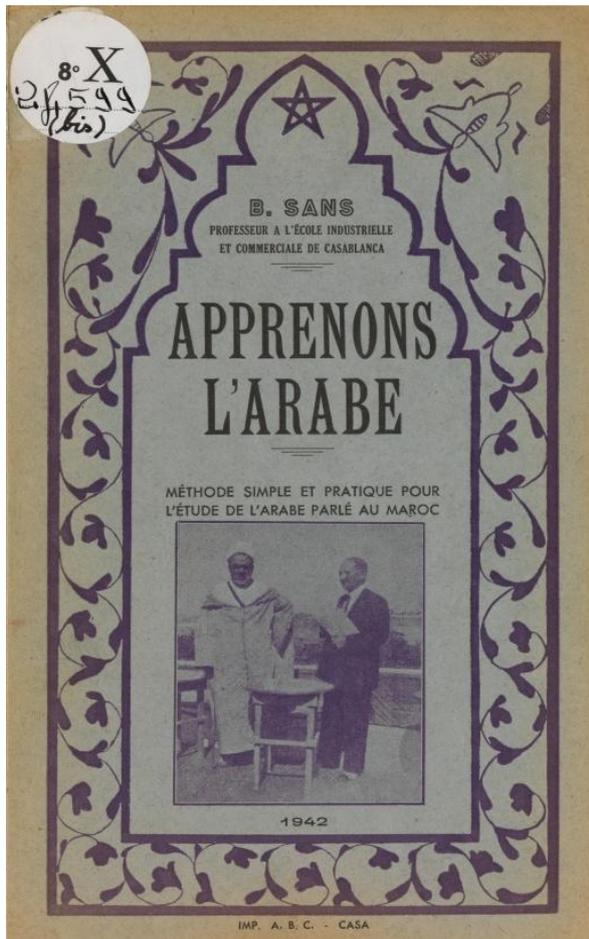
²⁰ Salmi, J. (1985). *Crise de l'Enseignement et Reproduction Sociale au Maroc*.

²¹ Barthélemy Sans, *Apprenons l'arabe : méthode simple et pratique pour l'étude de l'arabe parlé au Maroc*, a.b.c. casa 1942.

Traduzione mia.

²² Tamazigh.

Ecco due lezioni da cui risaltano l'evidenziazione delle differenze tra europei e marocchini:



B. Sans, Apprenons l'arabe, 1942. Manuale scolastico per gli studenti europei.

1. “Impariamo l'arabo”

Vieni Mokhtas, dimmi: è vero che i figli degli nsara [francesi] imparano l'arabo?

Si, o Si Ahmad.

E come lo imparano? Leggono il Corano nella stessa maniera che è in uso da noi nei nostri msid?

No, affatto, o sidi. Essi si accontentano di imparare a parlare e ad ascoltare alcune cose e leggono giusto un poco.

Il fqih mostra loro le lettere dell'arabo?

No, lui dice: ascoltatevi e sentite bene quel che vi dico e pronunciate le parole fino a quando saranno memorizzate. Fate molta attenzione e aprite bene le orecchie. Questo insegnamento è molto utile, i ragazzi iniziano a parlare con i musulmani e apprendono come si deve.

2. “Lo msīd “

Hassan non va a scuola, frequenta lo msid, dove impara il Corano.

Ha visto Farid per la strada. Farid è molto pigro: non impara bene le lezioni.

Hassan gli dice: dov'è che vai?

Farid gli risponde: io, vado a scuola: guarda la nuova cartella che mi ha comprato mio padre. E tu dove vai?

Hassan gli dice: io frequento lo msid, ecco la porta della scuola coranica. Il signore la giù è lo fqih. Questa è la mia tavoletta. Sono io che ho scritto queste lettere. Ieri lo fqih me le ha corrette. Le imparerò oggi e le reciterò davanti a lui per non ricevere la falaqa [una bastonata sulla pianta dei piedi]. Questo ragazzo ha ricevuto dei colpi sui piedi perché non ha memorizzato bene la lezione. È ora di rientrare, arrivederci.

Farid è rimasto un momento a riflettere dicendo a sé stesso: se avessi frequentato lo msid, sarei sicuramente stato preso a bastonate a più riprese.²³

Le autorità francesi stabilirono inoltre che, visto lo scarso numero di studenti che potevano intraprendere gli studi superiori, era inutile costruire delle Università; chi ne aveva la possibilità e le capacità, poteva andare a studiare in Francia o in Algeria.

Sul versante dell'insegnamento privato, si contavano numerose scuole cattoliche principalmente gestite da francescani²⁴.

Per i Musulmani invece erano previsti due tipi di percorsi scolastici: l'insegnamento tradizionale e quello rinnovato.

Quello tradizionale corrisponde al sistema già descritto sopra delle scuole coraniche, in cui il numero di iscritti era di gran lunga maggioritario rispetto ai frequentanti della scuola pubblica per musulmani. Per esempio nel 1949 a Casablanca 9462 studenti seguivano l'insegnamento

²³Coleemann, E., *Yallāho. Manuel d'arabe dialectal des classes primaires*, 1^{er} livre, Paris, Marcel Didier

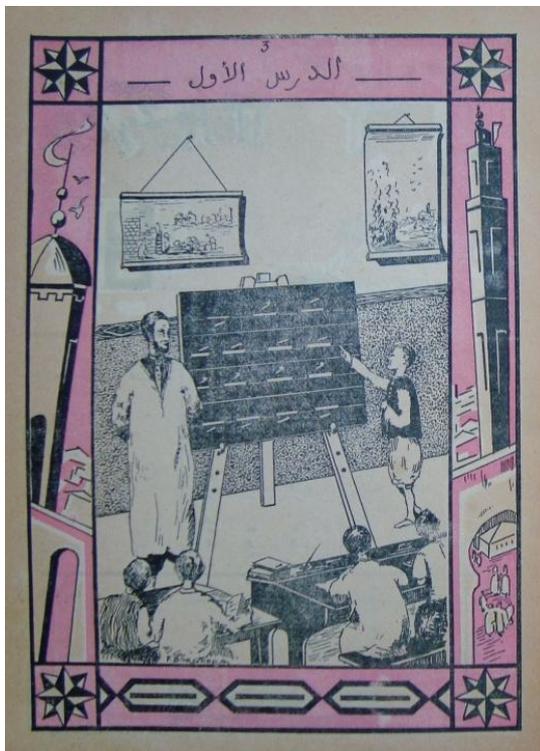
²⁴Di Fouzia Benzakour, Driss Gaadi, Ambroise Queffélec, *Le français au Maroc: Lexique et contacts de langues*, 2000, Duculot Louvain

tradizionale e solo 6685 l'insegnamento negli istituti francesi per musulmani.

Msid rinnovati/scuole libere

Per salvaguardare la cultura araba e musulmana, in questo contesto, fu chiaro al movimento nazionalista che bisognava assicurare alla popolazione un'istruzione più moderna. Per questo, a partire dal 1921, molte scuole coraniche furono rinnovate e create le scuole libere, in cui erano impartiti insegnamenti moderni in arabo. Divennero numerose le conversioni delle scuole coraniche tradizionali che divennero anche dei focolai del nazionalismo; per questo fu vietato dal Governo che se ne costituissero di nuove e si limitavano i programmi delle materie che potevano essere insegnate.

Uno dei primi segni di rinnovamento fu l'introduzione dell'uso di lavagne, penne, matite e libri. I manuali scolastici in uso nelle scuole libere, diversamente da quelli diffusi nelle scuole europee, erano scritti da autori marocchini. Molti di ritorno da soggiorni di studio all'estero: Nablus, Francia o dal Cairo. Tuttavia ciascuno di questi manuali passava sotto il vaglio dell'ispettore capo dell'ufficio per l'istruzione degli indigeni.



Ibn Jilānī 'Aqārī, *Méthode nouvelle pour l'enseignement*, 1951. Manuale scolastico per gli studenti marocchini.

La scuola dei figli dei notabili

La scuola per i figli dei notabili, era una scuola elementare a pagamento, destinata appunto ai ragazzi di famiglia agiata, che erano selezionati dall'autorità di controllo secondo dei criteri politici e più precisamente, la lealtà dimostrata dai genitori verso il Protettorato²⁵. Dispensavano un insegnamento generale alla borghesia marocchina destinata a ricoprire incarichi amministrativi nel settore pubblico come nel privato o attività commerciali, che garantisse un appoggio sicuro alla politica di Governo. Erano impartite lezioni di educazione islamica di base da un *fqih* e l'insegnamento dell'arabo classico, le lezioni in francese seguivano dei programmi molto più approfonditi che nelle scuole del popolo ed erano affidate a insegnanti provenienti dall'Algeria o dalla Tunisia.

Coloro che ottenevano il diploma di scuola elementare potevano tentare di accedere alla scuola industriale e commerciale di Casablanca, che nel 1925 ammetteva soltanto 26 alunni.

Per permettere a questa élite un'istruzione più approfondita era previsto anche un ciclo d'insegnamento secondario impartiti, però, in soli due istituti: a Rabat e a Fez. Le discipline umanistiche erano insegnate in arabo e quelle moderne in francese e più specificatamente: 11 ore settimanali di corso di letteratura araba e teologia islamica contro le 20 ore settimanali di insegnamento in francese di storia, geografia, matematica, scienze naturali e fisiche. Il motivo di questa scelta era giustificato dal fatto che non esistevano docenti di madrelingua araba capaci di insegnare in maniera approfondita le materie scientifiche, visto il modo in cui era scoraggiato l'accesso all'istruzione superiore nella popolazione autoctona.

Le scuole popolari franco-berbere

Facendo leva sulle differenze linguistiche e culturali che esistevano tra “la pianura islamica e le montagne berbere”, furono istituite le scuole franco-berbere destinate ai bambini berberi, con lo specifico obiettivo di mantenere divisa la popolazione. Non veniva insegnata l'arabo né il corano né alcun riferimento alla religione musulmana; erano essenzialmente scuole rurali a vocazione agricola; per evitare contatti, con insegnanti che avessero studiato nelle sezioni normali di Rabat, furono istituite delle sezioni specifiche per futuri insegnanti francesi destinati a insegnare nelle

²⁵Yvonne Knibiehler, *L'enseignement au Maroc pendant le protectorat (1912-1956)*. Les "fils de notables" , *Revue d'histoire moderne et contemporaine* T. 41e, No. 3 (Jul. - Sep., 1994), pp. 489-498

zone berbere.

Per essere sicuri di mantenere l'assetto sociale, furono create scuole popolari rurali, in locali inadeguati e gestite da insegnanti spesso improvvisati, l'insegnamento che era impartito era molto generico: poco francese, calcoli elementari, niente arabo classico, e soprattutto apprendimenti pratici di agricoltura. Lo scopo di queste scuole, infatti, era di creare manodopera indigena per i coloni.

Le scuole popolari franco-musulmane urbane

Lo stesso principio era usato per le scuole popolari franco-musulmane urbane: venivano impartiti pochi insegnamenti essenziali, scoraggiato l'apprendimento dell'arabo classico quanto invece incoraggiata l'espressione orale in lingua francese, la scuola era destinata a figli di artigiani, piccoli commercianti, operai ecc. Non miravano a creare la possibilità di una mobilità sociale ascendente, anzi, lo scopo di questa molteplicità di istituti scolastici diversificati tra loro, era proprio quello di mantenere l'assetto sociale esistente ma di renderlo conforme alle esigenze del Protettorato. Così gli scolari più adatti venivano orientati verso le scuole professionali, che reclutavano dalle scuole popolari coloro destinati a diventare la manodopera per la nascente industria marocchina. Il titolo di studio che si otteneva alla fine del ciclo scolastico infatti non dava accesso agli studi superiori.

Le scuole professionali

Le scuole professionali sostituivano il canale tradizionale dell'apprendistato nelle botteghe artigiane, gestito dalle corporazioni. Avrebbero dovuto impartire degli insegnamenti tecnici in maniera organica e specifica, per permettere agli studenti di accedere al mondo del lavoro con maggiori competenze.

Anche le scuole professionali, però seguivano un doppio canale stabilito dalle politiche del Protettorato: da una parte c'erano le scuole altamente qualificanti, riservate ai giovani europei residenti in Marocco, che garantivano un accesso sicuro al mondo del lavoro, ad un contratto ben remunerato e ad una possibilità di crescita professionale; dall'altra le scuole professionali destinate ai marocchini che mantenevano un basso livello di apprendimento, al termine del quale si poteva es

sere considerati al massimo operai semi-qualificati²⁶.

Lo scopo era chiaramente quello di tenere la popolazione in una condizione di subalternità, e mantenerli legati ad incarichi di bassa manovalanza.

Qualifiche professionali degli operai nel 1952

Categoria	Europei %	Marocchini %
Lavoratori qualificati	82,4	4,1
Lavoratori semi-qualificati	15,5	12,7
Operai non qualificati	2,1	83,2
Totale	100	100

Fonte : Poniatowski (citato da Boutata, 1979)

Le scuole femminili

Fu fatto anche un timido tentativo di scolarizzazione delle ragazze musulmane; l'amministrazione aprì delle scuole in cui si insegnava taglio, cucito, ricamo, fabbricazione di tappeti, puericoltura e cucina. In questo caso la scuola era esclusivamente in arabo perché l'apprendimento del francese da parte delle donne era considerato pericoloso, in quanto avrebbe potuto rivoluzionare le abitudini della famiglia tradizionale e incontrato l'opposizione di molti genitori.



Scuola femminile, corso di cucito, Casablanca 1930

²⁶ World Data on Education, 6th edition 2006/07

L'ammissione delle ragazze nella scuola era subordinata alla richiesta esplicita da parte dei genitori e in ogni caso non andava oltre l'istruzione elementare. Le scuole femminili erano poche e solo nelle grandi città, nel 1927 si superò di poco il numero di mille studentesse.

A partire dal 1913 con scarsa diffusione e scarso successo, furono messi a disposizione dei corsi gratuiti per adulti, soprattutto finalizzati all'apprendimento del francese per quei lavoratori che entravano in contatto con i coloni per motivi professionali.

Fino alla seconda guerra mondiale il numero di marocchini scolarizzati era scarsissimo, nonostante la crescita in numeri assoluti, restava insufficiente rispetto ai bisogni del paese.

Il ritardo considerevole dimostrato dalle cifre che riguardano la scolarizzazione è dovuto senza dubbio alla politica coloniale, che investiva pochissimo per l'istruzione degli autoctoni a favore della scolarizzazione dei cittadini europei²⁷.

Anche perché, come abbiamo già sottolineato, la scuola non aveva per obiettivo altro che la diffusione della cultura e della lingua francese tra le masse popolari, per permettere il mantenimento del potere sulla colonia.

Un tale sistema scolastico selettivo e suddiviso in funzione delle classi sociali e delle appartenenze etnico religiose e linguistiche, non poteva che avere dei risultati derisori.

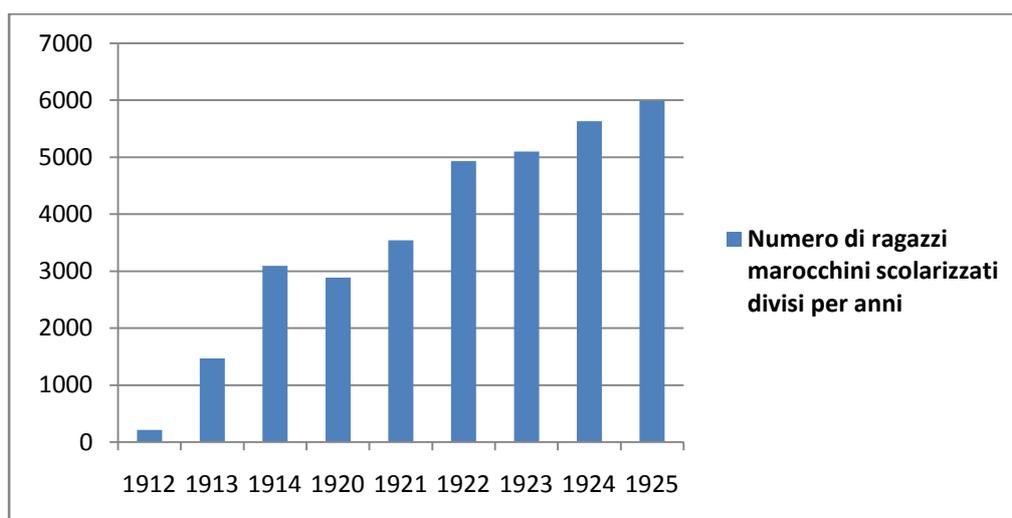
Il Comitato d'Azione Marocchino fondato a Fez nel 1934, definì la politica scolastica del Protettorato "oscurantista" e rilevò che i francesi avevano scolarizzato appena 11.000 bambini marocchini su 500.000 in età scolare, ossia poco più del 2%. Il Comitato domandava che venisse ampliato lo studio dell'arabo classico, della cultura islamica, della storia e della geografia del Marocco, che si introducesse nelle scuole coraniche un metodo pedagogico più moderno; inoltre chiedeva che si aumentasse il numero delle scuole di tutti gli ordini e gradi.

Tuttavia bisogna aspettare la fine della seconda guerra mondiale e la conferenza di Brazzaville del 1944²⁸ perché la Francia prendesse coscienza del ritardo e che decidesse di iniziare una politica di recupero. Il piano di riforma comprendeva la scolarizzazione di massa, comprese le ragazze, e si poneva l'obiettivo di scolarizzare ogni anno 10.000 bambini. In effetti riuscì persino a superare l'obiettivo arrivando nel 1950 a scolarizzare 35.000 bambini²⁹.

²⁷Aumeunier-Fuglestad V., Baduel Pierre-Robert. Rivet Daniel, 1988, Lyautey et l'institution du Protectorat français au Maroc (1912-1925). In: *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, N°52-53, 1989. Les Arabes, les Turcs et la Révolution française. p. 298.

²⁸B.Droz, *Histoire de la décolonisation au XXe siècle*, 2006, édition du Seuil

²⁹Fouzia Benzakour, Driss Gaadi, Ambroise Queffélec, *Le français au Maroc: Lexique et contacts de langues*, Duculot, 2000



Fonte: B.Droz 2006

Numero di ragazzi marocchini iscritti a scuola divisi per anno

	1938	1945	1950	1955
Primaria generica tecnica	21.100	34.900	109.700	314.800
	1.300	6.500	4.800	7.500
Secondaria generica tecnica	582	967	2600	5800
	22	36	160	912

Fonte: Brignon et al. 1967

Per quanto aumentati considerevolmente alla vigilia dell'indipendenza sono ancora solo il 15% dei ragazzi in età scolare a frequentare la scuola.

L'ampliamento d'accesso (1960/1970)

In seguito alla proclamazione dell'Indipendenza, avvenuta il 2 marzo del 1956, il regno del Marocco dovette procedere ad una riorganizzazione generale delle politiche di Stato. Tra le priorità stabilite dalla commissione reale nel 1957 ci fu la creazione di un sistema scolastico e universitario appropriato. I principali obiettivi, che la politica nazionale si prefiggeva di ottenere, in materia di istruzione erano:

- l'universalizzazione dell'insegnamento primario,
- restituire centralità alla cultura del Marocco,
- restituire centralità alla cultura araba,

- decentralizzazione amministrativa,
- unificazione dell'insegnamento.

Il 17 regeb 1382 [14 dicembre 1962] viene promulgata la prima costituzione.

Viene fatto un accenno all'istruzione nell'articolo 13: *“Tutti i cittadini hanno uguale diritto all'istruzione e al lavoro.”*³⁰ La legge che sancisce l'obbligo scolastico sarà approvata l'anno successivo ed entrerà in vigore dall'1 ottobre 1963.³¹

Art.1 L'istruzione è obbligatoria per i bambini marocchini di ambo i sessi, dall'anno di compimento dell'età di sette anni fino ai tredici anni compiuti.

Art.2 L'insegnamento può essere impartito in istituti o scuole sia pubbliche che private.

*Art 3 [...]La persona responsabile del bambino deve provvedere all'iscrizione a scuola e a sorvegliare sulla regolare frequenza.*³²

Gli articoli in tutto sono otto, nei successivi è spiegato chi si ritiene debba avere la responsabilità del bambino, quali siano le sanzioni per il mancato adempimento della legge, che in alcuni casi che saranno specificati altrove, sono previste delle deroghe all'obbligo scolastico e che saranno emanati dei regolamenti regionali più specifici per spiegare come procedere per l'iscrizione e la frequenza scolastica.

Dunque in questa prima fase la scuola è obbligatoria per 6 anni ossia per la durata del ciclo di scuola primaria.

Effettivamente si ottenne un rapido progresso nell'ampliamento d'accesso alla scuola primaria dei bambini di 7 anni: il tasso di scolarizzazione al primo anno passò dal 18% del 1956 al 53% del 1965. Verso la metà degli anni '60 anche garantire l'accesso alle scuole secondarie divenne una priorità e le iniziative nel settore dell'istruzione privata furono incoraggiate per permettere un alleggerimento della spesa pubblica. Durante gli anni '70 la spesa pro capite per l'istruzione aumentò più di quella per la sanità e la previdenza sociale, conseguentemente all'aumento di domanda della classe media urbana di ricevere un'istruzione secondaria.

³⁰ *Oriente Moderno* Anno 42, Nr. 12 (Dicembre 1962), pp. 909-916

³¹ Dahir n° 1-63-071 del 13 novembre 1963

³² Traduzione mia



Scuola femminile Casablanca 1963

È generalmente condivisa l'opinione che negli anni '60 e '70 il sistema educativo del Marocco rispondeva in maniera adeguata ai bisogni dello sviluppo nazionale e in effetti, malgrado la scarsa eredità del periodo coloniale e nonostante la forte crescita demografica registrata in quel periodo, sono stati realizzati dei progressi significativi nell'ampliamento dell'accesso all'istruzione a ogni livello, permettendo all'amministrazione e all'economia marocchina dell'epoca di dotarsi di personale, anche in posizioni dirigenziali, competente.

Durante questo stesso periodo l'istruzione è stato un veicolo di mobilità sociale ascendente, giocando efficacemente il proprio ruolo di volano verso lo sviluppo e l'accesso alla modernità, rafforzando il tessuto sociale e la coesione nazionale³³.

È nel 1975 che viene emanata una legge che regola il sistema universitario. Fino a quel momento l'unica università moderna era l'Università Mohammed V di Rabat che fu inaugurata dal Re Hassan II nel 1959 e che vide laurearsi i primi 60 ingegneri nel 1964.

³³ Rapport Développement Humain, RDH50, 2006

Cfr. <<http://archive.today/www.rdh50.ma>>

La descolarizzazione degli anni '80

Purtroppo a partire dai primi anni '80 il sistema educativo entra in un periodo di crisi prolungato e multidimensionale. Ancorché le iscrizioni alle scuole superiori continuano ad aumentare, si registra una netta diminuzione nelle scuole primarie. Questa regressione è associata ai cambiamenti macro-economici legati all'introduzione di politiche d'adeguamento strutturale che hanno avuto un impatto negativo non soltanto sulle spese del settore sociale ma anche sui livelli medi di reddito e sulla povertà.

Il numero d'iscrizioni al primo ciclo scolastico iniziano a diminuire a partire dall'anno scolastico 1983/84 fino ai primi anni '90, penalizzando maggiormente i ragazzi e le ragazze delle zone rurali. Infatti all'epoca era ancora in vigore una legge che permetteva ai ragazzi a partire dai 12 anni compiuti di accedere regolarmente al mercato del lavoro; soprattutto nelle zone rurali le difficili condizioni economiche delle famiglie, spingevano i genitori a scoraggiare la frequenza scolastica e a preferire che i figli lavorassero nelle campagne o nelle botteghe artigianali, nonostante sia del 1985 la legge che prolunga l'obbligo scolastico a 9 anni di frequenza.

Un altro fattore che disincentivò la scolarizzazione fu la constatazione che aumentava la disoccupazione dei diplomati: le competenze in uscita dal sistema scolastico non corrispondevano alla richiesta del mercato del lavoro.

Nelle aree urbane si raggiunsero tassi di disoccupazione del 20%, fenomeno che denunciò una crisi della qualità del sistema educativo. Per molti il completamento del ciclo scolastico fu visto non più come un mezzo di ascesa sociale ma addirittura come una condanna alla disoccupazione.

Verso l'universalizzazione della scuola primaria a partire dal 1997

L'inizio del rilancio economico dei primi anni '90 segna la fine della tendenza alla descolarizzazione osservata nella scuola primaria agli inizi degli anni '80. Un periodo iniziale di stabilità e di leggero miglioramento ricomincia a manifestarsi tra il 1992-1997 seguito da un'espansione rapida delle iscrizioni a partire dalla fine degli anni '90. La formazione del governo socialista nel 1997 si è tradotta in un forte impegno politico verso l'obiettivo storico dell'universalizzazione dell'istruzione primaria. Alla fine degli anni '90 fu realizzato un grande

progresso nella riduzione delle disparità geografica e di genere. Fu abbassato a 6 anni l'inizio dell'obbligo scolastico nel 1998.

La riforma del sistema scolastico fu dichiarata una priorità nazionale.³⁴

³⁴Sobhi Tawil, Sophie Cerbelle et Amapola Alama. *Education au Maroc, analyse du secteur*. Bureau multipays pour le Maghreb: unesco, 2010.

3. Contesto socio- economico e riforma scolastica nel decennio 2000-2009

Dal 1993, accanto all'indicatore del PIL pro capite, è stato scelto dall'ONU un secondo parametro per stabilire la qualità di vita dei paesi membri, ossia l'indice di sviluppo umano. Questo indicatore, che è rappresentato con un valore millesimale compreso tra 1 e 0, prende in considerazione oltre al reddito nazionale anche l'aspettativa di vita e il grado d'istruzione raggiunto dalla popolazione. Risulta evidente come a livello internazionale la qualità dell'istruzione rappresenti uno degli elementi essenziali per misurare il benessere di un paese.

Il Marocco è classificato tra i paesi a reddito medio basso, avendo un indice di sviluppo umano pari a 0,591³⁵ questo malgrado gli sforzi significativi intrapresi a partire dall'indipendenza.

Infatti, dal 1956 prese avvio una politica di riforme che miravano a creare le condizioni che permettessero al paese di avere una maggiore crescita economica.

Nonostante gli sforzi messi in campo, gli indicatori di base dello sviluppo sociale del Marocco sono inferiori a quelli osservati in altri paesi che rientrano nello stesso livello di classificazione.

Le cause principali di questa carenza sono la combinazione di un insieme di fattori tra i quali figura il debole livello dello sviluppo del sistema d'istruzione.

Lo sviluppo del Marocco: sfide e priorità

Questo rendimento mediocre è attribuito soprattutto alla carenza in materia educativa, che si riflette negli indicatori sociali di base, e soprattutto il debole tasso di scolarizzazione a livello post primario e dell'alfabetizzazione dei giovani e degli adulti. Questo deficit si spiega inoltre per una combinazione di fattori quali ad esempio il basso livello di sviluppo ereditato alla fine del periodo coloniale francese e spagnolo (1912-1956), il forte accrescimento demografico osservato fino a epoche molto recenti, politiche sociali spesso inefficaci, uno sforzo d'investimento soprattutto nelle aree urbane a discapito di quelle rurali e un basso livello di accrescimento economico.

³⁵ United Nations Development Program me 2013.

Tuttavia, malgrado persista la necessità di un grosso lavoro per garantire uno sviluppo umano durevole ed equo, è importante riconoscere il progresso quantitativo innegabile realizzato a partire dal 1956 in materia di espansione delle infrastrutture e l'ampliamento d'accesso ai servizi sociali di base, rispetto al quale il progresso più significativo è avvenuto nell'ultimo decennio allorché lo stato drammatico di sottosviluppo delle zone rurali è stato largamente riconosciuto dal potere politico.

L'iniziale negligenza riguardo alle zone rurali e il riconoscimento tardivo della situazione emergenziale, spiega le importanti disparità osservabili oggi tra il livello di sviluppo dei centri urbani, rispetto a quelli delle zone periferiche del Marocco.

Come in molti altri paesi, in Marocco, negli ultimi anni si è registrato un calo delle nascite e un allungamento dell'aspettativa di vita che ovviamente determina un invecchiamento della popolazione e un conseguente aumento della popolazione attiva. Tra il censimento 1994 e quello del 2004³⁶ si è registrato un accrescimento della popolazione attiva (15-59 anni) del 3,5% annuo, passando dal 56% totali al 61%. Questo ha creato una pressione crescente sul mercato del lavoro, già incapace di rispondere in maniera adeguata alla richiesta di occupazione da parte dei giovani, in particolare nelle zone urbane dove il tasso di disoccupazione della fascia 15-24 è del 15%. Nel caso in cui il tasso di crescita economica resti insufficiente, in vista degli obiettivi del 2020, l'invecchiamento della popolazione aumenterà la pressione sull'utilizzo delle risorse economiche, già incapaci di soddisfare i bisogni essenziali dell'insieme della popolazione.

Il passaggio dal 117° posto nel 1995 al 130° posto nel 2013 del Marocco può essere spiegato analizzando le politiche di sviluppo nazionale che hanno favorito le aree urbane a discapito di quelle rurali, gli uomini a discapito delle donne e le categorie già avvantaggiate a discapito di quelle più vulnerabili provocando un declassamento. Nonostante il reddito medio pro capite e il reddito medio per nucleo familiare sia aumentato negli anni '90, la disparità regionale e sociale si è acuita, specialmente tra la popolazione delle aree urbane, periferiche, vulnerabili ed in particolare tra i giovani.

L'incidenza della povertà in Marocco è molto elevata, stimata tra il 14% e il 19%.³⁷ È importante sottolineare che il fenomeno della povertà è principalmente un problema delle aree rurali in cui risiede il 46% della popolazione totale di cui il 66% si trova in uno stato di povertà. Si stima che nelle campagne una persona su cinque sia povera allorché nelle zone urbane la proporzione è di

³⁶ Ultimo censimento della popolazione in Marocco.

³⁷ Banca Mondiale dati 2010.

Cfr. <<http://donnees.banquemondiale.org/pays/maroc?display=default>>

1 a 10.³⁸ Questo dimostra ulteriormente la disparità socio-economica tra le due realtà geografiche.

Povert  urbana in crescita e vulnerabilit  economica

Nonostante la povert  sia tradizionalmente un problema che riguarda le aree rurali,   in crescita il fenomeno anche nelle zone urbane,   importante rilevare che al di l  della popolazione che vive al di sotto della soglia di povert , c'  una fascia, stimata del 25 % della popolazione urbana, che verte in uno stato di vulnerabilit , ossia che non sarebbe in grado di far fronte ad imprevisti quali una malattia di lunga degenza di un membro della famiglia oppure alla perdita del lavoro, nel qual caso si troverebbero immediatamente in una situazione di povert . Allorch  i poveri cercano di soddisfare i propri bisogni essenziali, la popolazione vulnerabile tenta di migliorare il proprio tenore di vita all'interno di un contesto frustrante e iniquo e questo potrebbe essere una potenziale minaccia per la stabilit  sociale³⁹.

Il tasso di disoccupazione affligge principalmente le popolazioni urbane dove raggiunge il livello del 20%; l'aspetto pi  drammatico della disoccupazione in Marocco risiede nella correlazione negativa tra il livello di scolarit  raggiunto e la posizione lavorativa, ossia la scarsa spendibilit  dei titoli di studio sul mercato del lavoro. Gi  dagli anni '90 si   riscontrato sia nelle aree urbane che nelle campagne che il tasso di disoccupazione era pi  basso tra coloro che non avevano alcun titolo di studio, di conseguenza pi  elevato tra coloro che avevano completato il ciclo della scuola dell'obbligo. Le conseguenze sulla percezione della popolazione sono state evidentemente negative e disincentivanti rispetto al desiderio di intraprendere un percorso di studi.

Nell'ottica di uscire da questa situazione di stallo, sono state attuate politiche nazionali su iniziativa del re Mohammed VI in collaborazione con l'UNDAF,⁴⁰ stabilendo come principali obiettivi:

- Rinforzare la qualit  dell'istruzione e della formazione,
- Migliorare la salute e la nutrizione della popolazione, soprattutto della madre e del bambino,
- Sostenere lo sviluppo socio-economico e la riduzione della vulnerabilit  e dell'ineguaglianza nella popolazione,

³⁸ UNESCO, *Education au Maroc: Analyse du secteur*, 2010.

³⁹Banca Mondiale, 2004.

⁴⁰United Nations Development Action Framework,
Cfr. <<http://www.un.org.ma/spip.php?article1573>>

- Consolidare le amministrazioni,
- Attenzione ai cambiamenti climatici, alla protezione dell'ambiente, alla prevenzione dei rischi e alla gestione delle catastrofi naturali.

La crisi della qualità dell'istruzione

Questa crisi qualitativa riguarda anche l'insegnamento superiore, capace di far uscire dai propri istituti sia le eccellenze, che studenti con competenze inadeguate.

Ogni anno dagli istituti superiori pubblici del Marocco escono centinaia di diplomati che proseguono gli studi nelle più prestigiose scuole di ingegneria in Francia. Infatti, gli istituti superiori più selettivi forniscono al mercato del lavoro migliaia di giovani diplomati con profili di alta competenza. Tuttavia migliaia sono anche i diplomati che escono dalla scuola con delle competenze che non rispondono alle richieste del mercato del lavoro, e la conseguenza è che molti giovani abbandonano la scuola prima di ottenere un diploma.

Il Re Mohammed VI in un discorso del 1999, ha dichiarato che il sistema scolastico marocchino soffre di una crisi cronica:

"[...] Nonostante il patrimonio ricco e consolidato e le tradizioni secolari fondino le proprie radici in questo campo, e malgrado gli sforzi ininterrotti dispiegati lungo l'arco di questi quattro decenni con lo scopo di permettere al nostro sistema educativo di accompagnare le tappe del recupero dell'indipendenza e l'esigenza della sua costruzione, constatiamo che soffre di una crisi cronica"⁴¹ [...]."

La riforma scolastica

Nel 1999, un'ambiziosa riforma del sistema educativo, che poggiava su un ampio consenso politico e promossa dagli alti vertici dello stato, ha portato come risultato all'adozione della Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation⁴² che articola una nuova visione della scuola all'orizzonte del 2020.⁴³ La Charte prevedeva, visti i numerosi cambiamenti progettati, che sarebbe stato necessario il decennio 2000-2009 per iniziare a vedere dei risultati. Benché siano stati ottenuti dei progressi sostanziali, per esempio l'ampliamento della possibilità d'accesso all'insegnamento obbligatorio, tuttavia ne permangono altri persistenti e gravi, ad esempio

⁴¹ Mohammed VI, 1999.

⁴² Charte Nationale de l'éducation et de la formation Royaume du Maroc 2000
Cfr<http://www.men.gov.ma/sites/AdministrationCentrale/DAJC/DocLib1/charte/charte_fr.pdf>

⁴³ Horizon 2020, Cfr. <<http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en>>

l'elevato tasso di dispersione scolastica e di bocciature (molto frequenti in tutte le scuole di ogni ordine e grado), il livello debole di acquisizione delle conoscenze di base, l'inadeguatezza tra i profili di chi esce dal sistema scolastico e le richieste del mercato del lavoro. Queste osservazioni sembrano segnalare una seria crisi della qualità dell'educazione a tutti i livelli. È in risposta a questa crisi che si è introdotto il programma d'urgenza per il 2009-2012, con lo scopo di consolidare ciò che è stato realizzato e procedere alle correzioni necessarie, garantendo l'applicazione ottimale degli orientamenti contenuti nella CNEF.

La prima questione che si presenta al sistema educativo del Marocco è la constatazione che la possibilità d'accesso all'educazione di base resta parziale e iniqua. Seppure siano stati registrati progressi significativi per quanto riguarda l'accesso alla scuola dell'obbligo, sia per i ragazzi che per le ragazze, una minoranza di bambini, appartenenti alle fasce più deboli della popolazione, resta esclusa dal primo ciclo scolastico. Allo stesso modo si rileva che l'istruzione della scuola secondaria di primo grado è fruibile in maniera quasi totale nelle zone urbane, ma lo stesso non avviene nelle zone rurali. Inoltre un numero di giovani è totalmente escluso da qualsiasi offerta educativa sia formale che non formale. E in fine, nonostante l'impegno dello stato e la recente accelerazione dei ritmi di alfabetizzazione degli adulti, circa il 29% dei marocchini di età superiore ai 15 anni è analfabeta.

Restano ancora da fare degli sforzi considerevoli per assicurare il diritto all'educazione di base per tutti.

La sfida della qualità dell'apprendimento

La CNEF del 2000 ha permesso di mettere in opera molteplici iniziative tese al miglioramento dei curricoli, al rinnovamento dei programmi e dei manuali a uso scolastico, alla scelta delle nuove strategie pedagogiche dell'approccio per competenze⁴⁴. I nuovi orientamenti pedagogici non hanno fin ora dato luogo ai cambiamenti sperati e non hanno prodotto miglioramenti concreti sui processi d'insegnamento e di apprendimento né di conseguenza sui risultati dei discenti.

Infatti, benché suscitino un certo consenso da parte degli insegnanti, i nuovi orientamenti pedagogici sono raramente applicati, principalmente a causa della mancata formazione iniziale e continua dei docenti. Questa carenza formativa ha come diretta conseguenza una difficoltà ad adattare la pratica dell'insegnamento in classe ai cambiamenti previsti dalle autorità educative e

⁴⁴ Charte Nationale de l'Education et de la Formation art.9

ai contenuti nei nuovi orientamenti stabiliti dalla riforma, costituendo un freno al miglioramento della qualità dell'insegnamento e conducendo a un vero e proprio divario tra i nuovi orientamenti e la pratica pedagogica e a uno scarto notevole tra i risultati attesi e quelli realmente raggiunti.

L'equità nel sistema d'istruzione e formazione

Prima di analizzare le tendenze dell'evoluzione del sistema d'istruzione e formazione in Marocco e di considerare le sfide che gli si presentano, è necessario ricordare il principio dell'equità, che è al cuore degli obiettivi dell'educazione per tutti.

Una rapida presentazione dei differenti aspetti del principio delle pari opportunità, e di come queste siano interpretate in Marocco, permetterà di situare meglio l'analisi delle tendenze e delle sfide.

L'equità è un concetto multidimensionale che ai fini di quest'analisi e per quanto riguarda il campo educativo, racchiude in sé tre aspetti principali:

- Pari opportunità d'accesso alla scuola, garantita a tutti, indipendentemente dai redditi familiari, dalle differenze di genere, dal luogo di residenza, dunque attraverso un'offerta gratuita, soddisfacente e di prossimità.
- Equità della gestione delle scuole e dell'offerta formativa, quanto meno per il ciclo dell'obbligo, che siano forniti servizi simili a tutti in termini d'infrastrutture, contenuti, qualità (programmi scolastici, risorse disponibili, metodi d'insegnamento, formazione iniziale e continua degli insegnanti, accesso ai TIC), il clima scolastico, e misure che mirino a rispondere ai bisogni educativi degli alunni.
- Pari opportunità di riuscita a scuola e nella vita, la necessità di garantire a tutti gli alunni, una base comune di conoscenze, almeno per quanto riguarda la scuola primaria e secondaria di primo grado. La scuola dell'obbligo dovrebbe altresì garantire un livello di acquisizione di conoscenze sufficienti a permettere il proseguimento degli studi in qualsiasi campo e per la maggior durata possibile. All'uscita dal sistema scolastico questo implica la valorizzazione dei diplomi sul mercato del lavoro, la possibilità di un inserimento socio professionale, mobilità sociale, partecipazione effettiva alle differenti dimensioni della vita sociale.

Possiamo concludere dicendo che più alta è la percentuale di ragazzi iscritti a scuola e maggiore sarà la parità d'accesso; meno differenze ci saranno in termini di gestione e sostegno agli alunni,

in base ai loro bisogni, e più il sistema sarà considerabile equo. In fine maggiore sarà il numero degli alunni che uscendo dalla scuola dell'obbligo scelga di restare nel sistema scolastico e riesca ad ottenere buoni risultati che possano infine facilitare il loro inserimento socio professionale, più il sistema educativo è considerabile equo.

Un sistema d'istruzione che favorisca le pari opportunità, sviluppa da una parte un servizio educativo che fornisca una qualità minima simile per tutti, indipendentemente dalle condizioni socio-economiche delle famiglie degli alunni, dalle aree geografiche in cui risiedono, dal sesso dell'alunno o qualsiasi altra caratteristica individuale e/o familiare; dall'altra parte mette in campo dei meccanismi tesi a ridurre le disuguaglianze esistenti tra gli alunni, per massimizzare il loro potenziale e garantire l'inclusione. In considerazione di questi tre aspetti le politiche scolastiche si devono orientare a colmare le carenze e quindi stabilire quale tra questi sia da consolidare prioritariamente.

Le riforme del sistema scolastico in Marocco e l'equità

“In primo luogo è importante vincere la scommessa vitale della riforma dell'istruzione e formazione, in profondità, riforma da cui dipende l'avvenire delle generazioni presenti e future.”

(Re Mohammed VI)

Questa scommessa vitale non potrà essere vinta se non si considera al centro della riforma l'equità del sistema scolastico stesso. Ecco perché una delle principali direttrici della CNEF sia proprio di “[...] garantire a tutti i bambini marocchini, dalla più giovane età possibile, compresa l'integrazione della scuola dell'infanzia, il massimo livello di uguaglianza nelle opportunità e nella riuscita della vita scolastica e in seguito nella loro vita professionale [...]”⁴⁵.

Pur senza proporre un concetto definito, l'obiettivo dell'equità è molto presente nella Charte, infatti, le pari opportunità sono citate a più riprese nel testo. Inoltre si ritrovano i tre ambiti principali in cui va garantita l'equità (accesso, trattamento, riuscita) attraverso i quali si esprime la chiara volontà politica di ridurre le disparità esistenti. Quest'obiettivo tuttavia non è stato sempre tradotto in modo chiaro nelle politiche e strategie che sono state attuate dall'inizio della riforma. Tuttavia anche se la politica marocchina deve ancora adottare esplicitamente un concetto di equità condivisibile che serva da supporto e da guida per l'attuazione delle politiche corrispondenti, molto sforzi sono già stati compiuti e altri sono ancora in corso di

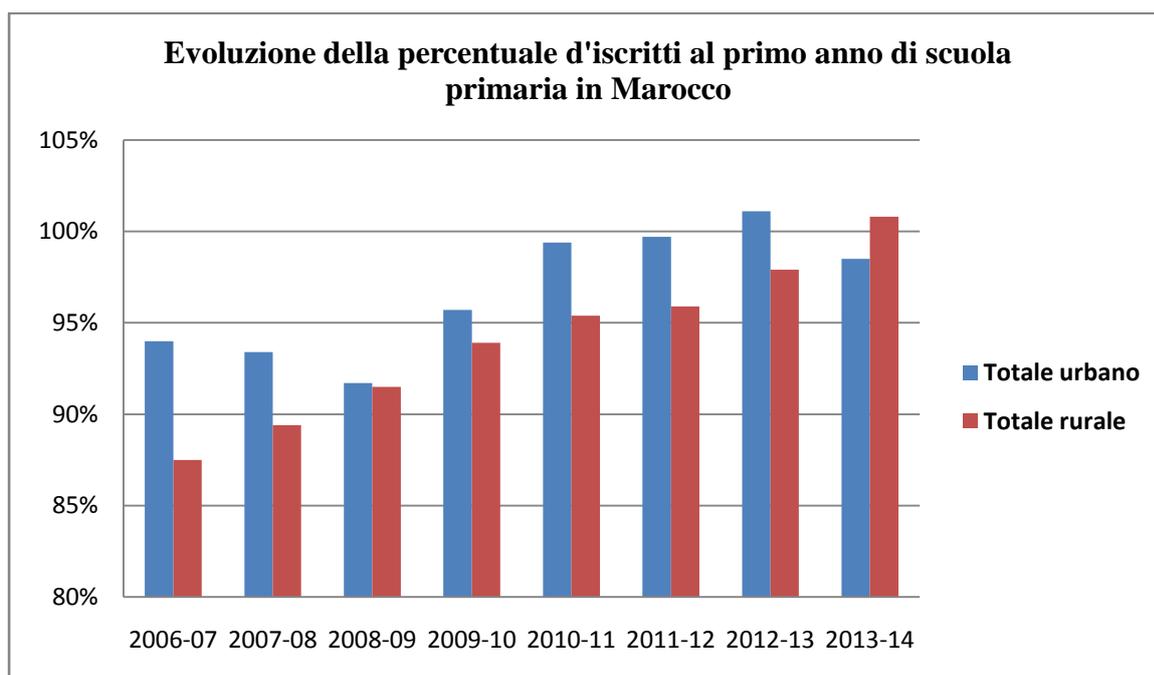
⁴⁵ Charte Nationale de l'Education et de la Formation art.61

realizzazione, nella prospettiva di realizzare un sistema educativo più equo e inclusivo anche se i risultati non sono ancora sufficientemente apprezzabili.

Lo studio commissionato dal ministero per gli affari esteri spagnolo alla Fundación Carolina analizza il grado di equità del sistema educativo marocchino nei suoi tre aspetti più importanti: accesso, trattamento e risultati.

Pari opportunità nell'accesso alla scolarizzazione

Il Marocco ha fatto grandi progressi per assicurare il massimo livello di pari opportunità d'accesso alla scuola primaria, passando da un tasso di scolarizzazione del 90% nel 2006-07⁴⁶ arrivando a offrire un posto nella scuola primaria a ciascun bambino sul territorio nazionale raggiungendo anche quelli appartenenti alle classi più indigenti, che vivono nelle zone più isolate e/o che hanno dei bisogni speciali ai quali la scuola fin ora non aveva saputo dare risposte adeguate.



Fonte: Division des études et des statistiques du Maroc 2014

Tuttavia bisogna ricordare che la dispersione scolastica è ancora un fenomeno frequente nelle zone rurali e che le bocciature sono molto frequenti e spesso disincentivanti per le famiglie; anche per questo si osserva come non sia altrettanto alto il tasso di scolarizzazione alla scuola secondaria di primo grado (college) dove arriva solo il 73% dei ragazzi. Non vale lo stesso

⁴⁶Considerando la media tra scuole urbane e rurali, fonte: Ministère de l'Éducation Nationale

discorso per il ciclo prescolare che non fa ancora parte dell'insegnamento fondamentale obbligatorio, ma che lo diventerà attraverso l'accorpamento alla scuola primaria grazie ad un progetto che si dovrebbe realizzare a medio termine, come previsto dalla CNEF. Le condizioni per una generalizzazione d'accesso alla scuola dell'infanzia non esistono ancora e le pari opportunità su questa questione per ora non sono che un augurio.

Evoluzione della percentuale degli studenti nella scuola secondaria di primo grado nella fascia d'età 12-14 anni

		2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14
Totale	Totale	69,6%	71,3%	70,2%	75,4%	79,1%	83,7%	85,1%	87,6%
	Femmine	63,7%	65,5%	64,8%	69,8%	73,5%	78,3%	80,1%	83,1%
Urbano	Totale	90,7%	91,7%	87,4%	93,7%	97,4%	100,8%	101,4%	102,3%
	Femmine	88,4%	89,7%	85,5%	91,5%	95,0%	98,5%	99,2%	100,2%
Rurale	Totale	47,9%	49,9%	52,1%	55,8%	59,1%	64,5%	66,3%	69,5%
	Femmine	37,9%	39,9%	42,7%	46,1%	49,6%	55,3%	57,8%	61,5%

Fonte: Division des études et des statistiques du Maroc 2014

Pari opportunità nel trattamento educativo

Le pari opportunità nel trattamento educativo sono un obiettivo ancora lontano. L'analisi di settore mette in evidenza un numero consistente di disfunzioni persistenti all'interno del sistema: l'insufficiente formazione iniziale e continua dei docenti, pratiche pedagogiche che favoriscono poco un apprendimento permanente e di qualità malgrado i cambiamenti dei programmi scolastici introdotti con la riforma, problemi linguistici, l'assenteismo degli insegnanti, la pratica delle lezioni private imposte (ripetizioni), la cattiva distribuzione degli insegnanti sul territorio e nelle scuole, infrastrutture carenti in molte scuole, l'uso di certe forme di violenza esercitata da alcuni insegnanti sui propri alunni, la mancanza di attrezzature adeguate.

Una questione piuttosto complessa e tuttora irrisolta è quella delle lingue, è opportuno usare il plurale perché, di fatto, sul territorio nazionale le lingue parlate sono molteplici. A scuola si usa l'arabo classico che però in molte località è considerabile una lingua straniera, la *darjia* è l'arabo

maghrebino usato comunemente nelle comunicazioni orali, ma anche in televisione e sui cartelloni pubblicitari; esistono vari dialetti locali e il 30% della popolazione ha come lingua materna il *tamazigh*, che usa anche un diverso sistema di scrittura. Ora bisogna considerare che i bambini che iniziano un percorso scolastico nel 100% dei casi si trovano ad affrontare l'apprendimento di una lingua straniera e dei contenuti veicolati in tale lingua.

La scarsa formazione iniziale dei docenti e la quasi totale assenza di formazione continua purtroppo ha dimostrato che anche la preparazione linguistica degli stessi insegnanti molto spesso è deficitaria. L'esigenza, espressa nella CNEF, di universalizzare la scuola dell'infanzia nasce proprio per rispondere a questa difficoltà, dunque permetterebbe a tutti i bambini di avere un biennio per iniziare ad approcciare l'arabo classico e iniziare a utilizzarlo come veicolo di comunicazione e socializzazione prima che diventi uno strumento di apprendimento, evitando che il sistema educativo pubblico continui a formare quelli che Vermeren chiama "semianalfabeti bilingue"⁴⁷.

Inoltre nonostante la scelta dichiarata di voler restituire centralità alla cultura e alla lingua araba, essendo la lingua ufficiale della nazione, il francese continua a essere la lingua usata nella formazione professionale e per le discipline tecniche a livello post primario, nonché per tutte le discipline scientifiche e nella formazione superiore, negli studi del ramo sanitario, nelle scuole di specializzazione ingegneristiche e di economia. Secondo l'analisi portata avanti dall'UNESCO, il livello di francese che si acquisisce nella scuola pubblica marocchina non è sufficiente per proseguire gli studi a livello superiore, favorendo i ragazzi provenienti da famiglie benestanti che possono permettersi la formazione privata e l'accesso a una formazione secondaria che si svolga in francese.

Nel loro insieme di questi fattori costituiscono gli ostacoli per il raggiungimento della parità di diritti e opportunità, mostrano chiaramente che le condizioni per le pari opportunità di trattamento educativo ancora non ci sono.

Pari opportunità di ottenere buoni risultati

Questo terzo aspetto delle pari opportunità può essere soddisfatto se prima si ottengono risultati soddisfacenti di accesso e trattamento. Per quanto riguarda l'accesso, per esempio nell'anno scolastico 2005-06 su 100 bambini che hanno iniziato la scuola primaria, il 6,5% ha abbandonato

⁴⁷Vermeren, Pierre. *Maghreb : La démocratie impossible ?*, Paris, Fayard, 2004.

il sistema prima della fine dell'anno; tra questi solo 64 sono giunti alla fine della scuola primaria; 50 sono entrati nella scuola secondaria di primo grado (nonostante si tratti sempre di scuola dell'obbligo) e solo 25 hanno ottenuto un diploma di scuola superiore. Queste cifre dimostrano come la dispersione scolastica sia una delle disfunzioni principali del sistema educativo marocchino. Di conseguenza la lotta all'abbandono precoce rappresenta una delle maggiori sfide. Per quanto riguarda la qualità dell'insegnamento, l'indicatore più rilevante si trova nei risultati ottenuti dal Marocco ai tre studi internazionale a cui partecipa: Monitoring learning achievement⁴⁸, PIRLS⁴⁹, TIMSS. I risultati di queste tre inchieste hanno mostrato che il livello di conoscenza degli alunni marocchini è molto basso in particolar modo tra le ragazze e tra coloro che risiedono nelle zone rurali. Come mai tanti ragazzi conoscono il fallimento scolastico e non vogliono o non possono terminare la scuola dell'obbligo? E come mai coloro che restano nel sistema ottengono dei risultati così scarsi? E come mai i fortunati che riescono ad terminare gli studi secondari e terziari riescono solo dopo molte difficoltà ad inserirsi nel mondo professionale?

Le pari opportunità nei risultati resta un obiettivo molto lontano perché il sistema registra ancora dei risultati negativi non sperati: il fallimento scolastico di una parte consistente degli alunni che si manifesta attraverso bocciature e abbandono precoce conduce alla disoccupazione e all'analfabetismo di ritorno. Questo sistema non fa altro che riprodurre le diseguglianze sociali esistenti, nonostante lo scopo della riforma fosse proprio rompere questo circolo vizioso: povertà - scolarizzazione debole- povertà, per pervenire a ridurre le ineguaglianze e riparare l'ascensore sociale che in questo momento risulta guasto.

Accesso equo all'istruzione di base

La nozione d'istruzione di base, usato qui, si fonda sulla definizione adottata alla conferenza mondiale sull'educazione per tutti a Jomtien nel 1990⁵⁰. Questa fa riferimento al diritto all'istruzione per tutti, come stipulato nei quadri normativi internazionali. Il corollario di questo diritto è l'obbligo per lo stato di permetterne la realizzazione attraverso l'introduzione di offerte formative adatte alla situazione dei bambini, dei giovani e degli adulti. Per questo la nozione ingloba da una parte l'educazione formale (scuola materna, primaria, collegiale) per i ragazzi che rientrano nell'età dell'obbligo scolastico (6-15 anni), dall'altra l'educazione non formale e

⁴⁸Unicef, Statistiques en bref : Maroc, Cfr. <http://www.unicef.org/french/infobycountry/morocco_statistics.html>

⁴⁹ TIMSS, Cfr. <<http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-database.html>>

⁵⁰ Conferenza Jomtien 90 Cfr. <<http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/jomtien%20declaration%20eng.shtm>>

l'alfabetizzazione per i bambini, giovani e adulti che non sono mai stati scolarizzati oppure che non abbiano potuto completare il ciclo della scuola dell'obbligo.

In Marocco la denominazione "l'istruzione di base" coincide con gli anni dell'insegnamento obbligatorio sanciti per legge ossia per la fascia d'età 6-15 anni, che comprende la scuola primaria e secondaria di primo grado. Inoltre seguendo la raccomandazione dell'istruzione per tutti (EPT), la CNEF prevede di incorporare l'insegnamento prescolare nel sistema educativo, ossia la fascia d'età 4-6 anni appena la generalizzazione sarà sufficientemente avanzata, visti i benefici incontestabili che una scolarizzazione precoce offre in termini di successo scolastico⁵¹.

La Charte Nationale de l'Education et de la Formation

Il 2000-09 è proclamato il decennio della formazione e questa diventa la priorità nazionale dopo l'integrità territoriale⁵².

Il sistema educativo del regno del Marocco si fonda sui principi e i valori della fede islamica, si pone come obiettivo di formare dei cittadini virtuosi, modello di rettitudine, di moderazione e di tolleranza, aperti alla scienza e alla conoscenza e dotati di spirito creativo, d'iniziativa e d'impresa.

Il sistema educativo del regno del Marocco deve esaltare i valori ancestrali della nazione che si manifestano attraverso la fede in Dio, l'amore per la patria e l'attaccamento alla monarchia costituzionale.

Il sistema educativo del Marocco contribuisce allo sviluppo generale del paese, fondato sulla fedeltà alle tradizioni e sull'aspirazione alla modernità; desidera condurre il paese nella conquista delle scienze e della tecnologia avanzata. Contribuisce, inoltre, allo sviluppo e alla competitività in campo economico, sociale e umano, in un'epoca caratterizzata dall'apertura sul mondo.

Assicura a tutti la padronanza dell'uso scritto e orale della lingua araba, essendo la lingua ufficiale del paese, e contemporaneamente si apre all'uso delle lingue straniere più utilizzate nel mondo.

⁵¹ Charte Nationale de l'Education et de la Formation art.62

⁵² Charte Nationale de l'Education et de la Formation art.3

La nuova scuola nazionale marocchina lavora per diventare una scuola viva, grazie ad un approccio pedagogico fondato sull'apprendimento attivo e non alla ricezione passiva; la cooperazione, la discussione, lo sforzo collettivo e non il solo lavoro individuale.

La nuova organizzazione pedagogica è composta da:

- Istruzione prescolastica,
- scuola primaria,
- scuola secondaria di primo grado,
- scuola secondaria superiore,
- istruzione superiore post secondaria.

La scuola dell'infanzia

L'art. 63 della Charte contiene le indicazioni per la scuola dell'infanzia: è aperta ai bambini dai 4 anni compiuti ai 6 anni, ha per obiettivo di sostenerne la crescita fisica, cognitiva e affettiva, lo sviluppo dell'autonomia e della socializzazione. Si propone di farlo attraverso:

- La stimolazione delle abilità senso-motorie, spazio-temporali, linguistico- espressive e immaginative.
- L'iniziazione ai valori religiosi, civili ed etici principali.
- La pratica di esercizi elementari di disegno, canto e musica, manipolazione, giochi strutturati.
- Attività preparatorie per l'apprendimento della scrittura e della lettura della lingua araba.

Il settore prescolare si distingue per la sua frammentazione sia in termini pedagogici che organizzativi e amministrativi. Infatti, si hanno: gli msid e i kuttab coranici tradizionali che dipendono dal ministero degli affari islamici⁵³, i kuttab e i giardini d'infanzia ispirati a un modello più moderno, che sono autorizzati e sottoposti al controllo del ministero dell'istruzione e della formazione, le scuole rurali per famiglie indigenti dal ministero degli affari sociale⁵⁴, le scuole della Mission Française⁵⁵ ossia sotto il controllo e la tutela del ministero degli esteri

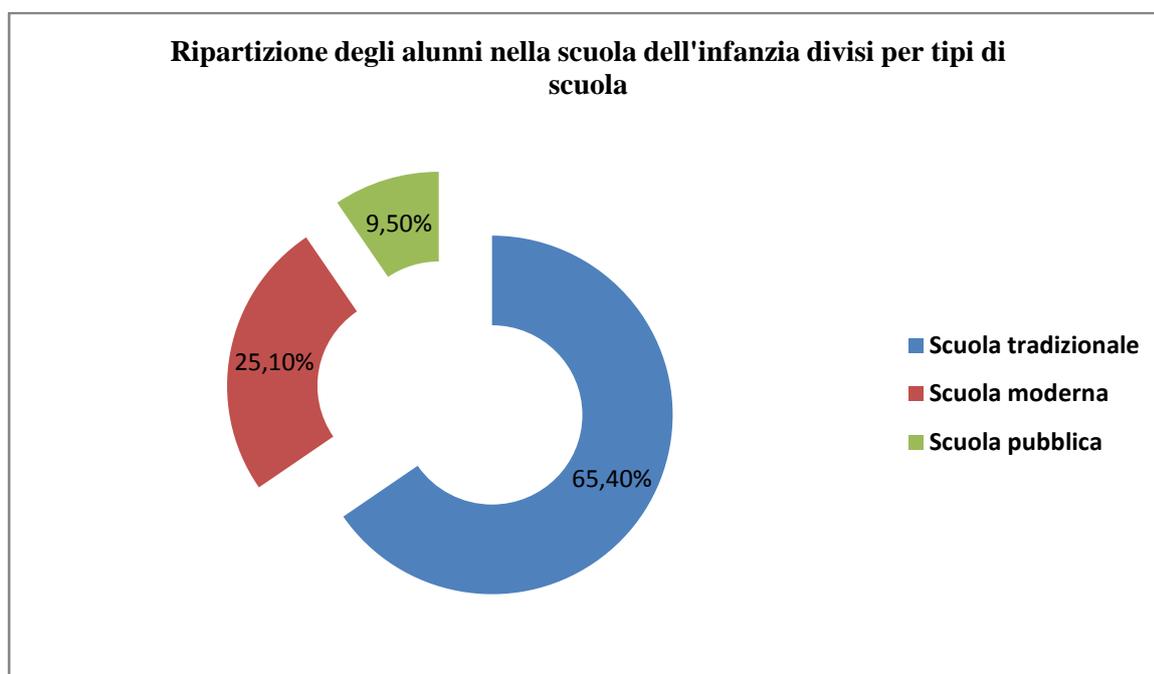
⁵³ Ministère des Habous et des Affaires Islamiques, Cfr. <<http://habous.gov.ma/fr/enseignement-traditionnel-accueil>>>

⁵⁴ Entraide Nationale, Cfr. <<http://www.entraide.ma/article/menueview/77>>

⁵⁵ Service de Coopération et d'Action Culturelle, Cfr. <<http://www.efmaroc.org/fr/>>

francese, dunque una molteplicità di organizzazioni che operano nel settore ma che non sono sottomessi alle stesse normative e che perseguono obiettivi diversi.

La maggior parte dei bambini frequenta gli istituti privati, le cui spese sono a carico della famiglia, per cui la scelta ricade sulla scuola che risulta economicamente accessibile e questa, nel 65% dei casi, è uno msid coranico tradizionale. Nelle zone rurali le scuole private di tipo moderno sono praticamente assenti e gli istituti pubblici riservati alle famiglie indigenti accolgono solo il 3%⁵⁶ del totale dei bambini.



Fonte: Division des études et des statistiques du Maroc 2014

Il profilo formativo delle educatrici e degli educatori delle scuole dell'infanzia è molto modesto, da un'indagine è emerso che nelle città e nelle zone urbane e periferiche in media il livello scolastico raggiunto non supera i nove anni di scuola dell'obbligo. Nelle zone rurali la maggioranza ha un'istruzione di tipo coranica tradizionale e per il 52% degli educatori è rappresentata da uomini. In ogni caso la quasi totalità degli addetti alla prima infanzia non ha ricevuto una formazione specifica.

⁵⁶ World data on Education, 2007

I controlli sono spesso effettuati da insegnanti di scuola primaria che vengono provvisoriamente nominati ispettori. Queste figure detti “consiglieri” sono state istituite di recente nel tentativo di migliorare la gestione del settore.

I programmi e le scelte pedagogiche non sono né uniformi né chiare, comunque tranne che nei giardini d’infanzia stranieri, l’approccio dominante è quello dell’insegnamento precoce della lettura, della scrittura e del calcolo, spesso assecondando una richiesta esplicita degli stessi genitori.

Per quanto riguarda la lingua d’insegnamento, negli msid e i kuttab coranici tradizionali si usa l’arabo classico e l’apprendimento avviene attraverso la lettura delle Sure e la memorizzazione del Corano, anche nelle scuole dell’infanzia pubbliche si parla l’arabo classico e a volte, su richiesta dei genitori, anche un po’ di francese.

Evoluzione del tasso lordo di scolarizzazione alla scuola dell’infanzia

		2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14
Nazionale	Totale	60,2%	57,7%	63,8%	59,4%	64,5%	59,5%	59,7%	64,3%
	Femmine	50,2%	48,9%	55,1%	51,2%	54,1%	51,9%	52,5%	57,5%
Rurale	Totale	42,7%	39,6%	42,8%	39,9%	38,5%	38,5%	39,4%	41,7%
	Femmine	24,4%	23,1%	26,9%	25,1%	24,2%	24,1%	25,5%	28,3%

Fonte: Division des études et des statistiques du Maroc 2014

Nonostante le previsioni, la scuola dell’infanzia non ha avuto un particolare incremento d’iscrizioni nell’ultimo decennio, rimane molto poco frequentata nelle zone rurali in generale e più specificatamente tra le fasce più povere e tra le bambine.

Il tasso di scolarizzazione della fascia 4-6 anni è passato dal 50% 2004 all’attuale 64,3% su scala nazionale, ma rimane del 28,3% per quanto riguarda le bambine nelle zone rurali.

Il piano d’urgenza riconosce le disuguaglianze esistenti e la mancanza di aule scolastiche per rispondere alla domanda latente, si ripropone di metterne 3600 a disposizione della scuola dell’infanzia ricavandole nelle strutture delle scuole primarie, tuttavia non è chiaro: quante classi siano necessarie complessivamente per garantire a tutti i bambini l’accesso, quante educatrici ed educatori debbano essere reclutati e chi si occuperà della loro formazione e se sarà possibile garantire la formazione continua, con quali risorse saranno arredati gli spazi, come saranno finanziati gli stipendi del personale, come assicurarsi che il materiale didattico utilizzato sia in

linea con una logica di continuità con i principi pedagogici e l'integrazione con la scuola primaria. Inoltre purtroppo bisogna constatare che addirittura le aule sono diminuite dal 2006-07 al 2013-14 di circa 4000 unità⁵⁷ e questo, incrociando i dati col numero di frequentati, fa pensare a un sovraffollamento delle classi.

Sicuramente, se fosse raggiunto l'obiettivo della CNEF di universalizzare l'accesso alla scuola dell'infanzia⁵⁸ e di incorporarla a medio termine in un ciclo unico alla scuola primaria, come strategia per aumentare le opportunità di scolarizzazione per tutti i bambini, sarebbe un passo notevole verso una maggiore equità del sistema.

Tuttavia è poco probabile che l'attuale tasso di scolarizzazione del 64,3% possa aumentare senza che il Ministero attui un vero cambiamento di strategia. È fondamentale che si arrivi innanzi tutto a una definizione precisa di cosa si intenda per insegnamento prescolastico, in modo da chiarire quali siano gli obiettivi da raggiungere in termini di sviluppo dei bambini, alla creazione di programmi coerenti, la formazione degli educatori. Infatti sperare che l'universalizzazione dell'istruzione prescolastica si realizzi attraverso il finanziamento da parte dei genitori, delle associazioni e dalle organizzazioni locali in un contesto in cui la povertà e l'analfabetismo sono così diffusi, soprattutto nelle aree rurali e extra urbane e dove le municipalità non hanno potere né responsabilità, né risorse ben definite, è un obiettivo poco realistico.

L'istruzione primaria

La scuola primaria ha una durata di sei anni, è aperta ai bambini che abbiano frequentato la scuola dell'infanzia e transitoriamente ai bambini che non ne abbiano potuto usufruire ma che abbiano compiuto sei anni d'età, nonché agli studenti provenienti dalle scuole tradizionali che avranno il diritto di essere inseriti nella classe per la quale vengono riconosciuti qualificati.

I bambini iscritti alla prima elementare che abbiano frequentato la scuola dell'infanzia e che, in seguito ad un periodo di osservazione di un trimestre, siano ritenuti idonei, possono accedere direttamente alla classe successiva⁵⁹.

La scuola primaria è strutturata in due cicli: il primo ha durata di due anni e, una volta che sarà resa obbligatoria anche la scuola dell'infanzia, avrà come obiettivo di consolidare ed approfondire le competenze già acquisite ed in ogni caso di dare una base comune d'istruzione e

⁵⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, Cfr. <http://www.men.gov.ma/sites/fr/default.aspx>

⁵⁸ Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation art. 62

⁵⁹ Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation art.64-65

socializzazione che prepari i bambini di 8 anni ad affrontare gli insegnamenti del livello successivo.

In questo biennio è previsto:

- L'acquisizione delle conoscenze di base, della comprensione e dell'espressione scritta e orale in lingua araba,
- L'introduzione all'uso di una prima lingua straniera,
- L'incremento delle capacità iconiche, grafiche e ludiche; l'iniziazione alle nozioni di ordine, seriazione e classificazione, principalmente attraverso la manipolazione di oggetti concreti,
- L'apprendimento delle regole di vita in società e dei valori di reciprocità, cooperazione e solidarietà.

Nel ciclo successivo, che ha una durata di quattro anni, verranno approfonditi ed estesi l'apprendimenti già acquisiti principalmente sul piano:

- Religioso, civico ed etico,
- Lo sviluppo delle capacità di espressione e comprensione della lingua araba, necessaria per l'apprendimento di tutte le discipline,
- L'apprendimento della lettura e scrittura in una prima lingua straniera, nonché ad un suo uso funzionale,
- L'acquisizione di un metodo di lavoro,
- L'applicazione di operazioni concrete di seriazione, classificazione, numerazione, calcolo e orientamento spazio-temporale,
- La scoperta delle nozioni, concetti, sistemi e tecniche di base applicate all'ambiente naturale, sociale e culturale prossimo allo studente, comprese le questioni locali e regionali,
- Una prima introduzione alle tecnologie moderne d'informazione, comunicazione e creazione interattiva,
- La preparazione all'apprendimento di una seconda lingua straniera.

Il termine della scuola primaria viene certificato da un diploma, che si ottiene in seguito al superamento di un esame; si chiama "certificat d'étude primaire".

L'anno scolastico è diviso in due semestri di 17 settimane ciascuno con una settimana di intervallo tra i due, la scuola inizia ogni anno il secondo mercoledì del mese di settembre e termina l'ultima settimana del mese di giugno.

La scuola è a frequenza giornaliera per 6 giorni a settimana di cui 4 giornate complete, sia mattina che pomeriggio dalle 8.30 alle 11.30 e dalle 14.00 alle 17.00, un giorno di frequenza solo mattutina e un giorno di frequenza solo pomeridiana. Nelle scuole rurali gli orari vengono stabiliti dagli istituti in maniera autonoma ed in funzione della distanza della scuola dalla residenza degli alunni e delle condizioni geografiche e climatiche.

Laddove necessario è prevista una doppia turnazione alternata con lezioni dalle 7.30 alle 10.00 e dalle 13.00 alle 15.45 per il primo gruppo e dalle 10.00 alle 13.00 e dalle 15.45 alle 18.15 per il secondo gruppo.

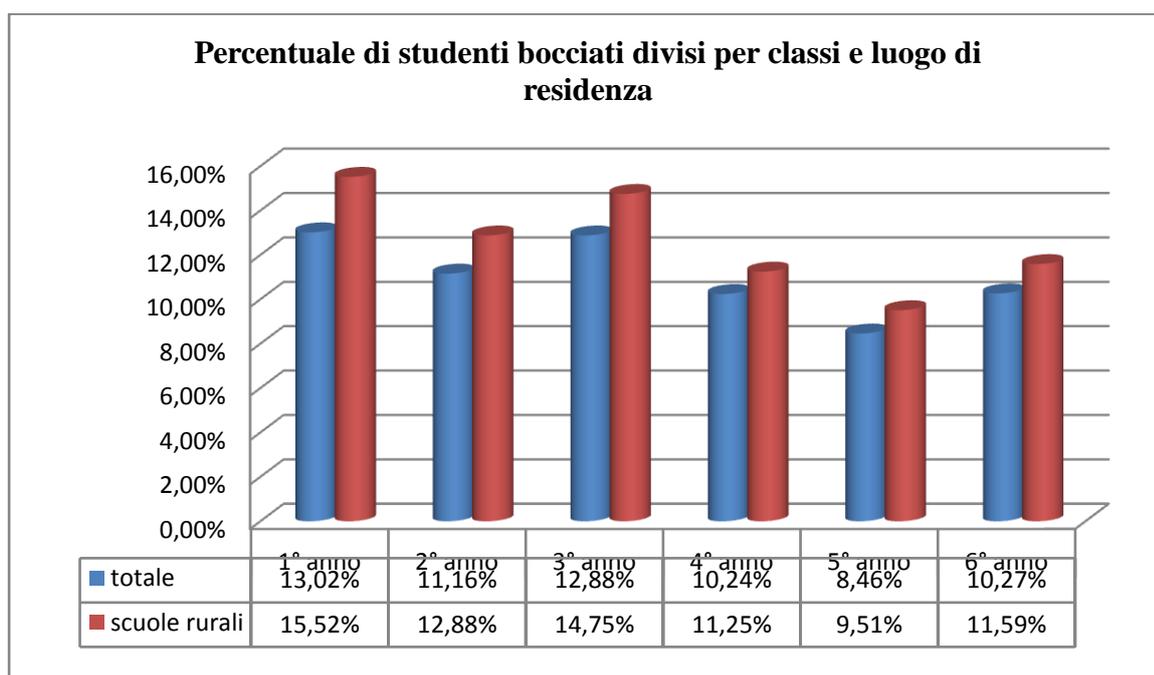
Le lezioni hanno una durata di 30 minuti nei primi tre anni di scuola primaria e aumentano a 40 /45 minuti nei successivi tre anni.

I programmi e le discipline si articolano in cicli biennali e sono così distribuiti con i seguenti orari:

Discipline	1° anno	3° anno	5° anno
	2° anno	4° anno	6° anno
Educazione islamica	4 h	3 h	3 h
Lingua araba	11 h	6 h	6 h
Lingua francese	-	8 h	8 h
Educazione artistica e tecnica	2 h +2h 30	1 h +1h 30	-
Storia, geografia, educazione civica	-	-	1 h 30
Matematica	5 h	5 h	5 h
Educazione fisica	2 h	2 h	2 h
Attività scientifiche	1 h 30	1 h 30	1 h 30

La lingua francese viene introdotta dal terzo anno alleggerendo notevolmente il monte ore settimanali di lingua araba. L'insegnamento della storia , la geografia e l'educazione civica viene impartito solo a partire dal quinto anno e per un totale di 1 ora e 30 minuti. L'educazione artistica e tecnica è di 4 ore e 30 minuti complessive nel primo biennio, perde due ore nel secondo ed è assente nell'ultimo biennio. È opportuno ricordare che soprattutto nelle zone rurali c'è una grave carenza d'infrastrutture, l'edilizia scolastica è fatiscente e inadeguata, in

molte strutture manca ancora oggi l'acqua potabile. Il sistema educativo del Marocco è sempre stato caratterizzato da un accesso parziale ed iniquo all'istruzione primaria. Tuttavia la situazione è migliorata a partire dagli primi anni '90 quando il tasso di scolarizzazione (lordo) passò dal 64% nel 1991 al 91,4% nel 2007. C'è stata anche una diminuzione significativa della disparità di genere, nonché il recupero spettacolare dello scarto che c'era tra residenza urbana e rurale. Le zone rurali hanno registrato la crescita più significativa del tasso di scolarizzazione e questa crescita è da attribuire principalmente al forte aumento dell'accesso femminile alla scuola facendo passare l'indice di parità maschio/femmina da 2,3 nel 1991 a 1,1 nel 2003.



Fonte: Division des études et des statistiques du Maroc 2014

Benché l'accesso alla scuola sia stato considerevolmente allargato, ridotto lo scarto dovuto alle differenze di genere e di residenza, le disparità persistono, specialmente per i bambini che vivono in ambienti svantaggiato e/o in particolari condizioni di difficoltà. Purtroppo, specialmente nelle zone rurali il lavoro minorile è ancora molto diffuso, alle famiglie è necessaria la forza lavoro rappresentata dai figli, inoltre i genitori dimostrano diffidenza nei confronti della scuola sia per l'incapacità di dare un valore al titolo di studio, sia perché spesso non hanno la capacità economica per procurare il materiale scolastico richiesto. La distanza che intercorre tra alcuni villaggi e la scuola, a volte è anche di un'ora e più di cammino lungo sentieri dissestati, rappresenta un grosso disagio: talvolta i bambini partono da casa all'alba e arrivano a scuola già stanchi. Specialmente per i bambini berberi dover imparare tutto in una

lingua straniera, che non possono condividere con i genitori, è un' ulteriore difficoltà. Per questo alcune associazioni locali si occupano di organizzare lo scuolabus e in alcune zone un forte incentivo per le famiglie è poter usufruire del servizio di mensa scolastica gratuita.

Educazione non formale (9-15 anni)

Benché sia stimato che il numero dei bambini, al di sotto dei 15 anni d'età, mai scolarizzati o descolarizzati sia più di un milione, l'attuale offerta di educazione non formale per quella fascia d'età è estremamente carente e non permette di rispondere ai bisogni di chi è fuori del sistema scolastico.

Nonostante ci sia stata recentemente un'evoluzione positiva nell'approccio, in termini di diversificazione delle collaborazioni e dei programmi, si può constatare che il budget previsto dai finanziamenti di stato per l'educazione non formale continua ad essere marginale; questo spiega il basso livello di copertura dei programmi. Nell'anno 2007-2008 ne hanno usufruito solo 32.419 bambini. L'obiettivo dei programmi ENF⁶⁰ è quello di inserire o reinserire i partecipanti nel sistema d'istruzione formale, nella formazione professionale oppure nella preparazione alla vita attiva. La ricostruzione dei percorsi fatti dai beneficiari (utenti) dell'educazione non formale è molto difficile da fare per mancanza di dati, tuttavia si può dire che hanno una durata variabile da 1 a 3 anni e che coloro che escono dal sistema sono una variabile tra 40% e 60% dei partecipanti, a seconda degli anni.

Da questi percorsi non si esce sempre con i risultati sperati, ad esempio la percentuale dei ragazzi che si integrano nel sistema d'istruzione formale o nella formazione professionale è molto bassa. Si vedono dei miglioramenti dalla fine degli anni '90 ad oggi però le cifre rimangono ancora basse.

È necessario fare dei distinguo perché molti bambini che non usufruiscono dei servizi scolastici né formali né non formali effettivamente fanno già parte della vita attiva e più precisamente la

⁶⁰ Moutawakkil A., *Etude prospective de l'état de l'éducation non formelle et des programmes d'alphabétisation*, 2009.

maggior parte di loro lavora nel settore artigianale o agricolo, nonostante il lavoro minorile sia vietato al di sotto dei 15 anni di età, per legge. Il problema della proposta ENF è anche che non c'è un vero sistema di valutazione e monitoraggio dei programmi attuati dalle organizzazioni non governative. Inoltre secondo le ricerche effettuate dall'UNESCO il 65 % degli insegnanti non ha ricevuto alcuna formazione iniziale.

La combinazione dell'effetto prodotto da un accesso incompleto alla scolarizzazione primaria, un alto tasso di abbandono precoce del sistema scolastico, una scarsa e poco efficace offerta di educazione non formale, producono come risultato la permanenza di un elevato livello di analfabetismo tra giovani ed adulti. Dunque essendo la lotta all'abbandono scolastico una delle sfide lanciate dalla riforma, bisogna vedere se le misure prese dallo Stato per monitorare il sistema siano efficaci.

Il dispositivo dell'educazione non formale rivolta alla fascia d'età 9-15 anni, è stato istituito perché l'obbligo scolastico non viene ancora rispettato e pertanto si rende necessario un sistema di recupero della dispersione scolastica. Il programma "scuola della seconda opportunità" (écoles de la deuxième chance) rappresenta una strategia innovativa per affrontare e superare le difficoltà di molti nell'ottenere l'opportunità di accesso e di riuscita scolastica. Purtroppo il bilancio mostra che questa seconda opportunità viene offerta a pochi ossia il 6,5% dei ragazzi descolarizzati e solo il 20% tra loro raggiungono il termine dell'offerta formativa: nei primi sette anni di programma solo 20 866 ragazzi sono riusciti e reinserirsi nel sistema d'istruzione formale. I risultati per quanto modesti dimostrano che si tratta di un'iniziativa valida e che è possibile rendere il sistema più equo.

Alfabetizzazione degli adulti

Nel mondo arabo il Marocco rappresenta il paese col più alto tasso di analfabetismo, anche se negli ultimi anni i livelli sono stati sempre in diminuzione, permane ancora un tasso estremamente elevato, prossimo al 30 %.

Le ragioni che spiegano questo fenomeno sono varie, intanto il dato storico ereditato alla fine del protettorato, ossia un tasso di analfabetismo del 87% (1956), la povertà e vulnerabilità in molti ambienti, la trascuratezza rivolta alle zone rurali fino agli anni '90, la distanza linguistica tra dialetti locali e arabo classico. Inoltre furono scarse le iniziative rivolte a favorire un processo di alfabetizzazione di massa nonostante un primo tentativo fatto per iniziata dal Re Mohammed V nel 1957, ma che poi non ebbe alcun seguito fin al 2003.

La tabella mostra come la differenza di genere e di area di residenza sia una forte discriminante⁶¹.

Incidenza della percentuale di popolazione adulta scolarizzata divisa per genere e zona di residenza

Residenza			
	Urbano	Rurale	Totale
Uomini	81,2%	54%	69,2%
Donne	60,5%	25,5%	45,3%
Totale	70,6%	39,5%	57%

Fonte: Division des études et des statistiques du Maroc 2014

I programmi ENF si propongono di motivare gli adulti in maniera “dolce” ossia fornendo una motivazione concreta al bisogno di alfabetizzazione, una strategia usata è stata quella di offrire una formazione specifica finalizzata all’ottenimento della patente di guida.

Secondo il rapporto UNESCO il tasso di analfabetismo sarebbe dovuto essere del 20% nel 2010 e sradicato nel 2015⁶², ma purtroppo, come già detto, si attesta ancora su una percentuale del 28,7%⁶³.

L’analfabetismo è il risultato più evidente della mancanza di pari opportunità d’accesso e di trattamento nella scuola primaria, problema che purtroppo il Marocco porta con sé da parecchi decenni. A partire dal 1999 le politiche educative stanno orientando i propri sforzi per fermare il fenomeno, esistente tra gli adulti, e cercare di arrestarlo trovando soluzioni concrete al problema dell’abbandono scolastico. Il programma ha avuto sicuramente dei risultati in termini quantitativi, infatti tra il 1998 e il 2009 quattro milioni di persone sono state iscritte al corso di alfabetizzazione. Queste cifre possono sembrare notevoli se non si considera però che ci sono ancora 9 milioni di analfabeti in Marocco e che ogni anno 250 000 bambini abbandonano la scuola primaria. Bisogna purtroppo aggiungere che dati certi su quanti giungano al termine dei corsi non ve ne sono, quindi fare una stima sugli effettive acquisizioni ottenute dagli studenti non è possibile. Gli esperti stanno cercando di orientare i propri sforzi oltre l’aspetto quantitativo del

⁶¹Cfr. <<http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/MAR>>

⁶² Charte Nationale de l’Éducation et de la Formation art. 31

⁶³United Nations Development Program Cfr. <<http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/MAR>>

fenomeno per puntare sulla qualità dell'istruzione impartita e sui programmi post alfabetizzazione per evitare che i neo alfabetizzati perdano le conoscenze acquisite.

L a scuola secondaria di primo grado

La scuola secondaria di primo grado si chiama École Collégiale, ha una durata di tre anni è aperta ai ragazzi che abbiano ottenuto il certificato di scuola primaria; l'età prevista per questo ciclo di studi, all'interno di un percorso scolastico regolare è la fascia 12-14 anno. Appena l'universalizzazione dell'istruzione obbligatoria sarà ad uno stato sufficientemente avanzato, si procederà a delle articolazioni ed accorpamenti sia sul piano pedagogico che su quello amministrativo, tra questi è previsto che vengano accorpati gli ultimi tre anni di scuola dell'obbligo con i tre anni di scuola superiore, formando un unico blocco educativo coerente chiamato: " le secondaire".

Le attività e gli obiettivi, oltre all'approfondimento degli insegnamenti generali compiuti nel ciclo precedente, sono:

- Fa leva sullo sviluppo dell'intelligenza formale dei giovani, soprattutto per la formulazione e risoluzione di problemi, esercizi di matematica e simulazione di casi;
- Introduzione ai concetti di base delle scienze naturali, fisiche ed ambientali;
- La scoperta attiva dell'organizzazione sociale ed amministrativa a livello, locale, regionale e nazionale;
- Introduzione allo studio del mondo e delle sue parti, da un punto di vista geografico, storico e culturale;
- La conoscenza dei diritti fondamentali dell'individuo, dei diritti e dei doveri del cittadino marocchino;
- Apprendimento delle competenze tecniche, professionali, artistiche e sportive di base, legate alle attività socio-economiche legate all'ambiente, locale e regionale, in cui si trova la scuola;
- Sostenere e guidare la scelta da intraprendere sia al livello di proseguimento degli studi che d'inserimento nella vita attiva;
- Dove possibile, la specializzazione professionale, soprattutto nel settore agricolo, artigianale, dell'edilizia o dei servizi proponendo una formazione alternata, a fine ciclo, tra scuola e ambiente di lavoro.

Le discipline di studio previste e il numero di ore settimanali d'insegnamento sono le seguenti:

Discipline	7° anno	8° anno	9° anno
Lingua araba	6h	6h	6h
istruzione islamica	2h	2h	2h
Discipline sociali	3h	3h	3h
Francese	6h	6h	6h
Matematica	6h	6h	6h
Scienze naturali	2h+	2h+	2h+
Scienze fisiche	2h+	2h+	2h+
Educazione fisica	3h	3h	3h
Educazione plastica	1h+	1h+	1h+
Cultura femminile oppure introduzione alla tecnologia	2h+	2h+	2h+
Educazione musicale *	2h	-	-
Total	35h	33h	33h

* Opzionale solo al 7° anno

L'anno scolastico è diviso in due semestri di 19 settimane ciascuno, con una settimana di intervallo tra i due, la scuola è a frequenza quotidiana per 6 giorni e come per la scuola primaria è previsto l'orario spezzato dalle 8.00 a 12.00 e dalle 14.00 alle 18.00.

Le lezioni hanno una durata di 55 minuti e sono previsti degli intervalli di 5 minuti tra una lezione e l'altra.

Il compimento del ciclo di studi viene certificato da un diploma, che si ottiene superando un esame, denominato "Brevet d'Enseignement Collégial (BEC)". Sempre nell'ottica della lotta alla dispersione scolastica, è prevista anche una forma di corso professionalizzante, con alternanza scuola-lavoro, che quindi permette agli studenti di avere uno sbocco professionale immediato. In questo caso viene menzionato il campo d'apprendimento e specializzazione tecnica e professionale, che lo studente ha seguito, e il diploma si chiama: Brevet d'Enseignement Professionnel et Technique (BEPT). Questa strutturazione è basata su dei percorsi unici, delle specializzazioni progressive e dei passaggi a da un percorso all'altro.

All'ottenimento del BEC è possibile proseguire gli studi accedendo all'istruzione secondaria, secondo la propria scelta d'orientamento e le proprie attitudini⁶⁴. Nel caso in cui si scelga di passare direttamente alla vita attiva, sarà comunque possibile riprendere in un secondo momento gli studi da dove si erano interrotti, ed accedere quindi all'istruzione secondaria a condizione però di dimostrare di possedere i prerequisiti necessari, nel caso questi mancassero è possibile

⁶⁴ Prima della riforma il percorso di studio era deciso dagli insegnanti.

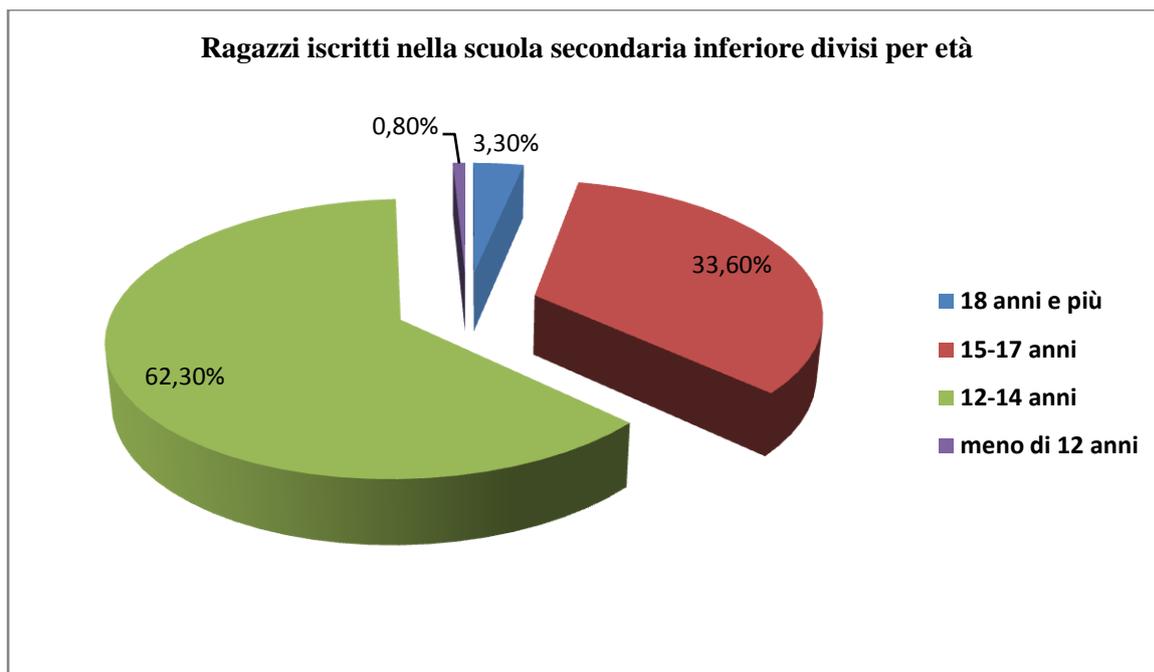
seguire dei moduli specifici di insegnamento per riattualizzare le proprie conoscenze e attitudini necessarie per il proseguimento degli studi⁶⁵.

L'aumento di accesso alla scuola primari ha portato come conseguenza, negli ultimi anni, ad un aumento delle iscrizioni alla scuola secondaria di primo grado, il tasso di scolarizzazione è sensibilmente migliorato passando da 44,5% nel 1991 al 60,3 nel 2004 al 87,6 nell'anno scolastico 2013-14. Lo scarto tra maschi e femmine si sta riducendo sempre più arrivando ad una differenza di circa 8 punti percentuale, ossia su 100 alunni iscritti al college 46 sono di sesso femminile.

Quel che purtroppo evidenziano le statistiche è che il luogo di residenza resta ancora un fattore fortemente discriminante. Infatti solo il 69,1% dei ragazzi che vivono nelle zone rurali frequentano la scuola nella fascia d'età 12-14 anni, se però si considera che nell'anno scolastico 2006-07 era solo del 47,9% il dato sembra piuttosto positivo. L'accesso alla scuola secondaria di primo grado sembra avere più ostacoli, il primo è l'edilizia scolastica, mancano le strutture e i fondi per crearne di nuove, per evitare che i ragazzi non frequentino affatto la scuola si cerca di creare un'offerta formativa alternativa cosa che per altro non fa che aumentare la disparità di trattamento.

Il Piano d'urgenza auspicava che il settore privato assorbisse una parte consistente di alunni e più precisamente prevedeva che si raggiungesse il 20% di utenti entro il 2010, questo non è avvenuto perché i costi della scuola privata sono troppo elevati da sostenere quindi solo una fascia molto ristretta di famiglie ha i mezzi economici per affrontare tale spesa. Tra questi le preferenze sono rivolte alle scuole straniere (francesi, americane, spagnole) che sono più prestigiose e garantiscono maggiori qualità d'insegnamento e di possibilità di inserimento professionale.

⁶⁵Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation art.68, 69, 70.

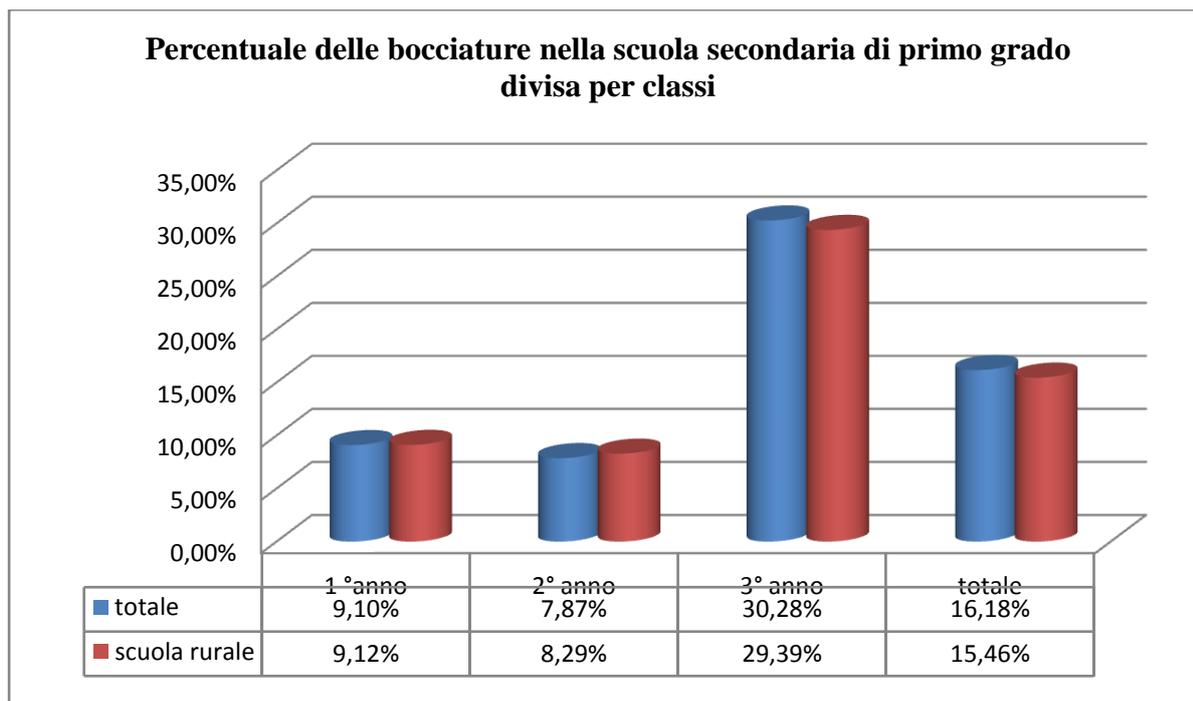


Fonte: Division des études et des statistiques du Maroc 2014

Inoltre la scelta della scuola privata è accessibile quasi esclusivamente nelle zone urbane sia per motivi di disponibilità economica delle famiglie sia perché nelle zone rurali le scuole private sono assenti.

Gli studi di Alama, Velaz de Medreano e Chedati⁶⁶ mettono in evidenza la disparità tra l'offerta formativa pubblica e quella privata, mostrando che il sistema riproduce costantemente il modello sociale esistente impedendo una mobilità sociale ascendente tramite l'istruzione per le classi meno abbienti. Infatti il livello d'insegnamento nelle scuole pubbliche è ancora debole mentre le scuole private alla portata di pochi privilegiati, garantisce una maggior possibilità di riuscita socio-professionale. Poiché il Piano d'Urgenza prevede che una parte di fondi pubblici destinati alla scuola siano distribuiti al settore scolastico privato per accelerare il processo di universalizzazione dell'accesso alla scuola, quello che gli studiosi si auspicano è che venga fatto un adeguato monitoraggio affinché questi fondi vengano usati a sostegno della realizzazione delle pari opportunità e non per perpetuare una situazione discriminante.

⁶⁶Sobhi Tawil, Sophie Cerbelle et Amapola Alama. *Education au Maroc, analyse du secteur*. Bureau multipays pour le Maghreb: unesco, 2010.



Fonte: Division des études et des statistiques du Maroc 2014

La scuola secondaria superiore

L'istruzione secondaria (generale o tecnologica-professionale) mira a diversificare e specializzare gli ambiti di apprendimento in modo da offrire diverse possibilità di inserimento nella vita sociale e professionale oppure il proseguimento degli studi terziari.

Si può scegliere tra una formazione di qualificazione professionale di durata annuale o biennale riservata a chi sia in possesso di un diploma di scuola secondaria inferiore (BEC) oppure che sia già inserito nel mondo del lavoro e dimostri di possedere i prerequisiti necessari per accesso ai corsi. Nel caso i prerequisiti mancassero è possibile frequentare delle classi preparatorie.

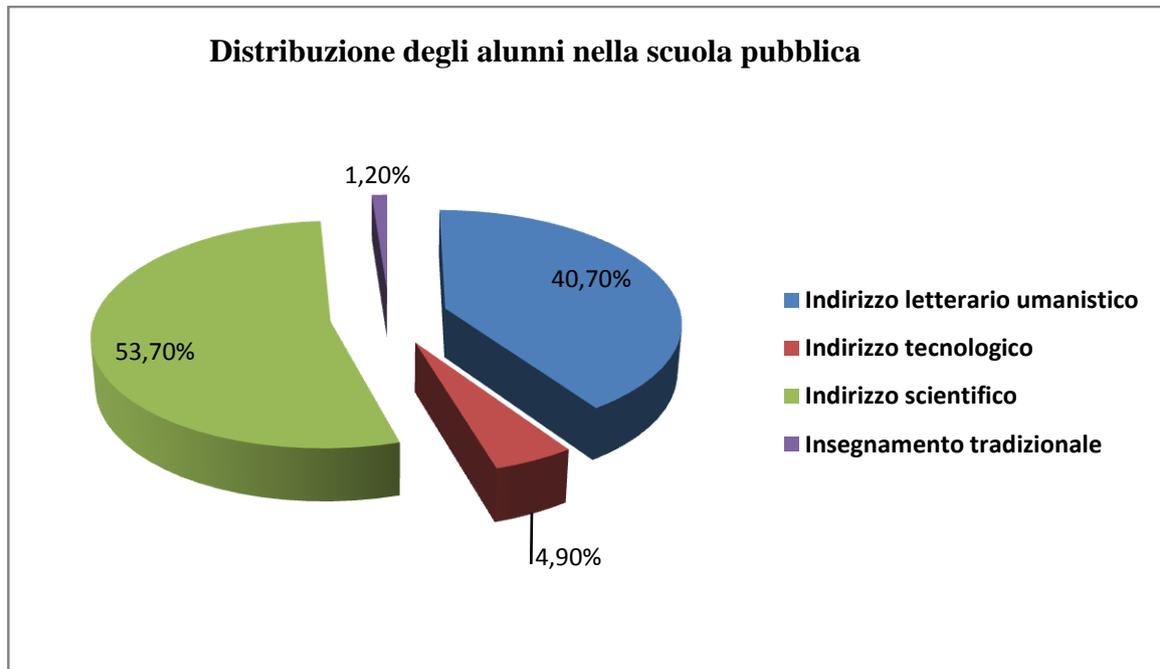
Questo tipo di formazione prevede l'alternanza scuola lavoro ossia dei periodi continuativi di attività pratica in azienda oltre a quelli di lezione frontale in classe. Attraverso questo percorso di ottiene un diploma di qualificazione professionale (DQP).

La scuola secondaria superiore conduce al diploma di baccalauréat ed è divisa in tre settori principali: generale, tecnico professionale e classico tradizionale (originel) ed ha durata triennale. Il primo anno scolastico è in comune per ciascun indirizzo seguito da un biennio a scelta più specifica.

Gli indirizzi sono:

- Letterario e scienze umanistiche,

- Scienze sperimentali,
- Scienze matematiche,
- Scienze tecnologiche,
- Scienze economiche,
- Scienze agronome.



Fonte: Division des étude et des statistiques du Maroc 2014

Dopo il primo anno comune i vari indirizzi si suddividono in un biennio più specifico che permette allo studente un'ulteriore specializzazione.

In ciascuno degli indirizzi ci sono delle discipline obbligatorie e delle discipline opzionali a scelta.

Per chi fosse in possesso di un diploma di qualifica professionale (DQP) e dopo un periodo di lavoro volesse tornare a frequentare la scuola, potrebbe accedere direttamente al biennio conclusivo a condizione di dimostrare di avere i prerequisiti necessari.

In ogni caso la struttura della scuola secondaria ha la finalità di formare personale professionalmente qualificato e pronto per l'accesso nel mondo del lavoro, ma è anche organizzata in modo tale da consentire dei passaggi interni e la possibilità di reinserimento nella formazione qualora ci si sia allontanati per un periodo.

Discipline	Numero di ore settimanali												
	Lettere					Scienze sperimentali			Scienze matematiche				
	Com.	Lettere		Lingue		I	II	III	comune	Opz. A		Opz. B	
		I	II	III	II					III	I	II	III
Arabo	5	5	5	5	5	2	2	1	2	2	1	2	1
Istruzione islamica	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1
Storia /geografia	4	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2
Francese	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4
Lingua straniera	5	4	4	6	6	4	3	3	4	3	3	3	3
Filosofia islamica	-	2	4	2	4	-	1	2	-	1	2	1	2
Matematica	2	2	2	2	2	5	5	6	6	7	8	7	8
Scienze naturali	2	2	1	2	1	3	4	4	2	2	-	1	-
Scienze fisiche	-	-	-	-	-	4	4	5	4	5	6	5	6
Traduzione	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2	2	2	2
Disegno industriale e tecnico	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2
Educazione fisica	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Totale ore	27	28	29	30	31	30	30	32	30	31	31	33	33

Mi sembra interessante notare come l'istruzione in Marocco conferisca un valore fondamentale alle materie scientifiche e tecnologiche come anche dichiarato nella Charte nell'art.5

Inoltre mi sembra da evidenziare il numero ridotto di ore dedicate all'insegnamento della lingua araba che negli indirizzi scientifici sono 1 o 2 a settimana, laddove invece viene dedicato ampio spazio alla lingua francese e ad una seconda lingua straniera: circa 4 ore settimanali per ciascuna.

Negli indirizzi letterari, invece sono assenti la traduzione e le scienze fisiche.

Il diploma conclusivo di questo ciclo di studi è molto complesso e viene superato da circa la metà dei partecipanti. Innanzi tutto è organizzato in due fasi che comportano ciascuna un esame diverso su discipline differenti ed è organizzato da amministrazioni differenti.

Infatti alla fine del secondo anno (ossia il primo dopo la scelta d'indirizzo) i ragazzi devono fare l'esame regionale che consiste in delle prove scritte e orali nelle discipline secondarie, cioè

quelle non di indirizzo; l'unica materia d'esame comune a tutti è il francese, l'arabo per tutti tranne che per l'indirizzo letterario, educazione islamica per tutti tranne l'indirizzo classico tradizionale.

Il risultato concorre per il 25% a determinare il voto finale dell'esame conclusivo che si svolge a giugno alla fine del terzo anno. Questo esame organizzato a livello nazionale prevede il superamento di prove scritte ed orali nelle principali discipline di indirizzo, le uniche due prove comuni a tutti gli studenti sono quelle di inglese e di filosofia. Il risultato dell'esame concorre a determinare il voto finale per il 50%⁶⁷, il 25% rimanente è costituito dalla media scolastica ottenuta dallo studente durante l'ultimo anno. Qualora, come spesso accade, non si superasse una prova è possibile recuperare alla sessione di luglio in cui l'esame viene ripetuto. A giugno del 2013 solo il 51, 48% degli studenti dell'ultimo anno di scuola secondaria hanno superato l'esame di maturità.

In generale è stato calcolato che degli iscritti al primo anno di scuola primaria solo 23% arriva a concludere il ciclo di scuola secondaria qualificante e il 13% arriva al *baccalauréat*, considerando anche chi ripete uno o più anni scolastici, se si contano invece solo i ragazzi mai bocciati questa percentuale scende rispettivamente al 5% e al 3%⁶⁸.

Proprio a causa dell'altissimo tasso di bocciature ogni anno all'esame per ottenere il *baccalauréat* si presentano moltissimi privatisti, che sono stati stimati a circa il 20% dei candidati.

Questo determina l'uscita di molti dal sistema scolastico senza l'ottenimento del diploma e anche il permanere oltre l'età prevista, ossia 17/18 anni.

Analizzando le statistiche pubblicate dal ministero relative all'anno scolastico 2013-14 è evidente ancora una volta l'assoluta disparità tra zone rurali e centri urbani. In alcune provincie mancano le strutture scolastiche. Un dato positivo invece è la presenza femminile nella scuola secondaria che in percentuale si avvicina sempre più a quella maschile e con una riuscita scolastica superiore.

In Marocco è previsto un percorso scolastico, pubblico e riconosciuto, che procede in parallelo a quello generale ed è l' "enseignement originel" ossia l'istruzione classica tradizionale. Si tratta di una versione modernizzata del vecchio insegnamento di studi islamici che veniva impartito nelle *medarsas* o nelle moschee e che in seguito si sviluppò a livello accademico presso l'Università Quaraouine.

⁶⁷ Il voto non è composto dalla media matematica dei risultati ottenuti alle prove poiché ciascuna disciplina ha un coefficiente diverso a seconda dell'indirizzo di studi.

⁶⁸ WDE, *Données mondiales des l'éducation*, 2010-11.

Durante il periodo del protettorato, ma anche successivamente all'indipendenza, questo tipo di insegnamento è stato scarsamente scelto dagli studenti e per questo nel 1973, Sua Maestà Hassan II diede istruzioni affinché si realizzasse un insegnamento basato sulle discipline islamiche, sulla lingua araba ma anche sulla modernizzazione e l'insegnamento delle lingue straniere; che avesse per obiettivo la salvaguardia dell'identità del Marocco e il rispetto dei valori religiosi etici e morali della società marocchina, costituito essenzialmente per ripristinare la forma e la sostanza di una formazione in via di estinzione.

L'art.88 della CNEF ribadisce l'importanza e la salvaguardia di questo percorso di studi:

“Saranno create delle scuole formali di istruzione classica dalla scuola materna fino alla scuola secondaria, con particolare interesse per l'incremento delle scuole tradizionali, nonché alla creazione di collegamenti che permettano il passaggio ad altri istituti di istruzione generale ; saranno creati centri di formazione per personale addetto ai servizi religiosi (bibliotecari nelle moschee - muezzin - maestri di scuole coraniche nelle moschee nell'ambito della lotta contro l'analfabetismo ...) le cui specialità saranno da stabilire secondo necessità; si prefigge altresì di migliorare l'apprendimento delle lingue straniere e l'introduzione di collegamenti e di coordinamento tra le istituzioni di istruzione superiore classico e di altre istituzioni e università, sulla base di un partenariato e della cooperazione.”

L'*enseignement originel* si basa essenzialmente sulle seguenti discipline:

- Materie islamiche
- Lingua araba
- Storia, geografia, educazione civica
- Filosofia islamica
- Materie scientifiche
- Lingue straniere
- Traduzione
- Educazione fisica.

Una volta conseguito il diploma di “baccalauréat originel” si possono proseguire gli studi nelle facoltà universitarie di studi islamici.

La scuola post secondaria

A Partire dall'anno scolastico 2003-04 si sta procedendo all'applicazione progressiva della riforma del sistema *Licence – Master - Doctorat* (LMD) nelle Università del Marocco, così come

previsto dalle nuove normative, tese principalmente a consolidarne l'autonomia pedagogica, amministrativa e finanziaria.

La nuova strutturazione è composta da tre cicli di studio:

- un ciclo triennale, al termine del quale si ottiene il titolo di *Licence* a cui si può accedere con un diploma di *baccalauréat*,
- in seguito si possono proseguire gli studi per il ciclo biennale successivo, al termine del quale si ottiene il titolo di Master
- l'ultimo percorso è quello triennale del *Doctorat* che si ottiene appunto al termine di otto anni di studio complessivi.

Il ciclo della *Licence* è strutturato nel modo seguente:

i primi due semestri sono considerati di base e comportano lo studio e la valutazione di 7 moduli per un monte ore totale di al meno 630 ore di insegnamento (315 ore per ciascun semestre) e di valutazione.

I successivi quattro semestri comportano lo studio e la valutazione di sei moduli e il monte ore totale è di 540 ore annuali (270 per ciascun semestre).

Si possono terminare gli studi con un diploma di studi universitari generale (DEUG) oppure con un diploma di studi universitari professionale (DEUP) al termine del quarto semestre, oppure proseguire scegliendo i moduli d'insegnamento opzionali, come previsto, a partire dal quinto semestre così da determinare la specializzazione del corso di studi.

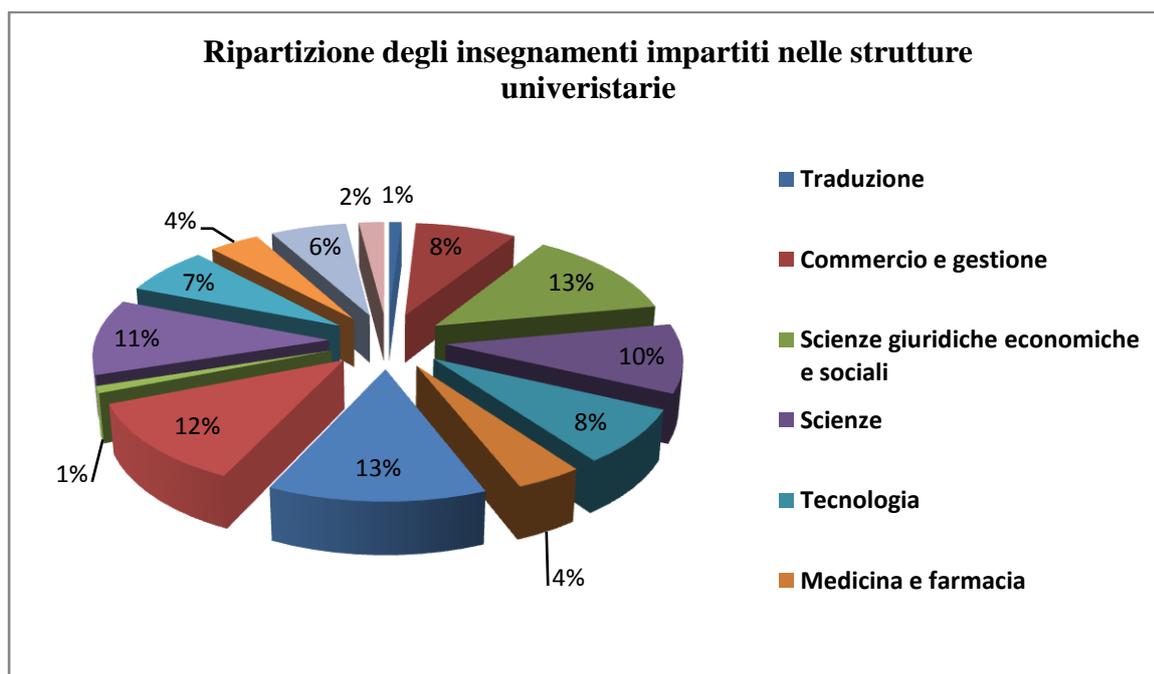
L'ottenimento della *Licence* avviene al completamento dei 38 moduli disciplinari.

Il modulo è l'unità fondamentale del sistema di formazione, il titolo ne riflette il contenuto e l'oggetto, può essere insegnato in una o più lingue e può essere: un corso teorico, un lavoro pratico, un'attività pratica che comporti un lavoro sul campo, un progetto o uno stage. Una parte del modulo può essere insegnata a distanza ma deve essere predefinito nella descrizione del modulo stesso. Nei moduli principali sono obbligatori dei lavori di verifica.

L'accesso all'istruzione universitaria è aperto ai possessori di un diploma di *baccalauréat* oppure un titolo riconosciuto equivalente, soprattutto negli indirizzi professionali è richiesto il superamento di una prova d'accesso, in ogni caso il requisito minimo è la conoscenza della lingua utilizzata per l'insegnamento dell'indirizzo scelto.

La valutazione può essere fatta per ogni modulo attraverso un esame di fine semestre oppure attraverso la valutazione sommativa dei lavori svolti durante l'arco del semestre.

In Marocco ci sono 15 Università pubbliche con circa 320 sedi, 6 centri di ricerca, 50 centri per gli studi dottorali, 26 residenze universitarie, inoltre fanno parte delle strutture di insegnamento superiore post-secondario anche 63 istituti di formazione superiore per docenti e personale amministrativo della scuola e 170 istituti privati di formazione superiore che offrono in tutto 1500 indirizzi formativi accreditati.



Fonte: Division des études et des statistiques du Maroc 2014

Sono particolarmente ambite le “Classes préparatoires aux grandes écoles” che sono propedeutiche allo studio universitario e sono dei corsi biennali di discipline matematiche, scientifiche e tecniche che consentono anche l'accesso alle università in Francia.

Ancor più che per l'istruzione secondaria sono previsti percorsi di alternanza scuola lavoro e la possibilità di passaggi dall'istruzione generale a quella professionale.

4. Alcune testimonianze di esperienze scolastiche in Marocco

Nel corso della ricerca ho incontrato degli studenti marocchini, in parte per raccogliere informazioni, in parte per avere conferme o smentite rispetto ai dati che avevo reperito dalle fonti ufficiali. Non si è trattato di interviste strutturate, con ciascuno ho approfondito gli argomenti man mano che riaffioravano ricordi, ho desiderato con queste testimonianze, andare oltre i dati quantitativi e statistici. Molto spesso però i ricordi della scuola sono parziali per quanto riguarda gli aspetti dei contenuti didattici, mentre sono molto più vivi i ricordi delle relazioni sociali con i compagni e con i docenti.

Fatima è stata molto contenta di rispondere a domande che riguardano la sua esperienza scolastica e mi racconta che ha sempre amato molto lo studio:

“ quello che posso dire del periodo trascorso alla scuola elementare è che le cose erano molto diverse allora rispetto ad oggi, sono stata un'alunna della scuola pubblica perché non c'erano molte scuole private allora. La scuola elementare che ho frequentato si trova a Sefrou che è la mia cittadina di provenienza, è una zona urbana a circa 2 km da Fez ed è lì che ho frequentato la scuola fino diploma di scuola superiore”.

A sette, anni nel 1998, ha iniziato la prima elementare alla scuola Iman Malik, la classe era molto numerosa circa 37-38 studenti, avevano banchi a due posti che dividevano (specifica che avevano dei banchi perché non ci sono ovunque, talvolta capita ancora che i ragazzi siano seduti a terra), alcuni insegnamenti erano in arabo per esempio lo studio della grammatica araba, il corso di religione e la matematica, altre materie in francese: lessico, grammatica e recitazione. Nei suoi ricordi gli insegnanti erano molto preoccupati di seguire alla lettera i programmi scolastici e di portare avanti il proprio lavoro secondo le scadenze prestabilite, anche le relazioni tra insegnanti sembravano limitarsi a qualche conversazione casuale durante gli intervalli.” Quel periodo è stato divertente, avevamo per esempio i giorni delle pulizie: spazzavamo per terra, pulivamo i tavoli, la lavagna e lavavamo i vetri e tutto ridendo divertiti tra di noi e facendo a gara a chi finiva prima”.

La scuola elementare è durata sei anni e in questo periodo le discipline di studio sono rimaste sempre le stesse e variando solo i contenuti in difficoltà crescente. Mi racconta che la preoccupazione principale degli studenti era il voto: bisognava stare molto attenti a non rimanere sotto la media di 5/10 altrimenti si doveva ripetere lo stesso anno scolastico senza poter passare all'anno successivo.

“Alla fine della scuola elementare avevo 12 anni e avevo sentito dire che la scuola media era molto migliore ma molto più difficile, quando ci sono arrivata ho cambiato opinione, l’arredamento delle classi non erano tanto diverso da quelle delle elementari ma gli insegnanti erano più gentili, più preparati e più profondi, la scuola era più grande e le aule erano più spaziose, c’era un cortile per giocare a pallacanestro e a pallamano, una grande palestra in cui fare ginnastica, ovviamente tutte queste attività sportive non erano incluse nel curriculum scolastico delle elementari. È qui che ho iniziato veramente ad apprezzare la scuola, andavo bene in tutte le materie tranne la matematica, ero appassionata alla geologia e alla fisica e avevo buoni risultati in entrambe le materie.

Le lezioni mi sono sembrate molto più interessanti e mi hanno dato molti più strumenti di riflessione, mi sembrava di essere entrata nel mondo dei grandi, ci dissero che gli studenti si sarebbero dovuti specializzare in alcuni campi di studio alla fine della scuola media e la scelta che ci è stata data era tra scienze, letteratura o economia. Io ho scelto il ramo letterario e ho avuto la grande fortuna di assaggiare il gusto della poesia e appunto della letteratura.

Al liceo ho trascorso il più bel periodo della mia vita, ho frequentato corsi che ho amato e apprezzato, ho fatto tantissime amicizie e sono stata capace di eccellere in tutte le materie, ho anche avuto un premio locale. Gli insegnanti di allora hanno segnato la mia vita, erano persone che aspiravano ad un cambiamento e non solo a rispettare e portare a termine il programma istituzionale previsto. Mi ricordo che ci impegnavamo in lunghe discussioni filosofiche con l’insegnante di Arabo, lui era contrario alla superficialità della maggior parte dei programmi scolastici, se non tutti, previsti dal sistema educativo del nostro paese; come diceva Sir Robinson:” andiamo a scuola per disimparare, si cresce fuori dalla creatività, non dentro di essa”, questa era una delle idee in cui questo insegnante credeva, non in senso negativo ma in maniera critica e positiva, ci ha spinti ad avere un approccio critico verso tutti i saperi, perché nessuna conoscenza deve essere dogmatica. Questo su di me ha avuto un forte impatto, ho iniziato a vedere le cose in maniera più approfondita e ad usare il pensiero critico.

Il liceo ha avuto una grossa influenza su di me, mi ha aperto la mente verso nuovi modi di ragionare, [...] ho apprezzato molto il corso di educazione islamica, avevo un insegnante molto gentile ci ha istruiti sulla religione in una maniera molto affabile suscitando il mio interesse e facendomi desiderare di saperne di più. Insomma credo di poter dire che i tre anni che ho trascorso al del liceo abbiano rappresentato un periodo di cambiamento, di crescita della fiducia in me stessa e un aumento di responsabilità. Ho fatto l’esame di maturità nel 2010 e anche in quell’occasione ho vinto un premio al merito scolastico, sia a livello locale che regionale.”

Zakaria, ha 25 anni, vive a Taza dove ha frequentato una scuola superiore ad indirizzo tecnologico, di cui mi dice: “ricordo che i miei insegnanti erano molto vincolati ai libri di scuola ed al programma ma a volte traducevano in esperienze pratiche quello che studiavamo, con le attrezzature che avevamo a disposizione a seconda della materia correlata, ad esempio quando studiavamo l’elettricità usavamo batterie e cavi in un apposito laboratorio che si usava per osservare e fare esperimenti. Altre volte invece gli insegnanti ci davano da fare dei compiti per casa. Per quanto riguarda la scuola elementare, lì si insegnano solo poche cose e molto semplici, è quando si arriva alla scuola secondaria che davvero si inizia ad imparare qualcosa, si hanno due ore di fisica e altre materie indipendenti come scienze, filosofia e studi islamici”.

Othmane, ha 23 anni è nato a Tangeri è studente universitario di giurisprudenza all’università americana John Cabot di Roma. Quando l’ho incontrato per intervistarlo, inizialmente è perplesso, mi spiega che non ha mai frequentato le scuole pubbliche marocchine e che non le conosce molto bene, quindi ritiene di non potermi essere molto utile per la mia indagine, ma poi parlando mi racconta:

“Ho frequentato il kuttab perché i miei genitori ritenevano che fosse un’esperienza importante da fare e perché il tipo di insegnamento che impartiscono in quel tipo di scuola rispecchia i valori in cui crediamo, non devi pensare che si insegnino chissà quali precetti religiosi rigidi, in realtà io ritengo che si insegnino dei valori morali del rispetto e della cooperazione, che devono essere alla base degli insegnamenti per tutti e che secondo me tutti dovrebbero rispettare.

Sono terzo di quattro fratelli maschi e nessuno di noi ha seguito gli stessi percorsi scolastici, in particolare mio fratello maggiore che ha frequentato tutte le scuole pubbliche ha sempre avuto pessimi risultati scolastici ed ha ripetuto più volte gli anni, finché i miei genitori hanno deciso che era stato un fallimento totale e hanno deciso di mandarlo a lavorare.

Con me hanno deciso di tentare un percorso scolastico diverso e così mi hanno fatto frequentare sin dalla scuola primaria delle scuole private americane, lì il metodo è totalmente diverso da quello delle scuole marocchine, non insegnano a memoria ma cercano di farti capire e di farti ragionare, si richiede di avere un pensiero critico e non di imparare passivamente”.

Quando gli chiedo se ritiene che ci sia una differenza di trattamento tra maschi e femmine in relazione a qualsiasi elemento delle politiche scolastiche, si innervosisce molto credendo che la mia sia una domanda pregiudizievole e che gli voglio far dire qualcosa in particolare. Dopo un breve chiarimento in cui gli spiego che la mia era una semplice curiosità e che non sono spinta

da preconcetti, mi dice che forse una volta c'erano differenze ma che ormai i ragazzi e le ragazze sono trattati nello stesso modo e non ci sono discriminazioni.

Othmane vuole terminare i suoi studi a Roma, ma non vuole vivere all'estero, il suo progetto è di tornare in Marocco e intraprendere una carriera in ambito amministrativo.

Hischam, ha 36 anni, ora vive a Bordeaux in Francia ma è cresciuto in un piccolo villaggio del Marocco, mi racconta: “il ricordo più vivo che ho della scuola elementare è che qualsiasi cosa facessi la prima paura che avevo era di essere schiaffeggiato dal maestro, appena si avvicinava facevo subito così [mima il gesto tipico istintivo di incrociare le braccia davanti al viso, che si fa per proteggersi da uno schiaffo]. Per quasi tutti gli anni della scuola mi hanno trattato come uno svogliato, come un ragazzo incapace di applicarsi, sono anche stato bocciato, poi hanno scoperto che ero cieco da un occhio e io essendo nato così non me ne rendevo conto e non sapevo di avere un problema. Ormai la mia carriera scolastica era compromessa così sono andato a fare una scuola professionale [se ho capito bene un istituto che da noi potrebbe essere paragonato all'alberghiero] dove mi hanno insegnato a fare il mestiere che svolgo ora [macellaio].” Casualmente parlando mi racconta di essere stato nel suo paese di origine in visita dai genitori, ma anche per espletare alcune pratiche burocratiche necessarie per ottenere il permesso di soggiorno francese, e che essendo lui non più capace di scrivere ma solo di leggere ha dovuto pagare una persona per compilare i suoi documenti, alla mia curiosità risponde dicendo che è una pratica molto diffusa quella di recarsi dalle persone più istruite delle cittadine e chiedere questo tipo di servizio, che è a pagamento e anche piuttosto costoso.

Mohamed, ha 28 anni, vive a Roma. È arrivato in Italia a 16 anni, da solo, e per un paio d'anni ha vissuto a Milano dagli zii. Dice che all'epoca non faceva niente: non lavorava né ha tentato di intraprendere qualche tipo di percorso formativo. Successivamente è arrivato a Roma dove ha fatto un corso di italiano per stranieri, ha preso il diploma di terza media e ha frequentato una scuola professionale per tre anni con cui ha ottenuto una qualifica come elettricista.

Mi racconta che viene da un piccolissimo paese desertico tra Casablanca e Rabat: “tutti i giorni facevo 10 km a piedi per andare e altrettanti per tornare da scuola perché era molto lontana, mi alzavo presto la mattina, facevamo le ore di scuola fino alle 14.30 con una pausa per mangiare un panino a pranzo e poi si tornava a casa. In classe eravamo circa 25, avevamo tutti maestri uomini tranne quella di francese che era una donna, le lezioni consistevano essenzialmente nel dover imparare a memoria una pagina del corano ogni giorno, veniva assegnata a tutti lo stesso testo e il giorno dopo uno per volta ci dovevamo alzare in piedi e recitarlo perfettamente a memoria”. Lo

interrompo e gli domando se si ricorda com'erano gli insegnanti: gentili o cattivi, si mette a ridere e mi dice:” certo che me lo ricordo, erano cattivissimi, non c’era giorno che non prendessi le botte”, mi faccio spiegare cosa intendesse per botte e mi racconta che ricevevano delle bacchettate sulle mani o sulle dita oppure gli facevano togliere le scarpe e gli bacchettavano i piedi. Dice anche che i genitori non si lamentavano di questo comportamento, ritenendolo normale. “Io spesso lo sapevo davvero a memoria il testo che mi era stato assegnato, ma avevo talmente paura che finivo per dimenticarlo e venivo punito. Dopo un po’ ho deciso che la scuola non faceva per me e l’ho lasciata”. Mentre parliamo del suo arrivo in Italia e delle difficoltà che ha incontrato durante la preparazione per gli esami di terza media, mi racconta che principalmente ha avuto problemi con la scrittura perché non sapeva scrivere, questo mi sorprende e gli domando se non abbia studiato il francese a scuola:” si certo da noi il francese è importantissimo, alcuni lo sanno meglio dell’arabo, è a me che non entrava in testa; che poi l’arabo che si studia a scuola non è la nostra lingua e poi io sono berbero quindi parlo un’atra lingua ancora che è diversa rispetto all’arabo marocchino. A scuola si impara tutto in una lingua nuova, diversa dalla nostra e diversa da quella che si parla per strada e che si sente in televisione, poi si torna a casa e con la famiglia si parla la propria lingua.”

Gli domando se ha sorelle e fratelli, dove vivono, se sono ancora in Marocco o se anche loro sono emigrati:” si ho 3 fratelli e due sorelle, una è una sorellastra perche mio padre ha due mogli, vivono tutti in Marocco, i miei fratelli stanno bene li, uno ha provato a cercare lavoro in giro per il Paese, invece le mie sorelle sono sposate” Gli chiedo se sono andati a scuola e con mia immensa sorpresa scopro che proprio la sorella più giovane, che ora ha 20 anni, è stata tenuta a casa: “mia sorella non è andata a scuola perche la seconda moglie di mio padre, non voleva perche c’erano dei problemi ... poi adesso è troppo grande, si sentirebbe in imbarazzo ad andare a scuola con le ragazzine molto più giovani di lei, ormai è andata così, e poi si è sposata quindi adesso ha un marito”.

Parliamo un po’ della difficoltà che si incontrano quando si è inseriti in un contesto scolastico e avendo un età molto diversa dai propri compagni e a questo punto mi racconta che quando ha frequentato il corso professionale i suoi compagni avevano tutti circa tra i 30 e i 40 anni e che questo gli ha creato molte difficoltà relazionali e non gli ha premesso di stringere amicizie.

Yassine ha 19 anni, viene dallo stesso paese di Mohamed. È arrivato in Italia, da solo, a 13 anni; nel mese di settembre successivo al suo arrivo è stato inserito in seconda media, ha conseguito il

diploma e ha proseguito gli studi in un istituto professionale per altri tre anni. Anche a lui ho chiesto che difficoltà abbia incontrato nel contatto con la scuola Italiana: “no, nessuna, anzi qui i professori sono gentili, se non capisci una cosa ti aiutano, ti rispiegano, insistono e lasciano perdere solo se alla fine si accorgono che proprio non ti va di studiare; da noi invece gli insegnanti sono molto duri. Ho avuto un po’ di difficoltà ad imparare l’italiano subito, ma c’era un’insegnante di sostegno che mi aiutava i primi mesi. Con la scrittura non avevo problemi perché in Marocco avevo studiato il francese”, gli domando se ottenesse dei buoni risultati alla scuola primaria e mi risponde:” si andavo bene a scuola e non sono stato mai bocciato, però avevo paura” e ritorna il racconto delle bacchettate che, però mi dice , sia una pratica che sta diminuendo e che si usa solo nella scuola primaria.

Nei ricordo di tutti i ragazzi provenienti da zone non urbane, con cui ho parlato, sembrano essere talmente prevalente la paura che difficilmente riesco a farmi raccontare cosa studiassero o quali fossero i loro interessi principali perché lo hanno dimenticato. Yassine mi dice:” mi piaceva molto la geografia e il disegno, che mi piace ancora adesso [...] ci facevano studiare le grandi città del Marocco e poi di storia, il periodo in cui vennero i francesi, quello è stato un momento brutto, con la guerra e tanti morti”.

Kalida, 30 anni, è nata ad Agadir ma vive in Italia dal 1990, ossia da quando aveva 6 anni.

In Marocco ha frequentato la scuola dell’infanzia, e contrariamente a quanto mi aspettassi, ha molti ricordi di quel periodo:” A scuola non si gioca, non ci si diverte, non sono anni di svago. Si insegna ai bambini a scrivere lettere e numeri e le maestre sono molto severe. Io ero una bambina molto vivace e chiacchierona e venivo punita spesso con bacchettate sulle dita o sui polpastrelli, una volta la maestra mi mise lo scotch sulla bocca perché avevo parlato troppo.” Le chiedo se i genitori fossero a conoscenza di questi trattamenti e mi viene risposto di sì.

Tuttavia secondo tutti gli intervistati la situazione negli ultimi anni è cambiata e certi comportamenti nella scuola non si riscontrano più o per lo meno non con la stessa frequenza di qualche anno fa.

Kalida arriva in Italia avendo l’età per iniziare la prima elementare. Frequenta la scuola a Rovereto dove, mi dice, è consuetudine trovare dei mediatori culturali, proprio per supportare famiglie e docenti, agevolando il dialogo e la collaborazione. Le chiedo come sia stato l’impatto con la scuola, quali difficoltà abbia incontrato e quali difficoltà abbiano avuto i suoi genitori a relazionarsi con un nuovo sistema educativo. Mi racconta un ricordo del primo giorno di scuola:” Appena arrivata davanti alla mia nuova classe, notai un appendi abiti verde, di quelli

lunghe con tutti i pomelli in fila, su cui si lasciano le giacche. Io non ne avevo mai visto uno prima e non sapevo cosa fosse, avevo paura di quel oggetto perché temevo fosse uno strumento punitivo anche se non riuscivo a capire come andasse usato. Le maestre erano buone e gentili, non lasciavano pensare che ci sarebbero state delle punizioni, ma comunque non stavo tranquilla. Ne parlavo a casa a mia madre di questa paura e lei non sapeva che rispose dirmi e non capiva se la mia paura fosse o meno legittima. Quando arrivò il primo freddo, i bambini vennero a scuola con la giacca e la lasciarono appesa fuori, e ricordo che tirai un sospiro di sollievo.” L’esperienza scolastica di Khalida è stata molto positiva, le insegnanti erano gentili e disponibili, ha avuto la possibilità di integrare le ore di scuola con dei corsi specifici di italiano, organizzati dalla scuola stessa. Mi ha raccontato che la madre era molto stupita dei metodi non punitivi usati nella scuola italiana, spesso le chiedeva se le insegnanti fossero sempre tolleranti nei confronti degli alunni e si stupiva del fatto che questo sistema potesse produrre dei risultati, secondo Khalida , non aveva mai pensato che potesse esistere un modo diverso di fare lezione e di gestire una classe, rispetto a quello che aveva vissuto lei.

Conclusioni

Il Governo del Marocco, sta riuscendo a raggiungere gli obiettivi che si era prefissato con le riforme del sistema educativo entrate in vigore nel 2000, nonostante i risultati sperati stiano arrivando più lentamente rispetto alla programmazione prevista. Il tasso di analfabetismo sta diminuendo grazie ad un programma di formazione non formale e di formazione degli adulti, l'accesso alla scuola primaria è ormai pressoché universalizzato, il divario tra le differenze di genere, di provenienza sociale e geografica si sta assottigliando e pian piano, sembrerebbe che ciascun ragazzo del paese abbia le stesse possibilità di accesso alla scuola. Purtroppo permangono problemi di edilizia scolastica e d'infrastrutture inadeguate specialmente nelle aree extraurbane: molti edifici mancano ancora di servizi essenziali come l'acqua potabile e l'arredamento nelle aule. La formazione iniziale e continua degli insegnanti, specialmente nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, sembra molto disomogenea e spesso carente. Le frequenti bocciature, che già dalla scuola primaria ostacolano il percorso dei ragazzi, sembrano essere la principale causa della dispersione scolastica e questo risulta ancor più evidente se si considera che, in alcune aree del Marocco, sia ancora diffuso il lavoro minorile, poiché il contributo economico dei figli è necessario al sostentamento della famiglia, ragion per cui un insuccesso scolastico diventa la causa per interrompere gli studi. La scuola per legge è gratuita, ma in realtà ha molti costi accessori che alcune famiglie non possono affrontare. In parte questo problema è stato risolto grazie all'associazionismo locale che si preoccupa di fornire kit scolastici, servizio scuolabus e mensa gratuita, che sono stati un grosso incentivo per alcuni genitori. Dalle testimonianze che ho raccolto e dagli studi di settore che ho consultato, gli ostacoli principali alla piena realizzazione dei risultati programmati nelle riforme sono rappresentati, oltre che dalle cause che ho appena descritto, anche da altri due fattori: il primo è la metodologia didattica usata soprattutto nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Gli insegnanti sembrerebbero preferire l'apprendimento mnemonico, senza lasciare molto spazio alle spiegazioni e alle riflessioni, poco inclini alla tolleranza e talvolta anche aggressivi. Ancora oggi ragazzi molto giovani raccontano che per loro la scuola primaria ha rappresentato un momento poco piacevole, predominato dalla paura dell'insegnante e

delle punizioni, un sentimento che in alcuni casi distoglie l'attenzione dallo studio e dalla piacevolezza della scoperta e dell'apprendimento. La seconda causa è la confusione generata dall'uso di più lingue: l'arabo classico e il francese per l'insegnamento, il tamazigh o la darija in famiglia. L'arabo classico che si usa a scuola, non è né una lingua comunemente parlata nel paese tra le persone, né la lingua usata per le comunicazioni informali come per esempio la televisione o i cartelloni pubblicitari: è a tutti gli effetti una lingua straniera. Nonostante sia la Costituzione che la Charte National de l'Éducation et de la Formation prevedessero la valorizzazione della lingua araba e della cultura marocchina, sembra che sia la popolazione stessa a non voler abbandonare l'uso della lingua francese, eredità del periodo coloniale, che non solo è comunemente usata nella quotidianità spesso mischiata con la darija, ma è la lingua usata per l'insegnamento di molte discipline scientifiche e nella maggior parte degli indirizzi di istruzione superiore. La darija è la lingua araba usata in Marocco, ha solo alcune parole in comune o simili all'arabo classico. Inoltre è bene ricordare che il 30% della popolazione è berbera e usa la lingua tamazigh, che non solo ha sonorità diverse ma ha anche un sistema di scrittura totalmente differente dall'arabo. Insomma la scolarizzazione avviene per tutti in una lingua straniera che gli studenti non possono condividere con le famiglie. L'impegno per i ragazzi è particolarmente gravoso perché non solo devono imparare dei contenuti nuovi ma anche nuove parole che li veicolano.

Bibliografia

Apprenons l'arabe : méthode simple et pratique pour l'étude de l'arabe parlé au Maroc, Casablanca, a.b.c, 1942.

Aumeunier-Fuglestad V., Baduel Pierre-Robert. Rivet Daniel, «Lyautey et l'institution du Protectorat français au Maroc (1912-1925). In: N°52-53, 1989. Les Arabes, les Turcs et la Révolution française. p.» *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, 1988: 298.

B.Droz, *Histoire del la décolonisation au XXe siècle*, Édition du Seuil, 2006 .

Ben-Srhir, Khalid, «Étude comparative des manuels d'arabe en usage dans le Maroc sous protectorat français (1912-1956).» In *Manuels d'arabe d'hier et d'aujourd'hui*, di Sylvette Larzul, 110-131, Paris, Éditions de la Bibliothèque nationale de France, 2013.

Di Fouzia Benzakour, Driss Gaadi, Ambroise Queffélec, *Le français au Maroc: Lexique et contacts de langues*, Bruxelles, Duculot Louvain, 2000.

IDOS Centro Studi e Ricerca, La comunità marocchina in Italia. Un ponte sul Mediterraneo, Roma, Idos Edizioni, 2013.

Knibiehler, Yvonne, « L'enseignement au Maroc pendant le protectorat (1912-1956). Les "fils de notables".» *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1994: 489-498.

Moutawakkil, Abdelhak, «Etude prospective de l'état de l'éducation non formelle et des programmes d'alphabétisation.», 2009.

Ongini V. e Colombo M., (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana: l'eterogeneità dei percorsi scolastici*. Rapporto Nazionale MIUR, Milano, Fondazione ISMU, 2014.

Rivet Daniel, Knibiehler Yvonne, Emmery Geneviève, Leguay Françoise, « Des Français au Maroc», *Revue française d'histoire d'outre-mer*, 1994: 110-111.

Salmi, J., *Crise de l'Enseignement et Reproduction Sociale au Maroc*, Editions Maghrébines, 1985.

Sobhi Tawil, Sophie Cerbelle et Amapola Alama, *Education au Maroc, analyse du secteur*, Bureau multipays pour le Maghreb, UNESCO, 2010.

UNDP, «Rapporto sullo sviluppo umano 2013, L'ascesa del sud: Il progresso umano in un mondo in evoluzione.», New York, 2013.

Vermeren, Pierre. *Maghreb : La démocratie impossible ?* Paris: Fayard, 2004.

Yallāho. Manuel d'arabe dialectal des classes primaires, 1er livre, Paris, Marcel Didier, 1956.

Sitografia

Alliance Israelite Universelle, <<http://www.aiu.org/>>, ultima consultazione: 07.02.2015.

<http://www.youtube.com/watch?v=CIc7HcuZo0&feature=player_embedded> ,ultima consultazione: 10.12.2014.

Banca Mondiale dati 2010, <<http://donnees.banquemondiale.org/pays/maroc?display=default>> ultima consultazione: 07.02.2015.

Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation, Royaume du Maroc 2000, <http://www.men.gov.ma/sites/AdministrationCentrale/DAJC/DocLib1/charte/charte_fr.pdf>, ultima consultazione: 15.11.2014.

Conferenza Jomtien 90 , <<http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/jomtien%20declaration%20eng.shtm>>, ultima consultazione: 07.02.2015

Education For All Global Monitoring Report, <<http://www.education-inequalities.org/countries/morocco/#?dimension=community&group=all&year=2011>>, ultima consultazione: 05.02.2015.

Horizon 2020 the EU Framwork Programe for Reasurch and Innovation , <<http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en>>, ultima consultazione: 07.02.2015.

Ministère de l'Éducation Nationale, <<http://www.men.gov.ma/default.aspx>>, ultima consultazione : 07.02.2015.

Ministère des Habous et des Affaires Islamiques, <<http://habous.gov.ma/fr/enseignement-traditionnel-accueil>> ultima consultazione: 15.11.2014

RDH50, Rapport Developpement Humain à 50ans de l'Indipendence,
<<http://archive.today/www.rdh50.ma>>, ultima consultazione: 07.02.2015.

Service de coopération et d'action culturelle, Ambacade Française du Maroc,
<<http://www.efmaroc.org/fr/>>, ultima consultazione : 07.02.2015.

TIMMS 2011, <<http://timssandpirs.bc.edu/timss2011/international-database.html>>, ultima consultazione: 09.12.2014.

UNDAF au Maroc,<<http://www.un.org.ma/spip.php?article1573>>, ultima consultazione:
08.01.2015.

World Data on Education, 6thedition 2006/07, <<http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education.html>>, ultima consultazione: 07.02.2015.

United Nations Development Action Framework , <<http://www.un.org.ma/spip.php?article1573>>, ultima consultazione: 07.02.2015.

Unicef, Statistique en bref: Maroc,
<http://www.unicef.org/french/infobycountry/morocco_statistics.html>, ultima consultazione:
01.02.2015.

United Nations Development Programme, <<http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/MAR>>,
ultima consultazione: 02.02.2015.

United Nations Development Action Framework,
<http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2013_summary_italian.pdf>, ultima consultazione:
14.11.2014.