

ALJAMÍA الحِجْمِيَّة

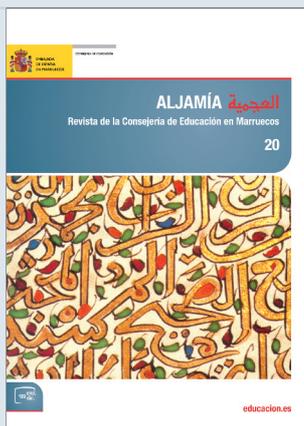
Revista de la Consejería de Educación en Marruecos

20



ALJAMÍA

العجمية



ALJAMÍA Nº 20

DICIEMBRE 2009

CONSEJERO DE EDUCACIÓN EN MARRUECOS

José Amador Crespo Redondo

EDITA

Ministerio de Educación
© Secretaria General Técnica
Subdirección General de Información y Publicaciones
Consejería de Educación
Embajada de España en Marruecos
9, Av. Marrakech
10.010 Rabat (Marruecos)
Telf.: +212 (0) 37767558 / 59 - Fax: +212 (0) 37767557
<http://www.educacion.es/exterior/ma/es>
e-mail: consejeria.ma@educacion.es

DIRECCIÓN Y COORDINACIÓN

Ángel Sánchez Máiquez
Asesor Técnico de la Consejería de Educación

EQUIPO DE REDACCIÓN

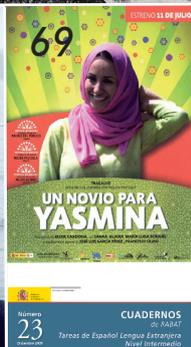
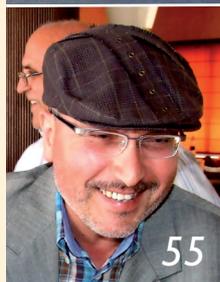
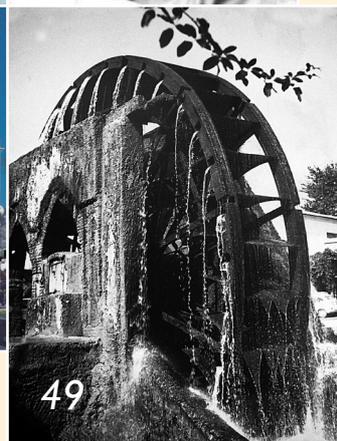
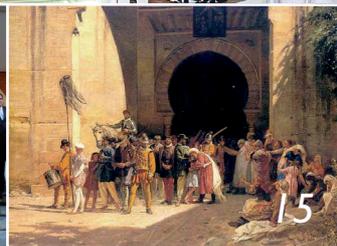
Asesoras Técnicas de la Consejería de Educación
M^a Ángeles Irigaray Huarte
María Socorro Pérez González
María E. Pérez Sedeño

DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN

Litograf - Tánger

N.I.P.O. 820-09-268-X
I.S.S.N. 1113-3112
Depósito Legal Nº 7/1994

Este número incluye un CD
(NIPO 820-09-269-5)



SUMARIO

ALJAMÍA Nº 20

Diciembre 2009

Revista de la Consejería de Educación en Marruecos

PRESENTACIÓN	José CRESPO REDONDO	5
ENTREVISTA	José Manuel MARTÍNEZ SIERRA, Director General de Relaciones Internacionales Ángel SÁNCHEZ MÁIQUEZ	7

REFLEXIONES Y ESTUDIOS

La cooperación entre los ministerios de educación de España y Marruecos <i>José CRESPO REDONDO</i>	11
El Conflicto lingüístico en la Castilla del siglo XVI. Los moriscos <i>Mercedes ABAD MERINO</i>	15
La conceptualización del amor en las letras flamencas de Soleá <i>María E. PÉREZ SEDEÑO</i>	25
Días Felices en Tánger <i>José Antonio GARRIGA VELA</i>	39
Los mundos imaginarios postcoloniales <i>José Manuel GOÑI PÉREZ</i>	41
Aproximación al vocabulario del regadío tradicional en Huerta de Murcia <i>Ángel SÁNCHEZ MÁIQUEZ</i>	49
Escribir en árabe, escribir en castellano <i>Mohamed LAHCHIRI</i>	55

PREMIOS A LA CREACIÓN LITERARIA EN ESPAÑOL

X Premio "Rafael Alberti" de poesía <i>Ángel SÁNCHEZ MÁIQUEZ</i>	61
---	----

ENCUENTROS

Entrevista a Irene CARDONA <i>María E. PÉREZ SEDEÑO</i>	69
--	----

ACTIVIDADES DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Otras fuentes de aprendizaje <i>María S. PÉREZ GONZÁLEZ</i>	73
UN AÑO DE PUBLICACIONES <i>M^a Ángeles IRIGARAY HUARTE</i>	82
IN MEMORIAM	87





PRESENTACIÓN

Un año más, fieles a nuestra cita, presentamos un nuevo número de la revista *Aljamía*. Se trata de un número muy especial. Con él alcanzamos ya su vigésima edición, satisfechos del buen trabajo realizado que a lo largo de todos estos años ha hecho posible que aquel proyecto inicial, fraguado a principios de los años noventa por unos pocos, se haya consolidado y convertido en un referente para el hispanismo marroquí y en un instrumento para la difusión y apoyo a la lengua y la cultura españolas. Desde aquellas primeras ediciones hasta ahora, la revista ha ido presentando algunos cambios, siempre motivados por un espíritu de mejora y renovación. En este sentido, los lectores de la revista advertirán modificaciones en su diseño, basadas en el interés del Ministerio de Educación de ofrecer una imagen corporativa de todas sus publicaciones.

Quienes lean la revista, encontrarán una entrevista a D. José Manuel Martínez Sierra, recientemente nombrado Director General de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación español, en la que expresa entre sus objetivos primordiales la internacionalización de las instituciones educativas como instrumento de modernización. *Aljamía* y yo mismo, como Consejero de Educación, le agradecemos su amabilidad por haber atendido nuestra solicitud.

Asimismo, también presentamos brevemente una relación de las diferentes actuaciones de cooperación que se están desarrollando entre los Ministerios de Educación de España y Marruecos. Como en el número anterior, esta edición presenta dos grandes bloques de contenidos. De una parte, el relacionado con reflexiones y estudios sobre temas lingüísticos, literarios e históricos, como el titulado *El conflicto lingüístico en la Castilla del siglo XVI. Los moriscos*, sumándonos así a los innumerables actos conmemorativos y publicaciones del cuarto centenario de la expulsión de los moriscos (1609). De otra, el dedicado a las actividades de proyección cultural que desarrolla esta Consejería en los centros docentes españoles en Marruecos, así como todas las publicaciones del plan editorial 2009.

No puedo dejar pasar mi última presentación de *Aljamía* sin agradecer el trabajo y la colaboración de todos los que han hecho posible estos cinco números, los que corresponden con mi tiempo de Consejero. De modo especial, a Magdalena Roldán y a Ángel Sánchez, como coordinadores de la misma, y a los distintos autores que, desinteresadamente, nos han ofrecido sus trabajos. También a los lectores que nos han seguido con interés y a los que hemos de agradecer acertadas sugerencias que hemos intentado recoger en la medida de lo posible. A partir del próximo número seré un lector más de *Aljamía*, a la que auguro una larga vida como mejor expresión del trabajo de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos.

Con mis mejores y más sinceros buenos deseos para todos.

José Crespo Redondo
Consejero de Educación





ENTREVISTA

JOSÉ MANUEL MARTÍNEZ SIERRA

DIRECTOR GENERAL DE RELACIONES INTERNACIONALES

Ángel Sánchez Máiquez

Consejería de Educación
Marruecos

José Manuel Martínez Sierra es titular de la recientemente creada Dirección General de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación. Asume la responsabilidad de su puesta en marcha en un momento en que el Ministerio de Educación afronta nuevos retos relacionados con la modernización e internacionalización de las instituciones educativas.

Su vida ha estado muy ligada al mundo universitario y de la investigación. Es Doctor en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid y Master en Derecho por las Universidades de Alcalá y de Ámsterdam. Es Catedrático Jean Monnet de Derecho de la Unión Europea, así como Profesor Titular de Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense.



Su trayectoria profesional le ha llevado por numerosas universidades españolas y extranjeras en cursos de grado y postgrado. Ha dirigido diversas diplomaturas y cursos de especialización en Europa e Hispanoamérica, destacando entre ellos los denominados: "Derechos fundamentales y Globalización" e "Introducción a la Unión Europea: evolución histórica y perspectivas desde la crítica democrática".

De su labor de investigación, destacamos su participación activa en diferentes Instituciones de estudios jurídicos, como la Amsterdam Law School, el Institut für Politikwissenschaft de la universidad de St. Gallen, y el Instituto Iberoamericano de Estudios Constitucionales. Es autor de numerosos trabajos, entre los que subrayamos: La recepción constitucional del derecho comu-

nitario y El procedimiento legislativo de la codecisión.

Es también autor de innumerables publicaciones sobre el derecho de la Unión Europea, la integración jurídico-política en Latinoamérica, la globalización y la desnormativización constitucional, los sistemas de aplicabilidad y justiciabilidad de derechos fundamentales, los sistemas electorales y los sistemas de partidos, el Estado de las Autonomías, el federalismo y el derecho parlamentario.

En esta ocasión, en la que celebramos la vigésima entrega de un nuevo número de Aljamía, D. José Manuel Martínez Sierra ha querido amablemente responder a nuestras preguntas.



Aljamía.- Sr. Martínez Sierra, es para nosotros un honor contar con su participación en la revista Aljamía de la Consejería de Educación en Marruecos. Le agradecemos su amabilidad y disposición. Somos conscientes del volumen de trabajo que tiene usted en estos momentos.

J. M. Martínez Sierra.- Soy yo, por el contrario, el que está encantado de poder aprovechar la oportunidad que me brindáis de agradecer a todo el amplio colectivo de cuantos trabajan en la acción educativa de España en Marruecos el magnífico trabajo que estáis realizando, al tiempo que trataré de explicar los nuevos retos que la creación de la Dirección General de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación va a suponer para la acción exterior del Ministerio.

Aljamía.- Sr. Martínez Sierra, su vida profesional ha estado muy ligada al mundo universitario ¿Qué recuerdos guarda de esa etapa?

J. M. Martínez Sierra.- La Universidad es una institución fundamental para el desarrollo de los países. Yo he tenido la suerte de poder realizar mis estudios en varias universidades españolas y extranjeras y los recuerdos no pueden ser más gratos. Pero lo que me gustaría destacar más es la suerte que tenemos en España de que el acceso a los estudios universitarios, por la política de becas y ayudas del Gobierno, incluso en momentos de crisis como los actuales, ha llegado a todos los ciudadanos que con su esfuerzo han estado dispuestos a llevarlos a cabo. Y también la constatación de que la Universidad española se sitúa en unos estándares de calidad que resultan plenamente comparables con otras instituciones europeas semejantes.

Aljamía.- Usted es Catedrático Jean Monnet de Derecho de la Unión Europea y Profesor Titular de Derecho Constitucional en la Universidad Complutense. Muchos de sus estudios y publicaciones giran en torno a los efectos del proceso de integración europea



que ha llevado consigo la transferencia de una serie de competencias, que ha disminuido el papel de los parlamentos nacionales en sus sistemas políticos en beneficio de otras instituciones europeas ¿Cuál es el estado de la cuestión tras el Tratado de Lisboa?

J. M. Martínez Sierra.- El Tratado de Lisboa, cuya entrada en vigor el día 1 de diciembre representa un hito muy importante en la construcción europea, creo que va significar mucho, no solo en lo que se refiere a las instituciones de la UE, sino también porque ha puesto sobre la mesa temas que hasta ahora no habían sido prioritarios y me refiero muy especialmente a la dimensión social de la educación y a la creación de un espacio europeo del conocimiento.

Aljamía.- Ha sido usted nombrado recientemente Director General de Relaciones Internacionales. ¿Qué destacaría de su trayectoria profesional hasta llegar a este puesto?

J. M. Martínez Sierra.- Yo soy fundamentalmente un profesor universitario y eso es lo que me gusta hacer. Afortunadamente en el mundo que me ha tocado vivir se me han planteado toda una serie de oportunidades que creo que he aprovechado adecuadamente y que resumiría diciendo que nuestra pertenencia a Europa ha hecho que tengamos que cambiar la perspectiva de cómo tenemos que enseñar actualmente, al menos en la materia de la que soy profesor que es el Derecho Constitucional y algo he escrito y reflexionado sobre cómo nos afecta a nuestro derecho interno esta integración en la UE. Por otra parte también he tenido algunas experiencias de gestión, principalmente en la Universidad Complutense, y ello me ha enriquecido mucho porque me ha permitido acercarme a la administración, que es también una actividad bastante interesante para un profesor universitario.

Aljamía.- Creemos que ésta es una buena

oportunidad para dar a conocer a los lectores de Aljamía en qué consiste el cometido de la nueva Dirección General de Relaciones Internacionales. ¿Qué valoración le merece su creación dentro del organigrama del Ministerio de Educación?

J. M. Martínez Sierra.- Parece que esto era una necesidad muy sentida porque todo el mundo al felicitarme por mi reciente nombramiento muestra su satisfacción por la creación de esta Dirección General. Pero creo que hay que hacer justicia, diciendo que ha sido una decisión política personal del Ministro Gabilondo que tenía muy clara su necesidad. El Ministro incorpora frecuentemente en sus discursos dos conceptos, que

tienen gran importancia, como son que la modernización de las instituciones educativas no puede concebirse sin la internacionalización. De forma que esta nueva Dirección General de Relaciones Internacionales debe ser un instrumento de modernización y por ello ha decidido que, en el organigrama del Ministerio, dependa directamente de él.

Aljamía.- Teniendo en cuenta que hasta hace poco tiempo era usted Asesor del actual Ministro de Educación, ¿Cómo ha sido la adaptación a su nuevo cargo?

J. M. Martínez Sierra.- Yo venía trabajando desde el Gabinete del Ministro en estos temas que por otra parte me resultan profesionalmente familiares, pero ahora he tenido que asumir la dirección de una organización compleja como son dos subdirecciones generales y todo un amplio servicio exterior constituido por más de treinta Consejerías y Agregadurías de las que dependen un buen número de funcionarios, profesores y centros. Y por otra parte no he tenido más remedio que meterme de lleno en un asunto importantísimo como es la preparación de la Presidencia española de la UE que, como saben, comienza el primero de enero próximo.



José Manuel Martínez Sierra
Director General de Relaciones Internacionales



Aljamía. - *Dependiendo de la Dirección General de la que es usted titular, se ha creado la Subdirección General de Modernización y Promoción de la Investigación Universitaria. ¿Qué programas estratégicos se están desarrollando para que nuestras universidades sigan avanzando hacia la excelencia y se consoliden en el contexto internacional?*

J. M. Martínez Sierra. - El papel de las Universidades es fundamental para conseguir el cambio del modelo económico hacia una economía sostenible basada en el conocimiento. El nuevo modelo de sociedad basada en el conocimiento capaz de responder a los grandes retos globales de nuestro siglo precisa que la Universidad incorpore a sus misiones tradicionales de educación, investigación e innovación la de compartir conocimiento con la sociedad. Para mejorar la calidad y la excelencia de nuestras Universidades hemos lanzado el Campus de Excelencia Internacional, programa en el que el Ministerio tiene puestas todas sus energías y que ha recibido una formidable acogida por parte de las Universidades españolas y por toda la sociedad.

Aljamía. - *¿Qué propuestas prioritarias de futuro tiene usted en la nueva Dirección General de Relaciones Internacionales respecto a la acción educativa en el exterior?*

J. M. Martínez Sierra. - Como tuve ocasión de señalar a los Consejeros y Agregados, en una reciente reunión plenaria que hemos tenido en Madrid en noviembre, realmente se ha hecho mucho y bien en este campo, pero será preciso cambiar la perspectiva. No podemos olvidar que el Ministerio ha recuperado las competencias en materia universitaria y ello supone un gran reto para el trabajo realizado hasta ahora porque con los mismos recursos tenemos que afrontar otros trabajos nuevos, pero creo que muy ilusionantes. Por otra parte la nueva Dirección General obliga a que la acción educativa en el exterior adquiera una nueva dimensión que

debe estar mucho más coordinada. Con el tiempo pienso que habrá que revisar los programas que llevamos a cabo porque estoy seguro que hay cosas que modificar y mejorar.

Aljamía. - *¿No cree que el hecho de que el español sea una lengua con larga tradición en Marruecos, por historia y por proximidad, convierte a este país en un espacio singular para el apoyo a la difusión y consolidación del español?*

J. M. Martínez Sierra. - Sin duda y no sólo por las particulares relaciones que tenemos con nuestro vecino del Sur, sino por el importante papel que Marruecos está llamado a desempeñar en su entorno geográfico y cultural y que contribuirá de manera notable a la difusión de nuestra lengua y cultura. Las relaciones de todo orden que tenemos con Marruecos abundan en la necesidad de seguir potenciando nuestra actuación en este campo.

Aljamía. - *Sr. Martínez Sierra, nos gustaría seguir esta conversación con usted. Hemos tratado algunos temas, otros se han quedado pendientes... Quizá en otra ocasión. ¿Le gustaría añadir algo más que no se haya mencionado?*

J. M. Martínez Sierra. - Sólo volver a mencionar que estoy teniendo ocasión de conocer a un grupo notable de empleados públicos españoles que desempeñan una importante labor de cara a la imagen exterior de España, y que quizá tenemos que redoblar nuestros esfuerzos en el próximo semestre para asegurar un gran éxito a la Presidencia española de la Unión Europea.

Aljamía. - *Por último, sólo nos queda agradecerle sinceramente su colaboración en este número de Aljamía, y desearle los mejores éxitos en esta nueva etapa profesional.*

J. M. Martínez Sierra. - Muchas gracias a Aljamía por darme esta oportunidad.





IX Reunión de Alto Nivel Hispano-Marroquí celebrada el 16 de diciembre de 2008 en Madrid.

LA COOPERACIÓN ENTRE LOS MINISTERIOS DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA Y MARRUECOS

José Crespo Redondo

Consejero de Educación de la Embajada de España en Rabat

El 16 de diciembre de 2008 se celebró en Madrid la IX Reunión de Alto Nivel (RAN) España-Marruecos copresidida por el Presidente del Gobierno de España y el Primer Ministro de Marruecos, y con la participación de importantes delegaciones ministeriales de uno y otro país.

En la misma, se abordaron los diferentes aspectos que definen las relaciones bilaterales hispano-marroquíes, así como cuestiones de carácter estratégico de interés para ambos países y, en general, para la región euromediterránea.

La reunión se desarrolló en un ambiente de confianza, buen entendimiento y mutua comprensión, que permitió llegar a acuerdos importantes en todos los campos de las relaciones y de la cooperación, con el objetivo final de ser verdaderos “socios para el desarrollo” y afrontar conjuntamente los desafíos del siglo XXI.



S.M. El Rey Mohamed VI con José Luis Rodríguez Zapatero en julio de 2008.

Este compromiso de cooperación concluyó con acuerdos en distintos espacios de actuación, fijándose una serie de sectores prioritarios para el desarrollo, relacionados con energía, inmigración, seguridad, justicia, educación, sanidad, modernización económica, protección del medio ambiente, cooperación para el desarrollo e intercambios humanos dentro de un diálogo constante que lleve a la creación de vínculos cada vez más fuertes.

En el sector de la cooperación educativa entre los Ministerios de Educación los acuerdos se centraron en el apoyo al español como lengua extranjera en el sistema educativo marroquí – especialmente en la enseñanza escolar –, la promoción de la lengua árabe y la cultura marroquí (L.A.C.M.) a los hijos en edad escolar de los marroquíes residentes en España, los programas de investigación científica y tecnología que desarrolla el Comité Interuniversitario hispano-marroquí, la cooperación bilateral con la enseñanza escolar y el reconocimiento de estudios y títulos, especialmente los relacionados con las del Instituto

Español “Juan de la Cierva” de Tetuán.

A lo largo de 2009 se han llevado a cabo diversos contactos entre responsables del Ministerio marroquí de Educación Nacional y la Consejería de Educación de la Embajada de España en Rabat, especialmente desde el nombramiento de don Mohamed Benabdelkader como Director General de Cooperación y de la Promoción de la Enseñanza Privada del Ministerio marroquí. Su interés en las relaciones educativas entre ambas partes ha sido de gran importancia.

El pasado mes de septiembre – días 24 y 25 – se celebró en Madrid una reunión propiciada por el Ministerio de Educación de España para profundizar en los acuerdos de la RAN de diciembre de 2008 y en lo trabajado en los diez meses transcurridos entre una y otra reunión.

Una significativa e importante delegación marroquí se trasladó a España, presidida por el Secretario General de Enseñanza Escolar, Don Youssef Belqasmi, acompañado de los Directores Generales, Sres. Mohamed Ben-



abdelkader ya citado, Khalid Fares - Curricula -, Mohamed Dali - Formación -. La delegación española estuvo formada por el Director General de Relaciones Internacionales, Don José Manuel Martínez Sierra, que abrió la reunión destacando la importante presencia educativa española en Marruecos y el fuerte impulso que ambos Ministerios de Educación están imprimiendo a las actuaciones relacionadas con los programas de cooperación lingüística y educativa que vinculan a ambas naciones, con una referencia especial al ámbito universitario (Campus de Excelencia, proyecto de la Universidad de los Dos Reyes, intercambios de investigación, etc).

Acto seguido, tomó la palabra el Sr. Belqasmi para incidir también en las buenas relaciones entre ambos países, y subrayar el importante proceso de renovación educativa que se está produciendo en su país, y resaltó la conveniencia de avanzar en la revisión y actualización de los acuerdos hispano-marroquíes en materia educativa.

Ambas delegaciones mostraron su disposición decidida a intensificar la cooperación educativa y a trabajar conjuntamente para alcanzar acuerdos y soluciones favorables a los temas incluidos en el orden del día de la reunión.

Tras centrar la enseñanza del español como lengua extranjera en los sistemas educativos actuales y el importantísimo aumento de la demanda en todo el mundo, se repasó la situación actual del español como lengua extranjera en el sistema educativo marroquí y se identificaron los problemas más importantes, dentro de la clara mejora que ha representado el que se ofrezca en un muy superior número de centros de secundaria y se haya ampliado el número de profesores en formación. Se concluyó con el compromiso por ambas partes de recoger información precisa para detectar la demanda y promocionar así su estudio, para lo que la Consejería de Educación prestará

todo su apoyo. Para ello, se acordó la formación de un grupo de trabajo mixto que concluya un plan específico de actuaciones.

“

Se acordó la formación de un grupo de trabajo mixto

”

Por otra parte, la promoción de la lengua árabe y cultura de origen (L.A.C.M.) para los hijos de los marroquíes residentes en España, programa que se desarrolla desde hace más de veinte años, fue objeto de atención especial. En este sentido, se destacó la elaboración de materiales propios y, en general, el avance del programa, que, en su mejora, va a significar la definición de un sistema de instrumentos de evaluación. La próxima reunión de los responsables de este programa en Rabat permitirá, sin duda, avances significativos sobre el particular.

De forma novedosa, se planteó el tema de la cooperación universitaria partiendo de que el Ministerio de Educación español ha retomado las enseñanzas superiores y con la creación de la Dirección General de Relaciones Internacionales establece en el campo universitario nuevas líneas de actuación con el objetivo de la internacionalización de las enseñanzas superiores y la investigación.

El Plan de Urgencia (2009-2012) de modernización de la educación en Marruecos



El Presidente del Gobierno español y el Primer Ministro marroquí.



Vista panorámica de Toledo.

también fue objeto de tratamiento específico. El Ministerio español se ha sumado al apoyo internacional que dicho Plan ha tenido, y se ofreció a trabajar conjuntamente con Marruecos en aquellos programas que sean de su interés. Se acordó constituir un grupo de trabajo específico para definir los campos y áreas de colaboración.

De gran interés e importancia fue lo tratado sobre convalidaciones y homologación de títulos. Tras analizar la situación general sobre este asunto, se prestó una especial atención al reconocimiento de títulos del Instituto Español “Juan de la Cierva” de Tetuán, considerando las enseñanzas que se imparten y el currículo de cada una de ellas. Previsto como tema de trabajo en la RAN de

diciembre 2008, se atendió a la propuesta española para tratar con urgencia el tema en una reunión específica, que incluya a los representantes implicados de otros ministerios de Marruecos que tienen competencias en la Formación Profesional y de modo especial el de Empleo.

Se constató, finalmente, la necesidad de plasmar lo tratado y los compromisos cerrados en un documento común, y de hacer un seguimiento de cada uno de los acuerdos anteriores.

La reunión se completó con una visita a un centro educativo de ESO, Bachillerato y Formación Profesional en Toledo.





Expulsión de los moriscos (1609)

EL CONFLICTO LINGÜÍSTICO EN LA CASTILLA DEL SIGLO XVI. LOS MORISCOS

Mercedes Abad Merino

Profesora de la Universidad de Murcia

*C*uando hablamos de política lingüística en España desde una perspectiva histórica, inmediatamente, y casi de una manera inconsciente, pensamos en la contundente expansión del castellano con los Borbones y los Decretos de Nueva Planta de 1707 y 1716, o en la prohibición expresa del catalán en 1768, con la Real Cédula del Conde de Aranda. Parece que existe una identificación natural entre política lingüística y regresión de las variedades peninsulares como el catalán, por ejemplo.



Es difícil pensar en otras medidas mucho más agresivas llevadas a cabo apenas un siglo antes entre la población morisca, que constituía un amplio porcentaje de la población global, a pesar de su enorme importancia y posterior repercusión, porque no es frecuente contemplar la situación de esta comunidad tan estudiada desde todas las perspectivas historiográficas a la luz de la historia de la lengua y desde una perspectiva sociolingüística, abordando lo que sin duda era, con todas las salvedades pertinentes, una situación de conflicto lingüístico con perfiles propios y distintos, como distinta y compleja era la población morisca, difícilmente clasificable como un todo homogéneo. Y creo que merece nuestra atención porque se trata de un fenómeno diferente.

La situación lingüística que había en España durante el siglo XVI era tan variada como podemos imaginar e incluso algo más; como es sabido, el castellano se había consolidado como lengua de prestigio frente a los demás dialectos, se estaban llevando a cabo los últimos ajustes consonánticos del sistema fonológico y era la lengua literaria triunfante. Pero además, se vivió una situación que podríamos calificar de lingüísticamente problemática, puesto que la enorme minoría musulmana que aún vivía en la península siguió hablando su propia lengua de forma mayoritaria, hasta el momento de su expulsión en 1609.

Reducir toda la complejidad del problema morisco a un problema lingüístico es de una simplicidad y una inexactitud perturbadoras, pero no es esa mi intención. Antes al contrario, entre todos los aspectos que pueden considerarse caracterizadores y favorecedores del enfrentamiento entre este grupo y el de los cristianos viejos, quizás sea éste el que menos repercusiones tuviera, ya que no llevaba consigo cambios sociales, medidas fiscales o laborales, ni fue el detonante de la rebelión de las Alpujarras. Y sin embargo, es una referencia obligada en todos los documentos de la época porque, sin duda, era una de las características externas más llamativas y a la vez, partiendo de la máxima romántica de que la lengua es el espíritu de los pueblos, es también uno de los rasgos más íntimos.



Mujer morisca.

A primera vista no parece que haya mucho que decir, pero una observación más pausada nos ofrecerá unos perfiles fascinantes.

Este colectivo no se terminaba de asimilar, pese a las distintas medidas y prórrogas reales, y esta rebeldía ocasionaba un enorme quebranto a la corona, que veía peligrar su unidad y su idea de estado, además de constituir una amenaza permanente. Un intento de solucionar este problema fue el de corregir aquellos aspectos externos más evidentes, como la lengua, y así, nos encontramos con una muestra ejemplar del desarrollo institucional de la política lingüística, en nada semejante a la que tan cerca tenemos ahora, pero que tan tentadoramente se presta a la comparación.

Y por tratarse de un largo período pasado, tenemos la valiosa oportunidad de observar todo el proceso desde su nacimiento y su desarrollo. Podemos ver los logros de esta política, si los hubo, y sus fracasos, así como las medidas tomadas para llevarla a cabo. Contamos para ello con todos los estudios de los historiadores y con algunos documentos de extraordinario valor procedentes de



nuestro entorno más cercano que pueden aproximar toda esa teoría histórica, a veces tan lejana, a lugares familiares para todos como Mula, Murcia, Lorca o el Valle de Ricote.

1. Breve caracterización histórica.

Efectivamente, la comunidad musulmana no presenta un perfil único y homogéneo¹, sino muy al contrario; es una comunidad cuyo único punto de relación se encuentra en permanecer subyugada a los cristianos viejos. La situación en Castilla, Aragón y Granada es muy diferente, pero además, en una misma zona también había una enorme diversidad interna, y nos referimos a diversidad social, profesional, económica y cultural. Pese a ello, podemos hablar de una serie de problemas generales a todo el Reino, unos sentimientos adversos colectivos de muy variada naturaleza. No es este un simple conflicto religioso, y podemos hablar, finalmente, de un trágico destino común.

Por situar mejor el problema, vamos a mencionar las zonas más próximas y relacionadas entre sí que, por otra parte, son también las más cercanas a nosotros.

1.1. Moriscos de Valencia, de Granada y de Murcia.

1.1.1. Moriscos del reino de Valencia ².

Un grupo importante en el conjunto de la población del reino de Valencia fue la comunidad musulmana³, caracterizada por una serie de rasgos que la diferenciaban del resto de la población musulmana peninsular, y que se reflejaron en múltiples facetas, muy especialmente, en su comportamiento lingüístico. Dice Fuster⁴ que tanto en la Corona de Castilla como en la Corona de Aragón, formaban un grupo social definido, de una notoria cohesión interna e irreductible a los grupos sociales con los que coexistía. Sin duda, su situación "diferencial" era más clara en el País Valenciano que en cualquier otra parte. Por razón del número y del asentamiento vivían en comunidades aisladas y no dispersos y mezclados con los cristianos

viejos, como en Castilla, los moriscos valencianos pudieron conservar mejor sus características colectivas, y entre ellas la lengua.

No obstante, la situación de moriscos y mudéjares dentro del reino no era común, ya que el número de habitantes era más alto en el ámbito rural que en el urbano, y las relaciones entre las comunidades musulmana y cristiana eran mayores en la ciudad que en la huerta. Tampoco hay que olvidar que frente a lugares o villas de moriscos, se encuentran otros de cristianos viejos. Todo esto imprime un carácter distinto a la cuestión morisca en el País Valenciano, que J.B. Vilar⁵ resume con las siguientes palabras:

"El problema desborda los caracteres netamente religiosos. Se trata de una minoría étnica, lingüística y cultural, bastante homogénea e impermeable a los usos, hábitos y cultura de la mayoría circundante. Polariza los prejuicios que el pueblo sintió antes por los mudéjares, pero incrementados en razón de su fingida conversión al cristianismo, por su multiplicación en número y riqueza a ritmo más rápido que unos cristianos viejos temerosos de verse desbordados, y porque los poderosos continúan brindándoles su interesada pero incondicional protección. Éste es el planteamiento de la cuestión morisca en el País Valenciano, área peninsular donde reviste sus perfiles más acentuados."

1. Serafín de Tapia, "Los moriscos de Castilla la Vieja, una identidad en proceso de disolución", en *Sharq-al-Andalus*, 12 (1995), págs. 179-185.

2. M^a del Carmen Barceló Torres, *Minorías Islámicas en el País Valenciano. Historia y dialecto*. Universidad de Valencia, 1984.

3. Empleamos la expresión "comunidad musulmana" porque, siguiendo el razonamiento de Barceló Torres (Op. Cit. Pág 104), dada la continuidad observada desde el siglo XIII al XVI en el marco institucional, demográfico, económico y religioso, no conviene considerar una minoría mudéjar y otra morisca desconectadas entre sí y con diferente estatus. Ésta y aquella forman un todo congruente y no es posible estudiar una sin tener en cuenta la otra. Por esta razón se muestra más coherente hablar de una comunidad musulmana sometida al poder cristiano.

4. J. Fuster, Poetes, *Moriscos i capellans*. Valencia, L'Estel, 1962.

5. J. B. Vilar. "Los moriscos de la gobernación y obispado de Orihuela", en *Al - Andalus*, Vol. XLIII, 1978, Fasc. 2, pág. 331.



Bando de expulsión de los moriscos del Reino de Valencia

un carácter más rural que urbano. Excepcionalmente las cuarenta familias residentes en Orihuela y algunas de las vecinadas en Elche, el resto está formado por una compacta masa campesina.

1.1.2. Moriscos de Granada ⁷.

Los rasgos peculiares del problema morisco en Granada afectaron a Castilla en general y a Murcia en particular.

La conquista castellana del reino de Granada, que era el último reino musulmán de la península, a finales del siglo XV, supuso la incorporación de un vasto contingente humano a la corona de Castilla; comunidad musulmana que mantuvo y conservó en un primer momento sus costumbres, creencias y usos políticos y sociales, así como la mayoría de sus deberes y derechos, según se especificaba en la capitulación realizada entre Boabdil y los Reyes Católicos.

De esta manera, los musulmanes granadinos se convirtieron en *mudéjares*, al vivir en territorio cristiano, durante un breve espacio de tiempo. En efecto, tras la permisiva política del arzobispo Talavera, en 1499 aquellos mudéjares comenzaron a ver recortados sus derechos, sus costumbres y cercenada su religión. Las duras restricciones llevadas a cabo por Cisneros modificaron la situación de la comunidad, y propiciaron la sublevación mudéjar.

La represión llevada a cabo por el propio rey Fernando impuso la anulación de los términos de las capitulaciones y la obligación de acogerse a la religión cristiana so pena de ser expulsados de Castilla. De esta manera, en febrero de 1502, los que aún no se habían convertido o huido, se bautizaron pasando a denominarse *moriscos*.

La revuelta de las Germanías (1520-1523) contribuyó a que bajara el número de población, en gran medida por el marcado carácter antimusulmán que tuvo. Después, de 1563 a 1609, se da un aumento demográfico importante, en el que hay que tener en cuenta la intensa inmigración de moriscos de Granada, provocada desde 1570, a raíz de la revuelta de las Alpujarras.

Los moriscos estaban instalados en el medio rural. En las ciudades habitadas por cristianos viejos, ellos ocupaban los arrabales. En el campo ocupaban las zonas de secano. A esto hay que añadir que los moriscos escaseaban en los lugares de realengo y eran poco numerosos en los de señorío eclesiástico; abundaban, en cambio, en las tierras de señorío laico.

Las relaciones entre cristianos y musulmanes no eran precisamente óptimas. Envidias y temor por parte de los cristianos allí donde los moriscos son mayoría y a la inversa, el moro también desprecia y odia al cristiano. En el obispado de Orihuela al descendiente de la población autóctona se le llama converso de moro, nuevo convertido, y morisco si el inmigrado era granadino⁶.

El fenómeno morisco en esta zona posee

6. J.B. Vilar, "La rebelión y dispersión de los moriscos: el caso murciano", págs. 141-155, en Los moriscos del Reino de Murcia y Obispado de Orihuela, Murcia, Alfonso X el Sabio, 1992.

7. Como punto de partida para esta cuestión, véase el clásico de J. Caro Baroja, Los moriscos del Reino de Granada, Madrid, Istmo, 1985 (10, 1957), y el de A. Domínguez Ortiz y Bernard Vincent, Historia de los moriscos. Vida y tragedia de una minoría, Madrid, Alianza, 1993 (10, 1978). La producción bibliográfica en los últimos años en torno a este tema ha crecido de tal forma que sería imposible citar sólo unos cuantos,



En teoría, no existían ya musulmanes en tierras castellanas, pero en realidad se trató de una conversión forzada y, por lo tanto, de escasa convicción; razones éstas por las que aquellos mudéjares, ahora moriscos, continuaron con sus hábitos y formas de vida. Este hecho, contemplado por las autoridades castellanas desde el mismo momento de lo que se denominó Conversión General, fue la piedra angular en la actuación política opresora de la Castilla cristiana vencedora frente a los granadinos, antiguos musulmanes vencidos.

La tarea de castellanización pasaba por imponer los modelos del pueblo vencedor, por lo que se promulgaron distintas pragmáticas con el fin de asimilar a la población morisca. La más conocida fue la de 1526, con la presencia de Carlos I en la Alhambra, que recogía una serie de rígidas medidas destinadas al abandono de los usos y costumbres peculiares de los moriscos. Pero la dificultad de aplicación, entre otras causas, llevó a que se acordase una moratoria de 40 años para su entrada en vigor; y pasaron las cuatro décadas sin que hubiera avances mínimos en las tareas de asimilación pacífica.

La política de Felipe II pasaba por la construcción de un Estado Moderno uniforme, donde no tenía cabida población ajena al modelo social cristiano católico. Así comprendemos el verdadero alcance de la pragmática de 1567 que no fue otra cosa que el final de la moratoria y la puesta en práctica de la política represiva sin contemplaciones sobre los moriscos. Los sucesos de la Navidad de 1568 y el estallido de una revuelta general de los moriscos granadinos fue la contestación inmediata a los planes de la Corona castellana.

Tras una cruenta guerra, los vencidos moriscos granadinos fueron diseminados por Castilla, aquellos, claro, que no fueron cautivados durante la guerra y se convirtieron en esclavos hasta el final de sus días. Esos moriscos, los "agranadinos" de las fuentes documentales, pasaron a engrosar la población urbana de muchas ciudades castellanas, coexistiendo con cristianos viejos y, en ocasiones, con antiguos mudéjares autóctonos de los núcleos receptores, hasta el momento de la expulsión.

1.1.3. Moriscos del Reino de Murcia.

El 18 de enero de 1610 don Luis Fajardo hizo efectivo en Murcia el decreto de expulsión de 1609, en un bando en el que se publica que esta orden concernía a "*todos los cristianos nuevos moriscos, assi hombres como mugeres y niños, excepto los que fueran esclavos y (...) los moriscos antiguos del regno de Murcia que llaman mudexares, por entenderse que viven cristianamente*"⁸.

Y es que en Murcia el problema tenía un tinte diferente. Para empezar, se distinguen claramente dos grupos: por un lado, los moriscos autóctonos, que habitan las encomiendas de las Órdenes militares de Santiago, Calatrava y San Juan (las aljamas del Valle de Ricote, Abanilla y Archena), y que se bautizaron antes incluso del Real Decreto de conversión forzosa de 1502; unos por temor, otros por convencimiento, y casi todos por motivos fiscales. Éstos pasaron varios siglos en contacto con los cristianos, y recibían el nombre de mudéjares. El Valle de Ricote⁹, por ejemplo, se unió a la Corona en el siglo XIII, como encomienda de la Orden de Santiago. En esta zona la repoblación no se llevó a cabo con cristianos viejos, sino que fue realizada con estos mudéjares que encontraron en el Valle un asentamiento estable y unas condiciones inmejorales para su mantenimiento. De todas formas, la asimilación no fue la misma en todos los lugares de mudéjares.

Y por otra parte hay que mencionar a los moriscos, que eran los granadinos instalados en Murcia tras la rebelión de las Alpujarras, y que constituían un grupo numeroso¹⁰. Pero la población granadina se sitúa en los lugares que no estaban poblados por mudéjares, alrededor de núcleos importantes con tierras de regadío. En la huerta de Murcia se encontraba el 59% (unos 2.600). En 1581, en Lorca

8. J. Torres Fontes, El señorío de Abanilla, Murcia, Acad. Alfonso X, 1982, pág. 182.

9. L. Lisón Hernández, Mito y realidad en la expulsión de los mudéjares murcianos del Valle de Ricote, en *Áreas*, 14, 1992, págs. 143-170.

10. F. Chacón Jiménez, Murcia en la centuria del quinientos, Murcia, Acad. Alfonso X, 1979 págs. 146-166.



había 747, en Mula 315, en Caravaca 274 y en Cehegín 145¹¹.

Resumiendo: la peculiaridad de Murcia se encuentra en esa doble naturaleza de la población conversa, que se refleja en su ubicación:

- a) Población mudéjar en el Valle de Ricote (Villanueva, Ulea, Ojós, Abarán, Blanca y Ricote), Archena, Ceutí, Lorquí, Al budeite, Fortuna y Pliego.
- b) Población morisca en Murcia, Lorca, Mula, Cehegín y Caravaca.

El asentamiento de granadinos en el Valle de Ricote fue muy escaso, limitándose a la villa de Blanca, por eso la primera expulsión apenas se notó. En esta zona, además, se detuvo todo el proceso, porque como puede leerse en una carta al corregidor de Murcia de 1576¹² *“aunque son desendientes de los nuevamente convertidos vinieron sus pasados voluntariamente a rreduzirse a nuestra santa fee catolica sin ser apremiados a ello... y además se an tratado y tratan como xristianos viejos ansy en lengua como en abito y costumbres casandose con cristianos y cristianas viejas sin aver diferençia ni distincion de los unos a los otros”*.

Se pidieron informes acerca de los naturales, pero a pesar de que eran favorables y demostraban una conversión verdadera, el 19 de octubre de 1613 Felipe III firmaba en Ventosilla el decreto de expulsión, y a lo largo enero de 1614 fueron saliendo por el puerto de Cartagena la mayor parte de los mudéjares murcianos, aunque muchos volvieron.

Al poco tiempo, Cervantes contaba en las páginas del Quijote el episodio del morisco Ricote que regresaba a su tierra para desenterrar un tesoro. La elección del nombre no fue casual.

11. F. Chacón Jiménez, El problema de la convivencia. Granadinos, mudéjares y cristianos viejos en el reino de Murcia. 1609-1614, en Melanges de la Casa Velazquez, Vol. XVIII/1, 1982, págs.103-133. Pág. 110

12. A. M. Murcia. Acta Capitular 1576 -XII- 27

2. La Lengua de los Moriscos ¹³.

Junto al demográfico, el otro aspecto fundamental a la hora de estudiar este grupo es el de su lengua. Mucho se ha escrito en torno a este tema, y clásicos son ya los documentos que ilustran esta cuestión. Tal es el caso de la obra de P. Boronat y Barrachina *Los moriscos españoles y su expulsión*.

Contamos también con un documento anterior a esta época, las "ordinaçiones" del obispo Tomás Dassio¹⁴ (1578 -1585), que ilustran claramente cuál era la situación de los moriscos de la diócesis de Orihuela en 1580. Con anterioridad a esto se celebró en Orihuela el primer sínodo diocesano de 1569, en el que se decretó que los conversos del islamismo fueran catequizados en las parroquias, y que la doctrina les fuera impartida en lengua vulgar (se disponía del catecismo bilingüe árabe-castellano del arzobispo Ayala), pero los decretos nunca llegaron a aplicarse.

El problema lingüístico podría resumirse brevemente en muy pocas palabras: los moriscos valencianos, al contrario de los demás musulmanes de Castilla y Aragón, ignoraron el romance¹⁵.

“
Cervantes contaba
en las páginas del
Quijote el episodio del
morisco Ricote que
regrasaba a su tierra
”

13. M. Abad Merino, Repobladores, mudéjares y moriscos. La presión lingüística en el oriente del reino granadino, en Murgetana, 96, 1997, págs. 37-54. Vd. también Bernard Vincent, Los moriscos y los idiomas árabe, castellano y catalán en Proyección histórica de España en sus tres culturas: Castilla y León, América y el Mediterráneo. Vol. I. Eufemio Lorenzo Sanz (Coord.), Valladolid, 1993. págs. 369-379.

14. J.Bta. Vilar, "Las ordinaçiones del obispo Tomás Dassio. Un intento de aculturación de los moriscos de la diócesis de Orihuela". Apéndice documental, pág. 135, en Los moriscos del Reino de Murcia y Obispado de Orihuela, págs. 99-138, publicado inicialmente en Les morisques et leur temps, Paris, CNRS, 1983, págs. 385-410.

15. Esta rotunda afirmación no es, en modo alguno, gratuita. Los documentos existentes hablan por sí mismos, pero, además, hay una serie de estudios que lo muestran. Así opina Germán Colón en Español y catalán, juntos y en contraste. Barcelona, Ariel, 1989, quien cita algunos trabajos de gran interés, como el de Ana Labarta, "Oraciones aljamiadas en procesos inquisitoriales de moriscos valencianos", en el Boletín de la Real Academia de las Buenas Letras de Barcelona, 37 (1977-1978), pp.177-197. Alvaro Galmés de Fentes, Dialectología mozárabe, Madrid, Gredos, 1983, pp. 25-42. Ma del Carmen Barceló Torres, Minorías islámicas en el País Valenciano. Historia y dialecto, Universidad de Valencia, 1984.



Cuadro titulado Embarque de los moriscos en el puerto de Vinaròs (1612-1613).

En todo caso, no ha sido ésta siempre la opinión general, y Halperin Donghi, por ejemplo, opinaba que hacia la expulsión, se podía decir que casi todos los moriscos hablan valenciano¹⁶.

El minucioso trabajo de Carmen Barceló ha terminado con la polémica, ya que a partir de la abundante documentación presentada, hasta entonces inédita, llega a la conclusión de que en el momento de la expulsión, en el siglo XVII, las mujeres moriscas eran monolingües en árabe, y los hombres, prácticamente, también.

Lo que no está tan claro es que los moriscos de Castilla emplearan el castellano como variedad de relación a tenor de los mandatos y ordenanzas que se emitieron.

A. Galmés de Fuentes sintetiza la situación cuando habla de la lengua de los moriscos a partir de la lengua de la literatura aljamiado-morisca, y dice que esa literatura pertenecía a las minorías moriscas hispanófonas, fundamentalmente de Aragón, por haber sido reconquistadas mucho antes, y en menor proporción en Castilla la Vieja, porque los

moriscos del reino de Valencia y de Andalucía eran arabófonos; el castellano era para ellos una lengua aprendida, por lo que conservaron el árabe como lengua familiar hasta el momento de la expulsión.

3. Disposiciones legales. El conflicto oficial.

Como hemos mencionado ya, la variación lingüística alteraba el ideal de estado centralizador de la época y mermaba el poder del monarca, por lo que se promulgaron órdenes y pragmáticas encaminadas a zanjar esta situación:

16. Tulio Halperin Donghi, "Un conflicto nacional en el siglo de oro" en Cuadernos de historia de España, XXIII- XXIV. Buenos Aires, 1955. Pág. 89. Más recientemente, es Leopoldo Peñarroja Torrejón quien sigue defendiendo la romanización de la comunidad morisca, en *Moriscos y repobladores en el Reino de Valencia. La Vall d'Uxo (1525-1625)*, Valencia, Del Cenia al Segura, 1984; y en *El mozárabe de Valencia (Nuevas cuestiones de fonología mozárabe)*, Madrid, Gredos, 1991.

17. A. Galmés de Fuentes, "La lengua de los moriscos", en *Manual de dialectología hispánica. El español de España*, (M. Alvar coord.), Barcelona, Ariel, 1996; págs.111-118.



En 1526, en la Capilla Real de Granada, Carlos prohíbe a los moriscos *hablar su lengua y hacer en ella escritura alguna o usar nombres árabes*, aunque estas órdenes se aplazarán cuarenta años.

Cumplida la moratoria de cuarenta años, en 1566, Felipe II acuerda unos capítulos para “la reforma de las costumbres de los moriscos de Granada”.

4. El conflicto real.

4.1. Valoración de la variedad.

El problema no se limitaba a un asunto oficial, ya que más estrictas que las pragmáticas eran las opiniones y valoraciones que se divulgaban entre la población acerca del grupo y su variedad lingüística. De hecho, en muchas ocasiones, la identificación de uno se hace a partir de la otra, y así, algarabía y moriscos son uno y lo mismo. Y en este sentido tan contundente son los juicios de valor procedentes del estrato social más culto como los que nos llegan del más popular.

En la segunda mitad del XVI y principios del XVII nuestros literatos se muestran intransigentes con este grupo y alaban la decisión

de expulsarlos tomada por Felipe III¹⁸. Fray Luis de León, Lope de Vega, o Quevedo son claro ejemplo de ello, aunque hay muchos más casos en nuestras letras¹⁹. Nos ofrecen una imagen grotesca y ridícula del morisco cuando habla en castellano, y sus errores lingüísticos se muestran caricaturizados, como en el caso del vizcaíno.

Pero no todo ha de ser prejuicios. También tenemos la inmensa suerte de contar con el valioso testimonio de un observador más imparcial, íntegro y de confianza, Fray Juan de Pereda, enviado por el Rey al Valle de Ricote y a los otros lugares de mudéjares murcianos para que contara cuál era la situación real de este grupo y si merecían permanecer en el reino después de la expulsión.

4.2. La conciencia lingüística.

Los afectados por tales medidas, por otra parte, también tienen voz, por lo que en ciertas circunstancias pueden manifestar explícita y claramente la valoración que hacen de su propia variedad y de su delicada situación lingüística. Pero no se trata de la mayoría, sino de una selecta minoría perteneciente al estrato más alto de la sociedad y al sector con un mayor grado de formación, porque el resto de la comunidad morisca vive ignorando las ordenanzas que no alcanzan a explicarse, sin salir de su entorno y de su propio mundo.

Acatan las normas pero no las practican, y buena muestra de ello es lo que sucede con el nombre propio²⁰, verdadera señal de identidad personal. La cuestión del nombre, como hemos anticipado, quedaba aclarada de manera incontestable en 1526, cuando se prohibía que los nuevamente convertidos usaran nombres o sobrenombres moros o que *sonaran a moro*, y en tales casos tendrían que cambiarlo por otro cristiano. No era



Moriscos granadinos. Grabado de Joris Hoefnagel (1563)

18. Véase el planteamiento de M. A. de Bunes en *Los moriscos en el pensamiento histórico*, Madrid, Cátedra, 1983; págs. 17-21.

19. M. R. Lida de Malkiel, *El moro en las letras castellanas*.

20. M. Abad Merino, “El nombre propio como índice diacrónico de una situación de bilingüismo”, en *Revista de Lexicografía*, II, 1995-96, págs. 7-27.



un simple trámite, ya que la imposición de nombre se realiza en el bautismo cristiano, lo que suponía un golpe violento a la conciencia musulmana, de ahí la insistencia y la persecución constante.

Pero una vez más, la realidad no se ajusta del todo a lo decretado, y aunque sistemáticamente se imponen nombres cristianos lo mas alejados posible de la fe musulmana, el morisco, que no se encuentra identificado con un término que le es totalmente ajeno, rechaza el apelativo y sigue utilizando el nombre que su tradición le transfiere.

Así, en 1574, los inquisidores hacen una investigación en la huerta de Valencia Ben Carlet y Benimodo y en los interrogatorios, a la hora de mencionar los nombres de su familia, son muchos los que dudan y mas aún los que no los recuerdan²¹: María Marauí, que tiene un hijo "*Homaymad Pardillo y de cristiano no lo save el nombre y cree se llama Nofre, de seys años*", Pere Xeric desconoce el nombre de sus padres, de sus cinco hermanos y hermanas y de sus tres hijos, y acaba delatándose, porque "*dixo que a siete días que le nacio una hijuela que no sabe que nombre le pusieron en la yglesia y que no le a puesto nombre de mora*". Llega a suceder que el inquisidor, agotado, le pide al converso que vuelva a buscar la información y que regrese cuando la sepa²². En el proceso de Cosme y Joan Abenamir, notables moriscos habitantes de Chiva, un testigo cristiano viejo cuenta en 1567 "*al dicho don Joan, cuando viene a Chiva le llaman Alí..., y así mesmo a don Cosme le llaman nombre de moro, no se acuerda si le llaman Amet o Abraham*".

Pero hay otro grupo de moriscos que se sienten agraviados inútil e injustamente y lo manifiestan con sólidos razonamientos y plena conciencia. Tal es el caso ejemplar de don Francisco Nuñez Muley²³, que en 1567 envió un memorial al rey Felipe II pidiéndole que no se aplicasen las ordenanzas publicadas.

Y es que no es fácil justificar lo que para un hablante no requiere explicación: por qué su lengua materna es esa y no otra y por qué no quieren dejar de hablar la que conocen desde su nacimiento y utilizar otra totalmente ajena a ellos. Como cabe suponer, las autoridades no se contentaban con estas respuestas, y así, veremos que las medidas se endurecen y se aplican las sanciones allí donde es preciso.

4.3. Las medidas represivas.

“
Las medidas
se endurecen
y se aplican las
sanciones allí donde
es preciso
”

Los testimonios que dan fe de ese endurecimiento no han llegado a nosotros a través de cronistas de la época, ni por medio de comentarios indirectos, ya que siempre se habla de la prohibición pero no se llega a concretar como se llevó a cabo; en esta ocasión contamos con valiosos documentos que sí lo hacen para el reino de Murcia. Y son valiosos por varias razones; entre ellas hay que destacar su excepcionalidad y su valor testimonial para los historiadores de la lengua: los documentos de las penas de Cámara que aquí ofrecemos (multas que se pagan y que en su tercera parte corresponden a la hacienda del Rey), por ejemplo, no se conocían²⁴ y sin embargo son muy elocuentes por la fecha 1582 y 1586 y la tenacidad en el castigo que nos muestran. Sabemos también que en Blanca²⁵ la Inquisición dejó encargado al escribano Pedro Cachopo de presentar denuncias

21. B. Vincent, "El nombre cristiano de los moriscos", en *Minorías y marginados en la España del siglo XVI*, Granada, Diputación provincial, 1987; págs. 31-67. En este caso, A.H.N., Inquisición (Valencia), leg. 556, (caja 6), expediente n1 22.

22. B. Vincent, Op. Cit.

23. Seguimos la versión íntegra del texto que ofrece B. Vincent en las págs. XLIX-LI de su edición de *Los moriscos del Reino de Granada según el sínodo de Guadix de 1554*, a partir de la de Raymond Foulché-Delbosc "Memoria de Francisco Nuñez Muley" en *Revue Hispanique*, 1899, págs. 205-239.

24. Agradezco a D. Juan Guirao García, archivero de Lorca, la gentileza que ha tenido al indicarme la existencia de estos documentos.

25. Luis Lisón Hernández, "Mito y realidad en la expulsión de los mudéjares murcianos del Valle de Ricote", Pág. 145. El testimonio se encuentra en A.G.S. Exp. Hacienda, leg. 371.



y cobrar las multas a todo aquel que fuera sorprendido hablando en árabe. El escribano y sus hijos ejecutaron con celo la medida, dando lugar a fuertes enemistades entre los vecinos y a más de un atropello, e incluso se llegó a acuñar una expresión popular: *que vienen los de Cachopo*, como aviso para dejar de hablar algarabía.

5. Valoración final.

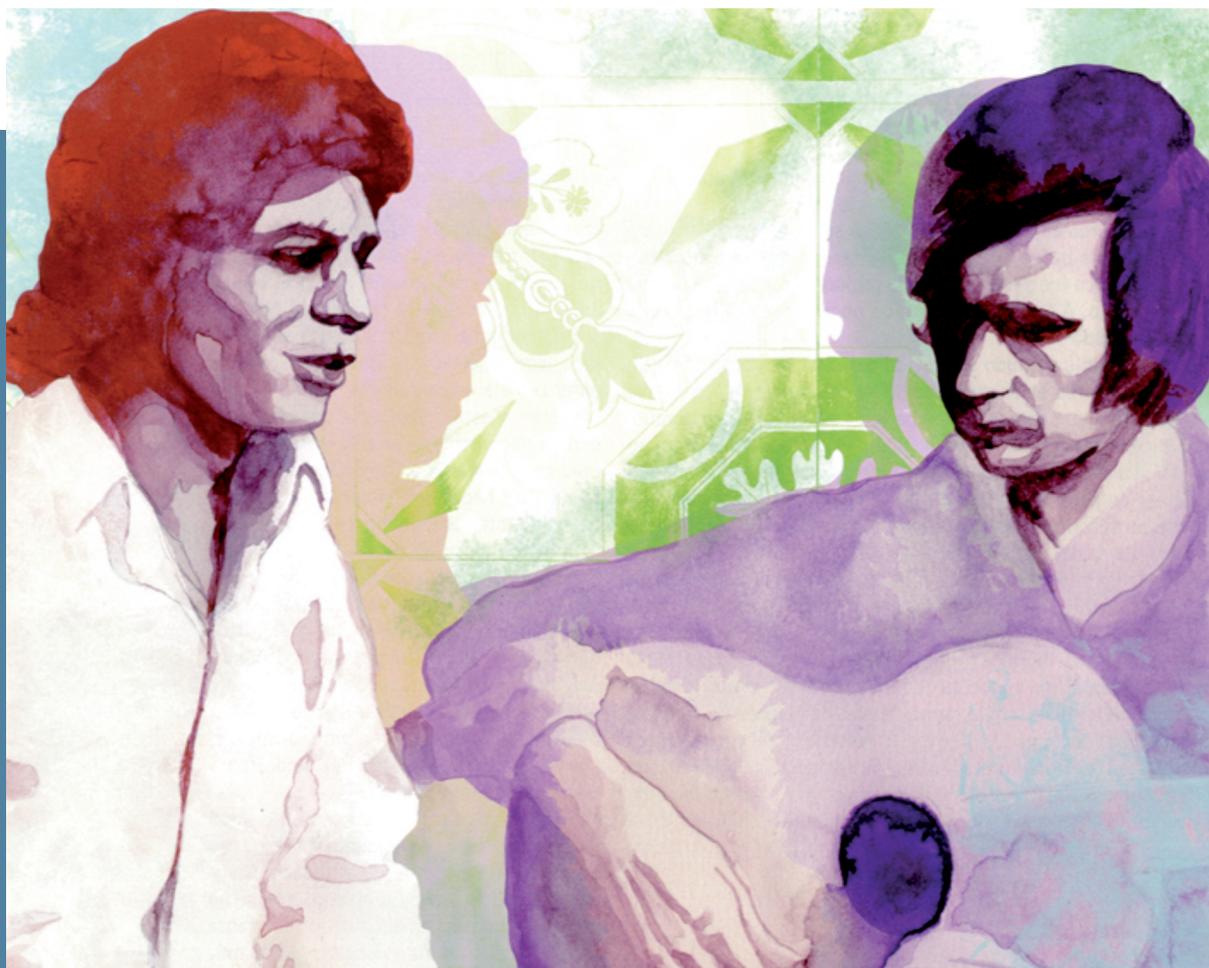
Los moriscos fueron expulsados definitivamente en 1609, de Murcia en 1610 y del Valle de Ricote en 1614. Suponían más del 37 por ciento de la población del reino, y a tenor de los testimonios diferentes y diversos que han llegado hasta nosotros, nunca dejaron de hablar algarabía. Algunos eran bilingües, los ancianos monolingües en árabe. La pretendida asimilación de esta gran

minoría no resultó un éxito, y sin embargo ellos no se sentían forasteros, antes al contrario, se decían los naturales de esta tierra, puesto que en esta tierra habían nacido y crecido desde hacía varios siglos. Sin duda alguna las medidas a que fueron sometidos no tienen parangón hasta el momento actual, en que otra vez volvemos a la recuperación de una memoria lingüística olvidada y a las sanciones cuando no alcanza la voluntad, y sin embargo, no suelen destacarse; se hace referencia a la expulsión y se habla de las pragmáticas, pero casi de una manera anecdótica, y no lo fue en absoluto.

La política lingüística no se empleó únicamente con las variedades peninsulares que hoy conocemos y se utilizan, sino que se aplicó con todo su rigor sobre aquellas que ya no figuran en nuestro catálogo dialectal.



Embarque de los moriscos en el puerto de Denia (1612-1613).



Camarón de la Isla y Paco de Lucía.

LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL AMOR EN LAS LETRAS FLAMENCAS DE SOLEÁ

María E. Pérez Sedeño

Consejería de Educación
Marruecos

Este ensayo expone los resultados del estudio y análisis de una muestra de las metáforas empleadas en las letras flamencas de soleá para referirse y conceptualizar la noción de amor. En el análisis de las expresiones metafóricas que aparecen en esos poemas recopilados en el siglo XIX, y que se siguen cantando con ligeras variantes, se hace uso de la teoría cognitiva de la metáfora (Lakoff, 1993; Lakoff y Johnson, 1980).



1. Introducción.

Desde que la perspectiva cognitiva (Lakoff y Johnson, 1980 y Langacker, 1987) defendiera, a partir de 1980, que la semántica tenía que tener presente las habilidades cognitivas del individuo, se sostuvo asimismo la importancia de la relación entre el lenguaje y otros aspectos cognitivos y perceptivos. De este modo se afirmó que son dos las capacidades cognitivas principales que emplea el lenguaje, la categorización y los procesos metafóricos y metonímicos.

Los conceptos son producto de la operación mental que llamamos *categorización* y que consiste en organizar la información obtenida a través de la aprehensión de la realidad, obviando las diferencias entre entidades y *agrupándolas* según sus semejanzas (si no hiciéramos así no podríamos sobrepasar el nivel de las entidades individuales y la realidad nos resultaría caótica).

Por su parte, la metáfora y la metonimia, son consideradas como principios estructuradores de sistemas conceptuales convencionalizados, y por tanto susceptibles de ser tratados por una teoría semántica. Al igual que otros sistemas conceptuales, funcionan como recursos para formar modelos cognitivos idealizados (MCI) (Lakoff, 1980 [1986]). Aunque Lakoff no ha elaborado en detalle una definición específica de lo que serían los MCI, por su tratamiento se entiende que son “representaciones conceptuales convencionales de cómo percibimos la realidad” (Ruiz de Mendoza, 1999: 9). Son modelos porque intentan asemejarse a la realidad; son cognitivos, porque se construyen en la mente; y son idealizados, porque son fruto de cierta regularización de los atributos de numerosas experiencias singulares.

Este trabajo, basado en la teoría experiencial de la metáfora de Lakoff (1980), muestra también que la cognición no tiene sólo una función lógica sino también imaginativa y emotiva. Así pues, el objetivo de este artículo es mostrar que la idea del amor que captamos en estos pequeños poemas, es el resultado de procesos metafóricos no exentos de una función emotiva que nos hace vibrar al oírlos o leerlos. En nuestro análisis, primero



Los Agujetas. Esta dinastía de cantaores es portadora de esos “sonidos negros” de definición lorquiana, que le otorgan una impactante singularidad. La procedencia de esta singular familia se remonta al primer tercio del siglo XIX, refulge con Agujetas el Viejo, se perpetúa con Agujetas y se proyecta hacia el futuro sin traicionar su peculiar sabor a fragua.

determinaremos algunas metáforas conceptuales, analizando las expresiones metafóricas en que se manifiestan y que dan forma a la idea del amor que de ellas se desprende.

2. Algunas precisiones sobre la cultura flamenca y el origen social del cante.

Con el término *cultura flamenca* nos referimos aquí a la actitud, creencias y valores que se dan en el tipo de cante andaluz conocido como *flamenco* desde finales del siglo XVIII. La *cultura flamenca* ha asimilado muchas influencias cultas y populares, payas y gitanas, a través de su tradición. Pero no cabe duda de que el cante es un cante institucionalizado donde esas mezclas han servido de sustrato en sus diferentes etapas.

Un estudio realizado por la Universidad de Granada (Equipo Alfredo: 1978) sostiene que esta cultura, eminentemente gitana, ha mantenido su pujanza mientras ha estado apoyada en una estructura social del entorno, básicamente agrario, y que se ha encontrado en desventaja al cambiar sus planteamientos, para acabar siendo integrada como subcultura en muchos casos por la avasalladora sociedad industrial. Según este estudio, las actitudes creencias y valores responden al



peso de la tradición gitana, que es la que con más fuerza ha influido con características propias en los grupos payos, muchas veces, desarraigados socialmente. En la tradición gitana se da un gran sentido de la libertad ante el trabajo y las necesidades materiales; en ella, el trabajo es un medio de supervivencia, no un fin en sí mismo, trabajo que se ejerce en una sociedad fundamentalmente agraria, con tecnología poco desarrollada. El respeto a la experiencia de los mayores es la base de la educación; por eso la comunidad respeta las leyes o normas que rigen el orden interno. La fidelidad a creencias morales, acatadas tradicionalmente, es esencial. Su visión del mundo se manifiesta fundamentalmente en actitudes afectivas. Viven la vida erótica y orgánica como una comunión profunda con la fuerza que la vida misma representa.

Para G. García Gómez (1993) el flamenco, en cambio, arranca de una cultura musical andaluza, popular y culta convertida en tradicional, pero que incluye como propia la marginalidad social y racial. Según ella, se cruzan en el flamenco tres espacios etnosociológicos: el payo-popular, el majo-gitano y el laboral-minero. El primer espacio estaría vinculado en formas y contenidos a la cultura paisana tradicional y no surge como novedad creativa del artista individual. Sus temas son temas tradicionales de la lírica semipopular o culta. Aparece un espíritu localista convencionalizado por las creencias del sistema tradicional. Su expresión se daría en los fandangos, las malagueñas, las granainas, las rondeñas o las cantiñas.

El espacio majo-gitano se identificaría con la marginación social, por lo que sus resultados serían más artísticos e individualizados. Su origen social está –según la autora– en el majismo barriobajero suburbano de mediados del siglo XVIII, cuyos barrios estaban cada vez más agitanados. Las actitudes de las gentes de estos barrios se oponían a las de los payos, más tranquilos, campesinos de moral más integrada y fáciles de sorprender o escandalizar con los usos y costumbres de

la capital. Sus temas tocan más la sensualidad de la explosión romántica, y en la libertad expresiva aparecen el patetismo de la sangre, el dolor de la muerte, el amor fatídico, la desgracia...

García Gómez comenta la importancia que tuvieron los intelectuales románticos en la profesionalización del cante flamenco, que nace, se expande y se convierte en moda como flamenco andaluz y gitanizado en los años de auge del romanticismo español. Dice que hay en el flamenco una especie de retroalimentación en espiral que cruza los diferentes códigos de origen popular o culto a modo de cañamazo de relaciones múltiples o simultáneas. El flamenco va de lo popular a lo intelectual, a lo profesional y de aquí pasa a ser imitado en el ámbito popular (García Gómez, 1993).

“
**Implica una fusión
 y un sincretismo
 de actitudes, creencias
 y modo de vida de
 la sociedad rural
 andaluza del siglo XIX**
 ”

Con todo lo que se ha escrito sobre lo que es el flamenco, parece haber un cierto consenso en que este término implica una fusión y un sincretismo de actitudes, creencias y modo de vida de la sociedad rural andaluza del siglo XIX, que expresa a través del cante, la mayor parte de las veces, lo que Antonio Machado denominó *universales del sentimiento*, esto es, el amor y la muerte.

3. La teoría experiencial de la metáfora y los mitos del objetivismo y el subjetivismo.

Tal como hemos anticipado en la introducción, la metáfora es considerada como uno de los principios estructuradores de sistemas conceptuales convencionalizados.

Para explicar la conceptualización, la semántica cognitiva parte primero de los esquemas *imaginísticos* (*image schemas*) (Oakley, 2007), esto es, de estructuras abstractas extraídas de nuestra experiencia del entorno. Estos esquemas imaginísticos tienen que ver con la percepción del espacio, la situación del propio cuerpo, los movimien-



Federico. Peña Flamenca La Soleá. Palma del Río. Córdoba

tos, las fuerzas que operan en ese espacio, etc. En segundo lugar, los esquemas imaginísticos se completan y desarrollan para constituir conceptos y familias de conceptos (dominios abstractos inaccesibles a la experiencia del sujeto), a través de diferentes mecanismos cognitivos. Entre esos mecanismos cognitivos, uno de los más importantes es la metáfora. Este mecanismo funciona proyectando parte de la estructura de un dominio (dominio fuente) sobre otro dominio, (el dominio diana). Esa proyección se efectúa al nivel de las categorías supraordinadas, las que agrupan categorías del nivel básico (por ejemplo animal respecto a gato o perro) almacenadas en nuestro cerebro.

La proyección metafórica o estructuración de un dominio en términos de otro, está sujeta al *principio de invariancia* o invariabilidad (Lakoff, 1990): el principio asegura que la proyección metafórica se realiza conservando los esquemas imaginísticos entre los dominios. El éxito o el fracaso de una metáfora dependen de la compatibilidad de las facetas básicas de los esquemas imaginísticos inherentes en los dos dominios y estos esquemas imaginísticos surgen de experiencias perceptuales y motoras recurrentes en el curso del desarrollo

cognitivo (Gibbs, 1994). La hipótesis que se presenta en este sentido es que, a partir de la interacción corporal que tenemos con el entorno, abstraemos ciertas pautas que luego subyacen a buena parte de nuestro sistema conceptual.

Los esquemas no se refieren necesariamente a la percepción visual, sino a la manera como experimentamos una determinada situación. Y derivan de la relación interdependiente entre el contenido de una determinada conceptualización y la interpretación específica que se da a ese contenido. Así pues los esquemas imaginísticos son el producto de nuestra habilidad de esquematizar y reconocer similitudes entre objetos y situaciones, y lo más importante, sirven para fundamentar los procesos simbólicos que impregnan profundamente la cognición humana. Por ejemplo el esquema imaginístico correspondiente a la circularidad surge de la percepción gestáltica de nuestra experiencia cenestésica (corporal) de ciertas trayectorias giratorias, y subyace a conceptos convencionalizados como *círculo*, redondo, rodear, en torno a, alrededor de, etc... Los esquemas imaginísticos son la base de los procesos conceptuales y tienen como eje central el cuerpo humano y su entorno.

Las correspondencias ontológicas ponen en relación subestructuras de los dos dominios, las que corresponden a los objetos que se dan en ellos. Por ejemplo, la metáfora conceptual el amor es dinero, pone en relación la sustancia del amor (el sentimiento) con la sustancia del dinero (el metal, el papel...), que es de lo que está hecho el dinero. Y se proyectan las correspondientes cualidades: como el dinero es valioso, el amor tiene también un valor; el amor se gana o se pierde, como el dinero también se gana o se pierde, etc. Las correspondencias ontológicas ponen de manifiesto las relaciones analógicas que existen entre las partes más relevantes de cada dominio.

El otro tipo de correspondencias son las correspondencias *epistémicas*, esto es, expresan el conocimiento que se aporta del dominio origen al dominio destino. Son aquellos aspectos del conocimiento que se proyectan de un dominio a otro. Por ejemplo ¿qué aporta el conocimiento que tenemos del dinero al que



tenemos del amor? ¿Tienen algo en común? Tienen en común la satisfacción o insatisfacción por el ansia de poseerlo, las oscilaciones a que está sometida su posesión etc.

En la proyección del dominio origen o fuente al dominio diana o destino, sólo se establece correspondencia de parte de la información. El patrón que se sigue es el de la direccionalidad de lo concreto a lo abstracto (el dominio origen es más accesible, más conocido). Según la lingüística cognitiva, sacamos partido de aquellos dominios que están bien delimitados en nuestra experiencia cotidiana y los utilizamos para entender otros dominios que resultan ser menos accesibles para nuestra comprensión.

La lingüística cognitiva distingue entre expresiones metafóricas y metáforas conceptuales, distinción fundamental para el análisis cognitivo de la metáfora porque permite desvelar generalizaciones que de otra forma quedarían ocultas. Las metáforas conceptuales son esquemas abstractos que sirven para agrupar expresiones metafóricas. Por ejemplo EL AMOR ES UNA FUERZA FÍSICA. Las expresiones metafóricas son en cambio un caso particular en que se hace presente una metáfora conceptual, como en la expresión me sentí *atraída* por él *inmediatamente*.

Un concepto está parcialmente estructurado por metáforas. Diferentes metáforas pueden estructurar diferentes dimensiones del concepto. Por ejemplo, en la metáfora EL TIEMPO ES DINERO, no toda la estructura del concepto de dinero (o lo que sabemos de él) sirve para estructurar la noción de tiempo (para el tiempo no hay bancos donde guardarlo y usarlo luego). Pero también disponemos de la metáfora EL TIEMPO ES MOVIMIENTO, que nos permite dar significado a las expresiones 'el tiempo pasa' o 'el tiempo avanza'. Cuando lo que se proyecta son relaciones formales entre los elementos del dominio fuente y el dominio diana se habla de metáforas *estructurales*.

Otras metáforas conceptuales que organizan un sistema global de conceptos en términos de otro, son las metáforas que Lakoff y Johnson (1980) llaman *orientacionales*, ya que la mayoría tiene que ver con la orientación espacial (arriba, abajo...). Estas orientaciones espaciales surgen de la relación de nuestro cuerpo con el entorno, pero aunque están basadas en la naturaleza física, pueden variar de una cultura a otra.

En resumen, podemos decir que la revolución cognitiva ha supuesto un cambio de



Guitarra por soleares



perspectiva en el estudio de la metáfora, que ha dejado de ser considerada un fenómeno lingüístico, una figura del lenguaje, para pasar a ser concebida como un fenómeno mental. La lingüística cognitiva postula que los mecanismos que permiten explicar el funcionamiento lingüístico de la metáfora son de naturaleza psicológica, están relacionados con los procesos mediante los cuales aprehendemos y organizamos nuestro conocimiento de la realidad, es decir, con los conceptos.

Cuando hablamos aquí de metáforas, no nos estamos pues refiriendo a ella como procedimiento léxico ni como resultado estético, posturas ambas muy aristotélicas que los estudios tradicionales perpetuaron. Por lo tanto no vamos a mostrar equivalencias literales a través de las estructuras lógico-gramaticales de las expresiones metafóricas, como hicieron las teorías semánticas de la metáfora. Mostraremos por el contrario cómo la metáfora es el procedimiento cognitivo que no alude a realidades separadas A y B como se había sostenido tradicionalmente, sino que es el mecanismo que nos permite entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra. Es decir, el individuo se vale de la metáfora para asimilar su experiencia con el mundo y así formar conceptos. Y aunque los mecanismos metafóricos no son propiamente lingüísticos sino conceptuales, son accesibles mediante el análisis lingüístico.

La experiencia es nuestra relación con el mundo y esa relación no es sólo física, es también emocional, mental y cultural. No todas las experiencias son igualmente básicas, y lo que la teoría cognitiva de la metáfora afirma es que conceptualizamos lo que no es físico en términos de lo físico: lo menos delineado en términos de lo más claramente delineado. Conceptos que se nos presentan con poca claridad, por ejemplo el amor, pueden ser captados por otros que sí la tienen, tales como orientaciones espaciales, objetos etc. La forma en que damos sentido a nuestra experiencia nos ayuda a conceptualizarla, es decir, orga-

niza y estructura nuestro pensamiento y nuestras acciones. Y la metáfora es un proceso por el cual se consigue este propósito.

Los conceptos que aparecen en las expresiones metafóricas son aquellos que pertenecen a tipos naturales de experiencia. Algunos son universales, los que se refieren a la sustancia y el espacio, y se manifiestan a través de metáforas ontológicas y orientacionales, que son el fruto de la interacción con nuestro ambiente físico y cultural. Así se origina nuestro sistema conceptual. Este tipo de metáforas son tan naturales e impregnan tanto nuestro pensamiento que la mayoría de nosotros no las consideramos tales. Lakoff (1980) pone el ejemplo de la expresión metafórica “estaba bajo presión”, que tendemos a interpretar como verdadera o falsa, pero que responde a la metáfora ontológica de LA MENTE ES UN MECANISMO. Lo mismo ocurre con las metáforas del contenedor o recipiente (*conduit*). Como nosotros somos seres físicos separados del resto del mundo por la superficie de nuestra piel, experimentamos el resto del mundo como algo fuera de nosotros, proyectamos nuestra propia orientación dentro-fuera sobre otros objetos físicos que están limitados por superficies y los consideramos recipientes con un interior y exterior, de modo que decimos, por ejemplo, ‘se quedó fuera de la carrera’ (carrera como recipiente).

La importancia de esta teoría experiencial de la metáfora es que acaba con los mitos objetivista y subjetivista. El primero sostiene que el mundo está constituido por objetos con propiedades independientes de cualquier persona o de otros seres que los experimentan. Este modelo objetivista categoriza según una serie de propiedades que poseen las entidades que pertenecen a ese conjunto (en el sentido matemático del término). La postura subjetivista ha defendido sin embargo que lo más importante de nuestra vida son nuestros sentimientos, la sensibilidad estética, las prácticas morales y la conciencia individual. Nuestros sentidos o intuiciones son los mejores

“
**La forma en que
damos sentido a
nuestra experiencia
nos ayuda a
conceptualizarla**
”



guías para la acción. El objetivismo toma como aliados la verdad y la razón; el subjetivismo las emociones, la intuición, el arte. En la teoría cognitiva de la metáfora, no existe predominio de lo externo sobre lo interno, ni a la inversa. Nuestros sistemas conceptuales son el resultado de la interacción con el entorno, dependientes por tanto de la estructura de la realidad y de nuestras capacidades cognitivas para experimentarla y organizarla.

4.- La experiencia del amor en el flamenco.

En el cante flamenco sorprenden soleares como ésta

Nadie ha entendido que el querer
es dulce como el almíbar
amargo como la hiel.

En ella percibimos la dualidad o ambivalencia que la historia ha presentado a la hora de explicar determinados conceptos. La letra expresa cómo no es fácil *entender* lo que es el amor aludiendo a *los sentimientos* opuestos de dolor y placer.

Aristóteles ya fue consciente de que los fenómenos metafóricos expresaban percepciones con contenido cognitivo, pero por medio de manifiestas falsedades. La tradición posterior suprimió la dimensión cognitiva de la teoría aristotélica y contribuyó a desprestigiar la metáfora, pasando ésta así a ser dominio de la imaginación y la sensibilidad. La aplicación de aquella definición aristotélica de la metáfora como proceso que permite captar la estructura de lo desconocido en virtud de lo ya conocido, es recogida hoy por la teoría cognitiva de la metáfora como hemos mencionado. Según su principal representante (Lakoff, 1980), los seres humanos categorizamos de un modo abierto, es decir a través de "lo conocido, lo desconocido", como decía Aristóteles. Pero ¿qué es lo conocido? Como ya hemos apuntado, partimos de nuestras experiencias básicas. Nuestro cuerpo-mente, nuestra persona en el mundo, en el espacio, y "nuestras experiencias básicas de la orientación espacial humana dan lugar a metáforas orientacionales, nuestras experiencias con objetos físicos proporcionan la base para una variedad extraordinariamente amplia de metáforas ontológicas, es decir, formas de considerar acontecimientos, activi-



Paco de Lucía

dades, emociones, ideas etc. como entidades y sustancias". (Lakoff, 1980).

A partir de metáforas básicas, como la de la sustancia (EL SER HUMANO ES UNA SUSTANCIA), que aparece en esta copla,

Merecía esta serrana
que la *fundieran* de nuevo
como funden *las campanas*

el metal de la campana, sustancia física de forma maleable, la experiencia amorosa va construyendo, no en términos aislados, sino a través de redes coherentes y sistemáticas, el concepto que hay del amor en esa cultura, en ese cante. El hecho de que esa metáfora básica de sustancia, ontológica, sea sistemática y coherente es lo que nos permite comprender un aspecto del concepto en términos de otro. Esto nos lleva a notar que en este proceso necesariamente se han de ocultar otros aspectos del concepto en cuestión. Así por ejemplo, en la soleá sobre el sabor del querer, se destaca esa cualidad como aspecto de la metáfora EL AMOR ES ALIMENTO, pero se oculta el aspecto dinámico del *DECURSO* que aparecerá en metáforas de otras soleares que aluden al *camino*, a la romería o al viaje.

*De que quieras, de que no,
tú entrarás en el caminito
porque te lo mando yo*



Calle Betis. Barrio de Triana. Sevilla

Así pues, las metáforas que organizan los conceptos no son arbitrarias ni meramente estéticas, sino que tienen sus raíces en la experiencia física y cultural. La coherencia de la metáfora funciona cuando cumple su objetivo, que es entender un aspecto del concepto. La sistematicidad se establece cuando interseccionan dos metáforas, creándose así el tercer tipo de metáforas, las estructurales. Dos metáforas interseccionan cuando sus objetivos interseccionan.

*¿Qué quieres tú que yo tenga?
que te busco y no te encuentro
me ahoga la pena negra*

En esta soleá subyacen la metáfora EL AMOR ES UN VIAJE, a través de la expresión *busco*, y la del contenedor o recipiente, *ahoga*. Si el amor es algo que puede ser contenido, su falta o ausencia, la pena, también, y en ese recipiente no encuentra salida. Lo que al principio podrían parecer expresiones metafóricas aisladas y aleatorias resultan no serlo en absoluto y forman un sistema coherente para caracterizar un aspecto del concepto.

Hay otro punto que debe ser explicado en este análisis. En nuestra consideración de la metáfora como procedimiento de conceptualización, partimos de la idea de que lo que hay entre ella y la experiencia que sirve de base a su configuración es una *correlación*, no una semejanza o similitud, es decir, se ponen en relación simplemente experiencias en las que podemos percibir o no semejanzas. Esto no

significa, como se sostiene desde la teoría objetivista, que en los objetos en sí haya propiedades que sean semejantes, sino que somos nosotros los que encontramos las semejanzas a través de los conceptos nuevos definidos por el proceso de correlación de la propia metáfora. Esta percepción de la semejanza depende no sólo de la experiencia directa, sino que también *puede ser cultural*. En el ejemplo de la soleá que metaforiza un aspecto del amor como alimento líquido, dulce o amargo, percibimos semejanzas con el concepto que tenemos de la miel o de la hiel, pero no se trata en absoluto de propiedades inherentes al placer o al dolor, aunque en nuestra experiencia han interaccionado las cosas dulces produciendo placer y las amargas disgusto.

En las soleares analizadas se descubren cuatro focos conceptuales que alumbran qué es el amor en ese cante. En primer lugar aparece la metáfora EL AMOR ES UNA SUSTANCIA, externa a los amantes, que se percibe por los sentidos y afecta a éstos. Esa sustancia es contenida o disgregada. Tiene efectos y por tanto supone una causación. En segundo lugar esa sustancia puede concretarse como un *alimento* que se ingiere, sólido o líquido, pero con sabor agrio, dulce o amargo. El alimento actúa en los amantes y nutre o envenena o aniquila, a través de la metáfora del *recipiente* o contenedor, el amor actúa dentro de los amantes, penetrando en su cuerpo. Una vez dentro el amor, aparece la metáfora del *vector* (EL AMOR ES UN TRAYECTO, UN VIAJE) a partir de un punto inicial que toma direcciones diversas: arriba y abajo. El movimiento de ese vector expresa la tensión: sólo abajo, el fracaso; horizontalmente, proceso de progresión, que es el deseable; pero también aparece errático. Dirección, fuerza y movimiento se implican en esta metaforización. Según la dirección que toma, aparece la metáfora del *orden*. No todas las direcciones que toma el amor son iguales: algunas son naturales o sujetas a una *ley*. La dinámica del amor se enmarca en una jerarquía y la valoración de ese orden se convierte en ley, en obligación.

Esos ejes metafóricos interaccionan entre sí: la metáfora ontológica implica la del alimento, que intersecciona con la del contene-



dor o recipiente dentro/fuera. La metáfora direccional intersecciona con la de orden o jerarquía, establecido de acuerdo a unos valores morales socialmente aceptados: arriba es triunfo, abajo es fracaso; un orden que puede cambiarse, romperse o destruirse.

4.1 La metáfora ontológica.

El esquema cognitivo de EL AMOR ES UNA SUSTANCIA es el siguiente.

El amor:

- Tiene propiedades que son percibidas a través de los sentidos.
- Tiene unos efectos al entrar en contacto con otra sustancia diferente.
- Es constituyente de los objetos o cosas, seres u órganos de animales, y de vegetales.
- Puede ser valorada positiva o negativamente, deseada o rechazada.
- Puede estar contenida (interacciona con la metáfora del contenedor o continente)

Las correspondencias sistemáticas establecidas entre los atributos del dominio fuente y del dominio diana vienen dadas en el léxico a través de *expresiones convencionales* de la lengua. Así, la consistencia y la dureza de la sustancia sólida está lexicalizada a través de términos como:

columnas,

*Tengo yo mi corazón
Duro como las columnas
del templo de Salomón.*

piedra,

*No digas que me has querido
di que has querido a una piedra
y en el mar se ha sumergido.*

pedernal,

*Me han dicho que el corazón
lo tiés como un pederná,
que cuando da con tu pecho,
echa luces, y es verdad.*

El bronce, los cimientos, el acero y el imán expresan también léxicamente esa dureza de la sustancia.

Otras veces aparecen dos sustancias de propiedades opuestas para indicar la imposibilidad del amor

acero/cera,

*Tienes el corazón de acero
que no se ablanda por ná
y yo lo tengo de cera,
mira qué contrariedad.*

La fragilidad está representada por términos como

polvito y arena

*El querer que me mostrabas
era polvito y arena
que el aire se lo llevaba.*

agua nieve,

*Eres como el agua nieve
garbosa en el andar
poca carne, mucha pluma
y durita en el andar*

crystal, espejo,

*Espejo de cristal fino
que de fino te quebraste
en la mejor ocasión
te fuiste y me dejaste.*

Esta sustancia puede ser mudable, *polvito* y *arena*, como en una de las coplas anteriores, o cambiar de forma, como ocurre con el metal:

*Merecía esta serrana
que la fundieran de nuevo
como funden las campanas.*

4.2 La metáfora del alimento.

La metáfora EL AMOR ES ALIMENTO responde al siguiente esquema cognitivo.

El amor:

- Tiene unas propiedades físicas tales como la consistencia y textura, lo que le hace ser sólido, líquido, gaseoso etc. También tiene propiedades que le dan un sabor salado, dulce, ácido, picante.
- Tiene diferentes formas de presentarse: cortado o partido, cocido, hervido (caldo).



c) Tiene unas funciones nutritivas, por lo que se ingiere, consume, se desea o provoca apetito.

Unas veces se presenta a través del líquido esencial de la vida, el agua, que se ofrece en su frescor:

*Agua fresca, ¿quién la bebe?
tengo yo mi nevería
debajo de un limón verde.*

*Es tu querer como el charco
y el mío como la fuente:
sale el sol, se seca el charco,
y la fuente permanece.*

y a través de fluidos como las lágrimas:

*Ya van tres días que no como
más que lágrimas y pan
Estos son los alimentos
Que tus amores me dan.*

o la sangre:

*Creyendo que eras buena
cuando enferma yo te vi
te di sangre de mis venas.*

El alimento sólido se representa a través de la propia carne:

*Te lo juro por mi mare
que si tú caes malita
te doy caldo de mis carnes.*

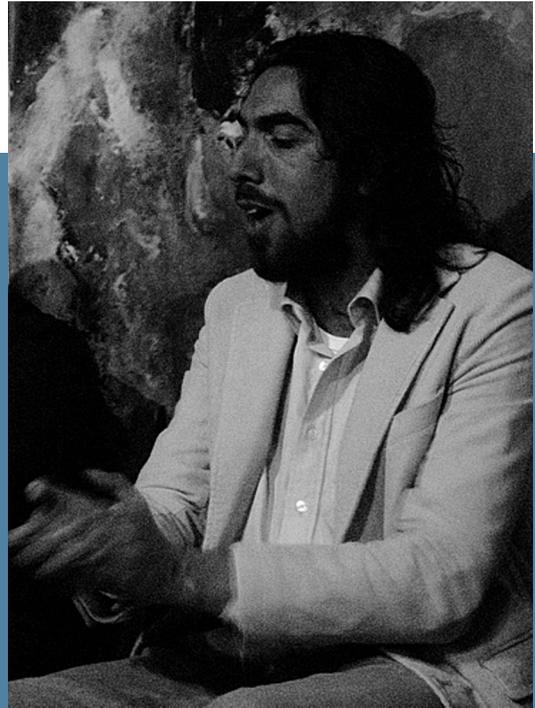
El desamor también se conceptualiza como (carencia de) alimento:

*Mala persona tú eres
aunque comas de tus carnes
no reniegas lo que eres.*

El alimento produce un efecto, nutre o hace enfermar. La metáfora de la causación está presente en este esquema conceptual:

*Cuando tú me echas de menos
bocado que tú te comas
te va a servir de veneno.*

*Cuando yo más te quería
se me volvieron pesares
los gustillos que tenía.*



Cantaor

4. 3 La metáfora del recipiente o contenedor.

Responde al esquema cognitivo que ejemplifican las siguientes soleares

El recipiente puede estar cubierto o no.

*¿Dónde me arrimaré yo
si no hay un techo en el mundo
que quiera darme calor?*

En él se guardan los sentimientos. Puede cerrarse e impedir que salga el contenido, pero también puede abrirse

*En el cementerio entré,
levanté una losa negra
me encontré con tu querer.*

Ese recipiente puede tener diferentes dimensiones.

*¡Qué grande es la pena mía!
que me he caído en un pozo
y no encuentro la salida.*

Sus funciones son variadas: a veces, aísla o defiende,

*Te quisiera camelar,
pero tú estás como Cádiz
de murallas rodeá.*



Otras veces su función es proteger,

*Tienes un hoyo en la barba
que parece un canastito
si yo me metiera dentro
me quedaba dormidito.*

o cambiar el contenido

*Es tu pecho redoma
llena de olores
donde se purifican
todas las flores.*

Hay un sujeto agente que introduce o saca el contenido del contenedor o recipiente, contenido que actúa como elemento paciente.

*Tienes un hoyo en la barba
que parece una cunita
¿quieres que me meta en él
y me cantas la nanita?*

4. 4 La metáfora direccional o del cambio. (EL AMOR ES UN TRAYECTO, UN VIAJE)

El amor se representa con un movimiento, una fuerza e intensidad que, partiendo de un punto determinado, toma direcciones diversas. Abajo implica fracaso, la intersección con la metáfora del valor se manifiesta así:

*Cuando más a gusto estés
las alas del corazón
se te caigan a los pies.*

*El hombre va por la vida
como la piedra en el aire
esperando la caída.*

Si la dirección es hacia adelante implica progreso, evolución, desarrollo:

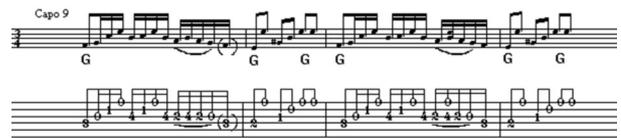
*Tú me tienes que buscar
como el agua busca el río
y el río busca la mar.*

Cuando las direcciones son opuestas la valoración es de dolor, de sufrimiento:

*Fatigas las de un amante
que se le vuelven pa'atrás
los pasos que echa pa'alante.*

*Voy como si fuera preso,
detrás camina mi sombra,
delante mi pensamiento.*

Juan Maya "Marote" por soleá



*Las fatigas de un dibé
subir por una escalera
y bajar por un cordel.*

*El querer es cuesta arriba
y el olvidar es cuesta abajo
quiero subir cuesta arriba
aunque me cueste trabajo.*

Otras veces, en fin, la dirección varía y el movimiento es errático, lo que se valora también como sufrimiento desesperado:

*Vente tú a la vera mía
que sin tu querer yo soy
un barquito a la deriva.*

*La he visto en los arenales
la huella de un pie chiquito
que se me perdió una tarde.*

Abajo se convierte otras veces en dentro y aparece en intersección la metáfora del continente:

*No digas que me has querido
di que has querido a una piedra
y en el mar s'ha sumergió.*

4. 5. Metáfora del orden, jerarquía y valor.

En la naturaleza hay un orden, unas normas que regulan la vida, lo que se conforma a este orden tiene un valor reconocido como positivo o negativo:

*Es tu querer como el viento
y el mío como la piedra
que no tiene movimiento.*

Ese orden es inmutable, vale por sí mismo y conceptualiza la fidelidad:

*Dijo el sabio Salomón
que una gotera continua
ablanda un duro peñón.*

Cuando se transgrede, es censurado socialmente de modo que implica la repulsa de esa sociedad:



*Esta gitana camela
cosas que no están en orden
que quiere que yo la quiera
teniendo quien se lo estorbe.*

Como valor social implica una obligación que hay que cumplir. Se conceptualiza así el amor como dominio sobre el amante.

*Al Padre Santo de Roma
le voy a pedir un papelito
pa'mandar en tu persona.*

Un valor social reconocido es el dinero, moneda de metal sin mezcla, lo que implica pureza, fidelidad:

*A mí te quíés compará
siendo de tóos los metales
y yo de un solo metal.*

*Disen que no vales ná
cuando a mí vera te tengo
vales tú un gran caudal.*

Vemos de nuevo cómo esta metáfora del valor intersecciona con otra, la del contenedor:

*Voy a pagar lo que debo
dentro de la sepultura
te tengo que estar queriendo.*

También, como hemos visto antes, intersecciona otras veces con la idea del amor como trayecto que hay que recorrer:

*Tu cuerpo es una custodia
que está llena de escalones.
hasta subir a la gloria.*

6. Conclusiones.

Aunque lejos de ser exhaustivo, el análisis de estas coplas nos descubre que la elaboración del concepto del amor se materializa a través de una sustancia captada por los sentidos, de los cuales uno fundamental parece ser el gusto; ingerida como alimento nutre o envenena, produce unos efectos de placer o dolor; dirige las vidas de los amantes en diferentes direcciones; según la dirección que tome, reconoceremos en ella una valoración u otra, establecida regularmente por la propia sociedad. Los cuatro conceptos axiales de esa metaforización, sustancia, alimento, contenedor o recipiente, dirección y valor, cohesionan, sistematizan y estructuran un modelo de amor primario, conven-



Maite Martín

cional y heredado, probablemente a causa de unas estructuras sociales simples, pero muy delimitadas, donde la experiencia básica es la supervivencia marcada por la propia tierra de la que se depende.

La estructuración metafórica que elabora así el amor parece recoger experiencias de grupo, nunca individuales, donde la reacción de cada amante se pudiera expresar libremente. Muestra una cultura de modelos o estereotipos, que ayudan a formalizar verbalmente la expresión de sentimientos que la razón no alcanza a entender, y es justamente por ese motivo por lo que los modelos están tan fuertemente convencionalizados.

Finalmente lo que explicaría la modalidad en que se elabora y trasmite la conceptualización es el hecho mismo de que el cante es un vehículo de expresión y transmisión oral válido para una comunidad que, en su propia marginalidad o aculturación, siente la seguridad que le proporciona oír la voz de toda ella a través de sus cantaores.

El análisis cognitivo de sus metáforas como manifestación de un proceso psicológico de carácter central y que se encuentra en la base de los procedimientos mediante los cuales nuestro cerebro procesa la información procedente del entorno (teoría



Diego el Cigala.

experiencialista de la metáfora), no merma los efectos sociales que producen en la comunidad, muy al contrario, contribuyen a la constitución de una comunidad de comunicación, a la identidad del grupo culturalmente hablando. Porque, como afirma E. Bustos (2000:294) “el lenguaje no es sólo el medio por el cual adquirimos y expresamos nuestro conocimiento de la realidad[...].es también el medio privilegiado en el que vivimos, el que nos da acceso a nuestra identidad comunitaria y cultural”.

Dentro de las relaciones humanas y personales, la metáfora “cultiva la intimidad”, es decir supone una experiencia vivida, no sólo individualmente, sino con los demás, con los que se forma grupo, a los que se transmite. La metáfora es así en estos poemas una especie de invitación a participar en el juego de agudeza a que se refería Gutiérrez Carbajo (1990:3). Para ello, sólo se necesita reconocer la expresión como metafórica, en primer

lugar y, en segundo lugar, captar la relación que permite referir lo metaforizado con lo metaforizante. Para lo segundo, la interpretación de las expresiones, es necesario la presencia de un contexto específico (en el caso que hemos analizado, la sociedad en la que surgen estos cantos). Éste puede ser más o menos opaco para el oyente o lector, más o menos familiarizado con estos cantos y las realidades a que refieren. De modo que la intimidad “cantaor”/auditorio apela a un conocimiento más o menos compartido, y siempre remite a una complicidad entre ambos en la que opera un mundo común de creencias, conocimientos y actitudes. “La interpretación de la metáfora desencadena un efecto de eco en nuestra fisonomía conceptual. La preferencia de una metáfora es por tanto el recordatorio de que no sólo se tiene en común esta o aquella migaja de conocimiento, sino todo un mundo o forma de vivir compartida”. (Bustos 2000: 302).



- Balmaseda y González, M. (2001). *Primer Cancionero de Coplas Flamencas*. Signatura Ediciones.
- Black, M. (1966), *Modelos y metáforas*. Madrid: Alianza Editorial
- Bustos, E. (2000), *La metáfora: ensayos transdisciplinares*. Madrid: F.C.E.
- Equipo Alfredo. (1978) *El flamenco y los gitanos*. Universidad de Granada. Colección Jondos.
- Fernández Bañuls, J. Alberto y Pérez Orozco, José María. (1983) *La poesía flamenca lírica en andaluz*. Servicio de publicaciones del Ayuntamiento de Sevilla, Junta de Andalucía.
- García Gómez, G. (1993) *Cante flamenco, cante minero*. Murcia. Anthropos. Editora regional de Murcia
- Gibbs, R. (1994). *The poetics of mind*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Gutierrez Carbajo, F. (1990) *La copla flamenca y la lírica de tipo de tipo popular*. Madrid. Cinterco
- Langacker, R. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol I. Stanford, Ca, Stanford U. Press.
- Johnson, M. y G. Lakoff, (1980), *Metaphors we live by*, Chicago; Chicago U. Press. Traducción al español: *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Editorial Cátedra, 1986.
- Kleiber, G. (1994). *Semántica de los prototipos*. Madrid. Visor Libros
- Lakoff, G. (1990), "The Invariance Hypothesis: Is abstract reason based in image-schemas?" *Cognitive Linguistics*, 1: 39-74.
- Machado Álvarez, A. (1887). *Cantes flamencos / Recogidos y anotados por Antonio Machado y Alvarez (Demófilo)* Madrid: Edic. Cultura Hispánica, 1975.
- Oakley, T. (2007) "Image schemas", en D. Geeraerts y H. Cuyckens, eds., *Cognitive Linguistics*, Oxford: Oxford U. Press.
- Rodríguez Marín, F. (1929). *El alma de Andalucía en sus mejores coplas amorosas*. Madrid.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. (1999). *Introducción a la teoría cognitiva de la metonimia*. Granada.: Granada Lingüística Método Ediciones
- Sánchez Romeralo, A. (1969). *El villancico, estudios sobre la lírica popular en los siglos XV y XVI I*. Madrid. Gredos
- Van Dijk, T. (1987) «La pragmática de la comunicación literaria», en *Pragmática de la Comunicación Literaria*. Madrid: Arco Libros.





Maureen O'Hara

DÍAS FELICES EN TÁNGER

José Antonio Garriga Vela

Escritor

Mi padre era un sastre barcelonés que hacía trabajos esporádicos para una productora de cine inglesa que se llamaba Film Locations. Cuando se realizaban películas en España avisaban a mi padre para que trabajara en vestuario y mi madre lo ayudaba. Mis padres se trasladaron desde Barcelona a Málaga para asistir al rodaje de la película *Fuego sobre África*, de Richard Sale. Creo que mis padres se enamoraron de la ciudad de la película, que no era Málaga sino Tánger. Y creo también que por eso volvimos quince años después para instalarnos definitivamente en Málaga, que para mis padres seguía siendo Tánger.

Mi madre guardaba varios álbumes, que heredé cuando falleció, en los que pegaba fotos y recuerdos de los viajes. La veo ahora en las fotos de Christopher Challis posando conmigo, que estoy escondido dentro de su vientre, delante de la fachada del Hotel Ritz de Tánger, que en realidad no era ningún hotel sino la residencia de la familia Pérez-Bryan en la calle Pintor Sorolla de Málaga, frente al mar. La casa que suplantaba al hotel se llamaba Bellavista. La productora alquiló dos días la mansión para rodar algunas escenas de la película. Mi madre y yo aparecemos retratados por el director de fotografía de la película en otros lugares del Tánger malagueño, aunque de mí no se ve nada. Yo entonces sólo era un bulto en el vientre de mi madre.

Mi padre lloraba de risa y se emocionaba viendo películas. Nunca olvidaré el viaje que hicimos a París cuando yo tenía seis años. Una tarde, se marchó solo al cine a ver *Hiroshima, mon amour*. Mi madre y yo fuimos a recogerlo a la salida. Estaba triste y con los ojos irritados, como si en vez de salir del cine lo hiciera de un velatorio. Hay quien dice que el cine es un engaño porque trata de hacernos creer cosas

Los que me conocen se burlan de mí cuando les aseguro que nací en Tánger en 1954. Ya sé que mi pasaporte indica que soy de Barcelona y que resido en Málaga, pero los pasaportes no tienen cerebro ni memoria. No poseen alma. No expresan sentimientos.

Mis padres estuvieron en Tánger durante el breve periodo de tiempo en el que Tánger estuvo en Málaga. Una ciudad dentro de otra ciudad. Hay ciudades que cambian de sitio. No me refiero a las ciudades de papel que viajan por el mundo entero ocultas en libros sino a las ciudades que se desplazan del lugar en el que han estado siempre para instalarse en otro distinto. Todos ustedes saben que una vez Casablanca se trasladó a la ciudad de Los Ángeles, en Estados Unidos; y que Roma estuvo en Almería. Las ciudades viajeras siempre dejan en su lugar una copia de tamaño original para que los habitantes no se vuelvan locos y puedan seguir paseando por sus calles, entrar en los comercios y, al llegar la noche, acostarse en su cama. Un día de otoño de 1954, Tánger viajó a Málaga. Hace hoy cincuenta y tres años.



que son mentira, como que Tánger se convirtió durante unos días en el alma de Málaga. Sin embargo, mis padres y yo sabíamos que todo eso era verdad. Mi padre vivía intensamente la ficción. Los días que estuvimos en Tánger, cuando yo aún no había nacido, pasaba las horas arreglando el bajo de las chilabas, bebiendo té con hierbabuena y oyendo el canto del muecín en la torre de la alcazaba de Málaga. Llegó a creerse hasta tal punto que se hallaba en Tánger que contagió a mi madre y a varios de los participantes en la película. Una noche, llegaron al hotel con una tarjeta del balneario del UNCLE TOM del Tánger de verdad, propiedad de un negro del Mississippi, viejo y puritano, que de noche perseguía por la arena a las parejas de enamorados para golpearles con una cruz fosforescente.

Mi madre se hizo amiga de Maureen O'Hara, que era la protagonista de la película, y salían por la tarde juntas a pasear por la Ville Nouvelle. Mi padre prefería los cafés de cartón piedra del zoco Chico. Muchos años después, viajé a la ciudad original de Tánger con la intención de descubrir los lugares de la película. Llevé conmigo los álbumes de fotos y recuerdos de mi madre para contrastar los lugares de antaño con los del presente. No encontré el Frisco's Bar, ni el hotel Ritz, ni por supuesto el túnel de La Araña donde Maureen O'Hara dispara a Macdonald Carey. Sin embargo, de noche, en la habitación del Hotel Continental, ojeé los álbumes y vi a mis padres en la terraza de ese mismo hotel acompañados de Maureen O'Hara, el actor español Antonio Casas, la bailadora Carmen Carrasco y el director Richard Sale. En otra fotografía vi a mis padres en la terraza del balneario "UNCLE TOM" con Tennessee Williams y el pintor Ahmed Yacoubi, una nota escrita por mi madre señalaba que el autor de la foto era Emilio Sanz de Soto y que a la izquierda de la fotografía se podía ver, de perfil, el rostro del pintor Francis Bacon. Vi a Jane Bowles con mi madre y Truman Capote, que viajó a Tánger para escapar de sí mismo, en un baile de disfraces organizado por Davis Herbert. Entre las páginas de uno de los álbumes encontré el recorte de una revista muy posterior a la fecha de las fotos. El texto, que probablemente pertenezca a Sanz de Soto, dice lo siguiente: "En estas visitas fantasmas a unos ambientes

fantasmagóricos, me acompañaba el jovencísimo pintor tangerino José Hernández, quien a los 17 años ya soñaba despierto dibujando gatos enfurecidos. Siempre le decía lo mismo: Si hay que huir, mejor acompañado que solo. Y ya que de fantasmas hablo, un último recuerdo: el de William Burroughs. Desde la ventana de mi casa lo veía a diario, sonámbulo, con una cesta en la mano, camino de un pequeño hotel propiedad de una francesa. Madame Claude, que así se llamaba la dueña del hotel, me repetía siempre lo mismo: "Al señor Burroughs me lo encontraré un día muerto en la habitación, apenas come, se droga y pasa las noches escribiendo". Así nació *El almuerzo desnudo*.

Nunca sabré dónde estuvieron mis padres el año que yo nací. ¿Fue en Málaga? ¿Estuvieron realmente en Tánger? ¿Es capaz el cine de cambiar de sitio las ciudades? ¿Acaso la fantasía de mis padres convirtió en realidad su viejo sueño de vivir para siempre en Tánger? El 20 de noviembre de 1954 nací en Barcelona en una habitación repleta de postales de Tánger y fotos de artistas; por eso no miento cuando aseguro que nací en Tánger. Tánger era una habitación de Barcelona. En una de las fotos que había en el cuarto de mis padres donde nací, aparecía Maureen O'Hara con un niño sonriente al que le falta una pierna. Ella estaba agachada y las mejillas de los dos permanecían unidas mientras miraban a la cámara. Justo detrás de ellos se puede ver a mi padre. Me emocionó ver esa foto hace sólo tres años en la portada de un libro titulado *Málaga Cinema*, escrito por los periodistas y cinéfilos malagueños Juan Antonio Vigar y Francisco Griñán. Me llamó la atención que todos los que salían en esa foto eran más jóvenes que yo ahora, incluso mi padre. El cine quizás miente, pero la vida real es absurda y engañosa.

Ha pasado mucho tiempo desde entonces, cuando Mohamed Chukri tenía casi veinte años, no sabía leer y dormía en los cementerios y yo me escondía del mundo en el vientre de mi madre. El año que murió Auguste Lumière y en el que alguien dijo: "Lo primero que aprendes en Tánger es a vivir la vida según se presenta".

LOS MUNDOS IMAGINARIOS POSTCOLONIALES

José Manuel Goñi Pérez

Profesor de la Universidad de
Aberystwyth, Gales, Reino Unido



Tetuán

Si las relaciones literarias y artísticas entre Marruecos y España han proliferado en las últimas décadas.¹ Si se puede decir que hoy en día los boletines, cuadernos informativos y páginas pseudo-literarias y periodísticas se propagan en la red. Si se publican nuevas compilaciones de literatura marroquí y algunos novelistas marroquíes son galardonados por su novelística en español.² Si los congresos internacionales sobre las literaturas de Tánger y la sin par labor cultural llevada a cabo desde hace ya algún tiempo por el Instituto Cervantes han aumentado de forma significativa en la presente década.³ Si todas estas características conforman un espectro social y literario que abre la puerta a un mayor entendimiento cultural, es menester pues desentrañar el estado de la novela anacrónica en español sobre los enclaves del protectorado y Tánger en la literatura coetánea.

La denominación de 'novela anacrónica', responde a la representación de unos mundos posibles sobre un tiempo histórico real, pero sobre un espacio hoy en día inexistente. Será pues en este espacio novelado desde un

tiempo real y presente en el que Tánger y el Protectorado deje de ser lugar quimérico y pase a ser materia sempiterna. La literatura contemporánea en español no distorsiona la realidad tangerina, ni la de Larache, de Tetuán, etc, su refutable internacionalidad o el refugio o la contigüidad hispánica que llegó a ser, sino que la moldea, la piensa y la recrea. A su ficcionalización -única vía de supervivencia-, le sigue la leyenda -única forma de germinación.

Tal vez debería denominarla en estas páginas 'novela histórica sobre el Protectorado y Tánger' o utilizar algún término afín, pero algo me dice que cualquier apelativo de esta índole ignoraría tres conceptos esenciales para enjuiciar, a mi entender, esta recién literatura: i) por

1. Véase, por ejemplo, la encomiable labor de la *Fundación Tres Culturas del Mediterráneo*, la incansable agenda cultural del Instituto Cervantes, o el número de coloquios y ciclos de conferencias organizados por Universidades como la de Cádiz, Sevilla Málaga, entre otras.

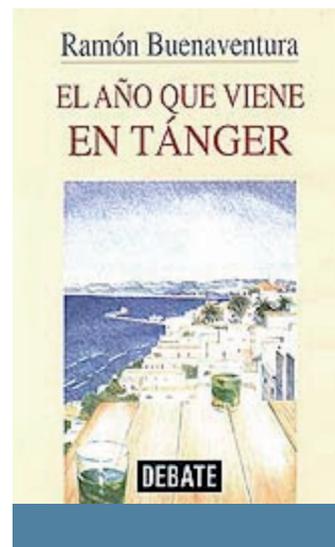
2. Entre estas publicaciones recientes destacan las novelas de Mohammed Achaari, *El jardín de la soledad* (2005) y de Aïcha Bassry, *La soledad de la arena* (2006); Antonio Reyes Ruiz (ed.), *Cuentos y relatos de Andalucía y Marruecos* (edición bilingüe árabe español) (2007); Mohamed Bouissef Rekab, *Aïxa, el cielo de Pandora* (2007); Mohamed Akalay, *Entre Tánger y Larache* (2006) [Premio Sial Narrativa Corta 2006]. Entre las antologías más recientes hay que destacar la de Carmelo Pérez Beltrán (et al.), *Entre las dos orillas: literatura marroquí en lengua española* (2007). Antonio Reyes Ruiz (ed.), *Voces del Sur: Poesía marroquí contemporánea* (edición bilingüe árabe español) (2007). La puerta de los vientos de AA.VV. (2004). Y la ya clásica antología de Abdellah Djibbilou. *Miradas desde la otra orilla. Una visión de España (Antología de textos literarios marroquíes actuales)* (1992). Véase además el interesante artículo de Cristián H. Ricci, «La literatura marroquí de expresión castellana en el marco de la transmodernidad y la hibridación poscolonialista» (2006), quien prepara en estos momentos un estudio monográfico sobre la literatura marroquí en español y catalán.

3. El grupo de investigación de la Universidad Abdelmalek Essaâdi de Tetuán, la University of London Institute of Paris (ULIP) y Aberystwyth University, Gales, han organizado en los últimos años cuatro congresos internacionales sobre las representaciones artísticas de Tánger y publicado, a su vez, cuatro volúmenes con las Actas de los mismos.



un lado, el hecho de que –a pesar de que la trama verse sobre distintas épocas– la importancia reside tanto en el tiempo de escritura, ya que la narración nos reenvía al momento de escritura presente, como en las consecuencias coetáneas de la misma; ii) el que estos textos literarios conforman una respuesta común y coetánea a los conceptos de la otredad, del yo y, como derivación, de la diáspora y sus consecuentes vicisitudes; iii) la muerte psicológica del personaje y su transformación de la identidad. Es más, el término ‘novela histórica’ no respondería con exactitud a la ficcionalización coetánea de tales enclaves, en cuanto que su teleología no es la de una vuelta al pasado sino la de una redefinición de la historia desde parámetros ideológicos contemporáneos y sobre un espacio físico desvanecido por las circunstancias socio-políticas. Esto es, la novela, llamémosla, *anacrónica* sobre el norte de África tiene como común denominador el hecho de que los escritores son afines a las circunstancias que se vivieron en los distintos enclaves, por ser copartícipes de tales circunstancias, describir las mismas *in situ*, o haber estado y seguir estando directamente relacionados con los hechos históricos o post-históricos.

Asimismo, tal diferenciación terminológica es aún más importante si aceptamos que sí existe una novela histórica coetánea per se que retoma, por ejemplo, la guerra de África con títulos como *Morirás en Chafarinas* (1991) de Fernando Lalana, *Etxezarra* (1993) de María Charles; *Días de luz* (1994) de Eduardo Valero o *El nombre de los nuestros* (2001) de Lorenzo Silva; *Una guerra africana* (1999/2008) de Ignacio Martínez de Pisón; *El vengador del Rif* (2000) de Fernando Marías; *De Larache al cielo* (2006) de Mohamed Sibari. O novelas que versan sobre los años de la guerra civil como la meritoria *Fronteras de arena* (2001) de Susana Fortes, cuyo tiempo narrado se basa en la antesala y el día de la sublevación militar del 36 en Tánger, o *La casta militar africanista* (1936) (2004) de Carlos Galea que recupera un inmenso caudal historiográfico de la rebelión en el norte de África. Mención especial merece la novela de Silva que entabla directa relación con novelas de los años veinte y treinta tales como *El bloqueo* (1928) de Díaz Fernández o *Imán* (1930) de R. J. Sender. Silva rescata una



visión del conflicto bélico de 1921 en la que los soldados y concretamente el sargento Molina, cumplen una función evocadora al reflejarse las vicisitudes de la guerra desde un punto de vista humano y trágico, pero sin el dramatismo característico de las novelas mencionadas. La novela de Silva tiene el poder de retratar con una fuerza inusitada los pormenores de una guerra de forma paladina, especialmente al tratar de *los harqueños*.

Otra característica de esta *novela anacrónica* es su reflexión histórica individual. Esto es, si entendemos la salida del norte de África como diáspora, como una dispersión o separación del lugar de origen o de adopción, todas las novelas coetáneas tocan o bien de forma directa o bien tangencial el elemento de salida del lugar de origen desde un punto de vista que evoluciona desde lo general hacia lo individual.⁴ Y es el distanciamiento temporal del espacio físico el que determina, en algunos casos a una edad tardía, la ficcionalización de un ente extinto -escritura o la vida (por utilizar un término sempruniano). Esta diáspora funciona como elemento adyuvante en la *poiesis* narrativa. La ficción será pues a la diáspora lo que el retrato es a la imagen narrada del mismo Yo, es decir, tan sólo un elemento temporal y un vacío espacial.

4. No hay ejemplo más diáfano en la literatura sobre Tánger que el del “Obispo de Tánger”, donde leemos: «Sus hijos se marchan a España a estudiar y regresaban en verano. Los padres intentaban a veces “regresar” a España. Utilizaban ese verbo, aunque hubiesen nacido en Marruecos, es decir, aunque nunca hubiesen venido a España, o sobrevivían allí penosamente cada vez más solos. Los hijos, tras acabar los estudios, trataban de quedarse en España, de abrirse camino allí» (Antonio Parra, 1995: 14)



La nómina de escritores y su procedencia es harto heterogénea en esta *novela anacrónica* y si bien describe el talante multicultural de la literatura norteafricana, también pone de manifiesto la interesante relación entre la visión coetánea de las tres culturas -concepto en constante redefinición y demanda política- y sus estructuras sociales de convivencia e iniquidad. Un concepto, una visión, que hoy en día se manifiesta de forma praeclara en la narrativa de temática postcolonial. Esta reflexión histórica que pone en marcha la maquinaria novelística es una reflexión más sobre el sujeto que narra que sobre el propio objeto narrado. Más que reflexión histórica es una visión intrahistórica de aquellos que vivieron en mayor o menor medida la españolización del norte de África y su posterior disimilación cultural y social (menos obvia resulta hoy en día la lingüística). No sólo la novela y el cuento han sido el marco de expansión de esta reflexión histórica sino que los ensayos y las revistas (*Tingis*, es un buen ejemplo de esta materia) y los periódicos digitales, tales como el *Eco de Tetuán* o *Marruecosdigital* forman parte de esta regeneración individual del acervo popular sobre los enclaves postcoloniales.

Resulta curioso que hoy en día haya un fecundo grupo de escritores que se hayan adentrado en la regeneración temporal de un espacio inexistente y alejado además de unas nuevas generaciones cuyos libros de texto seguían cantando faustos y egregios descubrimientos de ultramar mientras se obviaba la historia reciente del norte de África a guisa de lo que antaño soslayó la historia de España a finales del XIX: perspectiva y realidad.

Por otro lado, la expansión territorial vino embaída por una serie de libros de viajes que darían una visión predeterminada y esperada por parte de un lector específico que buscaba el descubrimiento de lo ajeno, de lo desconocido y opuesto, de una nueva barbarie frente a la civilización incansable, de nuevo hilo que recondujera los designios de grandeza e hiciera olvidar la pérdida de las últimas colonias

y el fracaso reconocido de finales del XIX y la estrepitosa inhabilidad política de principios del siglo XX y devolviera lo perdido a un pasado irre recuperable. Nuestro orientalismo de principios del XX no fue tal –pues incluso el modernismo español o el latinoamericano pasó por el tamiz de la visión orientalista de la literatura francesa, basada en la sensación y en la belleza de los ensueños proyectados por Sherezade. Si nuestro orientalismo no fue tal, nuestro colonialismo no fue sino un intento fútil, efímero y visionario de reencontrarnos con la América perdida.⁵

Tal vez sea esta una de las razones por las que el Protectorado y Tánger no recuerde ya a nadie. De ahí que esta vuelta narrativa a un territorio ido, no sea sino la recreación de la inexistencia espacial en un marco temporal, como deíctico que apunta a sí mismo. Tal vez tenga razón Carrasco al hablar sobre la vergüenza del pasado colonial: «Es posible que vuelva una moda africana; algo de esto ya se está viendo. La vergüenza colonial parece superada y, en el distanciamiento, surgen nuevas perspectivas para abordar un hecho que dejó su rastro» (2000:11)», pero sólo tal vez. Quizás la vida sobre el Protectorado no fuera materia novelesca para aquellos que salieron poco a poco de sus tierras. Quizás tenga el tiempo la potestad y a su vez la necesidad de convertir el recuerdo a través de los años en palabra novelada, en patraña real, vivida y ensoñada. Tal vez la libertad creadora, la oportunidad de publicar y el paso del tiempo sean algunas de las posibles razones de que el Protectorado y Tánger sean nuevamente materia novelada, de que lo sefardí, lo morisco y lo cristiano anden a la par por entre las páginas fabulísticas. Como lo es también en la literatura marroquí la audaz escritura de Badia Hadj Nasser en *Le voile mis à nu* (1985).

“
**Más que reflexión
 histórica es una
 visión intrahistórica de
 aquellos que vivieron
 la españolización del
 Norte de África**
 ”

5. En el 2007 Mohamed Laabi publicó una interesantísima antología de los viajeros españoles a Larache en la que se recogen textos de escritores desde el siglo XVI hasta nuestros días, donde se pueden encontrar testimonios de principios del siglo XX tan representativos como los de Bernardo de Quirós (1914) o Francisco Sureda (1920), por ejemplo.



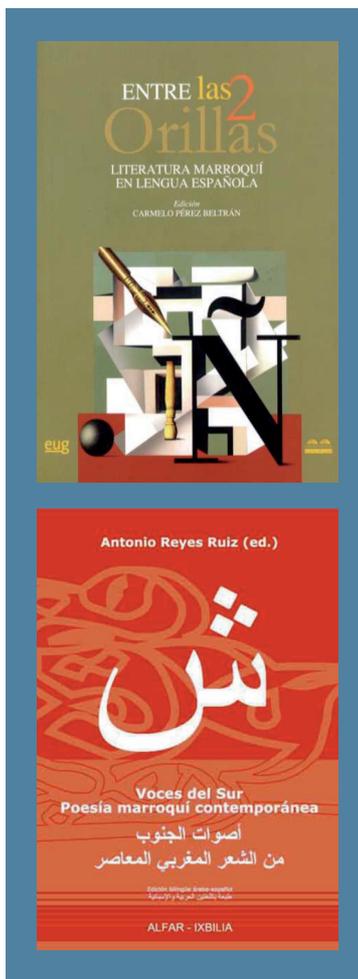
El norte de África está condenado a ser el Jano de dos mundos literarios, de las representaciones de dos concepciones socio-políticas: el de Occidente y el de Oriente. Tánger será uno de los reguladores cósmicos «me penes est unum vasti custodia mundi» (Ovidio, I, 119). Pero, como Jano, Tánger tiene también sus arcanos insoslayables, esos mismos que leemos como común denominador en las novelas más recientes de esta *literatura anacrónica*, como son los casos de *Los muertos de Roni* (2004) de Leo Aflalo, o de novelas como *El árbol del acantilado. Donde sefardíes y españoles se encontraron* (2006) de Carlos Tessainer donde una historia de amor entre una hebrea y un cristiano sirve para describir una ciudad colonial y sus múltiples grupos y clases sociales en la que destaca un riquísimo contexto histórico que refleja le mundo del Protectorado.

Merece la pena detenerse en un concepto que a veces se escapa al sentir común del lector, y es el del tipo de literatura del que estamos tratando. No seré yo el que enjuicie el valor literario de tales obras (si por tal se ha de entender una asimilación entre lo sublime y lo humano), más bien deseo señalar que la relativa facilidad que hay hoy en día para publicar una novela si la comparamos con otras épocas de relativa austeridad editorial, ha facilitado que vean la luz una serie de novelas publicadas, las más, por editoriales de las llamadas independientes o menores si se quiere, ajenas al yugo del marketing, los *best seller*, el hábito, la novela traducida y la literatura institucionalizada, el mercantilismo y los premios macerados y otras, las menos, publicadas por editoriales más conocidas, de más venta. La vuelta a una «libertad creadora sin más visión que la de poder seguir editando», como venía a explicarme George Solomos, cuando le preguntaba sobre la razones de la edición de

su revista *Zero: a quarterly review of literature and art* en Tánger en 1950, está posibilitando que una *narrativa anacrónica* de poca venta y copete pueda pasar a mejor vida sin darse a conocer.⁷ Y esta relativa facilidad ha posibilitado no sólo un mayor número de títulos y una mayor variedad temática, sino también un nuevo grupo de escritores cuyo interés se centra en novelar lo espacialmente inexistente, como la descripción ecfrástica de Juan Vega en *El último verano en Tánger* (2000), sin caer, eso sí, en la mitificación anglosajona de un espectro terrenal llamado Tánger.

A diferencia de las literaturas tangerinas en inglés, por poner un ejemplo, los enclaves norteafricanos en español son motivo de fabulación, pero no de mitificaciones ni de limbos. La mitificación de corte estadounidense como la llama George Solomos, una mitificación de la vivencia de unos cuantos Beats basada en las páginas de la autoficción de Mohammed Choukri *El Pan desnudo* y de *M'hashish* de Mohammed Mrabet y para George Solomos por encima de todos Paul Bowles. Esta mitificación literaria convierte hoy a Tánger en una ciudad en donde los valores mitológicos no son reconocidos por quienes pasaron en ella la mayor parte de sus vidas. El mismo nombre, el significante,

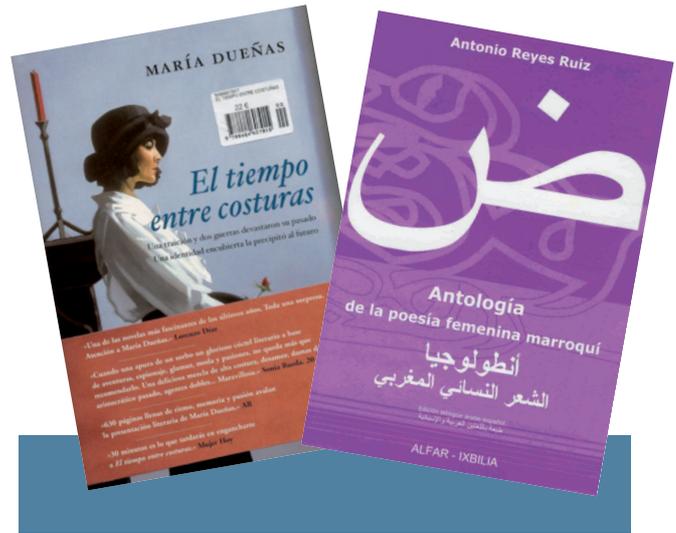
el objeto que representa, crea una construcción discursiva ecléctica y cambiante de los valores mitológicos de Tánger. La ciudad se construye de formas isotópicas que se transfieren culturalmente. Y estos isótopos se imitan, esto es, se transforman artísticamente. De tal forma que la mitificación anglosajona se convierte en una metamitificación que a su vez alimenta la imaginación de nuevas creaciones. Esta metamitificación no es el principio caracterizador de la *novela anacrónica*, aunque ambas estén basadas en el principio de la ensoñación de un espacio físico, y desarrollen





una *energía* que provoca una recuperación del espacio perdido. Tal vez una de las pocas novelas hispánicas basada en la mitificación pasada de Tánger sea la novela *La orilla africana* (1999) del escritor guatemalteco Rodrigo Rey Rosa, quien además ha puesto de manifiesto la influencia de Paul Bowles en su obra. (Guerrero, 2002: 104-108)

A todo esto cabría añadir que si en la novela del pre-Protectorado (1859-1906) el espacio físico del norte de África remitía a la idea de la curación de una desidia producida por el hastío, por la abulia vital, el *tedium vitae* y el *cafard*, y, a su vez, la representación de lo *otro*, no como descubrimiento del Oriente, sino como representación escapista del Yo que escribe y lee, tendía a ser un elemento recurrente en la literatura de finales del siglo XIX y principios del XX (valga como ejemplo *Color. Sensaciones de Tánger y Tetuán* (1919) de García Sanchíz); la *novela anacrónica* coetánea remitirá a la idea del espacio como agnición histórica y cuya descodificación por parte del autor es asimismo un tipo más de anagnórisis espacial. Esta anagnórisis parece más clara aún cuando leemos la inflexión temporal de un cuadro espacial como *El último verano en Tánger* (2000), o los cuadros costumbristas de cuentos como «El Sargo», «Chibani», «Reencuentro», «La Noche de Rachid» o «El Aid-El-Kbir de Mohamed»⁷ o la vuelta hacia un lugar inexistente en *En el jardín de las Hespérides* (2000) o en la anagnórisis de personajes como Abel Egea -*Sombras en Sepia* (2006)— quien a través de un viaje debido a una serie de avatares se reencontrará con la ciudad de la que dimana y creía soterrada. La vuelta al origen, a la tierra madre, no es sino una vuelta hacia el pasado desde un presente geográfico que no hace sino remarcar la idea de que la vuelta a casa no existe sino a través de la fabulación con Nadja. Como lo es, aunque con una gran dosis de realismo y de coetaneidad, en algunos cuentos de *Últimas noticias de Larache y otros cuentos* (2004) donde el espacio presente se conjuga con el recuerdo mítico de la ciudad de Larache. El realismo más afín de estos cuentos no es óbice para que se muestren, sobre todo en los dos primeros cuentos, una cierta mitificación más en la línea de *En el jardín de las Hespérides* (2000), mientras que en los restantes cuentos



podemos apreciar la cruda descripción realista en la que el pasado queda oculto a través de la mirada penetrante de una realidad en donde la inmigración interna, la pobreza, el resquebrajamiento de edificios, calles y ciudades forman parte de la naturaleza narrativa de estos cuentos. Mientras que en esos edificios y calles se pueden percibir todavía a aquellos que tuvieron que abandonar la ciudad.

La geografía urbana juega también un papel fundamental en la narrativa de Cristina Martínez Martín quien refleja en su novela *Te devuelvo la memoria* (2007) la encrucijada de Doña María, un personaje complejo, que se ve atrapada entre las formas sociales de la ciudad de Larache antes de la pérdida o independencia del Protectorado. Personaje complejo para quien las vicisitudes personales corren paralelas a un cambio geopolítico marcado por la incertidumbre, las revueltas sociales de aquellos que no quieren perder lo que son y la descripción social de *los otros*, quienes convergen con el sentir del personaje principal. Una novela donde la descripción captura la quintaesencia de un mundo tan hermoso y embriagador como oscuro y soterrado; un mundo que arrojará sus propios valores sociales y que logrará despertar un cierto halo de heroicidad escondida. Una epigénesis que se desarrolla en distintas etapas muy bien construidas y que aporta al relato un cierto carácter íntimo y que sabe conjugarlos con la descripción de los acontecimientos históricos de Larache.⁸

7. Cuentos inéditos de Juan Vaga Montoya a quien agradezco que me los haya enviado. Estos cuentos se publicarán probablemente en el 2009.

8. Esta novela recibió el primer premio del V certamen de Narrativa femenina Princesa Galiana



Los personajes de la *novela anacrónica* no sólo se forman con pinceladas desabridas, sino que en el caso de los relatos de *La memoria blanqueada* podemos percibir la estilización de los personajes y el gusto por mantener –perpetuar– los detalles de las escenas de Tánger y de Larache, de la misma manera que en la colección de relatos de León Cohen *Relatos robados al tiempo* (2006), se puede apreciar el color sefardí del Norte de Marruecos. De la misma manera que podemos apreciar el detalle descriptivo en *Relatos de las Hespérides* (2000), *Relatos del Hammam* (2001) de Mohamed Sibari, cuyos elementos costumbristas recuerdan en mucho a algunos de los cuentos de Juan Vega Montoya, llenos de color local, elementos lingüísticos autóctonos, expresiones temporales indeterminadas frente a la expresividad espacial, relatos que versan sobre el campo y la ciudad.

De entre todo este elenco de escritores resaltan algunos con nombre propio, como el de Esther Bendahan Cohen, y cuya novela *Déjalo, ya volveremos* (2006) recuerda en esencia no en temática a la impactante novela *Los muertos de Roni* (2004) de Leo Aflalo. Ambas novelas narran desde su perspectiva vital e histórica una nueva jornada de la diáspora sefardí. Si en *Los muertos de Roni* la habilidad narrativa del nieto de uno de los personajes hace amalgamar los recuerdos de tres generaciones –abuelo, padre e hijo (narrador)– en esta novela el proceso narrativo recaerá en la visión de una niña que nos presenta un mundo que se desploma ante sus ojos pueriles. Con esta obra la *novela anacrónica* cobra así un interés por la huída, por los vericuetos psicológicos de un pueblo exiliado y de un momento histórico ya vivido, en la que se nos narra una vuelta a la infancia, esto es, una vuelta a un *Locus Mater* imaginario, como lo era la creación de la vida de cada uno de los naufragos reales del *Pisces*. Esta novela es en sí misma un complemento a la excepcional obra dramática de Jesús Carazo, *El último verano en el paraíso* (2004) y cuya mayor virtud es la de presentarnos un mundo en constante mutación y en la que se pueden apreciar, a través de unos magistrales diálogos intergeneracionales, la transformación de un mundo insostenible a principios de los años sesenta.⁹ La fuerza psicológica de ambos

textos literarios y su calidad literaria otorgan a la *narrativa anacrónica* una calidad sin parangón en las letras hispánicas del norte de África.

Tal vez, la narración –me debato todavía entre llamarla memorias o autoficción, si es que ambos términos fueran excluyentes– de Luis Llodra Isacco, *Vicisitudes de un viejo tetuaní* (2007), sea la narración que más historia aglutine, la historia personal de una familia con la visión de una época llena de enaltecimientos y problemas. Un texto memorable si se ha de acercar uno al entendimiento de una parte mínima de la historia, de la *intrahistoria*, como en otro lugar puse ya de manifiesto.

Y entre esta turbamulta de títulos y querencias, no puede pasar desapercibida una de las novelas que más se adentra en el mundo tangerino presente –*El jardín (Al Bustán)* (2007), de Sonia García Soubriet– y que combina perspectivas del pasado y de dos visiones bien distintas, la visión de un Tánger actual en el verano -irrealidad idílica- y en el invierno -realidad espacial-, y sus consecuentes cambios, simbolizados en las primeras páginas de la novela con el sacrificio del cordero, al percatarse la narradora de que el espacio deseado, buscado e idealizado se transmuta en una realidad muy distinta. Lo interesante de esta novela es la relación de ese tríptico de mujeres, todas ellas de generaciones distintas, cuya idealización de Tánger –ciudad taumatúrgica– está llena de sueños irrealizables. Una novela capaz de captar la relación entre dos mundos y dos culturas desde un punto de vista postmoderno sin olvidarse de la historia de la ciudad a través del hotel.

Hay demasiados ejemplos para poder otorgar a cada una de las narraciones coetáneas el merecido espacio que desearía en este artículo meramente divulgativo. Lo que si se puede decir sin ánimo de caer en apresuradas consideraciones es que la narrativa actual en español sobre el norte de Marruecos es ante todo narrativa holística ya que cada ficcionalización de sus espacios geográficos es distinta a la visión genérica que esta literatura produce.

9. He de agradecer a Jesús Carazo que me haya facilitado una copia de su obra de teatro galardonada con el Premio Lope de Vega en 2004 y que saldrá publicada, según me ha comentado, el próximo 2009 en la Editorial Fundamentos.



La *narrativa anacrónica*, en su mayoría novela y cuento, merece un capítulo aparte en la producción literaria en español desde 1998. Se cumple ya una década desde la publicación de la novela que ganara el premio Ramón Gómez de la Serna, Villa de Madrid, a la mejor novela en lengua española, *El año que viene en Tánger* –elegía sui generis de la ciudad de Tánger, mezcla de lo sublime y lo histórico– y que abriera de alguna manera el camino a otros textos, a otras fábulas norteafricanas que la han sucedido de una u otra manera en los albores de este siglo. A

nosotros –como quien suscribe, nacido en la década de los setenta– poco nos dijeron de aquellas tierras coloniales, de la mezcolanza, la algarabía, los tres templos del zoco, la hispanidad, Alhucemas o ese barco que sigue naufragado camino de Israel. La literatura posee la virtud de construir realidades y reescribir una historiografía curiosamente celada por la reconquista, las lecciones de una historia de ultramar, dimes y diretes de palacio y no sé qué más de historietas de quelonios. Hoy la historia colonial nos viene dada por la *narrativa anacrónica* postcolonial.

B I B L I O G R A F Í A

AA.VV. (2004). *La puerta de los vientos*. Barcelona: Ediciones Destino.

Abdellah Djbilou. (1989). *Tánger, puerta de África. Antología de textos literarios hispánicos 1860-1960*. Madrid: Cantabaria.

----- (1992). *Miradas desde la otra orilla. Una visión de España (Antología de textos literarios marroquíes actuales)*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional. Instituto de Cooperación con el Mundo Árabe.

Achaari, Mohammed. (2005). *El jardín de la soledad*. Cádiz: Quórum. Trad. Khalid Raissouni y Trino Cruz.

Aflalo, Leo. (2004). *Los muertos de Roni. Crónicas confusas y antiguas, soñadas y verdaderas, de dos familias judías, entre Tánger y Tetuán*. Madrid: Hebraica Ediciones.

Akalay, Mohamed. (2006). *Entre Tánger y Larache*. Madrid: Sial-Casa de África.

Aïcha Bassry. (2006). *La soledad de la arena*. Sevilla: Alfar-Ixbilia.

Badia Hadj Nasser. (2007). *El velo al desnudo*. Alcalá de Henares: Editorial: Alcalá. Título original: *Le voile mis à nu*. (1985). Éditions Arcanteres. Traducción de María Esperanza del Arco Heras.

Barce Gallardo, Sergio. (2000). *En el jardín de las Hespérides*. Málaga: Aljamía.

----- (2004). *Últimas noticias de Larache y otros cuentos*. Málaga: Ediciones Aljaima.

----- (2006). *Sombras en Sepia*. Valencia: Pre-textos.

Bendahan Cohen, Esther. (2006). *Déjalo, ya volveremos*. Barcelona: Seix Barral.

Buenaventura, Ramón. (1998). *El año que viene en Tánger*. Madrid: Editorial Debate.

Bouissef Rekab, Mohamed. (2007). *Aixa, el cielo de Pandora*. Cádiz: Universidad de Cádiz. Colección Algarabía.

Carazo, Jesús. (2004). *El último verano en el paraíso (Obra teatral inédita a día de hoy)*.

Carrasco González, Antonio. (2000). *La novela colonial hispanoafriana: las colonias africanas de España a través de la historia de la novela*. Madrid: SIAL.

Charles, María. (1993). *Etxezarra*. Barcelona: Anagrama.

Cohen Mesonero, León. (2006). *La memoria blanqueada*. Madrid: Hebraica Ediciones.

----- (2003). *Relatos robados al tiempo*. Libros en red.

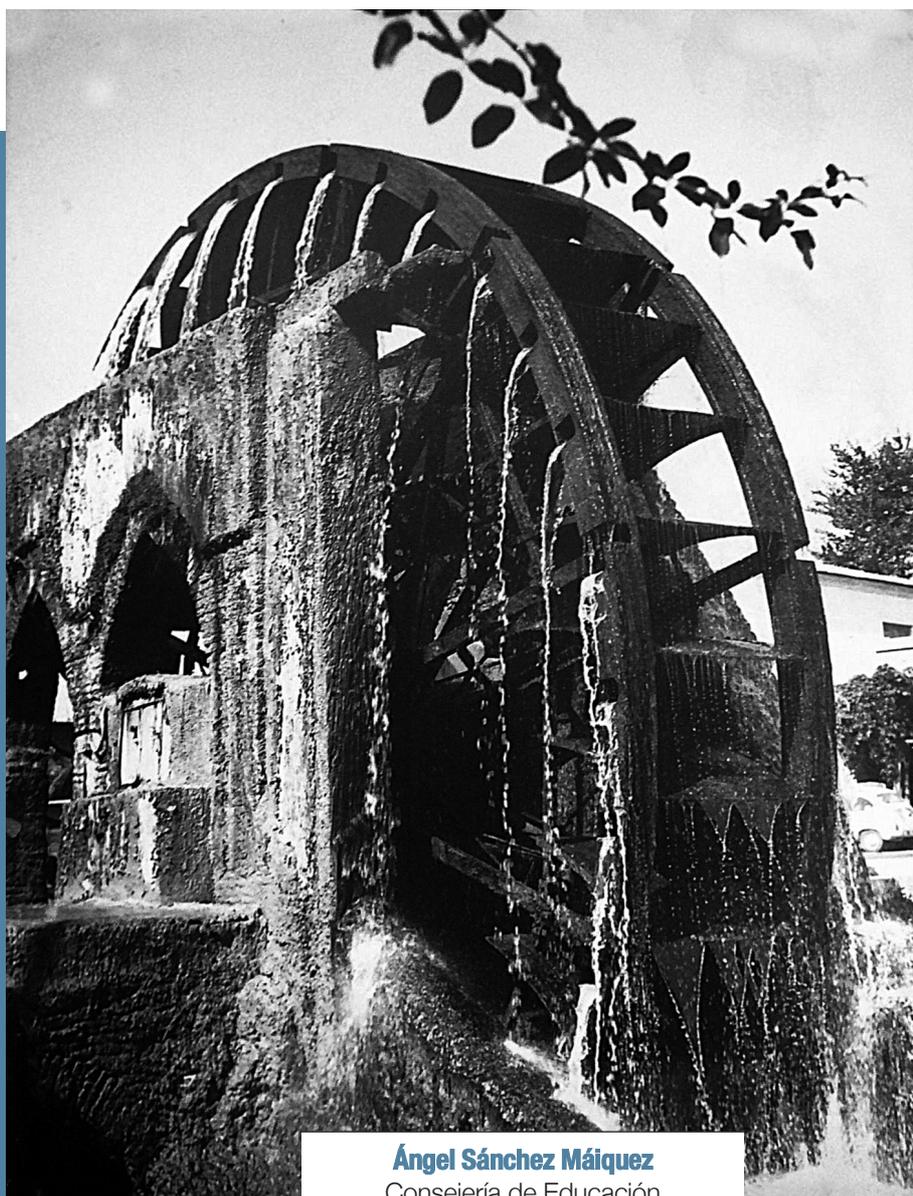
Comendador, M. Luz y Fernández Parrilla, Gonzalo. (2006). «Traducciones de literatura árabe al español 2001-2005». *Al-Andalus Magreb*, 13 (2006), 69-77.

Choukri, Mohammed. (2001). *For Bread Alone* London: Saqi books. Translated from the Arabic with an introduction by Paul Bowles.



- Díaz Fernández, José. (1998). *El blocao*. Madrid: Viamonte.
- Fortes, Susana. (2001). *Fronteras de arena*. Madrid: Espasa Calpe.
- Galea, Carlos. (2004). *La casta militar africanista (1936)*. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.
- García Sanchíz, Federico. (1919). *Color. Sensaciones de Tánger y Tetuán*. Madrid: Atenea.
- Guerrero, Gustavo. (2002). «Conversación con Rodrigo Rey Rosa», en *Cuadernos Hispanoamericanos*, número 624, junio 2002. Páginas 104-108.
- Laabi, Mohamed. (2007). *Viajes a Larache I* (Antología de los viajeros españoles a Larache). Tánger: Dar el-Laraïch.
- Lalana, Fernando. (1991). *Morirás en Chafarinas*. Madrid: Ediciones SM.
- Llodra Isacco, Luis. (2007). *Vicisitudes de un viejo tetuaní*. Málaga: Innovación y Cualificación.
- Literatura y pensamiento marroquíes contemporáneos*. (1981). Seminario de Literatura y Pensamiento Árabes Modernos. Serie "Antologías Nacionales". Madrid: Instituto Hispano Árabe de Cultura, Facultad de Letras de Rabat.
- Marías, Fernando. (2000). *El vengador del Rif*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Martín, Cristina. (2007). *Te devuelvo la memoria*. Editorial: Autoras en Red. Distribuido por Rodríguez Santos S.L.
- Martínez de Pisón, Ignacio. (2008). *Una guerra africana*. Barcelona: RBA Ediciones.
- Mohamed Sibari. (2006). *De Larache al cielo*. Marruecos: La-La Menana.
- Mrabet, Mohammed. (1969). *M'hashish*. [Taped and translated from the Moghrebi by Paul Bowles] San Francisco, Calif.: City Lights Books.
- Parra, Antonio. (1995). *El obispo de Tánger*. Pre-textos: Editorial de la Región de Murcia.
- Pérez Beltrán, Carmelo (et alii). (2007). *Entre las dos orillas: literatura marroquí en lengua española*. Granada: Universidad de Granada.
- Rey Rosa, Rodrigo. (1999). *La orilla africana*. Barcelona: Seix Barral.
- Reyes Ruiz, Antonio (ed.). (2007). *Cuentos y relatos de Andalucía y Marruecos* (edición bilingüe árabe español). Sevilla: Alfar-Ixbilia.
- (2007). (ed.). *Voces del Sur: Poesía marroquí contemporánea* (edición bilingüe árabe español). Sevilla: Alfar-Ixbilia.
- Ricci, Cristián H. (2006). «La literatura marroquí de expresión castellana en el marco de la transmodernidad y la hibridación poscolonialista». *Afro-Hispanic Review*. Fall 25.2 (2006): 89-107.
- Rodríguez Ballester, M. (2003). *Recuerdos de Tánger*. Editorial Azarbe, S.L.
- Sender, Ramón J. (2001). *Imán*. Barcelona: Destino.
- Sibari, Mohamed. (2001). *Relatos del Hammam*. Tánger: Altopress.
- Sibari, Mohamed. (2006). *De Larache al cielo*. Altopress, Tánger.
- Silva, Lorenzo. (2001). *El nombre de los nuestros*. Barcelona: Destino.
- (2001). *Del Rif al Yebala. Viaje al sueño y la pesadilla de Marruecos*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Solomos, George (Temistocles Hoetis). (1950). *Zero: a quarterly review of literature and art*. Números 3 y 4. Tánger.
- Tessainer y Tomasich, Carlos. (2006). *El árbol del acantilado. Donde sefardíes y españoles se encontraron*. Málaga: Editorial Sarriá.
- Valero, Eduardo. (1994). *Días de luz*. Barcelona: Destino.
- Vega Montoya, Juan. (2000). *El último verano en Tánger*. Alicante: Club internacional del libro.

APROXIMACIÓN AL VOCABULARIO DEL REGADÍO TRADICIONAL EN LA HUERTA DE MURCIA



Ángel Sánchez Máiquez

Consejería de Educación
Marruecos

*S*in lugar a dudas, el Río Segura es el principal personaje de la Región de Murcia. En este artículo, vamos a presentar brevemente los resultados de un estudio mayor centrado en el análisis semasiológico del vocabulario del riego tradicional en tierras murcianas, en las que los árabes durante siglos acertaron a levantar monumentos imperecederos en regadíos cuya disposición y doble sistema de riego y saneamiento nos despierta la idea de compararlos con el doble sistema arterial y venoso del organismo humano. Crearon un paisaje inconfundible, caracterizado por palmeras, acequias y norias, que han sobrevivido a lo largo de los siglos.



Hay que tener en consideración que nos vamos a ocupar de una actividad íntimamente ligada con la vida del huertano, siempre vinculada a las súbitas crecidas del río Segura que han asolado la ciudad de Murcia y su huerta en incontables ocasiones. Del mismo modo, no podemos olvidar las numerosas sequías por su acción devastadora en esta zona del Levante español. Así las cosas, es de interés recordar aquí las numerosas rogativas y plegarias invocadas a la Virgen de la Arrixaca y a la Virgen de la Fuensanta, patronas de la ciudad, como manifestación muy representativa del estrecho vínculo entre el huertano y el agua.

Los materiales léxicos que hemos utilizado en este estudio proceden de fuentes diferentes. Así, a las voces registradas en las *Ordenanzas y Costumbres* compiladas y comentadas por Pedro Díaz Cassou, en el *Vocabulario del dialecto murciano* de Justo García Soriano, así como en las *Aportaciones para la formación del vocabulario Panocho o del dialecto de la Huerta de Murcia* de Pedro Lemus y Rubio, y en el *Habla de Orihuela* de José Guillén García, hay que añadir los magníficos archivos del Consejo de Hombres Buenos y las más de cien encuestas a huertanos de la zona.

La semasiología es una rama de la lexicología que se dedica a la investigación del significado y de los principios que rigen su desarrollo.

Hemos seleccionado para este estudio un grupo de términos, léxias y expresiones relacionadas con la realidad extralingüística relativa al regadío tradicional, según criterios estructuralistas. En este sentido, hemos determinado dos campos de significaciones. De una parte, la red de riego, en la que distinguimos cinco campos semánticos: acueductos, características morfológicas, acciones humanas, tipos de riego y expresiones afectivas, y de otra, las instituciones reguladoras de la Huerta de Murcia.

Dentro del primer campo de significación,

establecemos el referido a la clasificación de los acueductos, hechos por el hombre para la distribución y avenamiento de las aguas del río Segura. En este campo léxico hay que distinguir dos apartados: el primero está constituido por aquellas voces que designan los cauces de conducción y derivación de las aguas vivas; el segundo, por aquellas voces que hacen referencia a los cauces que reciben las filtraciones o sobrantes del riego, que reciben también el nombre de *aguas muertas*.

“
Se trata de una actividad íntimamente ligada con la vida del huertano
”

La red de riegos de la Vega Media de Murcia tiene su punto de partida en la denominada presa de la Contraparada, importante obra de contención de agua, construida por los árabes en el siglo X, y sobre la que han escrito curiosas leyendas.

Situada a siete kilómetros de la ciudad de Murcia, apoya sus cimientos sobre una masa de conglomerados de lajas y cantos rodados pérmicos con cemento calizo, que constituye un singular accidente geológico, sin el que hubiera resultado muy difícil la construcción de la presa.

Los árabes llamaban a estas presas de agua *as-sudd* (la barrera), hechas en los ríos a fin de tomar agua para regar y para otros usos, y conserva en la actualidad su significado con la denominación de *azud*.

El doble sistema de riegos de la Huerta de Murcia viene constituido por los cauces de *aguas vivas*, derivadas del Segura, que sirven para regar, y por los cauces de *aguas muertas* o *aguas sobrantes*.

Los primeros tienen su toma del cauce del Río, en el remanso que origina la Contraparada por dos grandes acequias mayores o canales de conducción a derecha e izquierda, denominados también *acequia madre*, punto de arranque de toda una red de acequias secundarias o *hijuelas*, que distribuyen el agua de riego hasta las tierras. Una de estas acequias mayores es la de *Aljufía*, que parte de la orilla izquierda para regar la Vega del norte del Segura; la otra es la de *Alquibla*, que tiene su toma en la orilla



derecha para regar la zona sur del Río.

El huertano clasifica los cauces, atendiendo a nociones funcionales y de tamaño, en *mayores* y *menores*. Los primeros son en número de cuatro, de los que corresponden dos a cada *heredamiento general*, es decir, el terreno que se riega con las aguas de un mismo acueducto. Uno, distribuidor de las aguas que toman del Segura entre varios cauces menores, y otro, colector al que afluyen en su mayor parte las filtraciones del suelo. Estos heredamientos generales se subdividen, a su vez, en *particulares*, y toman el nombre de las acequias de que se riegan.

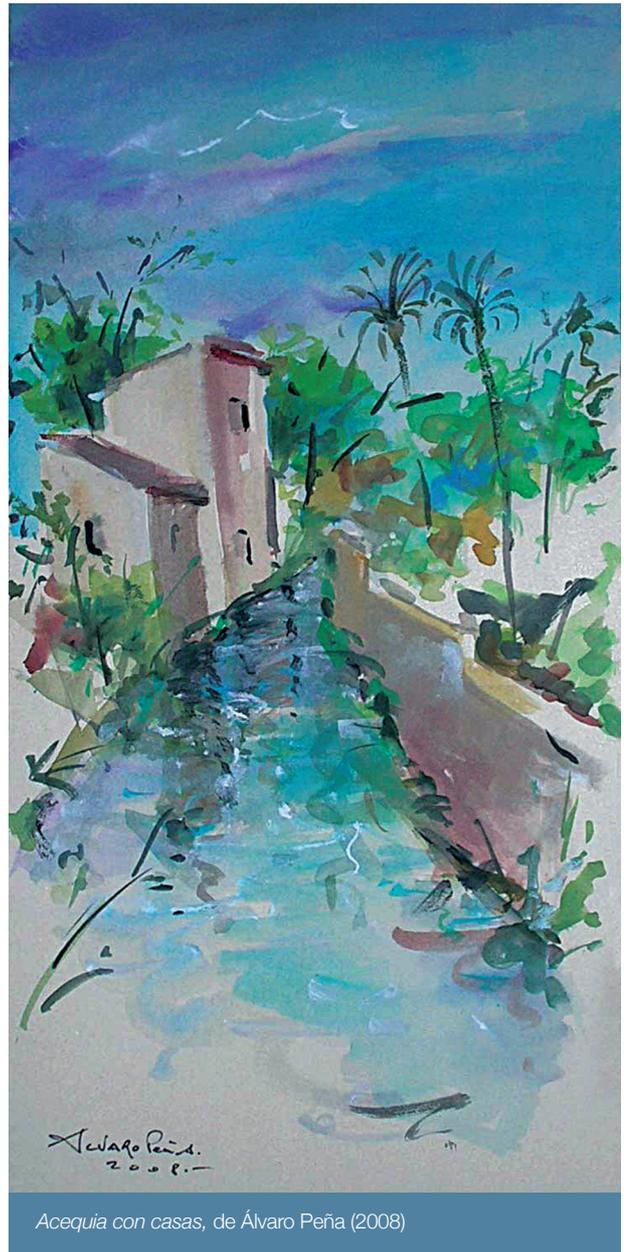
Los cauces *menores* se llaman *regadores* o *avenadores*, según el uso, ya sea dar riego o descargar de humedad excesiva. Así, las acequias menores se subdividen en *hijuelas*, y éstas en *brazales* que llevan agua a varios heredamientos; y de los brazales nace las *regaderas* o *regaeras* que llevan el agua, por lo general, a un solo regante.

La otra característica que los diferencia es el tamaño. Así, el huertano distingue en orden a este criterio los diferentes cauces. De modo que la acequia mayor o madre debe tener, según las zonas, entre dieciséis a veinte palmos de anchura; la acequia menor, de seis a diez; el brazal, cinco palmos, y la regadera, tres.

Los cauces de aguas muertas sirven para recibir los avenamientos o *escorribres* de las tierras, descargándolas de la humedad que les perjudica. Estos son los *escorredores* o *escorreores*, las *azarbetas* y *azarbes*. Los primeros reciben los avenamientos de uno o dos herederos o propietarios de una *heredad* o porción de tierra de regadío; las *azarbetas* son las que reciben las filtraciones de tres o más dueños; y los *azarbes* o *landronas* son los cauces en que se reúnen las aguas procedentes de dos o más *azarbetas*.

Todos estos cauces disponen de un pequeño canal, denominado *aliviadero*, cuya función es, como su nombre indica, dar salida al agua abundante que circula por las acequias y así evitar los posibles desbordamientos que tanto perjudican a las tierras de regadío.

Un segundo campo semántico se basa en



Acequia con casas, de Álvaro Peña (2008)

las características morfológicas de los cauces. No se trata de un número muy amplio de voces, pero es suficientemente significativo. En los cauces de la Huerta de Murcia, se distinguen los *quijeros* o lados en declive. El fondo o suelo se denomina *solera*, y la tierra que refuerza la parte superior del quijero recibe el nombre de *mota*, cuya finalidad es la de contener con mayor garantía cualquier turbión o avenida de agua.

En casi todos los cauces regadores existe, además, la *toma*, abertura hecha en el cauce para que otro perciba una parte de las aguas que discurren por el primero. Por su locali-



zación, también se denomina *toma* a la parte de la acequia en donde adquiere su dotación de agua. La *cola* es el extremo de un cauce por donde vierte el sobrante de los riegos, y en contraposición se llama *cabeza*. En relación con este elemento de las acequias, el huertano designa *cola de agua* a la que queda en el cauce al concluirse cada riego. En este sentido, existe un dicho popular referido a esta lexía compleja, que dice: “El que riega en la cola se seca o se ahoga”. Por otro lado, podemos hablar de dos términos sinónimos, *portillo* y *ventana*, aberturas hechas en las *acequias* y *regaderas* para tomar el agua de riego.

El lugar en que se reparte proporcionalmente las aguas de un cauce se llama *partidor*, a través de *compuertas*, *tablachos*, *paradas* y *trenques*. Antaño estos obstáculos eran de madera, cañas y barro, ahora, de hierro. Este conjunto de lexemas comparten el mismo sema, como es el de cortar o desviar la corriente de agua.

El tercer campo semántico se relaciona con las acciones humanas sobre este sistema de riego. La primera necesidad de una huerta que frecuentemente se inunda y, más frecuentemente, riega de aguas turbias es la *monda* o limpieza de cauces, ya que de otro modo se llegarían a cegar o *arruinar* con el sedimento y arrastres de las aguas. En este proceso de limpieza, se extrae la *bardomera*, la *broza* y demás desperdicios que obstruyen los cauces. Los que llevan a cabo esta tarea antiguamente se llamaban *mondaores*, que sacaban del fondo del cauce el barro, el *tarquín* y la *arena bruja*, es decir, la arena más fina y menuda, por medio de capazos y legones, aperos cuyo significado esencial es la prolongación del brazo humano. En ocasiones, es una *riba* o *burra* lo que se desprende de un *quijero*. Entonces se tiene que mondar para despejar el cauce y que no se interrumpa el curso de la corriente de agua o corrental. El responsable, el que ha causado el daño, y así hemos podido recoger un dicho popular que dice: “Saca la riba quien la derriba”.

Un cuarto campo semántico está relacionado con el tipo de riegos. El riego es una de las faenas agrícolas que más atención requiere. En la Huerta de Murcia, existen varias

formas de riego. Se puede *regar por hondo* cuando el bancal está por debajo de la acequia, levantando la compuerta y dejando pasar el agua libremente; se *riega por alto* cuando el terreno está más elevado, para lo que el regante hace una parada con el fin de que el agua forme un *regolfo* o *encumbre*. Si el agua se toma directamente de la acequia, se *riega a portillo*. En el caso de aprovechar las aguas sobrantes se *riega de escurrimbres*.

Hay varios sistemas para dar riego: se puede cubrir de agua el bancal sin hacer divisiones en la tierra, regando *a manta*; se riega *por tablas*, dividiendo el bancal en partes por medio de márgenes o *caballones*, montón de tierra en forma piramidal. Se puede conducir el agua por medio de márgenes y regar *por arroyos*. Y se puede regar por regaeras, hechas a propósito para regar los árboles cuando éstos son todavía pequeños y se quiere aprovechar el agua.

En relación con la significación relativa a la lexía *levantar el agua*, hay que citar la expresión *hacer rafa*, esto es, hacer una presa en el cauce de una acequia para regar terrenos elevados.

La porción de agua que entra por el portillo se llama *hila*, y aunque, en principio, está determinada su medida, un palmo cuadrado, no siempre suele cumplirse este requisito. Este es el motivo por el que el huertano se llena de gozo cuando dispone de un chorro abundante de agua, al que llama *bordoño*.

Todo regante debe esperar su turno de riego o *tanda* en las horas establecidas. Este lexema también ha pasado a designar metonímicamente el caudal de agua de una acequia, y así *el regante espera su tanda, turno y agua*.

El quinto campo semántico hace referencia a diferentes expresiones de carácter proso-popéyico. Así, por ejemplo, es muy frecuente que el agua haga una especie de rizados a causa del desnivel en el cauce. Se dice entonces que *el agua se ríe*. De la misma manera, hemos registrado otra expresión similar. El huertano dice que *el agua llora* cuando ve cómo ésta emana gota a gota de la superficie de la tierra. Sin lugar a dudas, es una emotiva expresión para tan bella imagen.



Otra personificación del agua es la que se refiere al agua estancada cuando el huertano dice que *el agua duerme*.

Las tres expresiones citadas son muy representativas de la estrecha relación entre el hombre y su medio más inmediato.

Finalmente, el segundo campo de significación se refiere a las instituciones reguladoras de la Huerta de Murcia. El régimen y gobierno de la Huerta de Murcia sufre modificaciones lentas pero continuadas desde la Reconquista, por el diferente corpus jurídico de los pueblos musulmán y cristiano que se suceden en la explotación del regadío de Murcia. Al régimen sencillo, pero autoritario y propenso al descuido o al abuso de los acequeros árabes, en los que se suma toda la autoridad en materia de riego, se sustituye poco a poco por el sistema democrático actual, en que la gran comunidad constituida por los heredamientos que forman parte de ella, están organizadas en comunidades con autonomía administrativa, representación y hacienda propias, regidas por responsables elegidos por sufragio universal de los regantes.

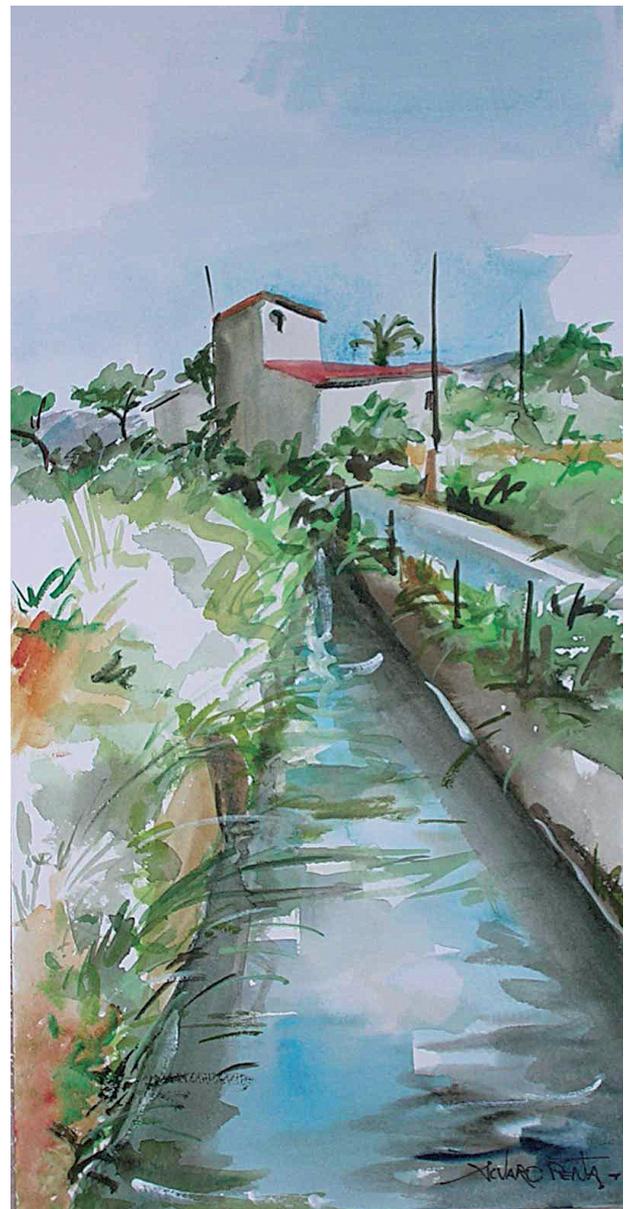
Díaz Cassou, basándose en una serie de textos de la Baja Edad Media, llegó a la conclusión de la existencia de asociaciones de regantes en todos los regadíos de la Edad Media que tenían origen árabe, que entraron en decadencia en la Edad Moderna al ser asumidas por el Ayuntamiento de la ciudad, y volviendo a renacer autónomamente en el siglo XIX, y a partir de entonces el Consistorio Municipal reconocería personalidad jurídica a las representaciones de los regantes. En las *Ordenanzas de la Huerta* se reglamenta la Comisión o *Junta de Hacendados*.

Los problemas y litigios de regadíos son competencia de un tribunal denominado *Consejo de Hombres Buenos*. Tiene remotos antecedentes en las atribuciones de esta naturaleza que tuvieron en la Baja Edad Media los dos *sobreacequeros*, que después fueron asumidas por el Corregidor y el Concejo, y en el siglo XVIII sólo por el Corregidor.

El Consejo de Hombres Buenos aparece integrado por cinco *procuradores* o representantes de un heredamiento y dos *veedores* que cuidaban del perfecto estado de

las acequias. Este Consejo nos recuerda al Tribunal de las Aguas valenciano y al Jurado del riego de la Ley de aguas.

La actividad diaria y generalizada de los hablantes, incluso de los no técnicos, ha sido el tamiz por el que los regantes del Sureste peninsular han filtrado la estructura léxica del riego tradicional, de tal forma que a la hora de nominar las realidades han tomado, en muchas ocasiones, el vocabulario común todos ellos, dejando al margen los tecnicismos que los sacarían de su entorno diario. Se trata, pues, de la adaptación de la actividad técnica a los moldes lingüísticos de lo cotidiano.



Agua, de Álvaro Peña (2008)



- Alesio, G. y Battisti, C. (1950). *Dizionario etimológico italiano*. G. Barbera. Editore, Firenze.
- Ayala, J. (1975). *El regadío murciano en la primera mitad del siglo XIX*. Junta de Hacendados de la Huerta de Murcia.
- Cerdá Ruiz Funes, J. (1971). *La tradición jurídica en los Ordenanzas de la Huerta de Murcia*. Murcia.
- Colón, G. (1989). *El español y el catalán, junto v en contraste*. Ariel Lingüística. Barcelona.
- Corominas, J. (1954). *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*. Gredos. Madrid.
- Díaz Cassou, P. (1889). *Ordenanzas y costumbres de la Huerta de Murcia*. Madrid.
- García Soriano, J. (1932). *Vocabulario del Dialecto murciano*. Madrid.
- Guillen García, J. (1974). *El Habla de Orihuela*, Instituto de Estudios Alicantinos. Disputación Provincial de Alicante. CSIC,
- Lemus y Rubio, P. (1933). *Aportaciones para la formación del Vocabulario Panocho o del dialecto de la Huerta de Murcia*. Imprenta provincial. Murcia.
- Muñoz Cortés, M. (1973). "El habla de la Huerta" en *El libro de la Huerta*, Murcia.
- Muñoz Garrigós, J. (1979). *El vocabulario de la seda en el dialecto murciano*. Murcia. Murgetana.
- (1986). "El murciano" en Alvar, M. *Lenguas Peninsulares y Proyección Hispánica*. Madrid. ICI.
- R.A.E. (1970) *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa-Calpe. Madrid. 1970.
- Torres Fontes, J. (1971). *El repartimiento de la huerta y campo de Murcia en el siglo XVIII*. Academia Alfonso X, el Sabio. CSIC. Patronato José María Cuadrado. Murcia.
- (1971). "Cultivos murcianos en el siglo XV". Publicaciones de la Academia Alfonso X, el Sabo. CSIC. Murcia.
- Vila Valenti, J. (1961). "La lucha contra la sequía en el Sureste de España". *Estudios Geográficos*. Tomo XXII. CSIC Madrid.
- Zamora Vicente, A. (1979). *Dialectología española*. Gredos. Madrid.



ESCRIBIR EN ÁRABE, ESCRIBIR EN CASTELLANO



Mohamed Lahchiri
Profesor y escritor

Una tumbita en Sidi Embarek es el tercer libro de cuentos que publico. Subrayo lo de “tercero” porque, por estar trabajando en la redacción de un periódico –además de enseñar en una escuela–, tuve que cargar, durante diez años, con la incomodidad de ser autor de un solo libro. Con este tercero, creo que me he sacudido esa incomodidad. Los cuentos que lo componen siguen hurgando en ese mundillo de la ciudad de Ceuta, especialmente la de los años 50 y 60, que se intenta ver y presentar con los ojos de la ya lejana infancia y adolescencia.



El autor ha querido seguir en este mundillo a propósito. Porque de los mil ejemplares del libro anterior – que es *Cuentos ceutíes* - se han vendido más de 800, en Ceuta. Según me dicen colegas y escritores de Rabat y Casablanca, que conocen este mundo de la edición, 800 ejemplares vendidos de un libro, de un escritor de cuentos literarios, es una cifra importante en Marruecos, un país donde aquello de que los lectores son un bien escaso va como anillo al dedo, y donde mucha de la poca gente que lee, cuando lo hace, prefiere la prensa del chisme...

Y el título de este tercer libro –al igual que el del segundo– se ha puesto con la intención de que se venda y se lea en Ceuta, que es, hasta ahora, la única salida que les encuentro a estos trabajos menudos en castellano. A un ceutí, lector o no, morito o cristiano o judío o indio (de la India), no puede dejarle indifereamente un título como *Cuentos ceutíes* o *Una tumbita en Sidi Embarek*.

En los textos de este tercer libro ha habido una clara intención de superar alguna que otra cosa no muy bien hecha, observada en los dos volúmenes anteriores; especialmente el primero: *Pedacitos entrañables*, en el que observo cosas que ahora escribiría mejor.

El autor ya intenta respetar las reglas de oro del cuento literario que, según Ana María Matute, debe ser “breve, redondo y jugoso como una naranja”. Creo que algunos cuentos me han salido bien, me han salido redondos, y pienso sobre todo en *El amigo argentino* o *Moras pisoteadas*.

Yo suelo preocuparme mucho más por la jugosidad del cuento que por su redondez.

En un principio, el autor pensaba reunir todos los textos que tenía en el cajón y que ya habían sido publicados en periódico, ponerles el título de uno, el más llamativo y llevarlos a la imprenta, para que saliera el volumen en el 2005. Pero la acogida que estaba teniendo el segundo libro en Ceuta le hizo cambiar de parecer y escoger sólo los relacionados con la

patria chica, que eran ocho y luego ponerse a escribir otros textos, para componer un tercer libro de cuentos ceutíes, con un título como anzuelo apuntando al lector ceutí.

Este volumen, por tanto, lo componen ocho textos ya publicados en la prensa y otros ocho inéditos.

Y aunque los dieciséis cuentos están enmarcados en Ceuta, en una época determinada, no debe sorprender algún que otro conato de indignación, algún que otro brote de esa actitud profundamente contestataria con el régimen bajo el cual vivimos como súbditos desde mediados del siglo pasado,... esa actitud que ha estado siempre latente especialmente en el seno de la familia docente marroquí (a la que pertenezco y que creo que conozco bien).

Yo he afirmado en alguna ocasión –y lo repito ahora, como me temo que voy a repetir alguna que otra cosa ya dicha– que el escribir en castellano, en mi caso, se debe a la casualidad de trabajar –desde 1990 hasta el 2003– en un periódico marroquí que se publicaba en esta lengua; pero ya dejé de trabajar ahí y ese órgano, que se creó gracias a una rabieta contra Francia del rey Hassan II, ya dejó de publicarse, pero yo sigo escribiendo en español. Me encuentro preparando con unas ganas enormes un cuarto libro de cuentos, esta vez marroquíes, con personajes e historias enmarcadas en ciudades como Marraquech, Casablanca, Al Jadida, ... Además, tengo en el cajón una novela escrita y acabada que sólo necesita ser releída y pulida... y hay una segunda novela que necesita tiempo para ser redactada; porque lo tiene todo: personajes, historia, capítulos, desenlace, todo.

Y sin embargo, cuando dejé de trabajar para el *Grupo Maroc Soir*, que publicaba aquel periódico en castellano, por una parte, parecía que mi aventura de contar cuentos y escribir artículos en castellano o arropar con esta lengua alguna que otra joya literaria arábiga (he

“
**La lengua
que conocen
prácticamente todos
los marroquíes
es el árabe
hablado**
”



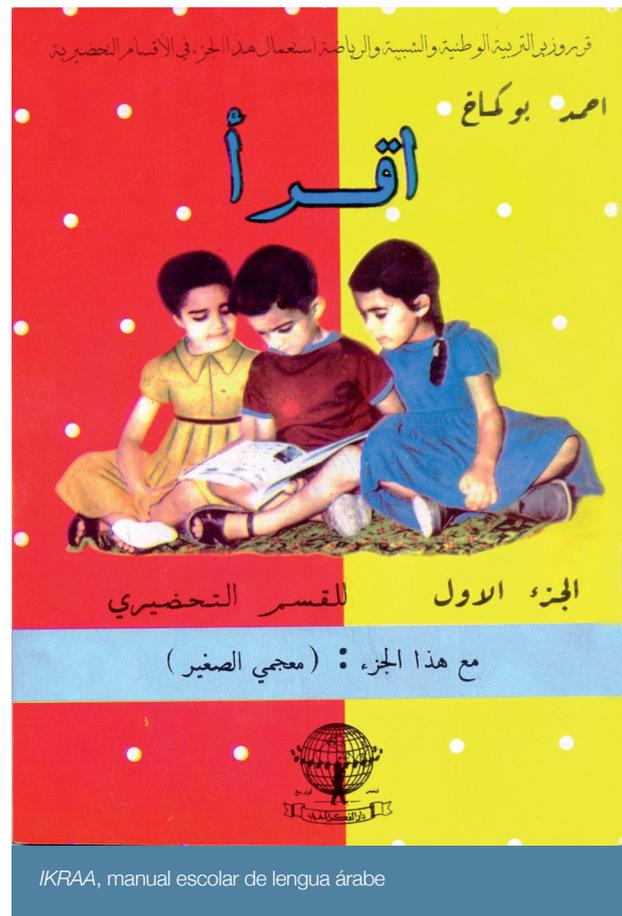
traducido todo un libro de cuentos del hasta ahora único Nobel árabe de literatura)... esta aventura parecía haber llegado a su fin y daba por sentado que iba a volver a mi antigua labor en la prensa marroquí en lengua árabe. Incluso escribí algún que otro artículo y un colega responsable en un periódico en árabe y yo hablamos de la posibilidad de que yo trabajase con él; con unas condiciones poco motivadoras...

Pero, por otra parte, no dejaba de decirme si no sería mejor tomarme en serio lo de escritor marroquí en castellano y seguir escribiendo cuentos literarios.

Creo que lo de tomarme en serio el escribir en castellano empezó a rondarme bastante antes de que dejara de trabajar en el periódico marroquí en lengua española y tiene mucho que ver con unos comentarios escritos sobre mis cuentos, que decían cosas que a cualquier escritor le gustaría que se dijeran sobre lo que hace –sobre todo si el escritor es de esas personas que necesitan el espaldarazo de otros para creerse que lo que hacen está bien hecho...-

Lo de tomarme en serio escribir en castellano tiene mucho que ver sobre todo con Miguel Ángel Moreta, quien a finales de los años 90 se encontraba en la Consejería de Educación de la Embajada de España en Rabat. Otros señores hicieron comentarios alentadores sobre mis escritos, pero el profesor Moreta fue el que puso más insistencia... hasta hacer que acabase creyéndome lo que decía. Primero escribió una presentación a mi primer volumen de cuentos, en la que manifestaba una profunda y convincente simpatía por mis estampas, descripciones, anécdotas y curiosidades ceutíes, y luego, al mandarle yo una segunda remesa de cuentos –textos que ahora figuran en páginas del segundo y del tercer libro-, les dedicó un artículo que tituló “Locos por Di Stéfano”, título tomado de un cuento del primer volumen.

En uno de los últimos párrafos del artículo, dice lo siguiente: “El lenguaje de este narrador urbanita es expresivo, original y presenta hallazgos inusuales. Esa es su principal diferencia con otros practicantes de la literatura marroquí



en español, a cuyo estilo pueril suele sobrarle mucho cartón. Lo caracteriza, por un lado y en relación a su temática entrañable, la afición por los diminutivos y por las repeticiones de toda clase (de sílabas, de palabras, y de frases enteras); por otro lado, está una tendencia suavemente sostenida a la piroeta verbal, que aquilata noblemente su discurso (entre comillas: sonaba barriobajísimo, ¡tanto racimo de moro derramado por la arena!, chaparrones de risas, cohetear nuestra imaginación, rumrumiar mi impotencia, achocolatar la tarde de las primitas, etc.) Por último, lo más significativo y trascendente, la variedad discursiva se enriquece con la inclusión de diversos niveles y lenguas: diálogos coloristas en andaluz, arabismos tradicionales (fulano, albórbolas, alquibla, zaragüelles, alcántara, alfaquí,...) arabismos modernos (aail, mahmel, tahmila, kuffa, taifor,...) y referencias interculturales de todo tipo infestan un discurso proteico, tenso y vivo”. Escribir en castellano en el caso de otros compañeros que utilizan esta lengua, se justifica por el hecho de que es la única lengua



que dominan, de que por alguna razón no pudieron ir muy lejos en el conocimiento de su lengua escrita materna, que es el árabe clásico. Mi caso es distinto; pues, a pesar de ser natural de Ceuta, una ciudad donde la gente se comunica con el castellano y el árabe marroquí hablado (también con el rifeño, pero bastante menos; el rifeño está perdiendo o ha perdido ya la batalla en Ceuta) y donde los que conocen el árabe clásico son auténticos bichos raros,... a pesar de esto, tuve la oportunidad de aprender, de conocer, de dominar y de amar la lengua materna clásica y su inmensa literatura; es imposible conocer bien una lengua y no amarla; fui y soy profesor de esta lengua y me gané en los años setenta y ochenta un lugar cómodo en el ruedo de la prensa y la literatura marroquí en lengua árabe.

De ahí que, al dejar de trabajar en el Grupo Maroc Soir, me encontrase ante la disyuntiva de volver a la prensa con el instrumento de la lengua materna clásica o limitarme a seguir escribiendo mis cuentos en castellano.

Considero una suerte –un lujo- el que una persona empedernida por la lectura y la escritura –como es mi caso- ... se encuentre en la situación de tener dos lenguas por el mango –porque la diosa fortuna se las ha brindado desde las nanas- y deba elegir en cuál de las dos escribir sus cosas.

Entre saltar al ruedo de la prensa en árabe o retirarme del mundanal ruido al placer de seguir retozando en silencio con mis cuentos en castellano, me fui convenciendo de que había que optar por lo último; porque, a cierta edad, creo que se suele elegir lo menos difícil, lo que requiere menos esfuerzo. Llevaba trece años escribiendo en castellano –y eso pesa mucho- y me encontraba y me encuentro actualmente mucho más en contacto con esta lengua –que enseñé en un instituto-; y además, muchas veces siento que escribir es coser y cantar, que es una sensación que creo que debe tener todo escritor cuando escribe.

Volver a la prensa marroquí en lengua árabe requería tener la fuerza y la lozanía de un veinteañero y uno está lejos de esa edad.

Porque, por mucha que sea la veneración que profesemos por nuestra lengua materna



clásica, debemos reconocer que escribir en esta lengua no es coser y cantar, ni muchísimo menos. Y si con veinte años o con treinta utilicé esa herramienta con ganas, fuerzas y pasión, con cincuenta y tres años no veía esas ganas o esas fuerzas por ninguna parte.

Sobre todo no me sentía ya capaz de enfrentarme de nuevo con las dificultades sempiternas con las que se enfrenta toda persona que escribe en árabe clásico. Y una de esas dificultades es escribir en una lengua con la que no se piensa y con la que no se habla. Los marroquíes pensamos con la lengua con la que hablamos, que es el árabe marroquí; también pensamos con el rifeño y la chelha; incluso con el francés y el castellano; nuestra lengua clásica la utilizamos para leer, para escribir y para escuchar las noticias; nunca para pensar.

La lógica nos dice que un escritor debe tener como herramienta la lengua con la que piensa y habla –que suele ser la lengua que se aprende desde los primeros años- y la nuestra,



la lengua que conocen prácticamente todos los marroquíes, es el árabe hablado aquí, que procede del clásico. Pero hablar de lengua escrita y lengua hablada en el caso de Marruecos (o de Argelia o de otro país árabe) y en el caso de España (o de Portugal o de Italia por ejemplo) no es lo mismo. Es verdad que en todas las lenguas existen diferencias entre lo escrito (literatura) y lo hablado, pero en nuestro caso de lengua escrita y lengua hablada no se trata de diferencias; el árabe clásico y el marroquí son dos lenguas –repito: dos lenguas- en las que una se ha independizado de la otra, y tiene sus propias reglas, su gramática, su vocabulario, sus verbos regulares e irregulares, etc. Esto lo he descubierto porque enseñé durante muchos años el marroquí hablado, en Casablanca, en el entonces Centro Cultural Español; estaba obligado a estudiármelo y no salía de mi asombro ante los entresijos de nuestra lengua hablada, a la que llamamos “dariya” y a la que despreciamos, especialmente nuestros afrancesados (a propósito: tenemos los afrancesados más acérrimos del mundo) ... una lengua hablada que procede del árabe clásico, como acabo de decir, pero sometida durante siglos al entorno y sobre todo a la ley del mínimo esfuerzo e independizada o transformada en otra lengua,... que es la lengua con la que se comunican y piensan todos los marroquíes, pero con la que no escriben, debido sobre todo a la veneración por la lengua clásica por ser la lengua del Corán, de toda una historia musulmana y de una gran literatura, que se sigue estudiando en las escuelas, una veneración que lleva a todos los países árabes a mantenerla como lengua de comunicación por escrito.

Cuando trabajaba en la prensa marroquí en lengua árabe, solía picarme cierta envidia de los periodistas que escriben en castellano, una envidia provocada por otro problema que padece nuestra lengua clásica: el de la vocalización, que es un lastre que arrastra desde que fue introducida la imprenta en los países árabes.

Pienso, pero puedo estar diciendo algo descabellado, que la invención de la imprenta no fue tan positiva para con la lengua árabe clásica. Mientras que en la era del manuscrito, los libros en árabe eran libros normales, iguales



que los libros en griego o en latín, con textos con consonantes y vocales, de manera que a cualquier principiante le bastaba con aprender a leer para leerlos correctamente, poniendo a cada consonante la vocal correspondiente... en esta era de la imprenta, sobre todo a lo largo del siglo XX y hasta ahora, los textos de los libros en árabe (exceptuando los coranes) están sin vocales. Y no sólo los textos de todos los libros, sino también los de las revistas, los diarios, las noticias que aparecen escritas en las televisiones e incluso las publicaciones para niños (rarísimas son las excepciones); y esto a pesar de muchos gritos en el cielo puestos por especialistas en el tema de la lectura infantil y juvenil.

Ni siquiera aparecen en los textos aquellas vocales necesarias para facilitar la lectura, tanto al lector de a pie, al lector corriente, como a los que conocemos nuestra lengua materna clásica y su gramática.

Las vocales árabes tienen forma de acentos latinos, que se ponen encima o debajo de las consonantes y parece ser que es difícil o la técnica no ayuda o resulta costoso vocalizar los textos. La solución fue y es una asignatura que se llama “chakl”, que significa vocalización; una asignatura estrechamente relacionada con la gramática y que si se conoce bien, si se domina se pueden leer los textos no vocalizados. Es un lastre que no existe en otras lenguas –que yo sepa- y que se suma al hecho de que el árabe clásico sigue –más o menos-



bajo la batuta de las reglas gramaticales de la poesía preislámica.

En nuestra cultura marroquí y árabe, aquello de “aprender a leer y escribir” no es lo mismo que en Europa. Además del simple hecho de aprenderse el abecedario y entrenarse en la lectura de los textos, en la cultura árabe, para ser capaz de leer, para ser un lector, es absolutamente necesario estudiar y dominar la asignatura de la vocalización. Y esto supone haber llegado a un nivel bastante alto en los estudios.

En Ceuta, tenemos a personas que no han ido a la escuela y han aprendido a leer el castellano como aprenden los que nunca han ido a la escuela y aunque sólo leen los diarios deportivos, leen correctamente y comprenden todo lo que leen; mientras que, por otra parte, encontramos a personas que han estudiado en escuelas coránicas, que saben leer y escribir, que conocen el Corán de memoria, por la costumbre de recitarlo cada día en las mezquitas para que no se pierda, pero que cuando cogen un periódico marroquí en lengua árabe, apenas son capaces de leer un titular y son incapaces de leer correctamente y comprender una noticia. Porque no han estudiado nunca o no han oído nunca hablar de una asignatura que se llama vocalización (tenemos en casa más de un par de ejemplos vivientes).

Huelga subrayar que este fenómeno de los textos no vocalizados reduce muchísimo la ya pobre raza lectora en lengua árabe en Marruecos y en todos los países donde el árabe clásico es lengua escrita oficial y se puede decir que en el mundo árabe sólo hay una élite lectora; no existe el lector de a pie, el lector corriente o el que se acaba de liberar del analfabetismo; o sí existe, pero no puede leer.

Yo sufrí mucho este problema de la vocalización en los años en los que escribía en la prensa en árabe; porque enviaba trabajos con palabras y frases enteras vocalizadas para que el texto llegase al lector en la mejor forma posible; pero en la mayoría de los casos me llevaba una gran decepción. Y sólo estaba satisfecho de mi trabajo publicado cuando tenía un buen amigo en la redacción del periódico que me publicaba...; y en los años 80, en que formé parte del equipo de la revista



Revista AL-KARMEL

Attaqafa Al-Jadida, hasta que la quitó de en medio el entonces Ministerio del Interior y de la Información (ahora son dos ministerios: el del Interior y el de la Comunicación)... decía que me encargaron que realizara un número especial sobre el cuento hispanoamericano, trabajo que me costó dos años... Cuando entregué los cuentos traducidos, las entrevistas y demás, me veía obligado a quedarme horas y horas cada día –durante muchos días, era un trabajo penosísimo- para controlar que mis joyas de Borges, de Cortázar, de Roa Bastos... engarzadas en un texto árabe clásico muy mimado estuvieran en la mejor forma posible, esto es, con las vocales imprescindibles.

Parece que los problemas cuando permanecen mucho tiempo sin solución, dejan de ser problemas y este de la vocalización es tan antiguo, que ya es como si no existiese; y para mucha gente no existe. Aunque siguen oyéndose voces preocupadas por el problema y algunas han propuesto alguna solución; pero tal y como están las cosas en nuestro mundo árabe-musulmán, no es ser pesimista pensar que tenemos problema para varias generaciones.



Rafael Alberti.

X PREMIO RAFAEL ALBERTI DE POESÍA

Ángel Sánchez Máiquez
 Consejería de Educación
 Marruecos

El Premio "Rafael Alberti" es un certamen bianual que se enmarca en el ámbito de los Premios a la Creación Literaria en español que convoca la Consejería de Educación de la Embajada de España en Rabat, dentro de los programas de promoción y difusión de la lengua y la cultura españolas en Marruecos. Está dirigido a titulados y estudiantes universitarios marroquíes y está dotado de un premio en metálico y la publicación de la obra en la revista Aljamía.



Nos satisface comprobar, un año más, el número creciente de originales presentados, que no hace sino demostrar la gran aceptación y consolidación del certamen entre los hispanistas de Marruecos.

El jurado estuvo presidido por don José Crespo Redondo, Consejero de Educación de la Embajada de España, quien delegó en la asesora técnica, doña Magdalena Roldán Romero, e integrado por don Guillermo Escrivano, Consejero Cultural de la Embajada de España; doña Fatiha Benlabbah, profesora de la Universidad Mohamed V de Rabat; doña Ana Mochón, profesora del Instituto Cervantes de Rabat, en representación del Director de dicha Institución, y don Ángel Sánchez Máiquez, asesor técnico de la Consejería de Educación.

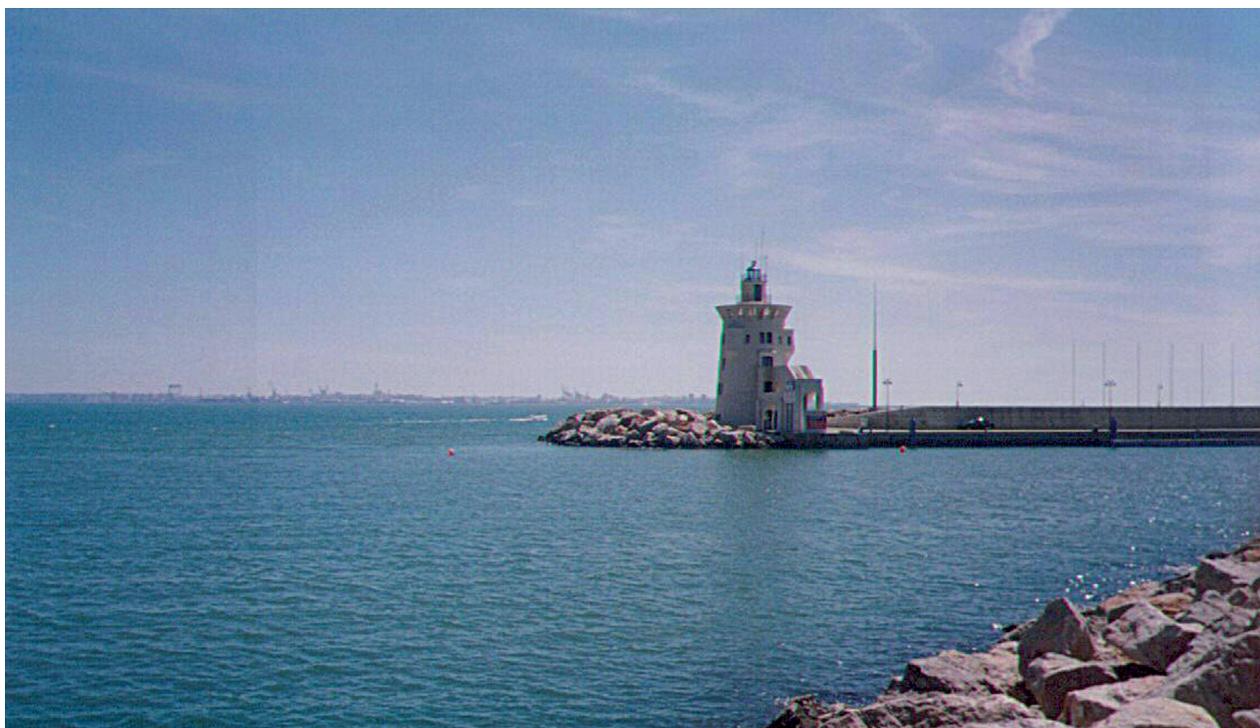
Otro marinero de Rachid Hmami

El poemario del autor constituye, en esencia, un sentido homenaje al poeta del mar y la nostalgia, Rafael Alberti. El mar, *siempre el mar*, como elemento liberador, aparece en esta serie de poemas unido indiscutiblemente a los sentimientos más profundos del poeta, que

Después de una lectura minuciosa de todos los trabajos por parte de los miembros del jurado, este otorgó el premio a don Rachid Hmami por su obra *Otro marinero*.

Rachid Hmami nació en Tetuán en 1971 en el seno de una familia de raíces andalusíes. En 1996, se licenció en Filología Hispánica en la Universidad Abdelmalek Essaadi de Tetuán, y ese mismo año aprobó los exámenes de acceso a la Escuela Normal Superior de esa misma ciudad. Desde entonces, ejerce de profesor de español en la ciudad de Oujda. Es autor también de un libro de cuentos, titulado *Cuando ruge el Estrecho*, y de un poemario, que se publicará próximamente.

expresa mediante diferentes esquemas métricos sencillas imágenes cargadas de sensibilidad. Rachid Hmami, asimismo, recrea en estos poemas todo un mundo lleno de referentes y tópicos literarios, que reflejan algunas de las lecturas del autor.



Faro de El Puerto de Santa María.



Otro marinero

I

A Rafael Alberti

Mar de Santa María,
grumete te saluda
desde la lejana Uxda
con zarca poesía.
En mi mente candente
yo tejo noche y día
gran velamen que ansía
bálsamo de poniente,
que me mueva la nave
encallada desde años
de interminables daños
en destino sin clave.
Tú, marinero en tierra,
tierra a los dos nos sobra,
tanta vida nos cobra,
temprano nos entierra.





Otro marinero

II

En la Plaza Mayor

(Salamanca)

En la Plaza Mayor,
contemplando la luna
y al son de alguna tuna,
oí hablar de un traidor.

Se calló el ruiseñor
al saber la horrorosa
historia de una Rosa
que ya no rezuma amor,
ni guarda su color,
ni fragancia de diosa.

La vida es engañosa
hasta con la alegre flor,
en cuyo gran honor
la misma primavera
la entroniza a su vera
cual Machado a Leonor.

¡Cuánta pena y dolor
suspiró la campana
por joven mexicana
en la Plaza Mayor!





Otro marinero

III

La abeja griega

Un día en el comedor,
mientras me sirvo la bandeja,
entra rojiza griega abeja
zumbando a mi alrededor.

En gesto amenazador
me frunce aquella linda ceja,
y entre decidida y perpleja,
me clava aguijón de amor.
Entonces me entra sopor:
me imagino con la bermeja
como en la leyenda tan vieja
cogiéndole blanca flor;
librando yo y Campeador
batalla por mítica oveja
que ofrendará áurea madeja
a su abrigo protector.

Buceando sin temor
a sacar ostra, vieira y almeja
por si hallo perla a mi pareja
de oceánico color;
siendo yo arado en su alcor
y mi corazón su fiel reja,
que ni se cansa ni se queja.

X PREMIO RAFAEL ALBERTI



Otro marinero

por año todo verdor;
yendo a tu ayo, Lucanor,
a ver si por fin me aconseja
con su cuán sabia moraleja
a tratarla sin error.
Ya siento inmenso dolor
Por esta reina que me deja.
¿Dios por qué su enjambre la aleja
de este moro trovador!?





SONETO

IV

La playa

Te tengo envidia, dichosa atalaya,
por el inmenso placer que te aliena
de día y en las noches de luna llena,
contemplando aquella tan linda playa.

Envidia tengo de la balsa de haya,
que cada vibrante segundo estrena
sus caricias y un beso que suena
a la más dulce rima de Celaya.

Envidia tengo del fenicio puerto,
que de lejos viene para casarte
dejándome a mí de celos tan muerto.
Tan muerto de celos vendré a raptarte
y te traeré a mi poético huerto,
escondido entre volcanes de Marte.



X PREMIO RAFAEL ALBERTI



Otro marinero

Acrósticos

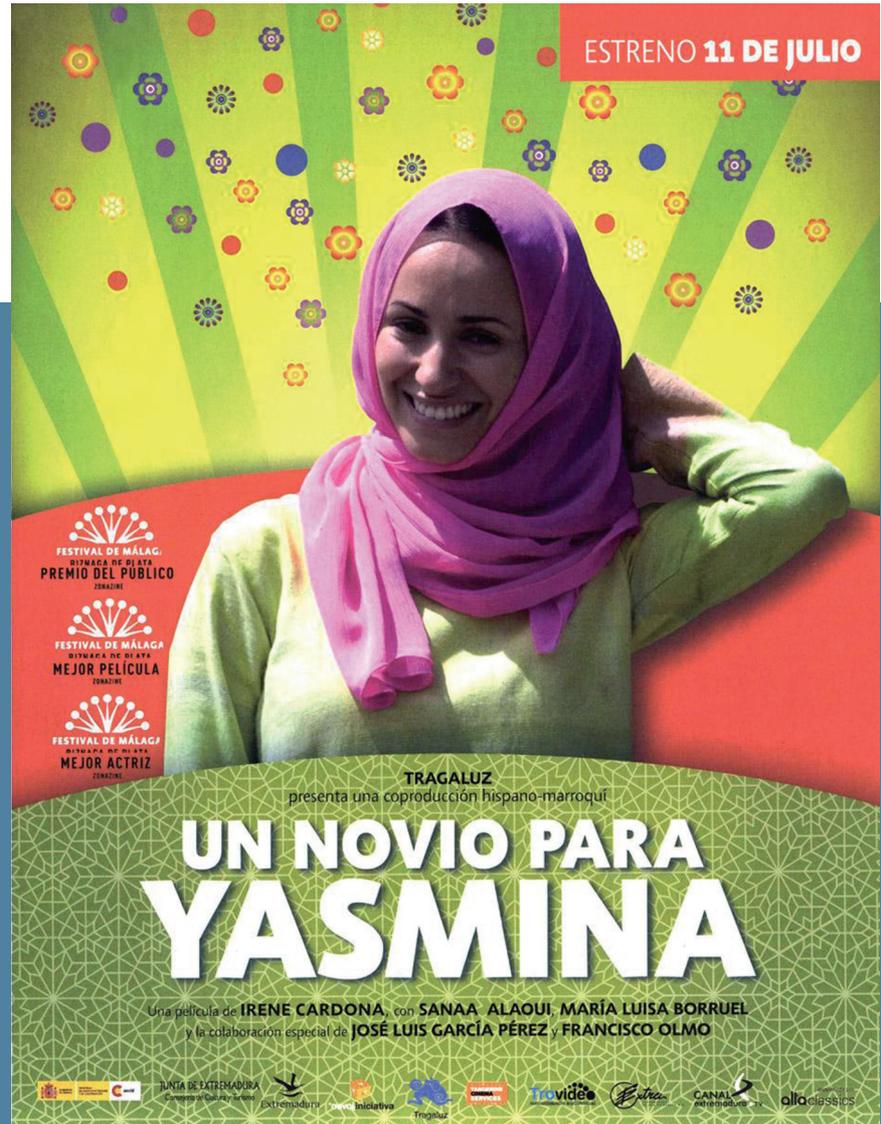
I

Farola de mi alma
Árabe mujer,
Tan tímida y calma,
Infantil tu buen ser;
Miré en tu palma
Anclado mi querer.

II

La tierra que de niños amamos
Agua tiene y fértil albero;
Malvas en abundantes ramos y
Albahacas con gran esmero;
Dondiego que soñando gozamos y
Romero cuyo olor venero.
Esta tierra de viejos añoramos.





Cartel "Un novio para Yasmina"

ENTREVISTA A IRENE CARDONA

María E. Pérez Sedeño

Consejería de Educación
Marruecos

Irene Cardona es realizadora y guionista de cine, nacida en Cáceres. Actualmente vive en Badajoz. Combina el desarrollo de diferentes proyectos audiovisuales con su trabajo de guionista en el programa de TVE «Versión española». Ha impartido cursos de teoría y técnica cinematográficas.



En 1994 obtuvo una beca para estudiar en la Escuela Internacional de Cine y Televisión de San Antonio de los Baños, Cuba, donde se graduó en la especialidad de guión y dirección en 1996. Al regresar a España finalizó su licenciatura en Ciencias de la Imagen en la Universidad Complutense de Madrid y completó su formación en el Estudio de Formación del actor Juan Carlos Corazza.

Ha escrito y dirigido numerosos cortometrajes y documentales, *Ni allá en la popa, caramba, ni en Trinidad*, seleccionado en el Festival Internacional de cine de La Habana; *Varada*; *La cigüeña*, por el que recibió el Premio Extremadura a la Creación en 2002; *La Batalla de Badajoz* por el que obtuvo el Premio del Consejo Asesor de RTVE en Extremadura en 2005; y *Después de la Batalla* (2007).

Su primer largometraje como directora, *Un novio para Yásmína*, es una coproducción hispano-marroquí, producida por Tragaluz y Tangerine Cinéma. Presentada en el festival de Málaga, donde logró tres biznagas de plata en la sección Zona Cine (Mejor Película, Premio del Público y Mejor actriz para María Luisa Borrúel), *Un novio para Yásmína* se estrenó en salas comerciales en julio de 2008 y continúa su andadura por festivales y muestras nacionales e internacionales, donde ha cosechado numerosos premios (Premio "Fundación Borau" a la Mejor Ópera Prima en el Festival de Nantes, Premio del Público en el Festival International du Cinéma Méditerranéen de Montpellier, Mejor Película en el Festival Internacional de Cine para la Integración de Valencia, entre otros). Irene Cardona logró la candidatura al Goya a la Mejor Dirección Novel por este trabajo.

Con motivo de la presentación de su primer largometraje, *Un novio para Yásmína*, en el XV Festival Internacional de Cine Mediterráneo de Tetuán, ha concedido esta entrevista para la Revista Aljamía

Aljamía. - *Un novio para Yásmína*, tu opera prima, es una deliciosa y lírica comedia sobre el amor, no de amor. El amor basado en la libertad y el respeto a lo diferente, ya sea la lengua, la cultura, el estrato social, la formación o los valores.



Irene Cardona.

A lo largo de la narración, unos personajes van mostrando sus dudas, sus carencias y sus necesidades, junto a otros que van ofreciendo desinteresadamente, apoyo y ayuda a pesar de sus propias frustraciones.

¿Cuáles crees que son en tu película las diferencias que resultan más difíciles de superar?

I. Cardona. - Supongo que el personaje que no logra superar sus propios prejuicios es Javi. Su miedo a ser engañado, a lo diferente, termina siendo más fuerte que su deseo.

Hay siempre una relación directa entre nuestro deseo y nuestro miedo. Javi no logra vencer este obstáculo interior y tal vez por ello termina frustrado.

Aljamía. - Parece que la única persona dentro de las familias de Yásmína y Javi que podría entender la relación entre diferentes, es la madre de Javi el policía, aunque lo expresa muy tímidamente. ¿Cuál es la base de esa comprensión? ¿Tiene razón este personaje al expresarse tan tímidamente?

I. Cardona. - La madre de Javi tiene la capacidad de ver más allá del origen o las circunstancias de Yásmína, y ve a una joven con deseo de agradar y de integrarse en la familia. Su timidez me parece que responde no solo a la falta de confianza en que la relación pueda prosperar, sino también al lugar que ella ocupa en su propia familia. Sus hijos no parecen confiar en Yásmína y a ella le cuesta mostrar una opinión diferente.



Aljamía. - En el momento en que Yasmina y el novio, buscado por su amiga para que pueda regularizar su situación, se casan, la Concejala que oficia la ceremonia lee este fragmento de Pedro Salinas:

Dame tu libertad.
No quiero tu fatiga,
no, ni tus hojas secas,
tu sueño, ojos cerrados.
Ven a mí desde ti,
no desde tu cansancio
de ti. Quiero sentirla.

*¿Qué te llevó a pensar en este poema?
¿Anticipa algo de lo que sucede después?*

I. Cardona. - Bueno, no quería que fuera de Benedetti ni de Neruda, claro, y busqué en Salinas porque ha escrito hermosos poemas de amor. Creo que encaja con el espíritu de una historia en la que se cuestiona el matrimonio como institución. Cada pareja es diferente, no tiene que ajustarse a moldes preestablecidos, sino que es un acuerdo único entre las personas que la componen. De todas formas me parece que el poema resuena más en la pareja Jorge-Lola, que tienen que revisar los términos de su acuerdo, que en Yasmina y Alfredo.

Aljamía. - En tu película presentas dos tipos de inmigrantes muy diferentes, la polaca, que dice "yo me siento como en mi casa, esta es mi casa" y los magrebíes, que preguntan "¿qué es mejor ser marroquí o español?". ¿Qué has querido decir con esto?

I. Cardona. - Agnieszka, la polaca, no quiere ser llamada inmigrante, como les ocurre a muchos inmigrantes en realidad. Creo que la razón de que esto ocurra es que el término inmigrante está sobrecargado de connotaciones negativas, hasta tal punto que los propios inmigrantes rechazan este apelativo.

Aljamía. - ¿Por qué te has apoyado en una situación de convivencia intercultural para hablar de la confianza y la libertad?

I. Cardona. - Digamos que ha ocurrido al revés. He elegido una historia de convivencia intercultural y al trabajarla me he dado cuenta de que permitía indagar en la confianza. Me gusta en todo caso que los valores así. Es decir, la inmigración, la convivencia intercultural no es

tanto el tema de la película como el contexto social en el que se desarrolla la historia. Yo también creo que el tema es la confianza. Todas las relaciones que se trazan en la historia tienen que ver con ese aspecto fundamental de nuestra vida en sociedad. Alfredo dice "la desconfianza es una debilidad del carácter", Jorge le reprocha a Lola "tú confías en todos", y Yasmina afirma, hablando de su relación con Javi "Si no hay confianza, no hay nada". Es curioso pero esto que parece ahora tan evidente se ha revelado una vez que la película se ha terminado y ha sido confrontada con el público.

Aljamía. - El pacto individual entre Yasmina y Alfredo no asegura la relación hasta el final de la película. ¿A qué se debe esto?

I. Cardona. - Hay cierta ironía al decir que el matrimonio no hace la pareja. Yasmina y Alfredo son dos personas casi opuestas en sus planteamientos vitales. Cada uno de ellos vivirá un cambio importante, y solo al final de este proceso podrán reencontrarse y mirarse con otros ojos.

Aljamía. - ¿Debería la sociedad llegar también a un pacto? Si es así, de qué tipo crees que debe ser para que sea efectivo, sólido y duradero?

I. Cardona. - Justamente lo que cuenta la trayectoria de Yasmina y Alfredo es que por mucho pacto legal que se haga, de poco sirve si las personas no cambian. Estoy convencida de que toda transformación social para ser efectiva tiene que pasar por la transformación de las personas.

Aljamía. - ¿Qué te ha llevado a hacer referencia a la religiosidad de la comunidad magrebí y no a la de la española?

I. Cardona. - Bueno, no ha sido una exclusión deliberada. En realidad en alguna versión del guión sí había referencias al catolicismo. Sí, he querido mostrar algunos aspectos de nuestra cultura, mirarnos con cierta distancia o extrañamiento. Los musulmanes no comen cerdo, pero en algunas regiones de España ¡no comemos otra cosa! Por eso resulta tan divertida –sobre todo para los españoles y para los que conocen bien nuestra cultura– la escena del bar de tapas, cuando Jorge enumera los



Escena de *Un novio para Yasmina*



Sanaa Alaoui y José Luis García Pérez, actores protagonistas.

ingredientes de la carta.

Aljamía. - ¿Cuál es tu personaje favorito en este friso de la pequeña comunidad en que pones a actuar a todos?

I. Cardona. - Hay algo que me gusta de cómo ha reaccionado el público ante esta película. Cada espectador siempre tiene un personaje favorito. Mi hija, que tiene 7 años, me sorprendió diciéndome que la película le parecía triste, porque le daba pena Javi. Cada uno conecta más con uno de ellos. Pero no sé si yo tengo uno favorito. Hay amigos que me identifican mucho con Yasmina, con su decisión y empuje, cosa que en parte me sorprende, porque yo no me identifico con ella más que con otros personajes. Cuando escribíamos el guión, Nuria Villazán y yo solíamos decir que Alfredo era la construcción de nuestro hombre ideal. Alfredo es un buen personaje, pero creo que íntimamente prefiero a Jorge.

Aljamía. - Parece que todos los individuos que nos muestras van alcanzando sus metas, de una forma u otra. Sin embargo Jorge, el marido de Lola, presidenta de la asociación

que acoge a los inmigrantes, exclama cuando ya no tiene a Alfredo para jugar y beber en el bar, "el mundo es un lugar trágico", dice que aunque nunca volviera a haber más guerras, el destino del hombre siempre es trágico. ¿Qué has querido transmitir con eso? ¿Qué relación ves entre la libertad y la soledad de tus personajes?

I. Cardona. - La perspectiva de Jorge es la de un hombre deprimido con un sentimiento trágico de la vida. Su soledad o su aburrimiento, su sensibilidad o su inteligencia le llevan a sentir que nada tiene sentido. Este sentimiento se agudiza cuando desaparece su cómplice, Alfredo. A diferencia de Lola, que a pesar de ser consciente de que el mundo es complejo y las injusticias infinitas, es capaz de ponerse manos a la obra y trabajar por mejorar las cosas, al menos en la escala local, a Jorge esta conciencia le paraliza y le deprime. Sin embargo vemos en la película que también es capaz de actuar con mucha generosidad. A fin de cuentas es él quien encuentra el novio para Yasmina.

Aljamía. - Muchas gracias y muchos éxitos.



OTRAS FUENTES DE APRENDIZAJE

Se señala la importancia que adquieren las actividades complementarias y extraescolares en la planificación de los centros españoles como elemento fundamental de la educación y se expone una muestra de la inabarcable variedad de dichas actividades, en una pretendida clasificación manifiestamente limitada.

María S. Pérez González

Consejería de Educación, Marruecos



Acto de inauguración oficial del curso escolar 2009/2010

La proyección social de los centros españoles, a parte de su vertiente académica, viene determinada por la organización de actividades culturales que realizan el alumnado y el profesorado. La planificación anual recoge en sus programaciones un apartado detallado de las actividades complementarias que se llevan a cabo durante el curso.

Unas son complementarias y prestan atención no sólo a la cultura académica sino también a la cultura cotidiana como elemento que permite dar un nuevo enfoque al saber escolar y a las metodologías de aprendizaje para que se produzca la conexión entre teoría y práctica entendida como forma de acceder al conocimiento. Otras, las extraescolares están encaminadas a potenciar la apertura del centro a su entorno, buscando la implicación activa de toda la comunidad educativa. Son de carácter voluntario para el alumnado y se realizan fuera del horario lectivo. Todas contribuyen a la formación integral del alumnado, fomentando su curiosidad intelectual y su espíritu crítico; así como su formación en valores, mediante la convivencia.

Inauguración del Curso Escolar

Cuando los alumnos ya tienen sus horarios, conocen a sus profesores y a su grupo, cuando las clases han emprendido su ritmo

normal, se celebra institucionalmente la inauguración del nuevo curso. Cada año hay un centro en el que dicha ceremonia se reviste de solemnidad especial con la presencia del Embajador de España y del Consejero de Educación. El curso pasado esta inauguración más significativa se produjo en el Instituto “El Pilar” de Tetuán. En el actual, se ha celebrado en el “Juan Ramón Jiménez” de Casablanca.

Semana de Teatro Escolar en Español

Tiene especial importancia por su trascendencia cultural y educativa. Dada la demanda que suscita esta actividad tradicional en los centros, se inicia con una prueba para seleccionar a los actores que intervendrán en la obra que se va a representar, y distribuir los papeles más adecuados para cada uno de los aspirantes. Los alumnos de los diferentes centros participan con sus montajes, que recogen el trabajo de todo un curso de ensayos y aportaciones. El nivel de la puesta en escena, de la dirección, de las actuaciones, del sonido etc. alcanza un nivel alto, en muchos de ellos.

La organización de la semana tiene lugar cada año en dos ciudades de las que cuentan con un centro español. En el curso pasado del 11 al 17 de abril actuaron en Larache, los alumnos de Secundaria y del 11 al 15 de mayo lo hicieron en Tetuán, los alumnos de Primaria. La semana pretende reforzar los objetivos que están en la base de la educación intercultural propia de los centros españoles promoviendo un conocimiento profundo y una valoración positiva del patrimonio cultural hispánico en toda su riqueza. Se han representado obras de Arrabal, Cervantes, Lope de Rueda, Alberti, García Lorca, Alonso Santos, Rafael Portillo etc.

La Semana Cultural

Es un marco especial de resonancia del significado de las actividades y una muestra de la colaboración con la comunidad educativa. Todas las actividades que se acumulan durante la semana, conferencias, exposiciones, actuaciones, conciertos etc. están abiertas a las familias y a la ciudad.

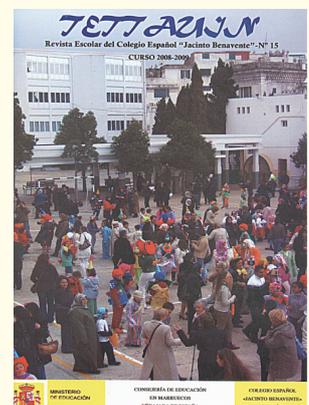
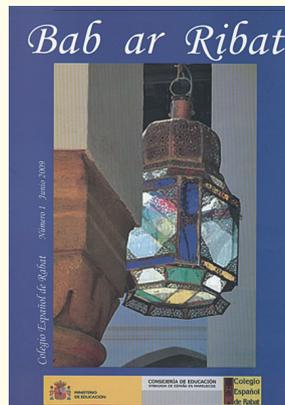
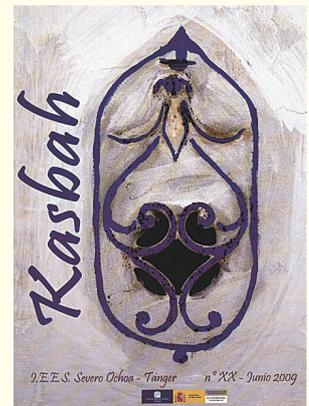
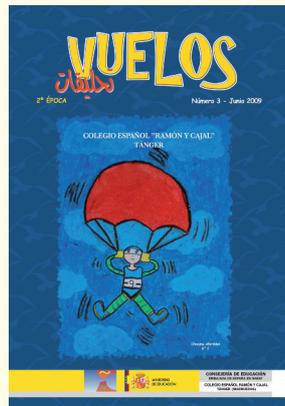
El 5 de abril, inauguraba la semana cultural el concierto de la Banda Sinfónica del Centro Integrado de Música "Padre Antonio Soler" de San Lorenzo del Escorial (Madrid). Su gira por Marruecos, Tánger, Rabat, Casablanca y Tetuán, ha tenido especial importancia por tratarse de un grupo de estudiantes-profesionales. El centro "Padre Antonio Soler" desarrolla un programa pedagógico de integración de las enseñanzas musicales y generales para los alumnos orientados a una vocación profesional de música en un contexto especial con adecuaciones curriculares correspondientes, con aulas adaptadas, cabinas de ensayo, salas de conciertos, giras prácticas etc.

Los alumnos de los centros españoles en Marruecos ya habían tenido la oportunidad de escuchar la orquesta de Cámara de este centro. Este curso es la banda sinfónica la que ha pasado para interpretar música de películas célebres, que entusiasmó por la fuerza de su interpretación a todos los oyentes.



Revista de Centro

Cada instituto publica a final de curso una revista que pretende dar cuenta de la vida que transcurre en los centros a lo largo del año



escolar. *Kasbah*, *Autogiro*, *Vuelos*, *Bab ar Ribat*, *Almadraba*, *Addar Albaída*, son un escaparate en el que además de las colaboraciones del profesorado sobre temas académicos y profesionales se muestran las impresiones que las actividades organizadas, viajes, deportes, exposiciones, conferencias, participación en encuentros y olimpiadas, intercambios, han causado en los alumnos.

Es la ocasión de dar a conocer los trabajos que han obtenido los premios de los diversos concursos realizados: literarios, plásticos, filosóficos, etc. Los alumnos ejercen de periodistas y entrevistan a conferenciantes y autores que han pasado por el instituto, y a los profesores que van a dejar el centro.

Actividades cultural-recreativas

Los talleres se organizan sobre temas muy variados, *Matemáticas recreativas*, *Química aplicada*, *Biología*, *Energías renovables*, *Ajedrez*, *Pintura*, *Poesía*, *Refuerzo de escritura*, *Iniciación a la guitarra*, *Cine*, *Títeres* etc. La participación en los talleres la eligen los alumnos según sus gustos, su carácter y sus habi-

lidades. Constituyen un buen medio para mejorar el clima de aprendizaje, afianzando habilidades de comunicación y confianza porque en ellos se produce una especial colaboración entre alumnos y profesores.

En el Instituto “Severo Ochoa” de Tánger se ha desarrollado un *Taller de Realización Cinematográfica*, donde los alumnos han aprendido a contar historias y a hacer guiones, reflexionando sobre temas propios del mundo del arte y la estética. Como resultado del taller se han realizado cortos que se presentarán a concursos de ámbito más extenso que el escolar.

Cine

El cine constituye una herramienta didáctica que por su riqueza de contenidos y pluralidad de medios está cada vez más presente en el mundo de la educación. Sus reflexiones sobre diferentes aspectos de la sociedad contemporánea, siguiendo de cerca la evolución de las actividades humanas, le confieren un gran poder de comunicación y de creación de modelos y de actitudes. En el “Melchor de Jovellanos”, de Alhucemas hay un *Cine club* en el que todos los jueves los alumnos tienen la oportunidad de visionar películas españolas. En el “Lope de Vega” de Nador hay *Cine para Primaria*, todos los miércoles. En el Instituto “Severo Ochoa” de Tánger, ha realizado un ciclo de *Cine y Filosofía* para recorrer la historia de la asignatura a través de imágenes. En Rabat la olimpiada matemática terminó con la proyección de película *La habitación de Fermat*.



Las Bibliotecas

Están dotadas de una sala de lectura y un espacio informático y de trabajo en grupo. Su



finalidad educativa es facilitar el libre acceso a la cultura a través del libro y los soportes multimedia en un ambiente agradable para la consulta, lectura y préstamo de libros; y, facilitar la realización de trabajos informáticos. La inauguración de la *Biblioteca Ángel Vázquez*, en el Instituto “Severo Ochoa” de Tánger y, la de la *Biblioteca Zenobia Camprubí*, en el Instituto “Juan Ramón Jiménez” de Casablanca, han tenido relevancia especial.

Son un foco permanente de cultura por eso ofrecen otras actividades complementarias relacionadas con la lectura, como *Debates* sobre libros motivadores que ofrecen un medio de apasionarse por lo que se cuenta a los alumnos lectores. Especial importancia educativa y motivadora tiene la actividad realizada en la biblioteca *Ángel Vázquez* donde un grupo de profesores ha expuesto a los alumnos, su *Experiencia como lectores* contándoles sus descubrimientos en el libro que más les impresionó y que cambió su adolescencia.

Se celebran *Encuentros con escritores*. Antonio Carvajal estuvo en el “Juan Ramón Jiménez” de Casablanca. Elvira Lindo pasó por el Instituto “Severo Ochoa” de Tánger. Los alumnos han leído de antemano páginas del autor y algún artículo de crítica sobre él, así los encuentros transcurren fluidamente.

Actividades artísticas y musicales

Tienen como finalidad ampliar los horizontes artísticos del alumnado con audiciones musicales, visitas a exposiciones, participación en concursos, que sirven para desarrollar sus capacidades artísticas, literarias, etc. Proporcionan a la vez otros tantos escenarios para la convivencia de toda la comunidad educativa.

OTRAS FUENTES DE APRENDIZAJE

Hay coro en el instituto “Severo Ochoa” y en el “Melchor de Jovellanos”. En el “Juan de la Cierva” de Tetuán, existe una orquesta andalusí. Además de las intervenciones habituales en el centro, actúan en los otros centros españoles y marroquíes. El coro de Tánger ha participado en Málaga, en el encuentro del Instituto Nacional de la Juventud Española. De 25 febrero a 1 marzo, ha realizado un intercambio con el IEES “Giner de los Ríos” de Lisboa, cuyo coro fue recibido en Tánger en abril. Ha hecho intercambio con el coro de Archidona. La orquesta de Tetuán ha participado con mucho éxito en el Festival Música e Infancia de Rabat.

En el “Juan Ramón Jiménez” se celebró un concierto de villancicos, hubo un *Concierto didáctico* de la orquesta filarmónica de Marruecos. Se ha organizado asimismo una Celebración con motivo del 250 aniversario de la muerte de Häendel, escuchando sus obras más famosas.

Se producen conciertos de todos los tipos de música, canciones para la paz, música andalusí, flamenco, rap, música urbana. Se ha celebrado un *Maratón musical* con motivo del Día de la música. En Tánger, *Concierto de música andalusí* con el grupo de *Samira Khadiri* cuya extraordinaria voz y elegido repertorio deleita a alumnos, padres y madres en cada una de sus actuaciones.

Los concursos

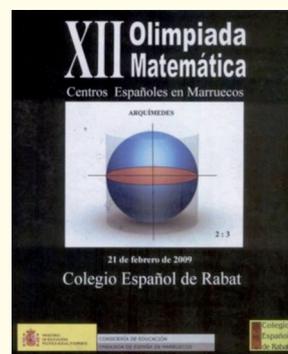
El conocimiento cultural va más allá de los límites de las asignaturas por eso se debe estimular la indagación, la creación etc. Los concursos fomentan la posibilidad de realizar elecciones personales según los principios y reglas de las bases que los enmarcan; y, ofrecen a los alumnos nuevos escenarios para el éxito. Se convocan concursos para reforzar las competencias básicas, de *Fotografía matemática*, *Fotografía de medio ambiente*. De fotos de “*Mujeres de Marruecos*”. Por otro lado, de *Creación literaria* en español, en francés, y en árabe. *Concurso de ensayo filosófico* para los alumnos de todos los centros españoles de Marruecos. En el *IX Concurso Hispanoamericano de ortografía* que tuvo lugar en

noviembre en Madrid, participó una alumna del “Juan Ramón Jiménez”.

Los premios y colaboraciones finalistas de los concursos de plástica se exponen en los centros. Los resultados de los concursos de creación literaria, se publican en las revistas correspondientes. El reparto de los premios de unos y otros siempre es siempre motivo de celebración.

Olimpiadas

Son una forma diferente de concursos que disputan los alumnos más brillantes de los institutos españoles y de los centros marroquíes que colaboran con ellos en cada ciudad. La fase final de la *XII Olimpiada Matemática* se celebró en el “Colegio Español” de Rabat, el 21 de febrero.



Por otra parte, Marruecos ha participado con Portugal y Colombia en la edición de la *I Olimpiada de Biología*. Una alumna del “Lope de Vega” de Nador se clasificó para representar a los centros del exterior en la fase final, que se celebró en Gran Canaria.

Exposiciones

Los departamentos organizan exposiciones de temas que surgen a lo largo del curso. En el Instituto “Juan de la Cierva” de Tetuán, sobre *Palestina*, *Un día seré lo que quiero* y *Medicina tradicional*. En el centro “Lope de Vega”, de Nador se hizo una exposición de poesía visual, *La manzana como pretexto*. En el “Severo Ochoa”, 2009 *Año de Darwin*, *La Alhambra*, *Guerra Civil y narrativa*, *La Generación poética de los 50*, *Barcelona*, etc.

Se aprovechan las exposiciones que proporcionan otras instituciones españolas. *Los caprichos de Goya*, *Antonio Fuentes*, *Pintores marroquíes*. Como fruto de la colaboración que mantienen los centros con el Instituto Cervantes, en el “Severo Ochoa” se exhibió una maravillosa exposición titulada *Ciencia y sugerencia*, que también se expuso en Tetuán.



La unión de ciencia, plástica y poesía daba como resultado una magnífica forma de acercamiento a la ciencia como estética y fuente de inspiración de artistas plásticos y poetas actuales de renombre.

Conferencias

Motivan el interés sobre un tema concreto, proporcionando información y elementos de análisis y crítica sobre el tema del que tratan. Fomentan el desarrollo la cultura como valor personal y son la ocasión adecuada para la presencia de personas extranjeras con funciones educativas en el centro.



Seleccionamos algunas: *¿Por qué miramos las estrellas?*, a cargo del Doctor en Astrofísica Alcione Mora Fernández. *La evolución de las especies según Darwin*, por José Antonio López del Centro de Biología Molecular de la Universidad Autónoma de Madrid. *La Alhambra*, por José Policarpo Cruz de la Universidad de Granada. *Los moriscos en Marruecos* por Leïla Meziane, miembro del grupo de Investigación en Historia marítima de Marruecos. *La mujer en la obra de García Lorca*, por Antonio Martínez González, Director del departamento

de Lengua de la Universidad de Granada, y una clase magistral de comentario de texto. *La Antártida, cambio climático y calentamiento global* por Jerónimo López, profesor de Geodinámica de la UAM. *El parque natural de Alhucemas* por los biólogos Hakim Messaoudi y Abdelhamid Taoufik.

En el instituto “Lope de Vega” de Nador se han desarrollado a lo largo del año un ciclo de conferencias y actividades con el tema de la divulgación científica *Año internacional de la astronomía*, que comenzó con la conferencia *Los científicos y el universo*, impartida por Cayetano López de la Universidad de Madrid, le siguen *Viaje a las galaxias*, por el catedrático Antonio Arribas, y otras.

En el transcurso de su paso por los centros españoles se orienta a los alumnos sobre las posibilidades de continuar sus estudios eligiendo la carrera más adecuada para su perfil. Para los alumnos que estudian Segundo de Bachillerato, se organizan *Conferencias de información académica y profesional*, en las que profesores experimentados de distintas universidades les hablan de las particularidades de las diferentes carreras y de los centros donde pueden realizarse. La Universidad de Granada ha informado sobre estos asuntos en Casablanca, Rabat y Tetuán. Los antiguos alumnos de los centros informan sobre su experiencia y las circunstancias que rodean el periodo de adaptación a la universidad y a otro país.

En el Instituto “Melchor de Jovellanos” se han organizado charlas y debates sobre *Escuela y Familia*. Los centros españoles asumiendo los cambios que se han producido en la educación, tienen profesionales que asesoran a los alumnos y a sus familias sobre algunos problemas que antes no se presentaban en las aulas de manera tan patente, la falta de motivación, trasgresión, hiperactividad, etc.

Días de contenido cultural

Los *Días de...* son emblemáticos, contribuyen a mejorar el proceso de socialización de los alumnos desde los valores de educación cívica, respeto, tolerancia, solidaridad, educación en la razón. Son temas fundamen-

OTRAS FUENTES DE APRENDIZAJE

tales en el proceso educativo y contribuyen a acercar al alumno a su entorno estimulando su interés por conocerlo.

En el Instituto “Juan Ramón Jiménez” de Casablanca el tema de *Los derechos humanos* y la celebración del *60 aniversario de su declaración*, fue el eje vertebrador de todas las actividades programadas por todos los departamentos de primaria, durante el primer trimestre. Se llevaron a cabo actividades muy variadas, que van desde juegos por la paz, carteles en diversos soportes.



Cada centro le da una orientación a las celebraciones. El miércoles 10 de diciembre de 2008, *Los derechos humanos y los jóvenes de la ESO*. El 30 de enero, *Día de la paz* se celebró en el “Melchor de Jovellanos” de Alhucemas con la lectura de “*Manifiestos por la paz*”, elaborados en cada curso. Otros lo celebran con coloquios sobre la paz y la no violencia. El Colegio “Luis Vives” organizó el *Cross de la Paz*.

El 11 de marzo es el *Día de la Mujer trabajadora*, el “Juan Ramón Jiménez” lo señaló con la charla y dinámica de grupos *Repensando la igualdad: mujeres y hombres juntos por el codesarrollo*, impartida por Ofelia de Felipe. Y montó una exposición sobre *Mujeres que han destacado en la ciencia y el arte*. En el Instituto “Severo Ochoa” de Tánger, con una charla y exposición sobre *Mujeres compositoras*. En el Día internacional por la erradicación de la violencia contra la mujer, se imparten charlas sobre *La situación de la mujer en Marruecos*.

El 5 de junio, *Día del Medio ambiente*, se celebró en el “Juan Ramón Jiménez” plantando y catalogando árboles y arbustos. El Día del Sida, con charlas coloquio y exposiciones de *Medicus Mundi Salud es nombre de mujer*.

A veces el contenido de estos días alude directamente a la cultura española. El *Día de la Hispanidad*, se subrayó en con una exposi-

ción sobre “*La ruta Quetzal: camino de Hispanidad*”. El *Día de la Constitución*, en el “Juan Ramón Jiménez” para los mayores, se dio una conferencia sobre *La defensa de los derechos humanos en la Constitución española*. Exposición sobre el 60 aniversario de la Declaración de los Derechos Humanos. El *Día de los Reyes Magos* se celebra con el regalo del amigo invisible. Los *Carnavales* cobran todo su sentido con la *Fiesta de disfraces* para los pequeños que se pasean orgullosos por la zona en la que está enclavado el instituto, Rabat, Larache, Tánger, Tetuán, Nador. El *Día del Libro*, en Casablanca, se celebró con un *Recital poético de Antonio Carvajal*. En el Instituto “Melchor de Jovellanos”, en Alhucemas se hace una *Feria de libros* en la que se cambian libros ya leídos.

Las actividades deportivas

Los deportes son una realidad compleja y multifacética, además de la disciplina, desarrollan relaciones sociales de trabajo cooperativo, tolerancia, solidaridad, y ayudan a mejorar las condiciones físicas y psíquicas, tan importantes en todas las edades. Son un medio excelente para la interacción social con otros centros marroquíes con los que se organizan campeonatos de fútbol, baloncesto, etc. En los campeonatos intercentros se llega ya un nivel de competición considerable.



Los *III Encuentros deportivos de secundaria* se celebraron en Tetuán, donde también se organizó la *VI Milla Atlética Ciudad de Tetuán*. El Colegio “Luis Vives” organizó *El IV Triatlón Internacional de la ciudad de Larache*,

con el apoyo de las instituciones marroquíes. Se trata de competiciones volcadas totalmente hacia la ciudad. El viernes 6 de febrero El Colegio “Jacinto Benavente” de Tetuán organiza la famosa *Carrera popular* actividad deportiva con amplia resonancia en la ciudad.

Los viajes

Los viajes ensanchan la comprensión que tenemos acerca de nosotros mismos y del entorno del que formamos parte. Son una ocasión más para potenciar las relaciones de convivencia y respeto mutuo, participando en el desarrollo de actividades que fomentan la amistad y otros valores humanos, flexibilidad, paciencia.



Para *Conocer la ciudad* en la que viven y los servicios que presta, se organizan salidas con los alumnos pequeños y mayores. El aprendizaje, hoy, no se produce solo en el aula, por lo que las visitas, bien planificadas, constituyen un marco de trabajo de gran rendimiento vinculando el aprendizaje con el entorno que las rodea. La ciudad fuente de conocimiento y forma de innovación pedagógica, se utiliza para conocer a fondo bibliotecas, museos, puertos, industrias, parajes naturales, etc.

Los chicos del “Colegio Español” de Rabat han visto las instituciones civiles, el *Ayuntamiento*, *El parque de bomberos*; han visitado las instituciones culturales, *La Villa des Arts*, *El Museo de la Moneda*, *El Museo Arqueológico*, *La Biblioteca Nacional*, *El Instituto Científico*, *Taller de Luthier*, etc. Se han paseado por el *Bosque de la Maamoura*, *los Jardines exóticos*; y, por el litoral próximo *Temara*, *Skhirat*.

Finalmente han visitado algunas industrias y fábricas.

En Alhucemas y en Nador se hacen salidas hacia el entorno rural como forma de conocer al otro, a la vez que se visitan fábricas de leche, de pan, etc.

Conocer el patrimonio cultural del país, es un motivo por el que los centros españoles organizan viajes de corta duración. Los alumnos visitan parques arqueológicos Lixus en Larache, Volúbilis en Moulay Idriss, Chellah en Rabat; ciudades con patrimonio cultural o natural, Xaouen, Fez, Asilah, Larache, Safi, Azzemour, Moulay Bousselham, Al Jadida, Essaouira. Museos notables etc.

Conocer España

A fin de estimular el interés por España, los centros organizan cada año viajes educativos de una duración intermedia para visitar distintas ciudades que forman parte del patrimonio cultural español, que contiene algunas de las realidades más célebres de la historia europea. Los alumnos toman contacto con la vida cotidiana de los españoles, acumulando sensaciones y conocimientos que muestran la diversidad de la identidad española. *Madrid*, *Valencia*, *Barcelona*, *Granada*, *Palma de Mallorca* son algunos de los viajes programados. Estos viajes se organizan con pequeños y mayores. Los alumnos de 6º de Primaria del Instituto “Juan Ramón Jiménez” de Casablanca han pasado una *Semana en el sur de España*, en la Isleta de Cádiz.

Los intercambios con centros españoles son viajes planteados sobre la base del diálogo y la convivencia en lengua española que se convierte así en un vehículo de dimensión internacional para facilitar la relación entre culturas diferentes. Son una ocasión más para potenciar las relaciones de convivencia, de respeto, apertura y curiosidad. Les permiten tomar contacto con la vida cotidiana y cultural de los españoles o de los marroquíes, según el momento del intercambio. Las nuevas tecnologías ayudan a cultivar después las relaciones establecidas. Leer en las revistas las impresiones de los participantes resulta muy ilustrativo de la importancia de esta actividad.

OTRAS FUENTES DE APRENDIZAJE

El “Severo Ochoa” de Tánger ha hecho *Intercambio con el IES “Antares”*, de Madrid. Con institutos de Tarifa para colaborar en el proyecto *Más allá de las fronteras*. Los profesores hacen intercambio de trabajo con centros europeos a través de los proyectos Comenius. El “Juan Ramón Jiménez” de Casablanca ha realizado *Intercambio con el IES “Gerardo Diego”* de Pozuelo, Madrid.



Viajes “especiales”

Los institutos españoles llevan a cabo viajes especiales enmarcados dentro de la política del Ministerio de Educación. *Pueblos abandonados* es un programa educativo que pretende acercar a los jóvenes a la vida rural, de una manera didáctica para que descubran las ventajas de una vida saludable. En pueblos que se han quedado sin habitantes, los alumnos realizan, por la mañana, actividades de rehabilitación y recuperación, mantenimiento de huertos, trabajos de carpintería, reconstrucción de muros etc. Y, por la tarde, actividades lúdicas.

Rutas literarias constituye un recurso educativo que complementa la formación fomentando hábitos de lectura y desarrollando en los alumnos una competencia de conocimiento y valoración sobre un personaje, un autor, objeto de la ruta.

Rutas científicas son un estímulo para

reforzar las competencias científicas. Según el viaje, los alumnos conocen centros de investigación con desarrollo aplicado de los conocimientos científicos, parques naturales, sendas, laboratorios universitarios, centros de observación, museos de ciencias, para descubrir campos de interés y de trabajo posible; y, darse cuenta del gran alcance y la importancia que para la sociedad actual tiene su desarrollo.

Ruta de los Almohades y Almorávides

A partir de un trabajo de investigación escolar sobre la cultura del otro, este viaje proporciona espacios de encuentro y comunicación entre los alumnos y les permite asomarse a la otra orilla y acoger a los invitados para mostrarles su pueblo y su región. Alumnos del Instituto “El Pilar” de Tetuán y del “Severo Ochoa” de Tánger con alumnos de Sanlúcar de Barrameda convivieron por tierras españolas visitando Jerez de la Frontera, Sanlúcar, el parque Natural Doñana, Cádiz, Chiclana, Arcos de la Frontera, Vejer, Bolonia, Algeciras y Castellar de la Frontera. Y, después, por tierras marroquíes para conocer Chaouen, Bellouta, Fez, Volúbilis, Meknes y Moulay Idriss.

La ruta Quetzal y La ruta ibérica

Constituyen muestras del impulso a ese diálogo de civilizaciones que recoge la larga coexistencia entre culturas diferentes. Son experiencias formativas en que los participantes además de ampliar sus conocimientos desarrollan un espíritu de cooperación internacional. Conocen un poquito más el mundo en el que vivimos, y aprenden de culturas con



valores diferentes. Las charlas, coloquios, encuentros, etc. completan un programa de formación muy atractivo.

Todos los viajes culminan con la exposición en el instituto de las fotos que reflejan los mejores momentos del viaje, o con la organización de charlas de los protagonistas para darlos a conocer a los colegas. En todos los casos, cuando los alumnos escriben sobre los viajes realizados, -los escritos se pueden ver en las revistas de los centros- coinciden en calificarlos de inolvidables, maravillosos... y es verdad que los viajes les ayudan a construir un reducto personal e íntimo de recuerdos y sensaciones.

Final

Organizar todas estas actividades supone contar con la colaboración de toda la comunidad educativa, profesores, alumnos, monitores, conserjes y, cómo no, los padres. Sólo así se consigue que los alumnos se sientan muy unidos a sus centros y a sus profesores, en ese punto de encuentro difícil que es la educación.



Un año de PUBLICACIONES

M^a Ángeles Irigaray Huarte

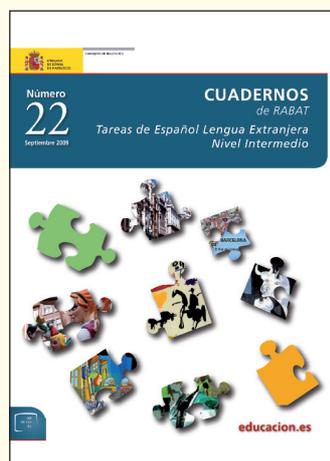
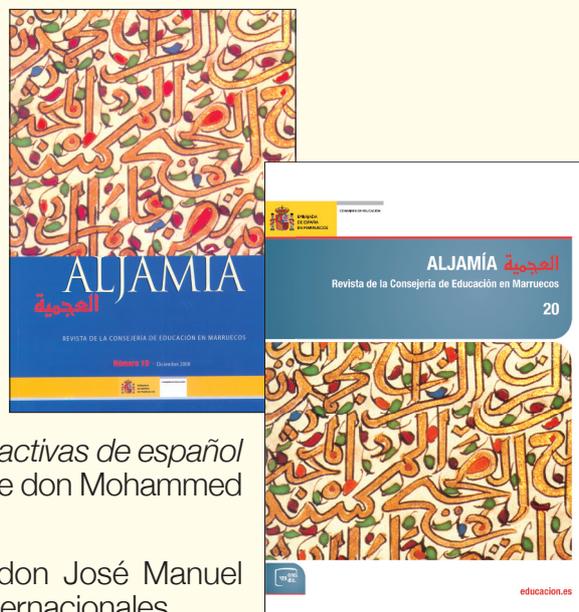
Consejería de Educación, Marruecos

ALJAMÍA Nº 19 Y 20

Con este nuevo número de la revista ALJAMÍA, seguimos la línea editorial iniciada el año pasado. En esta ocasión, hemos contado con la colaboración de don Miguel Ángel Moratinos, Ministro de Asuntos Exteriores y de Cooperación, que nos concedió una entrevista muy interesante.

La revista, además, venía acompañada de un CD en el que se edita el trabajo ganador del III Premio María Zambrano, titulado *Actividades interactivas de español lengua extranjera para niveles inicial e intermedio*, de don Mohammed Bouslam.

Del número 20, destacamos la entrevista a don José Manuel Martínez Sierra, Director General de Relaciones Internacionales.



CUADERNOS DE RABAT Nº 22 Y 23

Estos dos números presentan una nueva entrega de la serie del *Proyecto de elaboración de materiales didácticos ELE de la Asesoría Técnica*, diseñado por el equipo de asesores de la Consejería de Educación en Marruecos con las siguientes características:

- Enfoque por tareas y proyectos.
- Importante andamiaje didáctico de apoyo para el profesor
- Fichas de autoevaluación para el alumnado.
- Propuestas de trabajo atractivas para los adolescentes, con una importante atención a la educación en valores y a la interculturalidad.

Estas dos nuevas publicaciones están dedicadas al programa del primer curso de bachillerato del sistema educativo marroquí y han tenido en cuenta el Marco Referencial para el Examen Nacional Normalizado de Bachillerato, Lengua Española que entró en vigor en el curso 2007-2008.

El número 22 recoge tres unidades con los siguientes títulos, *Intercambio de Casas, Doce Meses... Doce Días Especiales... y ¡Atención! Zona Escolar*, elaboradas con el objetivo de desarrollar la función interpersonal a través de las tareas y actividades propuestas y el deseo de afianzar la interacción por medio del uso lingüístico.

El número 23 presenta cuatro unidades: *Proyecto de Reciclaje, Una Asociación Juvenil, Bicicletas para comunicar: Marcha Cicloturista de las dos Orillas y ¡Bienvenidos a Fez!*. En todas ellas, se han cuidado los valores implícitos en el currículo marroquí y el multiculturalismo que el aprendizaje de otra lengua comporta.



ACTIVIDADES DIDÁCTICAS DE LOS CENTROS ESPAÑOLES EN MARRUECOS

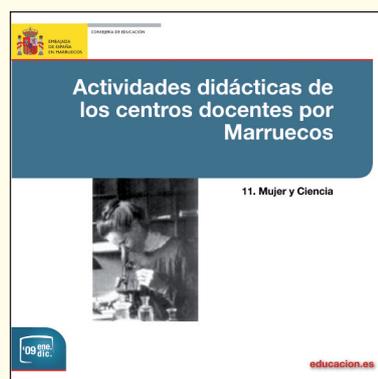
Este año 2009 se ha editado nuevamente una serie de actividades, fruto del trabajo realizado por el profesorado de diferentes centros docentes españoles en Marruecos, en la mayoría de los casos, con un carácter multidisciplinar. Estos materiales adaptados al contexto de aplicación pretenden ofrecer una serie de recursos educativos que faciliten al profesorado su práctica diaria .

CD Nº 10 : NATURALEZA Y MATEMÁTICA

Este número 10 denominado NATURALEZA Y MATEMÁTICAS, recoge diferentes actividades realizadas por un profesor del Colegio de Rabat y varios profesores del IEES “El Pilar “ de Tetuán.

En la primera, “Del rectángulo al círculo” a través de una Guía Didáctica de contenidos teóricos y de una Guía de Actividades relacionadas con los mismos, se presenta una propuesta dirigida al alumnado de la ESO en la que conviven dos corrientes matemáticas, la intuicionista y la formalista, proponiendo distintos niveles de dificultad en el desarrollo de los contenidos y las actividades.

La segunda, denominada “Taller de hojas”, muestra la posibilidad del estudio de las hojas de las plantas desde una perspectiva multidisciplinar, matemáticas, biología y dibujo, tomando como referencia las especies vegetales del Jardín Botánico del IEES “El Pilar” de Tetuán .Va dirigida al alumnado de Bachillerato y de los últimos cursos de la ESO. La propuesta contiene un Libro del profesor y un Cuaderno del Alumno.



CD Nº 11 : MUJER Y CIENCIA

Este CD incluye dos actividades elaboradas por profesores y profesoras del IEES “Severo Ochoa” de Tánger.

La primera, “Estrategias para el fomento de la Igualdad entre los sexos en Educación Secundaria”, fruto del trabajo realizado y experimentado durante 6 años, fue premio “Giner de los Ríos” en su XIX edición. Está centrado en dar visibilidad a actuaciones de la mujer en diversos campos de la ciencia y el arte, presentándola como protagonista con el objetivo de desarrollar con los alumnos y las alumnas actitudes y destrezas que les

sirvan para su formación integral.

La segunda “Guía didáctica para una Ciencia Coeducativa”, abordada desde un punto de vista coeducativo, intenta situarse en una posición metodológicamente intermedia entre los proyectos transdisciplinares y la tarea de aula de la mayoría del profesorado de Ciencias, y está presentado con la pretensión de ser un instrumento didáctico complementario para el profesorado.

EXCURSIONES DIDÁCTICAS DE LOS CENTROS POR MARRUECOS

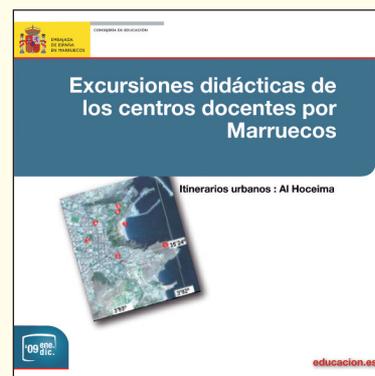
A través de este CD una vez más la Consejería de Educación pone al alcance del profesorado de los Centros Docentes Españoles en Marruecos un material de gran potencialidad didáctica elaborado con la pretensión de acercar al alumnado a su entorno.

Itinerario urbano : “Al Hoceima”

Este es un itinerario elaborado por dos profesores del IEES “Melchor de Jovellanos” de Alhucemas.

Se trata de un material, tal y como dicen sus autores, integrado, interdisciplinar, flexible y realista, elaborado con el objetivo de acercar al alumnado de la ESO, al conocimiento del Patrimonio Histórico y Natural de la ciudad de Alhucemas.

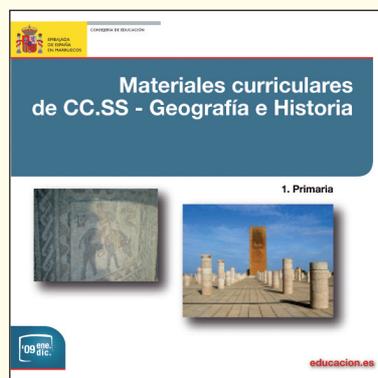
Consta del cuaderno del profesor donde se recoge la justificación didáctica del proyecto, los objetivos generales y específicos que se persiguen y las competencias básicas que se trabajan en las diferentes actividades y del cuaderno del alumno con actividades para más de una jornada y a realizar en tres momentos, antes, durante y después de la salida.



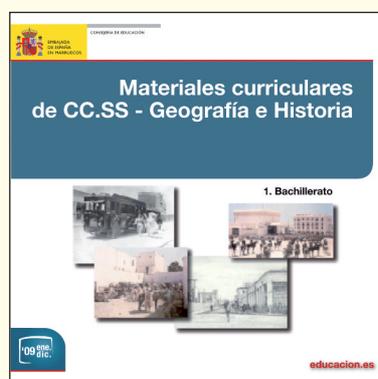
MATERIALES CURRICULARES DE CC.SS-GEOGRAFÍA E HISTORIA

La Consejería de Educación presenta esta propuesta de materiales curriculares de Historia de Marruecos, para Primaria y Primero de Bachillerato a través de dos CD :

Es el comienzo de una propuesta a largo plazo y de una apuesta decidida de la Consejería de Educación, surgida ante la necesidad de dotar al profesorado de los centros españoles en Marruecos de materiales didácticos secuenciados, organizados y actualizados que sean un soporte válido a la hora de abordar contenidos específicos de Historia y Geografía de Marruecos tal y como se establece en el Real Decreto 1027/1993, y las Instrucciones del Ministerio de Educación de 24 de mayo de 2005, que establece que las enseñanzas del área social han de adecuarse a las exigencias del entorno geográfico e histórico en que se sitúe el centro.



Un primer CD, dirigido a Primaria, con dos unidades didácticas presentadas por profesores del Colegio de Rabat y del IEES “Juan Ramón Jiménez” de Casablanca, una de historia “Marruecos : una aproximación a su Historia”, pensada para el Primer Ciclo de Primaria, y otra de geografía, “El gran Casablanca”, para el Tercer Ciclo de Primaria, ambas surgidas ante la necesidad de adecuar el currículo de Conocimiento del Medio de Primaria a la realidad circundante.



Un segundo CD, dirigido al Bachillerato, presenta dos propuestas, “El Protectorado español” y “Marruecos después de la Independencia”, elaboradas por distintos profesores de los centros españoles en Marruecos, y dirigidas a Primero de Bachillerato, ya que es en ese curso en el que se imparte Historia Contemporánea, con el objetivo de acercar al alumnado a la historia reciente de Marruecos.

MATERIALES DIDÁCTICOS DE LENGUA ÁRABE

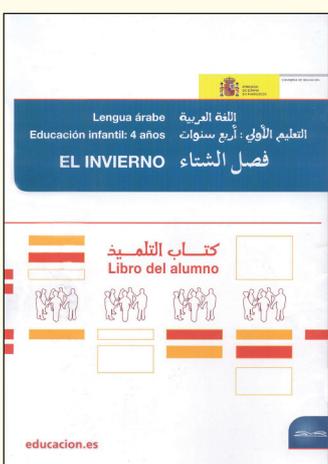
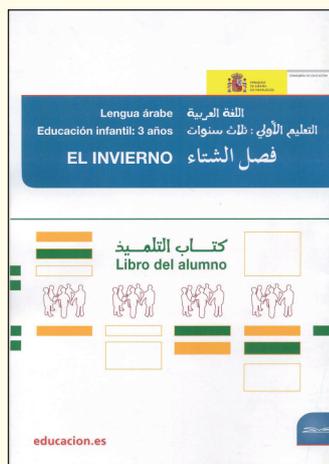
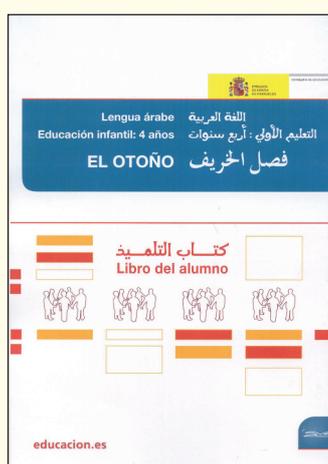
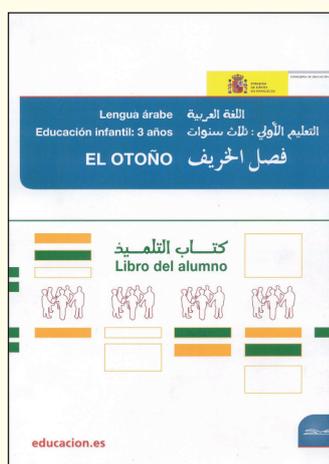
Como resultado de la labor realizada por los grupos de trabajo en los que se integran los profesores de lengua árabe de los centros docentes españoles en Marruecos, y fruto también del apoyo a la renovación de materiales y planteamientos pedagógicos de la asignatura que viene haciendo la Consejería de Educación, se han elaborado durante este curso varias unidades didácticas para cada una de las etapas educativas.

Se han editado recientemente las correspondientes a la Etapa de Infantil, consistentes en seis unidades para los alumnos, basadas en dos ejes temáticos: El Otoño y el Invierno, y para cada uno de los cursos del 2º ciclo de Educación Infantil: 3, 4 y 5 años.

Tienen como objetivo la adquisición del vocabulario y las expresiones básicas relacionadas con el tema de la unidad y remitidas al entorno de conocimiento del alumno. Se basan en la comprensión y expresión oral exclusivamente.

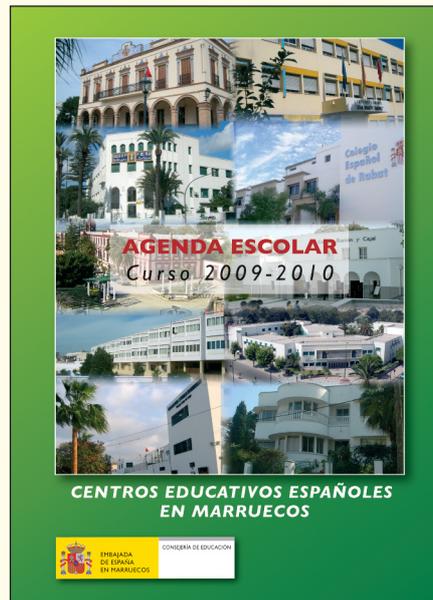
Cada una de las unidades contiene dibujos, ejercicios, un cuento y una canción, junto con unas notas finales en árabe y español que ayudarán a padres y tutores para trabajar con los pequeños en casa.

Acompañan a la serie dos libros del profesor: El otoño y el Invierno, que incluyen los contenidos de todas las unidades del alumno y una guía didáctica.



AGENDA ESCOLAR CURSO 2009-2010

La Consejería de Educación una vez más ha editado una agenda escolar, en este caso, para el curso 2009-2010, con el objetivo de ayudar al alumnado de los centros españoles en Marruecos a planificar, controlar y hacer el seguimiento de sus tareas, ofreciéndoles además una serie de recomendaciones sobre “Aspectos Básicos de las Técnicas de Estudio”, utilísimas para el día a día. Su versatilidad le permite ser también un instrumento que facilita la comunicación entre el profesorado y las familias.



PREMIOS DE PROMOCIÓN DE LA LENGUA Y LA CULTURA ESPAÑOLAS 2008-2009

XVIII Premio García Lorca

Premio dirigido a alumnos de español de los centros marroquíes de enseñanza secundaria para fomentar el conocimiento de España, su lengua y su cultura. El tema propuesto de esta edición ha sido: Las plazas, lugar de encuentro.

IV Premio María Zambrano

Premio dirigido a profesores marroquíes de español de los centros públicos de enseñanza secundaria colegial y cualificante del reino de Marruecos, para alentar la innovación en la didáctica del español como lengua extranjera.

X Premio Rafael Alberti de poesía

Premio dirigido a universitarios marroquíes e hispanistas para incentivar la creación literaria en español.



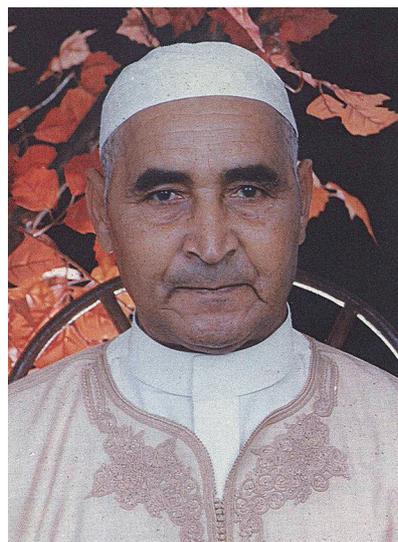
IN

MEMORIAM



ABDELLAH EL BADI

Tenemos que recordar aquí la muerte de Abdellah el Badi, conserje del Instituto “Juan Ramón Jiménez” de Casablanca desde el año 1971 hasta su jubilación 25 años después. Su recuerdo permanecerá presente en nuestro colegio y siempre tendrá un hueco en los corazones de todos: padres, madres, profesores y personal laboral.



TAMOU EL BADI

La desaparición de Tamou el Badi en el mes de enero de 2008 ha llenado de tristeza el Instituto “Juan Ramón Jiménez”. Hija de Abdellah el Badi, conserje jubilado en el mismo centro, trabajó como limpiadora desde el año 1993. Siempre la recordaremos.

EUGENIO RONCERO DOÑA

En febrero de 2009 nos dejó también Eugenio Roncero Doña, Catedrático de Inglés en el IEES “Juan Ramón Jiménez”. Murió sin decir nada, sin avisar, inesperadamente, sin que le pudiéramos decir lo mucho que lo echaremos de menos. Ya no le podremos escuchar para continuar aprendiendo, porque ante todo era un buen maestro.





SAMIRA MAANANE

Después de luchar con valentía contra la enfermedad durante un año, se nos ha ido Samira Maanane, y se ha ido silenciosamente en la madrugada del 2 de diciembre.

Nacida en Berkane en 1966, realizó en el Instituto español “Severo Ochoa” de Tánger sus estudios de COU. Se licenció en Filología Hispánica en la Universidad Abdelmalek Essaadi de Tetuán y en esta ciudad estudió en la Escuela Normal Superior. Desde entonces desarrolló su labor docente en el Liceo “Charif Al Idrissi”.

La joven profesora desempeñó su tarea con generosidad, alegría y comprensión hacia todos sus alumnos, y así lo testimonian éstos y sus compañeros.

Quienes la conocimos queremos transmitir a su familia, desde la Consejería de Educación, el más sentido pésame y nuestro cariñoso recuerdo.



JOSEP AL BOHUALI

En la noche del pasado día 16 de diciembre el corazón de Josep Al Bohuali Escolar dejó de latir. Fue inesperado. Sus 44 años no presagiaban esa muerte repentina que le sorprendió al regresar a su casa de la Avenida Mauritania.

Nacido en Fez, pasó su infancia en Tánger donde estudió en el Liceo Francés. Más tarde se trasladó a Tetuán con su familia, ciudad en la que acabó el Bachillerato en el Instituto “Nuestra Sra. del Pilar”. Continuó sus estudios en la ciudad de Granada, donde vivió una juventud intensa, rebelde e inconformista.

Cuando regresó a Marruecos, su vida laboral la desarrolló en el Instituto “Juan de la Cierva” donde le tocó vivir y pilotar la transformación tecnológica de la administración y a esa labor se entregó con generosidad durante los 12 años que permaneció entre nosotros.

Vivió intensamente y murió de forma dulce, sin arrepentirse de haber vivido, pero dejó un hueco que su familia no sabe cómo llenar. Nosotros sólo podemos acompañarles en estos momentos tristes, también desde nuestra tristeza y nuestra incredulidad.

