



ALJAMIA

العجمية

REVISTA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN MARRUECOS

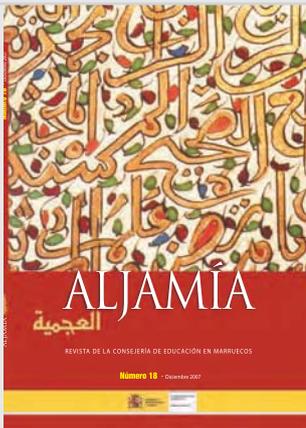


MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN MARRUECOS
EMBajADA DE ESPAÑA

ALJAMÍA

المجمية



ALJAMÍA Nº 18

DICIEMBRE 2007

CONSEJERO DE EDUCACIÓN EN MARRUECOS

José Amador Crespo Redondo

EDITA

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

DIRECCIÓN

Magdalena Roldán Romero
Asesora Técnica de la Consejería de Educación

COORDINACIÓN:

Samuel Begué Bayona
Asesor Técnico de la Consejería de Educación

EQUIPO DE REDACCIÓN

Asesores Técnicos de la Consejería de Educación
Francisco Arroyo García-Cervigón
Isabel García Uría
Elvira González Comesaña
Pilar Montes Martín
M^a Socorro Pérez González
María Pérez Sedeño
Irene Revilla Castaño
Ángel Sánchez Máiquez

CONCEPCIÓN DE LA PUBLICACIÓN

Magdalena Roldán Romero

DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN

Litograf - Tánger

N.I.P.O. 651-07-145-0

I.S.S.N. 1113-3112

Depósito Legal Nº 7/1994

Este número incluye una separata con los trabajos ganadores de la XVIª edición del Premio García Lorca.



ALJAMÍA Nº 18

Diciembre 2007

Revista de la Consejería de Educación en Marruecos

PRESENTACION José CRESPO REDONDO 5

ENTREVISTA CON DONA MERCEDES CABRERA, MINISTRA DE EDUCACION Y CIENCIA
Magdalena ROLDÁN ROMERO 7

REFLEXIONES Y ESTUDIOS

La escuela hispano-árabe en el Protectorado español en Marruecos: 1912-1935 13
José CRESPO REDONDO

El Al-Andalus mítico de *Aroma de Perfume* 31
Hossein BOUZINEB

María Zambrano, maestra de esperanza 39
Pilar GARCÍA MADRAZO

The Spanish Society of America: Su primer siglo 47
Theodore S. BRADSLEY

Emigración española en el Protectorado francés: Españoles en Casablanca 1931-1936 53
Antonio TRINIDAD MUÑOZ

PREMIOS A LA CREACIÓN LITERARIA EN ESPAÑOL

Premio "Rafael Alberti" 2007 69
Isabel GARCIA URIA

Poemarios 72
Yassir HAMOUT y Abderrahman EL BAKKALI

CRÓNICAS

¡Lahbiba Tanja! 81
Farida BENLYAZID

EXPERIENCIAS

El Teatro escolar. Un valor que no cotiza en bolsa 87
Charo MACÍAS SANCHEZ

ENCUENTROS

Conversaciones en torno a la LOE : Entrevista con Maria Antonia Casanova y Demetrio Fernández 93
Elvira GONZALEZ COMESANA y Magdalena ROLDAN ROMERO

ACTIVIDADES DE LA CONSEJERIA

La acción educativa española en Marruecos: un año de actividades 101

Un año de Noticias 107

Publicaciones de la Consejería 111

Premios 2006-2007 114

In Memoriam 115





PRESENTACIÓN

Tras diecisiete años de vida ininterrumpida, *Aljamía* llega al número 18 con esta nueva entrega, ya plenamente consolidada, superados felizmente los avatares de un recorrido a veces complicado por la envergadura de la empresa.

En 1992, un grupo de personas, los que formaban parte de lo que se denominaba entonces “Equipo de apoyo al español” y este mismo Consejero, creyeron que merecía la pena iniciar la aventura de crear una revista para la difusión y apoyo al español en Marruecos, especialmente dirigida a los profesores de nuestra lengua, “una revista – se decía – abierta, que anima a todos a colaborar”. Los buenos deseos de larga vida manifestados en aquel número cero se han cumplido y, creemos que, hoy en día, es la revista decana de las Consejerías de Educación del Ministerio en el exterior.

Desde entonces, nuestra revista ha venido evolucionando, alimentada con el trabajo y el cariño que le hemos dedicado, mejorando, enriqueciéndose y difundiéndose en mayor medida.

Poco queda ya de aquella primera época, la de los años noventa del pasado siglo, en la que la dispersión en los temas, bien es cierto que casi en exclusiva centrados en el campo de nuestra lengua y literatura, constituía una evidencia de las dificultades de todo inicio para cerrar el número correspondiente. Sólo el esfuerzo desinteresado y vocacional de unos pocos conseguía el milagro de su salida.

Pasados unos años y en consonancia con su papel de revista de la Asesoría Técnica Lingüística, *Aljamía*, aunque abierta a algún tema histórico y cultural, fue el lugar para los estudios, la crítica y la creación literaria, consiguiendo una estabilidad y continuidad número a número, fiel a esta línea.

En los últimos años, desde 2005, hemos pretendido – modestamente nos atrevemos a decir que también conseguido – dar un importante paso adelante para la mejora de *Aljamía*, tanto en su intención como en la estructura, contenidos y presentación. Este número 18, correspondiente al año 2007, que sale con algo de retraso por aquellos imponderables de los duendes de las imprentas, ofrece un nuevo diseño y maquetación con seis grandes bloques fácilmente identificables en el índice e incluye una separata con la publicación, por primera vez, de los **Premios García Lorca**. Y desde luego, una impresión muy cuidada.

Se hace ahora más evidente el cambio anunciado hace varios números de convertirse en la “revista de la Consejería de Educación” donde por ello, han de tener cabida, sin olvidar la importancia capital de lo relacionado con nuestra lengua, lo educativo en general, las experiencias docentes y actividades de nuestros centros, las publicaciones de esta Consejería, etc.

De nuevo todos, pero especialmente el grupo de personas conducidas por la Directora de la revista, Magdalena Roldán Romero, han hecho un gran trabajo que debe ser valorado y reconocido por todos y así lo hago con estas líneas.

Espero y deseo que los que vengan más adelante, continúen con el trabajo. Hoy, *Aljamía*, es un punto de referencia importante en el quehacer de la acción educativa española en Marruecos.

José Crespo Redondo
Consejero de Educación





ENTREVISTA CON

DOÑA MERCEDES CABRERA, MINISTRA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Magdalena Roldán Romero

Consejería de Educación
Rabat

Doña Mercedes Cabrera dirige el Ministerio de Educación desde abril del 2006, al día siguiente de haber sido aprobada la nueva ley de educación, la LOE. Le ha correspondido, por lo tanto, afrontar la responsabilidad de la puesta en marcha del desarrollo de la misma, con cuestiones tan debatidas como la inclusión en el currículo de la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía, o lanzar los trabajos de la LOU, la Ley de Universidades.

Nacida en Madrid en 1951, en el seno de una familia de talante liberal y de tradición intelectual, vinculada con el mundo de la política (es sobrina del ex presidente Leopoldo Calvo-Sotelo), Mercedes Cabrera se enorgullece de ser sobrina-nieta del eminente físico canario D. Blas Cabrera, de reconocido prestigio internacional, que tuvo que exiliarse como consecuencia de la Guerra Civil. Esta herencia familiar ha tenido un peso en su formación, forjada en un centro vinculado a la Institución Libre de Enseñanza, donde realizó sus estudios primarios y secundarios.

Mujer de gran altura intelectual, su vida ha estado muy unida al mundo universitario y de la investigación. Licenciada y Doctora en Ciencias Políticas, especializada en Historia de España de la primera mitad del siglo XX, es autora de numerosos trabajos fruto de su labor investigadora, destacando entre ellos “La patronal en la II República. Organizaciones y Estrategia (1931-1936)”;



El parlamento en la Restauración (1913-1923)” y “El poder de los empresarios. Política y economía en la España contemporánea 1875-2000”. Es también co-directora de la revista “Historia y política” y forma parte del Consejo editorial de diversas publicaciones.

Ha participado en numerosos congresos y eventos nacionales e internacionales como especialista e investigadora, y ha sido comisaria de dos exposiciones relacionadas con su especialidad. Catedrática de Historia del Pensamiento y de los Movimientos Sociales y Políticos de la Universidad Complutense desde 1996, cuenta con el reconocimiento del mundo universitario por su labor.

En 1998 participó en la Comisión encargada de elaborar el programa electoral socialista para las elecciones generales de 2000, y el 5 de mayo del

2005, fue elegida Presidenta de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, puesto que ocupó hasta su designación como nueva responsable del Ministerio de Educación en abril del 2006.

Casada y madre de dos hijos, tiene fama de persona sencilla y discreta, dotada de gran paciencia y de una gran sensibilidad para escuchar y dialogar, y no ha renunciado a compartir buenos ratos con sus amigos, o a ir al cine para disfrutar de una buena película, a lo que es muy aficionada.

Y ya en la recta final de esta legislatura, Doña Mercedes Cabrera ha accedido muy amablemente a responder a nuestras preguntas, haciendo balance de su recorrido y de su experiencia al frente del Ministerio del que es titular.



ALJAMÍA.-Buenos días, Señora Ministra. En primer lugar permítanos agradecerle en nombre de la revista, la amabilidad que ha tenido para aceptar responder a nuestras preguntas, en unos días en los que su agenda seguro que está cargada de actividades.

Mercedes Cabrera.-Para mí también es un placer.

ALJAMÍA.-Señora Ministra, Usted es catedrática de Historia del Pensamiento y de los Movimientos Sociales y Políticos, de la Universidad Complutense, ¿por qué se decidió a estudiar Ciencia Política?

M.C.-Decidí estudiar Ciencia Política cuando supe que el plan de estudios era muy interdisciplinario: Historia, sociología, ciencia política, economía, derecho...

ALJAMÍA.-Cuando Usted era estudiante y tuvo que hacer el examen de acceso a la Universidad ¿veía estas pruebas necesarias?

M.C.-La Selectividad es una prueba igual para todos dirigida a ordenar la opción universitaria en función del nivel de conocimiento acredita-

do, una vez que se ha obtenido el título de Bachiller. Creo que es una prueba objetiva y necesaria. Cuando era estudiante también lo pensaba, aunque, como todo el mundo, prefería no pasar el mal rato de hacer un examen. Pero creo que las pruebas de este tipo son necesarias también como entrenamiento para lo que vendrá después. Hay que aprender también a enfrentarse a retos difíciles.

ALJAMÍA.-De su época escolar ¿tiene algún recuerdo especial de algún maestro? ¿Cuánto debe a la educación que ha recibido?

M.C.-Como he dicho en alguna ocasión me siento enormemente agradecida a mis padres y a mis maestros por la educación que he recibido. Recuerdo mis años escolares como una etapa absolutamente gratificante que me permitió afrontar con seguridad y confianza mi desarrollo posterior. Mencionar sólo a algunos de mis maestros de entonces sería injusto para con el resto porque lo significativo de mi colegio era la forma de entender el mundo y su concepción del ser humano, que era algo que todos compartían.



ALJAMÍA.-En abril de 2006 Usted pasó a formar parte del Gobierno presidido por D. José Luis Rodríguez Zapatero. ¿Cómo se vive el cambio de profesora universitaria a Ministra de Educación y Ciencia?

M.C.-Es un gran cambio por la responsabilidad que supone estar al frente de un Ministerio tan importante para un país, como es el de Educación y, no lo olvidemos, la Ciencia. Es una gran responsabilidad y también muchas horas de trabajo, pero la experiencia es estimulante y satisfactoria porque ofrece la oportunidad de contribuir a mejorar la vida y el futuro de muchos ciudadanos.

ALJAMÍA.-¿Cómo se compagina el día a día de la Ministra de Educación y Ciencia con sus responsabilidades familiares y con la investigación universitaria?

M.C.-Lo primero con dificultad, pero lo segundo muy poco o casi nada. El trabajo de ministra requiere mucho tiempo y la investigación universitaria, como bien saben los que se pasan horas y horas en los laboratorios o en las bibliotecas, es difícilmente compatible con otras tareas.

ALJAMÍA.-¿Cuáles han sido los retos más importantes a los que ha tenido que enfrentarse como Ministra?

M.C.-Cuando asumí la cartera acabábamos de hacer un gran trabajo tanto desde el Gobierno como desde el Parlamento al aprobar la Ley Orgánica de Educación. Es una ley que clarifica el panorama normativo, que da estabilidad al sistema educativo y que establece una serie de medidas que sin duda ayudarán a los jóvenes a sacar lo mejor de sí mismos. Después de esta Ley tocaba, porque así lo demandaba la comunidad universitaria, modificar una serie de aspectos de la LOU aprobada en 2001, aspectos quizá técnicos, pero que afectaban al funcionamiento correcto de la Universidad. También en este ámbito teníamos pendiente dar un impulso a la integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior, impulso que está siendo muy positivo tanto en el ritmo como en sus contenidos.

ALJAMÍA.-¿Qué valoración le merece estos casi dos años al frente del



Ministerio de Educación y Ciencia?

M.C.-El balance de este tiempo es satisfactorio. La Ley Orgánica de Educación entró en vigor en el año 2006, pero es en este curso 2007/2008 en el que realmente ha entrado en las aulas, ya que se han puesto en marcha las nuevas enseñanzas para 1º y 2º de Primaria y de 1º y 3º de Secundaria. Los desarrollos normativos se están aprobando a tiempo y todo evoluciona según el calendario que la propia ley establecía para su implantación. El Gobierno ha trabajado mucho durante estos años para que todo estuviera dispuesto antes de comenzar el presente curso. Hemos aumentando las becas hasta superar los 1.200 millones de euros, hemos firmado acuerdos para mejorar la situación laboral de los profesores y hemos puesto en marcha planes de refuerzo y apoyo para los alumnos que más lo necesitan en 2.500 centros de toda España, en colaboración con las Comunidades Autónomas.

ALJAMÍA.-En términos más generales, ¿qué valoración haría del sistema educativo español?

M.C.-Es -y lo he dicho muchas veces- el mejor sistema educativo que hemos tenido nunca en nuestra historia, que ha permitido además



Mercedes Cabrera con el coro del Instituto Español de Tánger

“
Nuestro sistema educativo ha experimentado un grandísimo avance en los últimos treinta años y creo que debemos sentirnos orgullosos de ello.
”

salvar en un espacio de tiempo muy corto lo que otros países han hecho en un tiempo mucho más largo. Eso, indudablemente, tiene consecuencias y problemas. Pero también es cierto que tenemos una sociedad mucho más compleja, mucho más exigente, y que los desafíos, por lo tanto, son nuevos y mayores. Y ese sistema educativo necesita responder a esos nuevos desafíos. Este Gobierno y el Partido Socialista tenían ya claro ese diagnóstico en su programa electoral y al principio de la legislatura, y por eso se emprendió la tarea de una nueva ley educativa, que no era una apuesta gratuita, sino una respuesta a un diagnóstico de los desafíos que tenía el sistema. Tenemos una nueva ley, la primera ley de educación que nace además con una memoria económica. Es una apuesta firme. Nace con recursos, acompañada de programas que incluso se anticipan a la entrada en vigor de la propia ley: atención más individualizada, atención más temprana para detectar los problemas cuando surgen, en Primaria o incluso en Educación Infantil, aunque luego se manifiesten en Secundaria; programas de refuerzo y de apoyo para centros que tienen necesidades especiales. Ahí hay

toda una tarea legislativa, normativa, a partir del diagnóstico de la situación, de recursos puestos en práctica y de una política que va a resolver esos problemas que se han detectado. Haber duplicado el presupuesto del Ministerio en los cuatro años de gobierno es una buena muestra de hasta dónde llega el compromiso.

ALJAMÍA.-Sin embargo, hay esa sensación continua de que se está bajando el nivel, de que se están rebajando los contenidos.

M.C.-No sé si en un concurso de televisión o en algún programa se comparaba lo que sabe un niño de Primaria con lo que sabían sus padres. Es esa idea -que yo creo que no tiene ninguna base- de que hace 30 años todos sabíamos más y que el sistema era mucho mejor. Pues no, no. Creo que sobre esto hay mucha interpretación, mucha idea preconcebida. Si uno coge los discursos de los regeneracionistas de 1898 sobre educación, dicen exactamente lo mismo que hoy: hace 30 años la educación... En 1898. Este discurso repetitivo sobre que la educación siempre fue mejor en algún momento, y que ahora es un desastre



debe formar parte del propio sistema. Pero, siendo medianamente honrada, una tiene que separar el discurso habitual de la realidad, y no es cierto que los niños y los jóvenes sepan menos. Si no este país no habría cambiado como lo ha hecho. Es incompatible que un país se modernice, crezca, cambie sus costumbres, se abra al exterior, y que el sistema educativo sea peor que 30 años antes. Es imposible, la historia demuestra que eso no ocurre nunca.

ALJAMÍA.-¿Cuáles son los nuevos retos que, a su juicio, debe afrontar la educación en nuestro país?

M.C.-Nuestro sistema educativo ha experimentado un grandísimo avance en los últimos treinta años y creo que debemos sentirnos orgullosos de ello. No obstante, aún quedan muchos retos por superar, como por ejemplo, conseguir reducir las tasas de abandono escolar temprano y aumentar el número de alumnos que continúan la educación postobligatoria. Otro de los retos actuales es dar una adecuada atención a la diversidad del alumnado, lo que permitirá desarrollar al máximo la capacidad de cada estudiante. Por último, y entroncando con mis otras responsabilidades al frente del Ministerio de Educación y Ciencia, creo que debemos impulsar que la escuela sea el ámbito en el que, desde temprana edad, se despierten las vocaciones científicas. Necesitamos hacerlo porque en la I+D+I (Investigación+Desarrollo+Innovación) nos jugamos gran parte de nuestro desarrollo económico a largo plazo.

ALJAMÍA.-En relación con los docentes y los nuevos retos, ¿cómo ve la formación del profesorado?

M.C.-Tenemos un profesorado que ha sido capaz de hacer frente a esos cambios radicales en la sociedad. Los profesores han sabido acompañar a esos cambios y responder a la generalización de la obligato-

riedad hasta los 16 años, a la concentración del proceso de inmigración en los últimos 10 años... Los profesores han respondido. Pero esta opinión, generalizada, sobre los niveles de presión, desesperación incluso, de muchos profesores ante la realidad que tienen delante, creo que obedecen al hecho de que de verdad se están encontrando con un alumnado muy distinto y que necesitan otros recursos para hacer frente a eso. Ahora tenemos una oportunidad especialmente buena. Con la reforma de las enseñanzas universitarias, vamos a poder introducir algunos cambios en la formación inicial, tanto de maestros como de profesores de Secundaria. Aquí, las comunidades autónomas tienen un papel importante, porque las atribuciones del MEC llegan hasta donde llegan. Vamos a insistir en la formación permanente del profesorado. Los profesores deberían poder mejorar su formación de manera permanente. En momentos de cambios o de desafíos especialmente importantes eso es todavía más relevante. Ahora es uno de ellos. Aprovechemos la reforma de las enseñanzas universitarias para la formación inicial y consigamos poner en marcha una formación permanente de acuerdo con las comunidades autónomas.



La Ministra Mercedes Cabrera en Rabat, con motivo de la VIII RAN, acompañada por Aurelio Pérez Giralda, Secretario General Técnico del MEC (a su izquierda), Jerónimo Nieto, Asesor del Secretario de Estado para las Universidades (a su derecha), y el Consejero de Educación en Marruecos, José Crespo Redondo



Hay mucha deuda pendiente en relación con el profesorado, muchas expectativas creadas. A lo mejor, algunas ya no responden exactamente a lo que ahora mismo se necesita. Yo confío plenamente en que el diseño del nuevo grado universitario de maestro, de cuatro años, responda a esas necesidades, y que el nuevo máster en Secundaria ofrezca lo que ahora mismo necesitan los profesores de Secundaria. Esto es de una evidencia aplastante, pero ninguna reforma educativa sale adelante si no consigue implicar al profesorado. Hay que hacer todo el esfuerzo para conseguir que efectivamente una mayoría del profesorado se implique en los cambios que estamos poniendo en marcha.

ALJAMÍA.-¿Cuál es la función del Ministerio de Educación y Ciencia y cuál la de las Comunidades Autónomas?

M.C.-Tanto el Ministerio como las Comunidades Autónomas tenemos las competencias claras y bastante bien definidas. La transferencia de competencias terminó hace unos años. Las Comunidades Autónomas tienen ya, todas ellas, una experiencia importante. El grado de colaboración y de consenso es altísimo cuando uno se sienta a discutir problemas concretos de funcionamiento del sistema. También creo que está muy claro que al Estado le compete coordinar y legislar en los aspectos básicos. Nadie pone en cuestión lo que le compete al Ministerio, que es fundamental en la definición de las bases comunes del sistema.

ALJAMÍA.-¿Cómo ve el papel de nuestros centros educativos en Marruecos?

M.C.-Tradicionalmente las relaciones con Marruecos han ocupado un lugar privilegiado en nuestra política exterior. Es lógico que la cooperación educativa con Marruecos ocupe también un lugar destacado, como lo atestigua la importancia de los centros y de los programas educativos de España en este país. Creo que estamos realizando una importante labor en

un país en el que, por razones de proximidad geográfica y de interés general, los esfuerzos que dediquemos están plenamente justificados y son valorados por las autoridades de Marruecos.

ALJAMÍA.-En general, ¿cómo valora la acción educativa en el exterior y la cooperación internacional de su Ministerio?

M.C.- El Ministerio de Educación y Ciencia dedica un gran esfuerzo a los programas de educación en el exterior. Piense en lo que significa estar presentes en 40 países de todos los continentes a través de consejerías, agregadurías, asesorías y un número importantísimo de profesores y personal administrativo. Es verdad, no obstante, que la presencia española en el mundo, su papel destacado, la constante del interés que suscita el español y la cultura española, requieren que se adecuen los medios a las nuevas realidades y a la forma más eficaz de desarrollar estas tareas para mejor atender los intereses de España.

ALJAMÍA.-A punto de finalizar esta legislatura, ¿qué es lo que más le ha agradado de su cargo de Ministra de Educación y Ciencia?

M.C.-Lo que más me ha agradado es comprobar el entusiasmo y la dedicación con la que viven día a día en los centros de enseñanza la inmensa mayoría de quienes se dedican a ella. Y lo que más deseo es poder contribuir a que la sociedad española, las familias, y los jóvenes, sobre todo, entiendan la importancia que para su futuro profesional, pero también personal, tiene el alcanzar los niveles de formación más altos.

ALJAMÍA.- Ya solo nos queda agradecerle una vez más su colaboración en este número de Aljamia, lo que indudablemente contribuirá a darle un mayor interés a la publicación, y desearle un buen final de legislatura en esta experiencia al frente del Ministerio, en un período breve pero muy intenso de trabajo.

M.C.-Gracias a vosotros por ofrecerme esta posibilidad de expresarme a través de vuestra revista.

“
Es lógico que la cooperación educativa con Marruecos ocupe un lugar destacado
”

La *Escuela Hispano-árabe* en el *Protectorado Español* en Marruecos : **1912-1935**



Escuela Hispano-árabe de Midar *

José Crespo Redondo
Consejero de Educación
Rabat

*A José Vicente Cabral Hidalgo, maestro ejemplar que
conoció y me animó en la idea de este trabajo y que
no podrá leerlo.*

En su memoria.

El presente trabajo tan sólo pretende ofrecer una información básica y muy general de uno de los tipos de escuela que funcionaron en el Protectorado español en Marruecos: las denominadas escuelas hispano-árabes, que convivieron con las hispano-israelitas (hubo muy pocas), las propiamente españolas (públicas o privadas), las coránicas y los centros de estudios secundarios, superiores y otros. Estas escuelas hispano-árabes tienen gran interés al haber escolarizado un muy importante número de alumnos, ser las que casi en exclusiva cubrieron el mundo rural - aunque también las hubiera urbanas - y llevar la instrucción básica a muchos niños nativos.



Hemos podido elaborar este trabajo, aparte de por algunos conocimientos previos que teníamos sobre la historia de la acción educativa española en este país, utilizando dos fuentes. La primera es la magnífica obra de Fernando Valderrama Martínez titulada *Historia de la Acción cultural de España en Marruecos (1912-1956)*, persona que como docente y administrador educativo trabajó y vivió intensamente en esta acción. La segunda, la documentación derivada de las visitas a un importante número de escuelas hispano-árabes realizadas entre 1932 y 1934 en las que responsables educativos recorrieron varias localidades, muchas de ellas rurales, del Protectorado y recogieron un variado conjunto de documentos - informes de los maestros, fotografías, planos, etc. - que unieron a sus propios informes, Es, sin duda, una documentación inédita.

No es casual que este recorrido se ordenara en 1931 y se desarrollara en los años inmediatos posteriores. Bien conocido es que, durante el bienio social-azañista (abril 1931 a noviembre 1933) de la Segunda República española la política educativa fue un objetivo destacado y, por ello, campo de intensa actuación. Los planteamientos que se hacen en el Protectorado de construir más escuelas, mejorar las existentes, modernizar la dotación de material didáctico y mobiliario, tener más profesores y especializarlos y, sobre todo, adecuar las enseñanzas a la realidad de la zona, se corresponden con ese interés general por la enseñanza.

Los inicios del Protectorado y la enseñanza

Es una afirmación general la de que hasta principios del siglo XX, en concreto antes de 1912, la escuela, la primera enseñanza marroquí, no había nacido, ya que difícilmente podría ser considerada la coránica - *cateb* - como tal. Eran sólo reuniones, alrededor de una mesa y poco más, de un *alfaquí* y un grupo de niños que repetían continuada y monótonamente textos coránicos para su memorización. El interés y la obligación de conocer lo religioso

era lo único que justificaba esa primera y primaria enseñanza y la llevaba a las aldeas sin que al tiempo hubiera ninguna intención ni objetivo de alcanzar una instrucción básica de otro tipo.

Desde sus inicios, ambos Protectorados – francés y español –, aún respetando esas escuelas coránicas, van a buscar y propiciar en la enseñanza una transformación positiva de gran importancia y una nueva situación por lo que aportaron con las nuevas organizaciones escolares y sistemas educativos propios, el aumento espectacular del número de centros y el muy importante crecimiento de alumnos atendidos, entre otros logros; en definitiva, la enseñanza de los alumnos - *taalim es subián*.

Se entendía y buscaba, decían nuestras autoridades, que la escuela contribuyera – además de a enseñar – a lograr y asentar la paz, la concordia, la comprensión, no sólo en los escolares sino también en las familias y por eso desde el principio se le dio, en las zonas rurales, un contenido de conocimientos que fueran útiles para la agricultura, higiene, ganadería, etc., con actividades escolares y, algunas veces, prácticas en el campo.

En el Protectorado español muy pronto, en 1913, se crea y constituye la Junta de Enseñanza de Marruecos (Real Decreto de 3 de abril de 1913), expresión rotunda de la voluntad de acometer las nuevas y necesarias medidas y reformas para la mejora y desarrollo de la instrucción pública en beneficio no sólo de los españoles y europeos en general, sino “*también... para que la enseñanza de los indígenas sea lo más completa y eficaz posible...*” Ya en ese momento se tiene muy claro que es necesaria la preparación de personal idóneo – maestros – para que se enseñen ambas lenguas – española y árabe – y también geografía, historia, literatura. La falta de ellos es una de las mayores dificultades para aplicar este programa. En muchos casos tuvieron que impartir clases no especialistas procedentes de otras actividades, como militares, personal de correos, médicos, veterinarios, enfermeros...

Es de interés señalar que el citado Real Decreto establece para la Junta de Enseñanza de Marruecos, entre otros, el cometido de informar y aconsejar al Ministerio de Estado en



temas muy propios del territorio y su cultura, tales como las medidas a tomar para mejorar la enseñanza “mora”, ya sea con los recursos del Estado español o con los del Jalifa, preparar el personal idóneo, crear una imprenta oficial en árabe y fomentar las publicaciones en dicho idioma y caracteres, desarrollar los estudios relacionados con la geografía, la historia, la literatura y el derecho del pueblo marroquí. De ella, al lado de los políticos, fueron miembros destacados personajes de muy alta cualificación cultural como Rafael Altamira, Miguel Asín Palacios, Ramón Menéndez Pidal, o Javier Ugarte y Pagés, entre otros.

Poco después, 1914, ya se había elaborado y presentado un informe memoria sobre la situación de la enseñanza en la zona del Protectorado de España en Marruecos dirigido al Ministro de Estado, Sr. Marqués de Lema. Estructurado en cinco grandes conjuntos : zonas de Tetuán, Tánger, Larache, Alcazarquivir y Arcila, dejaba para una segunda parte la zona oriental y reflejaba un panorama muy desalentador, en general, de las primeras escuelas hispano-árabes (trataba también la israelita, las de otros países en Tánger, la española) al encontrarlas muy deficientes en sus instalaciones, sin organización, siguiendo métodos

tradicionales, sin apenas asistencia de los alumnos, escasas de profesorado y a veces sin ellos, sin la conveniente unidad de un plan de estudios común. Se concluía que era necesaria y urgente una reforma profunda. Se proponía la creación de Juntas Educativas locales en las cinco ciudades para coordinar con la Junta Central el conjunto de la acción educativa. Esta situación se explicaba por el escaso tiempo transcurrido desde el inicio del Protectorado y un punto de partida muy negativo.

Se señalaban, asimismo, algunos errores cometidos a tener en cuenta en adelante y las medidas a tomar para mejorar la situación. Entre otras, “no proponer lo que imaginemos que moros y judíos deban aceptar como mejor, sino lo que ellos verdaderamente deseen...” y “no pretender organizar de un golpe grandes instituciones ni complicados y costosos mecanismos, sino proceder al principio modesta y paulatinamente por pequeños centros provistos de personal y material necesarios, con el fin de irlos desarrollando a medida que vayan arraigando y produciendo sus naturales y sazonados frutos”. Entre las propuestas de mejora se incluía la subvención de aquellas escuelas coránicas que mejor funcionaran (respecto a la enseñanza tradicional) y la mejora de las escuelas mixtas hispano-



Aula de la Escuela de Zinat (1932 - 1934) *



FERNANDO VALDERRAMA MARTÍNEZ, UN MAESTRO EN EL PROTECTORADO ESPAÑOL



Nacido en Melilla en 1912, ciudad en la que cursó todos los estudios primarios y los de Magisterio que terminó en 1930. Al año siguiente comenzó a ejercer como maestro nacional en los servicios educativos del Protectorado.

Posteriormente se doctoró en Filosofía y Letras (Sección de Filología Semítica) con premio extraordinario. Se diplomó en francés y en inglés en la Escuela Central de Idiomas de Madrid y en árabe y bereber rifeño por la Administración del Protectorado; continuó sus estudios con los superiores de Interpretación en el Centro Superior de Estudios de Tetuán.

Fue maestro en algunas de las escuelas hispanoárabes, catedrático de Lengua y Literatura españolas en el Instituto Marroquí de Enseñanza Media de Tetuán, profesor de inglés en el mismo Centro, de Sociología en el Centro de Estudios Marroquíes de la misma ciudad. Del ejercicio docente pasó a la administración educativa como Interventor de Enseñanza Marroquí, Secretario General, Técnico y Asesor Jefe de Enseñanza Musulmana de la Delegación de Educación y Cultura de la Alta Comisaría de España en Marruecos.



Publicó un importante número de obras y artículos sobre temas educativos relacionados con Marruecos: *Estado actual de la Enseñanza Marroquí* (1938); *Método de Lengua Española para niños extranjeros* (adaptado especialmente a los marroquíes); *Método de Árabe Dialectal Marroquí*; tres textos escolares; *Geografía de España*, *Historia de España y Literatura Española*, adaptados a la escuela marroquí; *Manual del maestro español en la escuela marroquí*, etc.

Otros de sus estudios se dirigieron a la cultura: *El Palacio Califal de Tetuán*; *Joaquín Gatell, explorador de Marruecos*; *Inscripciones árabes de Tetuán*; *El culto a las fuentes en Tetuán*; *Kunnas al-Haik, Un cancionero marroquí del siglo XII de la Hégira*, etc.

Especial interés tiene su *Historia de la Acción Cultural de España en Marruecos* (1912-1956), editada por la Alta Comisaría de España en Marruecos, Delegación de Educación y Cultura; Editora Marroquí de Tetuán, 1956. En ella recoge de forma muy detallada, rigurosa y precisa el trabajo de España en lo cultural, espe-

cialmente en lo educativo, en los años citados. En las 1110 páginas de la obra recorre de modo breve e introductorio la enseñanza hasta el Protectorado y, muy extensamente, a partir de este en sus distintas modalidades incluidas las de artesanía y bellas artes, profesional y técnica, y niveles educativos -primaria, bachillerato, magisterio-. Interés, por curioso, ofrece lo relacionado con la acción social y la educación y la protección escolar. En lo más cultural recorre archivos y bibliotecas, arqueología, monumentos y museos, prensa, radio, turismo, etc. Acompaña la obra de unas muy detalladas estadísticas, mapas, fotografías, repertorio legislativo, relaciones de funcionarios, etc.

Obra agotada, merecería su reedición.



árabes, con una concreta referencia al especial cuidado que debería de tenerse en la selección de maestros.

Los acontecimientos político-militares influyeron de forma importante en la vida de estas escuelas, especialmente en la zona oriental del Protectorado. Por ejemplo, en 1921 hubo de cerrarse la escuela de Nador y trasladarla a Farjana. Volvió a abrirse en 1934.

La escuela hispano-árabe hasta 1930

Transcurridos unos cinco años desde el inicio del Protectorado, los avances reales han sido pocos. Frente a la escuela árabe tradicional, con la nueva hispano-árabe se busca la modernización educativa en todos los aspectos. Al basarse la primera casi en exclusiva en el aprendizaje de lo religioso, el Corán, la desconfianza de las familias, importante en las ciudades y generalizada en el mundo rural, hacia la segunda, procedía precisamente de su muy diferente sentido, organización y objetivos educativos. Si se quería avanzar era muy importante convencer de que esta “*escuela nueva y moderna*” no iba contra su religión; al contrario, la tenía muy en cuenta al tiempo que incluía otras enseñanzas, conocimientos modernos entre los que estaba el español como lengua oficial de la zona. A esta primera percepción negativa se añadían otras dificultades como la complejidad lingüística derivada de que en una parte importante y extensa del territorio, el habla rifeña fuera la lengua de uso de mucha gente, símbolo de su identidad, la tendencia casi general a que las niñas no fueran a la escuela y, en las zonas rurales, el trabajo de los niños en horario escolar en detrimento de su asistencia a la escuela. A este panorama negativo también contribuían otros problemas aún no resueltos, no imputables a las familias, como la carencia de textos escolares adecuados, lo insuficiente del número de instalaciones – además, la mayoría de las existentes no reunían los mínimos requisitos – y la escasez de los presupuestos.

Las primeras escuelas eran denominadas “Mías” ya que estaban, a instancias de las

autoridades, promovidas, organizadas y atendidas por la policía indígena cuya unidad de cien hombres se denominaba *mía*. En muchos casos eran militares de baja graduación los que daban las clases.

A partir de los años 20, esta acción escolar a través de la policía indígena se sustituye por la de las “*intervenciones*” (organización político-administrativa del territorio) dándose instrucciones para que cada intervención habilitara locales, ampliara el número de aulas, buscara y ofreciera profesores y auxiliares – oficiales de la intervención solían ser los directores –, y procurara un alfaquí para la enseñanza de la religión islámica que “*nunca se debe mezclar con otras enseñanzas*”, proveyera de material, etc. Sigue, pues, manteniéndose la institución escolar en órganos no exclusivamente educativos aunque se ha pasado de lo militar a lo civil, sin que ello signifique que las “Mías” dejen de existir. Su sustitución es gradual y llevará unos cuantos años, hasta inicios de los treinta.

Se avanza en la definición de lo que hay que enseñar y cómo: en español se dará la escritura y lectura, las cuatro reglas aritméticas y las nociones de geografía, historia y geometría; en árabe, la enseñanza coránica sin que en ella, se subraya e insiste, intervenga para nada el profesor español. Además se separa del todo la enseñanza del árabe a los no indígenas de la clase de Corán reservada a los naturales del país. Bien es cierto que dentro de este conjunto el objetivo fundamental y destacado es la enseñanza del español (hablar y escribir) y el Corán.

A primera hora, normalmente dos horas de clase, se imparte religión – por separado la coránica y la católica – y tras el recreo – otros dos períodos – español en común para todos los alumnos. Tras la comida, otras dos horas de trabajo.

En 1925, para una buena atención a la enseñanza islámica en las escuelas hispano-árabes, se da un importante paso con la creación de la Inspección de la Enseñanza Islámica por la Comisión de Reforma de la Enseñanza Religiosa - *lechnat islah et taalim el islami* - a la que se encargó de proponer los textos más adecuados, la orientación metodológica así como evaluar los informes de



*Escuela del Zoco El Jemis de Anjra (1932 - 1934) **

los centros y hacer las observaciones pertinentes respecto de las enseñanzas impartidas. Los centros son visitados y seguidos por esta Inspección.

El avance más significativo y de gran importancia se produce en 1929 al dictarse el Reglamento de las escuelas hispano-árabes. Alcanzan una personalidad propia y una mejor organización tal y como puede verse – reproducimos sus puntos más destacados – en el texto del Reglamento que incluimos más adelante.

En 1930 el impulso había sido importante y la Intervención había creado 57 escuelas hispano-árabes nuevas: 13 en el territorio de la Yebala, 5 en el Lucus, 22 en el de Chauen, 8 en el Rif y 9 en el de Quert.

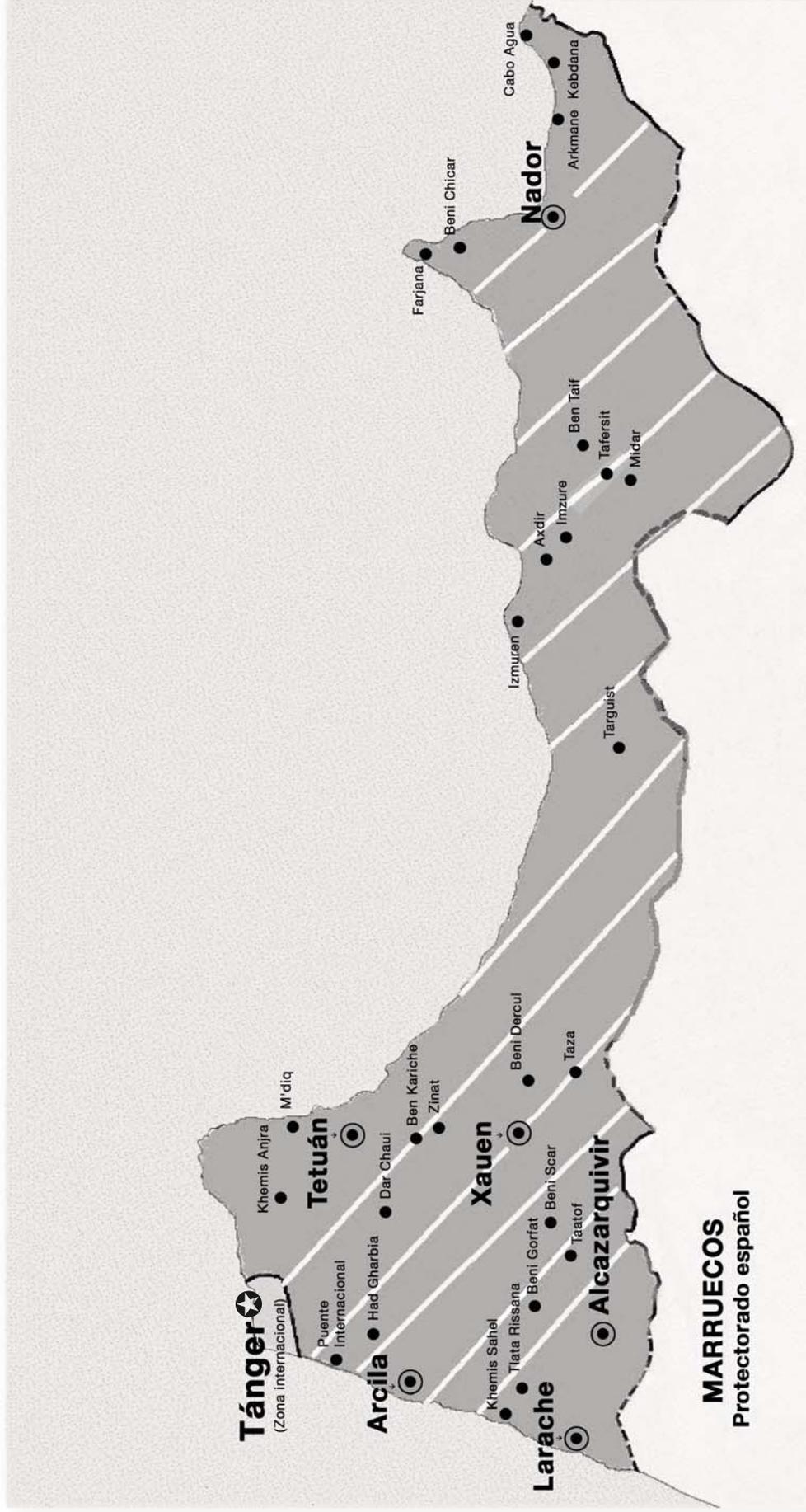
La escuela hispano-árabe de 1930 a 1935

Las visitas de 1932 a 1934 a escuelas hispano-árabes sirvieron para obtener datos directos y concretos de las examinadas, pero también para poder concluir sobre la situación general.

Las escuelas hispano-árabes pasaron a depender del recién creado Patronato de Enseñanza – 1930 – y tuvieron un intenso seguimiento de la Inspección de Enseñanza. A efectos organizativos se hablaba de tres tipos: urbanas, rurales y mixtas, aunque la realidad era que las últimas eran pocas y sin peculiaridades propias, más allá de encontrarse en núcleos de población casi urbanos y que se pretendía acercar a la organización y currículo de las primeras, lo que se hacía realidad en muy pocas ocasiones por dificultades de diverso tipo entre las que se encontraban la dotación escasa de profesorado y la existencia de un número de alumnos suficiente que justificara el formar todos los niveles.

Desde los inicios de la nueva ordenación escolar del Protectorado, escuelas españolas puras e hispano-árabes habían convivido juntas en algunos lugares, especialmente ciudades y los mayores núcleos rurales. A partir de 1932 – consecuencia lógica del Reglamento dictado en 1929 para las hispano-árabes y también del creciente número de alumnos españoles junto a europeos en las ciudades y de algunos indígenas, además de razones culturales y, en algunos casos, sociales, se llega a la separación total de unas y otras.

Escuelas Hispano-árabes visitadas entre 1932 - 1934



- Escuelas Urbanas
- Escuelas Rurales



REGLAMENTO DE 1929 DE LAS ESCUELAS HISPANO-ÁRABES

I.- OBJETO DE LAS MISMAS.

a) Enseñanzas del Español (hablar y escribir) y según la importancia de las escuelas, continuar los estudios ampliándolos con objeto de que los alumnos más aventajados y que demuestren más aplicación pasen a ampliar sus estudios...

b) También recibirán enseñanza coránica.

II.- ORGANIZACIÓN.

a) Habrá una escuela por Oficina de Intervención e Información, cuando se disponga de personal capacitado, podrá aumentarse este número.

b) La matrícula se limitará a treinta alumnos por cada una de las escuelas y, caso de que voluntariamente asistan más niños, hay que admitirlos.

c) Los Interventores de kabila cuidarán de que ningún niño se quede sin enseñanza... Como regla general los niños deben asistir a una mezquita y, en su defecto, a la escuela hispano-árabe (se refiere a las clases de Corán). Solamente cuando sean varios hijos, se permitirá que el padre deje a uno de ellos al cuidado del ganado y todos los restantes han de acudir a una u otra clase.

d) Se procurará que, al tener cubierta la matrícula de treinta alumnos en la escuela hispano-árabe, los demás niños asistan a las mezquitas...

III.- DEL PROFESORADO.

a) Hasta tanto que se pueda disponer de auxiliares de primera enseñanza, desempeñarán dichos cargos los Oficiales Veterinarios o Médicos... y, en ausencia suya, un escribiente de primera o practicante...

b) Serán auxiliares de ellos: un Intérprete... y, en su defecto, un escribiente de 1º...

c) ...

d) Para la enseñanza coránica se nombrará Faquih de reconocida competencia y prestigio...

IV.- DEL CONSEJO DE ADMINISTRACIÓN E INSTRUCCIÓN.

...

V.- DE LA ENSEÑANZA – PLAN DE ESTUDIOS.

a) En español se les enseñará a hablar, leer y escribir correctamente nuestro idioma; más las cuatro reglas fundamentales de la aritmética, explicaciones de geografía física y ligeras nociones de gramática castellana y geometría.

b) El sistema de enseñanza se irá marcando paulatinamente; pero como regla general, las primeras lecciones deben ser para enseñarles a hablar y para ello queda prohibido el emplear frases en español que no sean gramaticales. Se hablará durante las horas de clase en español para que se vayan acostumbrando los niños a la música de nuestro idioma y sólo se emplearán, al principio de la enseñanza, las palabras precisas en árabe para designar el nombre de las cosas que queramos aprendan en español...

c) ...

d) Cuando hayan aprendido las primeras letras, se puede empezar la escritura en los cuadernos que se enviarán de la Central. Estos cuadernos individuales servirán para notar los progresos del alumno y cuando se completen se archivarán en el expediente del alumno...

e) Cada página o grupo de ellas, a juicio del encargado de la escuela, que vaya completando el alumno, será conceptuado por él...; se dará un número de 0 a 10 correspondiente: 0 y 1 malo; 2, 3 y 4 mediano; 5, 6 y 7 bueno; 8 y 9 muy bueno; y 10 sobresaliente...

f) Aprovechando la asistencia a clase, los Oficiales Médicos se dedicarán a curar la tiña a los niños o cualquier otro mal que padezcan y además todas las mañanas se les pasará revista de cara, orejas, cabeza, cuello, manos para ver si se han lavado, así como el cuidado de limpieza de uñas y pies...

g) La vacunación será obligatoria y se aprovechará la asistencia a clase para administrarla

VI.- EXPEDIENTES ESCOLARES.

VII.- HORARIO.

Debido a las dificultades de comunicaciones y por tanto el que no puedan estar los alumnos todo el tiempo que fuera desear en las escuelas, es preciso limitar las horas de clase...

En las primeras horas de la mañana (de 8 a 10, por ejemplo) se dará por el Faquih la enseñanza coránica y de 10:30 a 12 la enseñanza en español.

VIII.- CURSOS.

Debido a que en la mayoría de las escuelas tiene que darse la enseñanza en locales provisionales y a que la enseñanza al aire libre es la más recomendable hoy en día, pueden durar los cursos desde el 1º de abril a 1º de noviembre, que puede denominarse curso de verano y en las escuelas que pueda continuarse esta enseñanza durante el invierno, por tener habilitados locales, se darán un cursillo que durará desde el 15 de noviembre hasta el 15 de marzo, que se llamará cursillo de invierno...

IX.- EXÁMENES.

...

X.- PREMIOS

...

XI.- VACACIONES.

Serán de acuerdo con las Pascuas y fiestas musulmanas, y desde luego, los viernes de cada semana serán días de asueto.

XII.- MEMORIAS DE ESCUELAS.

...

XIII.- RESÚMENES MENSUALES.

...

XIV.- PEDIDO DE MATERIAL.

...



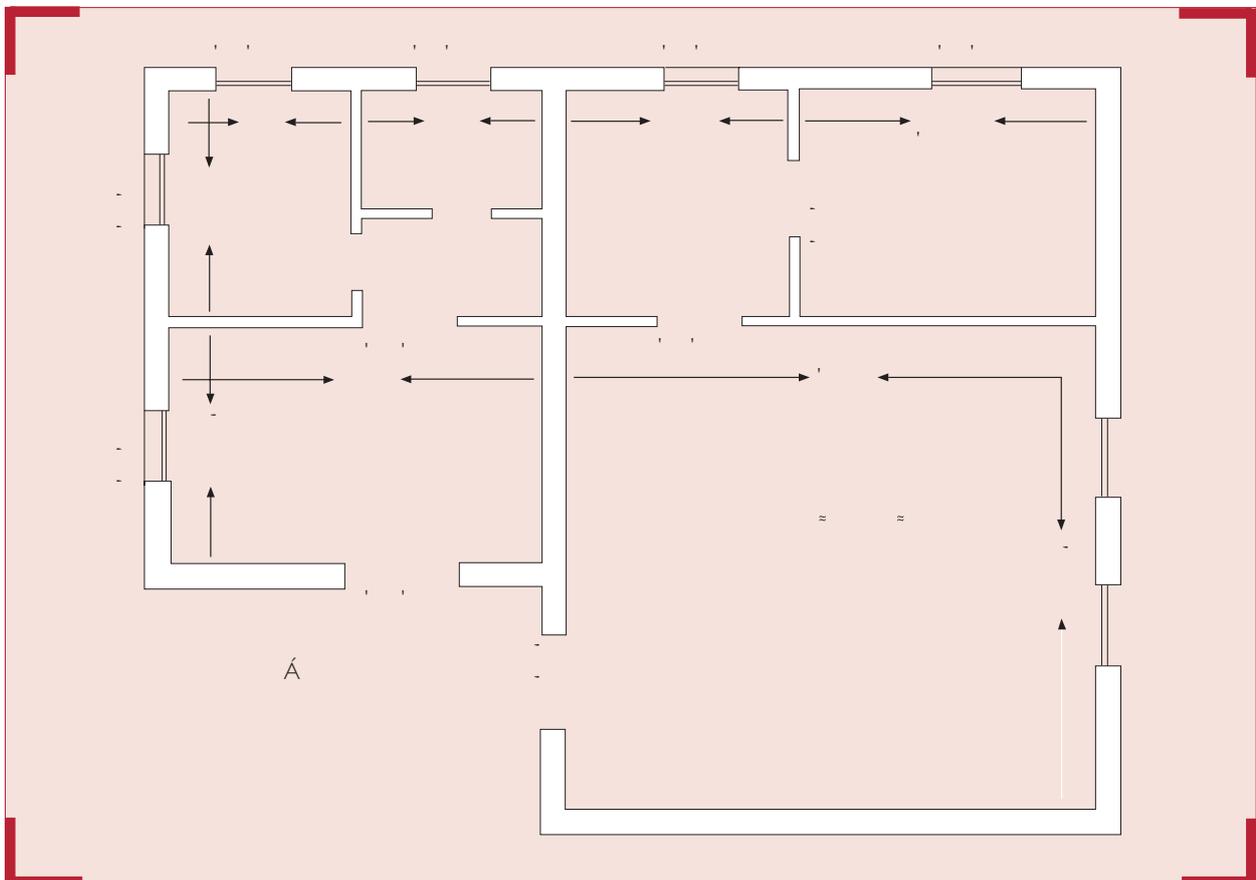
Las hispano-árabes tienen desde ahora una administración totalmente independiente. Arabistas españoles de prestigio como D. Rafael Arévalo y figuras destacadas nativas como los alfaquíes Rhoni (Sid el Hach Ahmed ben Mohamed Rhoni), Mohammed El Murir, Sid el Hach Mohamed ben Ahmed Daud, todos ellos tetuaníes, se responsabilizan de esta enseñanza hispano-árabe.

En estos años se sostiene el principio de que la escuela rural debe mantener su proximidad al campo y hasta un cierto aspecto de granja. Los alumnos se inician en los estudios jugando en ocupaciones propias de la vida campesina a las que se añaden las enseñanzas en un período de escolarización que se pretende llegue desde los 8 a los 12 años. Al tiempo, se ordenan los estudios en preparatorios, preaprendizaje y aprendizaje.

Las escuelas urbanas seguían un camino educativo distinto. Las “enseñanzas propias” recibieron un notable impulso al impartirse en árabe, gramática, árabe literal, geografía de

Marruecos y otras enseñanzas definidas por el Consejo Superior de Enseñanza Islámica; en español, la aritmética y geometría, gramática castellana, geografía e historia de España, trabajos manuales, mecanografía, generalidades de física-química y de naturales. Estas eran las enseñanzas para alumnos a partir de los 8 años. Antes, en clase de párvulos, se trabajaba el Corán y la lectura y escritura árabes, y la lectura, escritura y práctica de la lengua española.

Como ya hemos dicho, entre 1932 y 1934, la Subinspección de Enseñanza de la Delegación de Asuntos Indígenas realiza visita de inspección a treinta y siete escuelas de Primaria, de las cuales, treinta y dos eran hispano-árabes urbanas y rurales. De entre las notas que dejaron es posible extraer una información bastante detallada sobre la situación de estos centros educativos en esas fechas, es decir, en lo que iba a ser más o menos la mitad del tiempo que duró el Protectorado, y concluir lo realizado, lo logrado y las distancias y diferencias respecto de lo establecido en la norma, diferencias especialmente importantes,



Dibujo copia del plano original *



T E S T I M O N I O S

En 1933, el Interventor en el resumen trimestral del cuarto trimestre sobre las dificultades de escolarización y la asistencia de los alumnos, señalaba:

“La resistencia del indígena a enviar a sus hijos a estos Centros, (Háyera Nehal, Zinat y Dar-Xaui), es grande sin que influyan en ellos cuestiones de índole religiosa, sino unas veces el alejamiento de los poblados a los lugares en donde están enclavadas las Escuelas, y, principalmente, el no querer privarse del ingreso – aunque escaso – que le supone emplear a sus hijos como pastores propios o de la yemáa.- Con el agrupamiento de las establecidas en esta jurisdicción y la creación de un pequeño internado se solventarían estas dificultades, pudiéndose cobrar a todos aquellos que perciban emolumentos del Mahzen (Kaidés, Chuij, Kodat e incluso el personal de tropa) una cantidad en relación con su ingreso y asignar un nº limitado de plazas para el resto de la kabilia, con lo cual se lograría mas persistencia en los estudios y, como consecuencia, una eficiencia grande”.



La importante labor, dificultades de trabajo y el sacrificio de los maestros se refleja muy bien en las líneas que el Interventor, D. Fernando Pareja, dedica al titular de la escuela hispano-árabe de Zinat, D. Ángel López para el que pedía un “premio en metálico”:

“El entusiasmo y actividad de este maestro, exigen mención especial.- teniendo su residencia situada a cinco kms. de la casa-escuela, este Profesor no ha vacilado en asistir a élla, ni aún en días de crudo invierno, llamando la atención hasta de los indígenas, a quienes les era difícil comprender tal sacrificio.- El Interventor estima que debe felicitarse a este Maestro, que aún cuando no necesita estímulo, vería que la Superioridad tenía noticia de la importancia de su labor, y de la influencia personal que ha logrado entre sus alumnos y los padres de éstos, que no vacilaron en dejar que sus hijos fuesen por primera vez a Tetuán, Dar Chaui, Jemis de Anjra” (se refiere a una excursión escolar organizada por los maestros D. Angel Lopez, D. Vicente Ten y D. Angel Oñate, con los niños de las escuelas de Zinat, Dar Chaui y Jemis de Anjra que, respectivamente, regentan), confiados en que iban a su cargo.- A juicio del Interventor firmante la excursión escolar constituyó un verdadero éxito político, digno de sostener con sucesivos desplazamientos a otras poblaciones del Protectorado e incluso metropolitanas que descubran a estos niños el enorme interés con que procede la Nación española.-”



En la acción educativa española en las ciudades se daba una importante y no disimulada competencia de la escuela francesa que algunos veían protegidas por sus autoridades y “rebotantes de matrícula”. En una de las memorias de la hispano-árabe de Tetuán se dice:

“A este propósito, no queremos dejar de hacer constar que la gran esplendidez con que proveen a la cuestión premios los franceses, es una de las principales causas del éxito de la Escuela que sostienen en Tetuán triunfando sobre la nuestra. Comidas, chilabas, babuchas, relojes y hasta cosas no indicadas (tenemos entendido que en el curso ppdo., se repartieron algunas carabinas de aire comprimido, de las llamadas de salón); todo se ha utilizado con largueza, como mirando al sostenimiento de un prestigio y de una atracción formidables.”



El maestro de la escuela hispano-árabe urbana de Arcila, D. Daniel Martínez Lafuente, unos años antes de la visita – hacia 1925 – defendía y propiciaba medidas para facilitar e impulsar la escolarización de niñas:

“Por otra parte, la mas importante, no contamos en nuestra Zona de influencia, (y si nuestros vecinos los franceses) con centros que recojan la infancia musulmana femenina, a quien debemos educar e instruir ya que éllas serán las futuras madres a quienes la naturaleza tiene encomendadas guiar los primeros pasos de sus hijos.- Por todas estas consideraciones, me permito ofrecer a V.I. el siguiente proyecto:

1º.- Que con motivo de la ampliación de la Escuela hispano-árabe, se reserve e instale una clase del Grupo para niñas musulmanas desempeñada por maestra que tendría a su cargo la enseñanza del idioma español, labores, etc., debiendo tener entrada independiente la citada clase, aunque formando parte del mismo cuerpo de edificio.

2º.- Para hacer mas familiar, y por tanto, menos extraño el ambiente a las escolares, debe nombrarse una Auxiliar musulmana, que merezca la confianza de las familias que han de entregar a sus hijas. Nos consta, por haberlo visto, que existen en esta ciudad mujeres musulmanas que tienen instalados en sus patios modestos obradores donde acuden las niñas a aprender, pudiendo venir a la clase que se instale en la Hispano-árabe, una de estas Sras., la de más prestigio.-”





Escuela de Zinat (1932 - 1934) *

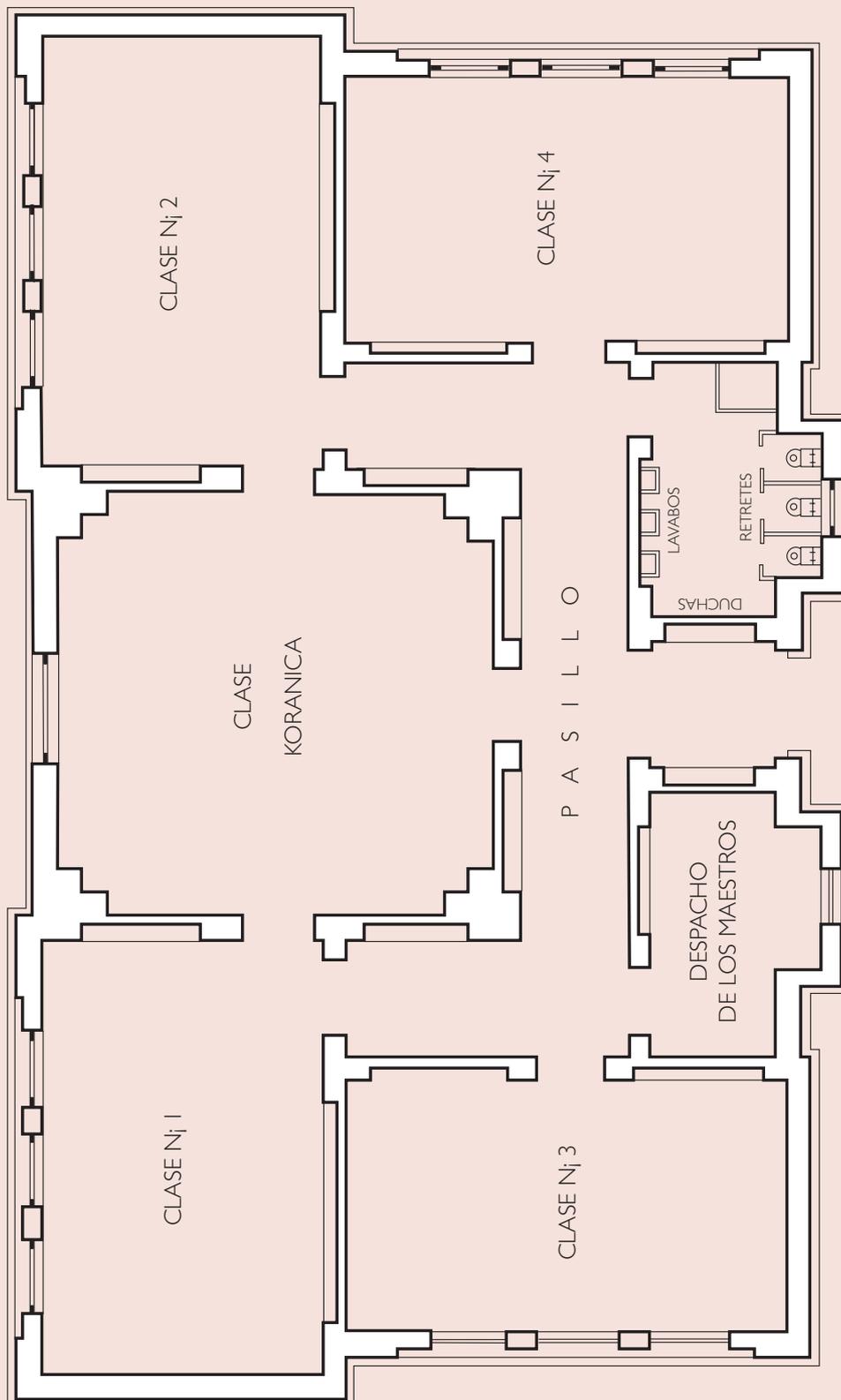
una vez más, en lo que hacía a las escuelas rurales.

El panorama general que podemos obtener nos daría las imágenes que señalamos a continuación.

Es cierto que se habían abierto muchas escuelas y mejorado otras de las pre-existentes, anteriores al Protectorado, reconvertidas en hispano-árabes. También lo es que ello había permitido avanzar de modo significativo y positivo en la escolarización, ganándose terreno a la desidia y falta de interés tradicional – en lo que se refiere a las niñas, la tradición y desconfianza de los padres aún pesa mucho, demasiado –, que se habían hecho grandes esfuerzos en la dotación de profesores, mejorando la cualificación en los españoles al haber desaparecido casi en su totalidad los “idóneos” procedentes del ejército – en general suboficiales o tropa – y de otros ámbitos de la administración del Protectorado – sobre todo de correos – y haberse nombrado maestros nacionales. Asimismo, es significativa la mejora del profesorado nativo para la enseñanza coránica – *alfaquíes* reconocidos por todos – y de lengua árabe.

Pero en otros aspectos, tal y como veremos, queda mucho por hacer. Aún hay demasiadas instalaciones deficientes, la dotación de material escolar es escasa, las asignaciones económicas insuficientes, la selección del personal indígena en los pequeños núcleos es difícil y no siempre acertada, aspecto clave en la confianza a ganar de los padres y por ello en la aceptación de la escuela. Además, en bastantes casos, la ubicación de las escuelas no es la más lógica al estar en localidades muy menores y tener desatendidas otras de mayor importancia. Más aún, la ordenación educativa general es muy incompleta ya que no hay un programa básico unitario y común para todas ellas, las orientaciones trasladadas se limitaban a señalar que había que impartir español y cultura general, árabe y clases de religión musulmana. Los libros de texto no estaban adaptados al alumnado ya que son los mismos que se utilizan en una escuela de cualquier lugar de España con un alumnado muy distinto al de aquí. En los de árabe, se da una circunstancia similar ya que se traen de Egipto. Los intentos que se hicieron desde 1918 por tener libros propios y adecuados al lugar fueron concretán-

Proyecto de una nueva Escuela Hispano-árabe en Ben Tieb (Beni Ulichex)



Dibujo copia del plano original *



dose muy lentamente y solo en algunos campos. español.

En general, nos hablan de pequeñas escuelas, aunque hay algunas, pocas – las urbanas – mayores. Las diferencias entre unas y otras son muy acusadas tanto por las dependencias que tienen como por su aspecto y conservación. Aún quedan entre las rurales algunas en barracones. El modelo de esta escuela rural es el de una o dos aulas, un pequeño patio y servicio (en dos casos hay una cantina donde los alumnos de localidades alejadas comen a mediodía la comida que llevan), insuficientes en su capacidad para atender a los alumnos previstos y necesitadas con frecuencia de reparaciones importantes por deficiencias en las cubiertas (techos de chapa, filtración de lluvia), suelos sin solar, falta de pintura, aseos escasos y deficientes (es frecuente la falta de agua que a veces se transporta en cubas desde lugares más o menos próximos). En unas pocas se añade una pequeña dependencia destinada a servir de vivienda al maestro

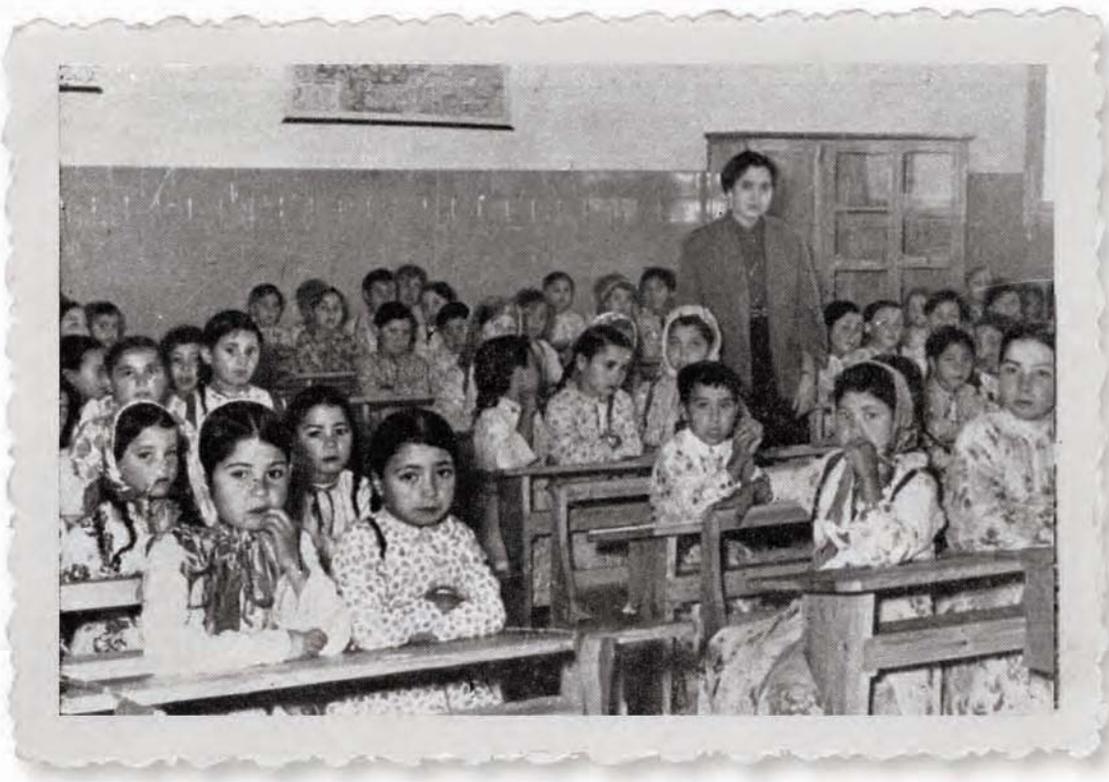
“

Se buscaba que la escuela contribuyera, además de a enseñar, a lograr y a asentar la paz

”

Un número importante de ellas no poseen edificio propio y ocupan instalaciones cedidas – hasta que se construya el suyo proyectado – por el ejército, correos o los organismos religiosos del país (Habus). Cuando las instalaciones son totalmente insuficientes para admitir y atender a todos los niños, se desplaza a algunos a la mezquita para la clase de religión coránica.

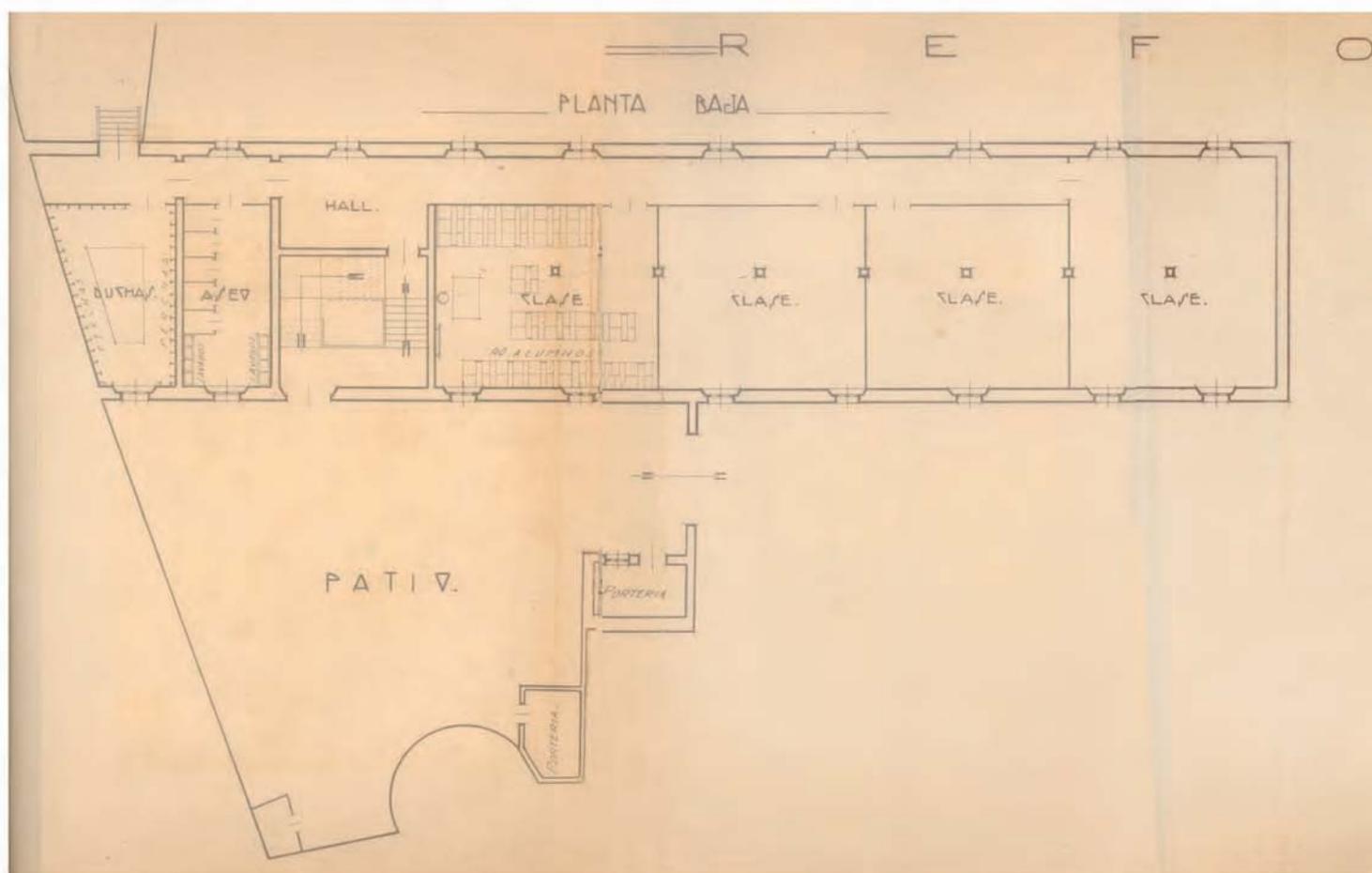
La evidencia de que persiste, aunque sea en mucha menor medida que en los primeros años, la necesidad de ampliar el número de escuelas rurales y sustituir algunas de las peores por otras nuevas o en locales adaptados que reúnan mejores condiciones hace que se concluya la urgencia de un plan de nuevas construcciones entre las que se citan como prioritarias las de Tafersit, Kebdana; Tlata Rissana. Mexarach, Farjana (se proponen en esta localidad dos escuelas nuevas que alcancen una



Farjana : Una excepción a la habitual escasa asistencia de niñas



Plano original del proyecto para la construcción



capacidad de 150 alumnos), al tiempo que se señalan las necesidades de veinticuatro de nueva creación, especialmente en las zonas del Rif y el Este, ocho y diez respectivamente.

Las más recientemente construidas dan idea de la mejora conseguida. En el caso de la escuela de Puerto Capaz de la que se dice destaca por su belleza exterior, amplitud de las aulas, profusión de material e interesantes actividades complementarias desarrolladas como la plantación de árboles que embellecen la escuela.

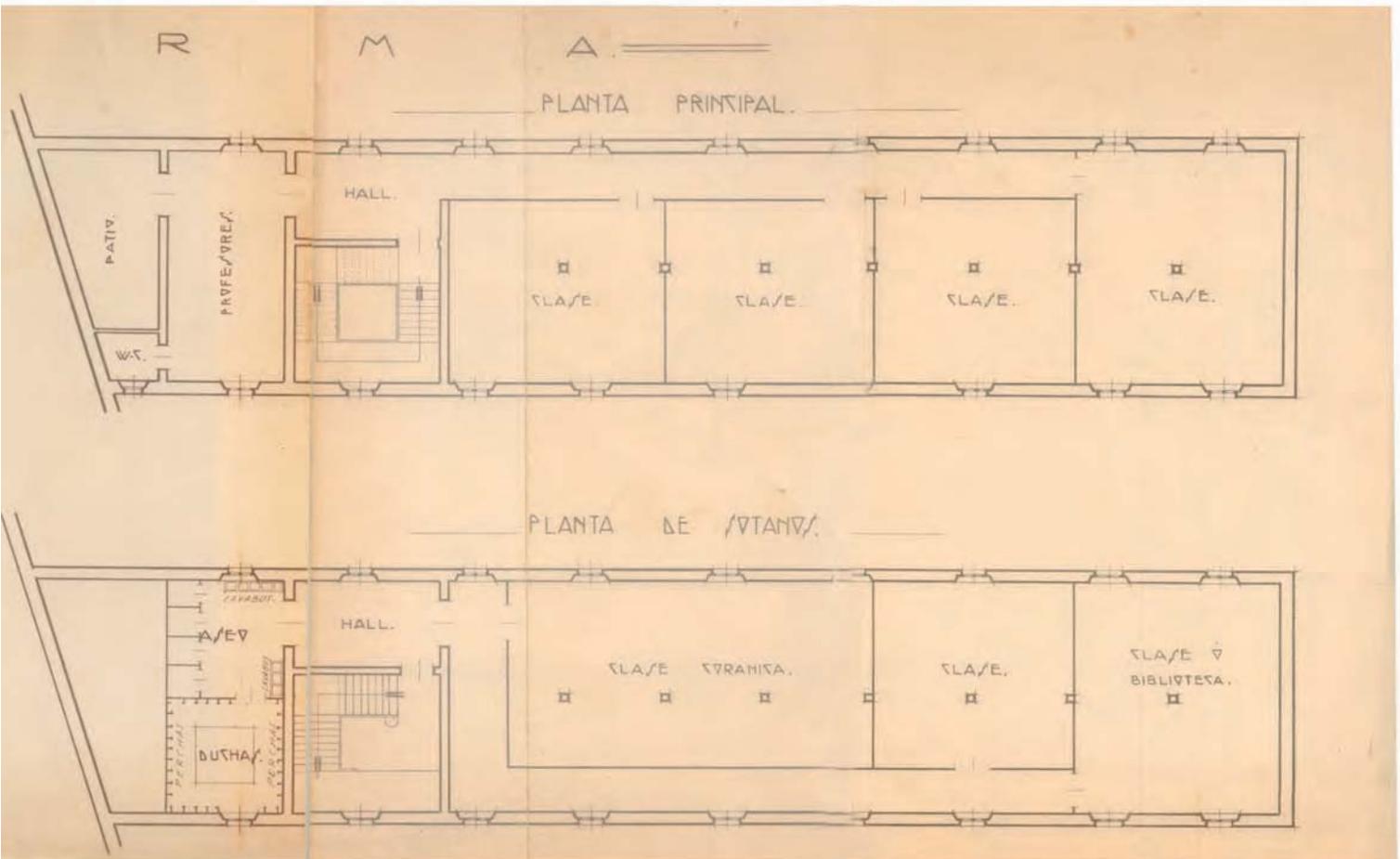
Entre las urbanas – Tetuán, Larache, Alcazarquivir, Arcila, Xauen, etc. – mucho mayores y con una mejor presencia e instalaciones, se pone como ejemplo la de Larache de la que se dice reúne todo tipo de servicios aunque el patio resulte escaso. El plan de nuevas construcciones y mejoras también

alcanza a éstas e incluye, por ejemplo, a Alcazarquivir donde se proyecta un nuevo grupo escolar de cuatro aulas.

También entre unas y otras había importantes diferencias en el número y tipo de alumnos que recogían. Algunas eran muy pequeñas escuelas rurales que con gran esfuerzo por parte de los responsables e importantes tareas de mentalización ante las familias conseguían llegar a un máximo de 15 (Zinat, M'diq, Dar Chaui, Axdir) mientras en las grandes rurales alcanzaban los 70 (Farjana). Las urbanas reunían muchos más alumnos (300 en Arcila – la capacidad estimada y adecuada del centro era de 150 – 170 en Alcazarquivir). Sorprende el escaso número de alumnos en la de Tetuán, 56 para 150 puestos, sin duda debido a la existencia de otros centros de enseñanza que impartían sistema educativo puro español.



de una nueva escuela en Tlata de Rissana (Kabila del Jolot) *



En general, a unas y otras, acudían los hijos de los notables de la zona, - *adel, chej, jalifa, caid, mokáddem, yari* - muy distintos los del mundo urbano de los del rural, lo que sirvió para que las otras familias rompieran la prevención que tenían en enviar a su hijo a una escuela distinta a la tradicional. Salvo casos muy aislados, tal y como ya se ha señalado, eran niños y, muy excepcionalmente, niñas. Este más generalizado registro de los niños en la escuela significa un cambio y avance importante respecto de los años anteriores.

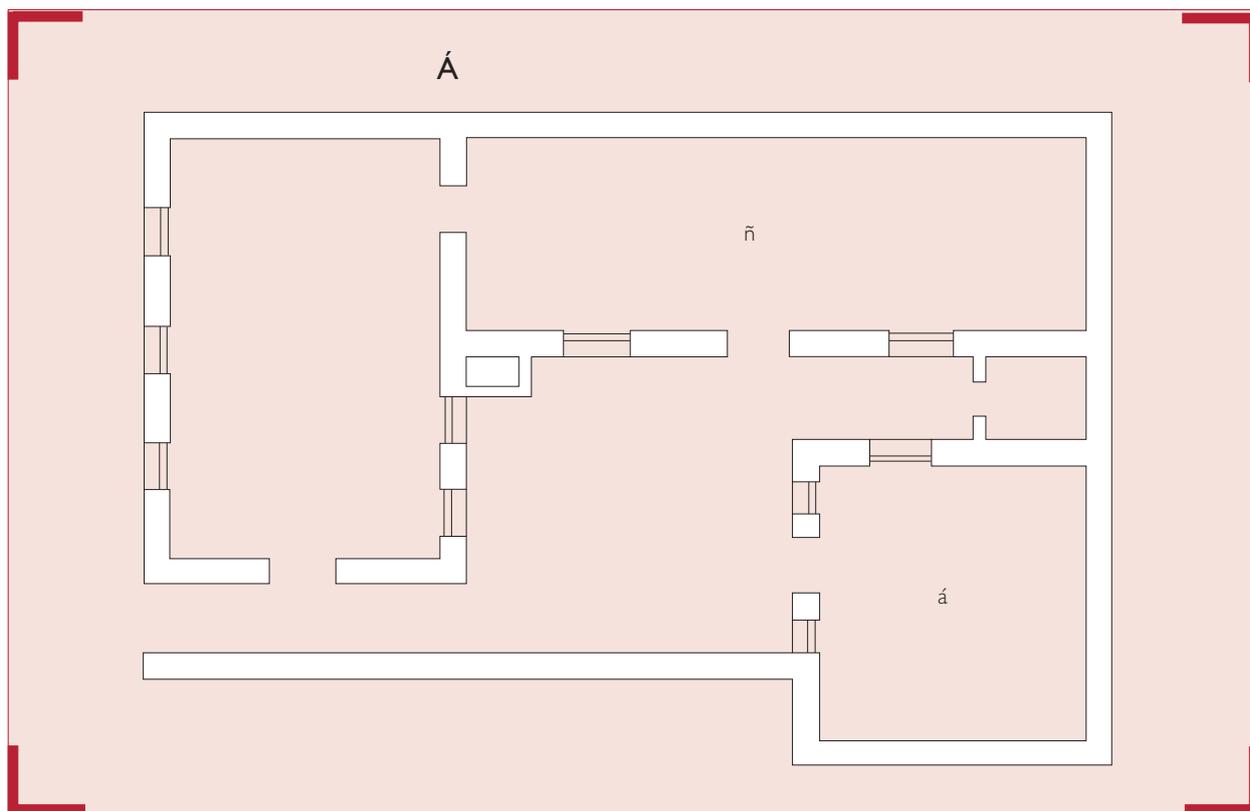
En Xauen se efectuó una experiencia para mejorar la escolarización de niñas al incluirse clases de labores con una *maalma* y llevar a una *faqiha* para la clase de Corán.

En muchos casos, como ya se ha dicho, se trataba de verdaderas agrupaciones escolares rurales en las que confluían niños también

procedentes de otras localidades más o menos próximas; algunas distaban hasta 7 kilómetros. Sin embargo persistía, aunque menos grave, el problema de la asistencia regular que tan sólo se estimaba en un 65% de los alumnos indígenas inscritos. Con frecuencia no asistían ya que sus padres los llevaban, se citan varios casos, a trabajos de apoyo agrícola, acarreo de agua, pastoreo, ayuda a la madre, cuidado de hermanos, etc.

Aparece en algunas un nuevo tipo de alumnado: los adultos que acudían por la tarde noche a clase. En Alcazarquivir llegaron a registrarse 60, muchos de ellos tropa de Regulares.

La dotación de medios, salvo en las escuelas urbanas y las más importantes de las rurales, algo mejor dotadas aunque tampoco mucho, eran escasos aún en términos de la época. La descripción que se hace de la del



Dibujo copia del plano original *

zoco de Arkmane incluye el mobiliario (mesa y sillón de profesor, bancos bipersonales para los alumnos, armario, pizarras murales, tarima, sillas para el aula coránica, esteras grandes para alumnos y una individual para el *alfaquí*) y material escolar (esferas, útiles de geometría, mapas murales, pizarras para los alumnos, lámparas “petromax”). Para uso propio del alumno lo establecido por curso escolar eran 6 lápices, 6 cuadernos, 10 gomas, 1 portaplumas y 5 plumas, tinta y 10 barras de tiza para cada uno.

La dotación de personal nos indica que en las rurales, ya se había generalizado el que hubiera un maestro (excepcionalmente dos), algún auxiliar de apoyo, el *alfaquí* – se recomienda sea de la Kabila o Jemaa en que está la escuela – y con frecuencia profesor de árabe. En algunas escuelas urbanas se nombraba director a uno de los maestros españoles. Cada vez se plantea con mayor fuerza la conveniencia de que el maestro español conozca el árabe al menos de modo suficiente como para entenderse con los nativos. Se habla

del proyecto de una escuela de formación en Melilla que se hará realidad unos años después.

Las asignaciones presupuestarias generales por su crecimiento continuado e importantes incrementos año a año sí dan una idea clara del interés por las escuelas: 211.410 pesetas en 1915; 979.767 en 1925; 2.814.110 en 1935. Cada escuela rural recibía entre 1.800 y 2.000 ptas. por cada curso y las urbanas algo más según el número de clases.

Las retribuciones del maestro eran muy bajas, siendo continuas las llamadas de los responsables educativos a mejorarlas e incentivar con indemnizaciones especiales a todos, pero muy especialmente a los que estuvieran en las rurales más alejadas y muy difíciles por las condiciones extremas contrarias que tenían que soportar (dificultad muy fuerte de vivienda, desplazamientos frecuentes hasta la escuela de varios kilómetros – a veces se les proporcionaba un caballo – fríos extremos en zonas de montaña, falta de agua, etc.) Para esas indemnizaciones extra-



ordinarias, una vez al año, se pedían 1.000 pesetas y ayudas para el pago de la vivienda.

Las mejoras en instalaciones y en dotación de medios humanos y materiales se continuaron en los años siguientes junto a la adopción de decisiones normativas de importancia como la reforma de las enseñanzas con nuevos planes de estudios, el reglamento del profesorado musulmán, la reorganización del Consejo Superior de Enseñanza Islámica, etc. Se sigue avanzando y muy pronto (1935) se incluyen medidas de “protección escolar” como el desayuno a los niños necesitados curiosamente comenzado en las escuelas urbanas y que no pasará a las rurales hasta trece años más tarde.

Las escuelas hispano-árabes continuaron

funcionando durante toda la época del Protectorado. Sin duda, gracias a ellas y de modo muy especial al trabajo de los maestros españoles, los alfaquíes y los profesores de árabe, se logró una formación básica para un muy importante número de niños y niñas nativos, muchas menos niñas. Sin estas escuelas, difícilmente la hubieran tenido, sobre todo en el mundo rural.

Tras la independencia de Marruecos siguieron utilizándose como centros educativos, lógicamente, con la organización y diseño de las enseñanzas dadas por las nuevas autoridades.

Se cerraba así un período en el que se llevó a cabo una experiencia singular, aún no muy bien estudiada, a cuyo conocimiento básico este trabajo pretende contribuir.



Una representación teatral de fin de curso en una Escuela Hispano-árabe

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

M. Ibn AZZUZ HAKIM : “Una visión realista del Protectorado ejercido por España en Marruecos”.

F.VALDERRAMA MARTINEZ (1956) : *Historia de la acción cultural de España en Marruecos (1912-1956)*. Editora Marroquí. Tetuán.

Otras fuentes : “*Memoria de la Subinspección de Enseñanza de la Delegación de Asuntos Indígenas como resultado del viaje de Inspección a las escuelas Hispano-árabes urbanas, Hispano-árabes rurales e Hispano-israelitas de la zona*”. Tetuán, Marruecos, 1934. (Documento inédito).

NOTA : Los documentos que llevan un asterisco (*), proceden de la Memoria inédita mencionado. Los restantes documentos, proceden del libro de F.VALDERRAMA.



UNA OPINIÓN AUTORIZADA



Tiene interés señalar aquí, más allá de las escuelas hispano-árabes, lo que el historiador marroquí Mohamed Ibn Azzuz Hakim ha dicho – *Una visión realista del Protectorado ejercido por España en Marruecos* – sobre nuestra acción educativa en aquella época. Entresacamos del trabajo algunas de sus afirmaciones:

“La política practicada (por España) en su Zona no tendía a anular la identidad y los valores marroquíes, era una política fraternal... Prueba de ello es su política sumamente tolerante... con la lengua y la cultura árabe...”

Dice que España organizó la enseñanza marroquí oficial, tanto la moderna como la religiosa y la profesional, en los grados primario, secundario y superior. Arabizó la enseñanza marroquí en todos sus grados y declaró obligatoria la educación primaria. Asimismo, modernizó la Medersa Luqas que era una facultad religiosa, estableció planes de estudio para la enseñanza oficial y privada, y autorizó la creación de escuelas e institutos de enseñanza privada primaria y secundaria.

En la misma línea, sigue señalando, se instituyeron libros de texto en árabe para todos los niveles de enseñanza, se creó la Fiesta del Libro Árabe, se instalaron cantinas y comedores escolares, etc. En lo que respecta a titulaciones, se creó el Bachillerato marroquí y el Bachillerato hispano-marroquí cuyos diplomas eran reconocidos en los países árabes.

Añade que también se crearon las Escuelas Normales de Magisterio, masculinas y femeninas, que eran las únicas que había en todo Marruecos, así como la Escuela Politécnica para carreras medias. Se crearon las residencias de estudiantes marroquíes en El Cairo, Granada y Madrid. Se concedieron becas para cursar estudios en Egipto y España. La Ciudad Escolar de Tetuán se convirtió en el núcleo de la futura universidad marroquí.

GLOSARIO

<i>Aadel</i>	notario
<i>Caid</i>	juez
<i>Cateb</i>	escuela coránica inferior
<i>Chej</i>	jeque
<i>Faqih/Faquiha</i>	alfaquí (sabio religioso, profesor de religión)
<i>Habus</i>	organismo de asuntos religiosos
<i>Jalifa</i>	lugarteniente, representante de la autoridad
<i>Kabila</i>	tribu
<i>Maalma</i>	maestra de labores
<i>Majzen</i>	gobierno
<i>Mía</i>	unidad del ejército de cien hombres
<i>Mokáddem</i>	jefe de una pequeña localidad
<i>Mudarris/Mudarrisa</i>	maestro/maestra de árabe
<i>Yari</i>	autoridad inferior al mokáddem

El *Al-Andalus* mítico de *Aroma de perfume*



Miniaturas de la "Historia de Bayad y Riyad", manuscrito andalusí (s. XIII)
Bibl. Apostólica Vaticana, Roma

Hossain Bouzineb

Facultad de Letras,
Universidad Mohamed V
Rabat

La imagen literaria, desde luego distinta y al mismo tiempo complementaria de otros tipos de imágenes, como la fotográfica, la pictórica, la escultórica, etc. es un dominio cada vez más requerido por los investigadores y críticos, porque permite desvelar aspectos latentes que no suelen manifestarse de inmediato, como puede ocurrir con la imagen fotográfica o pictórica, por ejemplo. La palabra, no sólo posee poder descriptivo instantáneo, sino que además, en connivencia con el lector interpretador, se convierte en instrumento que abre compartimentos cerrados y accede a partes veladas o intencionalmente veladas, que la convierten en una especie de medio de acceso a lo invisible, a guisa de los llamados "detectores de mentiras", pero con mayor penetración y trascendencia.



“Historia de Bayad y Riyad”

Dentro de esta perspectiva, nos hemos propuesto analizar **Nafh Attib**¹ (“Aroma de perfume”) de *al-Maqqari*, autor marroquí de la segunda mitad del siglo XVI y del primer tercio del XVII (fallecido en 1631). Esta obra es considerada como fuente de obligada consulta para los investigadores de la historia hispanomarroquí o marroquí-andalusí, cuyo autor, que viajó por los distintos territorios musulmanes de Oriente, nos ofrece interesantes impresiones de España, donde nunca puso los pies. Sus abundantes lecturas, históricas, geográficas, literarias, etc. guiadas por una incondicional admiración del gran poeta, intelectual y ministro, *Lisan a-Ddin Ibn al-Jatib*, y sin descartar una dosis, nada desdeñable, de aceptación de las mágicas y legendarias interpretaciones de la historia de la España musulmana y premusulmana, *al-Maqqari*, en medio de una embrollada acumulación de datos de todo tipo, nos brinda una atractiva síntesis de períodos que no llegó a conocer sino bajo la pluma de otros, pero sin acercarse casi a la dramática situación que vivían sus correligionarios moriscos, cuyo fin sobre las tierras de al-Andalus se conocerá justamente en la época de su fecundidad. De ahí que este autor resulte

ser un anacrónico testigo que huye de su realidad para vivir el dorado sueño de antaño. Es verdad que las circunstancias no permitían que un musulmán, además alfaquí, viajara a la tierra de sus sueños, en los momentos más cargados de ira contra el Islam en España. Pero aun así, difícilmente comprendemos el poco reflejo que ha tenido en su obra esta recta final de la presencia del Islam en España, porque los ecos de la misma llegaban a todas partes, y de hecho llegaron a historiadores marroquíes, como *al-Fastali*, el anónimo autor de la *Crónica de la dinastía sa`dí*, y otros.

Así pues, a cualquier lector le puede chocar, no ya la fascinación que el pasado andalusí ejercía sobre nuestro autor, sino el idéntico sentimiento que embargaba también a los musulmanes orientales de Damasco, frecuentados por nuestro autor, que seguían embriagados con los encantos de al-Andalus de tiempos pasados y eran impermeables al drama que a la sazón vivían sus correligionarios españoles. Cuando *al-Maqqari* llega a Damasco, después de haber estado en Egipto y Jerusalén, acude a tertulias literarias donde se le pregunta sobre las tierras de al-Andalus, y se le pide la descripción de sus “brocados jardines, rodeados de belleza por todas partes”. Entonces, dice *al-Maqqari*, “empecé a citar lo que recordaba como maravillosas y divinas emanaciones de sus elocuentes (poetas), y a leer pasajes de su ministro *Lisan ad-Din Ibn al-Jatib a-Ssalmani*... que, necesarios, convenían a la ocasión, y apreciaban y aceptaban los sanos temperamentos: poesía elocuente de temas serios, divertidos y creativos, con la cual el recitador sorprende a las mentes cuando lo desea...” (Vol. I, pp. 76-77). Estas situaciones se repetirán más de una vez cautivando y enamorando a los contertulianos del autor andalucista, convirtiéndole en una especie de ídolo cuya obra seguirán con desenfadada pasión, hasta el punto de pedir, *al Mawla Ahmad a-Ssahini*, a *al-Maqqari* que escribiera un tratado sobre *Ibn al-Jatib*².

Así pues, de acuerdo con lo que anteriormente avanzamos, la obra no nos va a interesar por cuantos datos históricos aporta, que por otra parte, bastantes son ya los estudiosos que la escudriñaron y que no creo que nos hayan dejado nada por exprimir en este sentido. Sin embargo, como texto sometible a un interroga-



torio y rastreo literarios, puede todavía dar algo de sí que atraiga la atención. No vamos a pedir cuentas de tipo metodológico, ontológico, lógico, o simplemente racional a nuestro autor, sino que aceptaremos las cosas tal y como se le antojó ofrecérnoslas, además seremos sus cómplices y le agradeceremos, incluso, el presentarnos este mundo de mescolanzas de lo real, lo mítico, lo mágico y lo extraordinario que, por otra parte, viene a ser; probablemente, el exponente de un comportamiento cultural que muchas veces no había aprendido todavía, o haya perdido quizá la facultad de marcar lindes entre las manifestaciones arriba mencionadas. Tampoco le incomodaremos con la pregunta de “¿Quién te ha contado esto?”, sino que gustosamente confiaremos en sus epanafóricas expresiones de “cuentan algunos historiadores”, “dicen los cronistas”, etc. Conviene señalar, de paso, que la literatura árabe estaba viviendo un período que podríamos tildar de “barroquismo” estilístico en el que las filigranas discursivas contaban más que el cuidado por ofrecer riqueza de contenidos e ideas.

Los temas tratados, en esta obra en varios volúmenes de *al-Maqqari*, van desde los orígenes más remotos y perdidos de la historia de España hasta los momentos de “salir al-Andalus de las manos de los musulmanes”, como él mismo dice.

Interesante es el detalle que aduce acerca de los primeros habitantes de al-Andalus: “Los primeros que antiguamente habitaron al-Andalus, según los cronistas, después del diluvio universal, y según sus propios sabios (علماء عجمها), es un pueblo conocido como al-andalus – pronunciado con *šin* - y son los que dieron el nombre al lugar; luego se pronunció la *šin* según lo hacen los árabes (*sin*). Este pueblo fue el que habitó y se procreó en esta tierra, gobernándola mucho tiempo, y profesando el zoroastrismo, la dejadez y la depredación en la tierra. Luego, Dios les castigó por sus pecados, reteniéndoles la lluvia, sucediéndose las sequías hasta secarse todas sus aguas, manantiales y ríos, muriéndose sus árboles, así como la mayor parte de sus habitantes, y huyendo los que pudieron; de este modo se quedó al-Andalus como si fuera un desierto, vacía durante unos ciento diez años, según se cuenta” (vol. I, p. 130).

Después de este período de desertificación, Dios mandará a los africanos (de *Ifriqiyya*, Túnez) para repoblar la tierra de al-Andalus. Estos habían

sido expulsados por el rey de *Ifriqiyya*, cuya religión era la misma que la de los anteriores. Cuando llegaron a al-Andalus, se encontraron con una tierra que había recibido muchas lluvias que fertilizaron la tierra, llenaron los ríos, hicieron correr los manantiales, y resucitaron los árboles. Después de ellos llegaron los romanos, cuyo soberano *Ispan* hijo de *Titos* dio origen al nombre de España. Algunos pretendieron que se llamaba *ʿIsbahan* que los *ʿayam* transformaron, y se dijo que había nacido en *Asbahan* (*Hispanhan*), cuyo gentilicio tomó, y fue el fundador de Sevilla³. “Dijo *Ibn Hayan* en *al-Muqtabis*: Cuentan los cronistas de los *ʿayam* que, *al-Jidr*, sobre él sea el saludo, se encontró con el citado *ʿIspan* mientras estaba, en época de siembra, arando unas yugadas de tierra que poseía y le dijo: ¡Oh *ʿIspa*! Eres persona importante; el tiempo te traerá fortuna y te elevará al poder; si vences a *Ilya*, sé clemente con los descendientes de los profetas. Entonces le respondió *ʿIspan*: ¿No estarás bromeando, por casualidad? ¿Que Dios te perdone! ¿Acaso puede ocurrir esto conmigo, siendo yo persona humilde, pobre y despreciable obrero; y semejantes a mí llegan al poder? Respondió entonces (*al-Jidr*): Esto te ha predestinado quien en tu seco bastón ha decidido hacer lo que estás viendo. Cuando *Ispan* miró a su bastón, hallólo con hojas crecidas, sorprendiéndole el prodigio” (Vol. I, p. 134).

Así pues, estos pueblos de incrédulos dejarán el sitio a los musulmanes, cuya llegada será colocada, ya desde el comienzo, bajo signo mágico, porque mágicas tendrán que ser todas las cosas que acompañarán a estos nuevos hombres que mágicamente transformarán esta encantadora tierra: “cuentan algunos historiadores ciertas cosas insólitas que ocurrieron con la conquista de al-Andalus como el hallazgo de la mesa de *Salomón* (...) encontrada por *Tariq Ibn Ziyad* en la Iglesia de Toledo y la vasija de perlas hallada por *Musa Ibn Nusayr* en la iglesia de Mérida, y otros tesoros curiosos que pertenecieron al gobernante de al-Andalus y que formaron parte del botín de la conquista de Jerusalén (*Bayt al-Maqdis*). Este gobernante que se llamaba *Beryan* (بريان) había asistido a la conquista citada junto con *Bujtonsor* (بختنصر) y le había tocado la citada parte del botín, constituida por lo que los genios traían a nuestro profeta *Salomón*...” (Vol. I, p. 132).



De este modo, estamos asistiendo a la recuperación de tesoros usurpados a los creyentes, tesoros de Salomón entre los que quizá estuviera su mágico anillo que tantos andan buscando para resolver aquello que el humano esfuerzo es incapaz de lograr. Por supuesto, había problemas que probablemente no podían hallar solución ni siquiera con el anillo de Salomón, pero sí con la fuerza del rey Alejandro, o quizá de Hércules⁵.

Los problemas que los habitantes de *al-Magrib* (Marruecos) causaban a los de *al-Andalus*, por ejemplo, sólo podían encontrar una solución como la ideada por este rey: “No pocos historiadores dicen que los habitantes del extremo *Magrib* perjudicaban a los habitantes de *al-Andalus*, ya que la tierra de ambos estaba unida, y constantes perjuicios recibían de ellos en todos los tiempos, hasta que pasó por allí el rey Alejandro, ante el cual se quejaron. Éste hizo venir a sus ingenieros que se fueron al corredor; les mandó medir la superficie de las aguas del Atlántico y las del Mediterráneo. Hallaron que el Atlántico se elevaba un poco sobre el Mediterráneo, entonces mandó que se elevara la tierra situada sobre el mar mediterráneo, levantándola de abajo para ponerla arriba, y luego ordenó que se excavara (la tierra) que hay entre Tánger y la tierra de *al-Andalus*. Se procedió a ello hasta llegar a los montes inferiores, construyendo sólidamente un arrecife sobre la misma con piedras y cal, que alcanzó la distancia de doce millas, que es la distancia que había entre los dos mares; construyó otro arrecife en la parte opuesta, por la de Tánger, dejando entre los dos arrecifes una distancia de ocho millas. Y cuando acabó los dos arrecifes, excavó por la parte del gran mar, y soltó la boca del agua entre los dos arrecifes, entrando en el mar Mediterráneo y produciendo inundación de sus aguas que cubrieron muchas ciudades, aniquilando grandes poblaciones que vivían sobre las dos costas y subiéndose (el nivel) del agua hasta once estaturas. El arrecife que se encuentra en la parte de la tierra de *al-Andalus*, a veces aparece de manera muy clara cuando baja el nivel del agua, y es una línea muy derecha, y lo llaman los habitantes de las dos islas, el puente. En cuanto al que se halla en

la parte de la (otra) costa, pues ha sido arrastrado, en su comienzo, por el agua, que produjo una excavación de tierra en su parte posterior, de una profundidad de doce millas; y en su parte del extremo occidental, (se encuentra) el Alcazar del Paso (الجواز القصر) *Alcazarseguer*, Ceuta y Tánger; y en su extremo de la otra parte tenemos Gibraltar, la isla de Tarif, etc., y Algeciras; y entre Ceuta y Algeciras, se encuentra el ancho del mar.” (Vol. I, p.132-133).

Al-Mas`idi habla de la construcción de un puente para cruzar hacia estas tierras

Esta historia no nos cuenta qué fue de esos habitantes del Extremo *Magrib* que tanto daño hacían a los de *al-Andalus*, sobre todo después de separar los dos continentes. *Al-Mas`idi*, citado por *al-Maqqari*, habla de la construcción de un puente para cruzar hacia estas tierras, pero no sabemos para qué: “en la anchura que hay entre la isla de Tarif y el Alcazar de Masmuda (*Alcazarseguer*) cerca de Ceuta, que es allí donde estaba el puente del que la gente dice que había sido construido por Alejandro para cruzar de *al-Andalus* hacia la tierra firme de la costa (de Marruecos)...” (Vol. I, p.140).

La conquista de *al-Andalus* por Tariq, quien, desde luego, no va a construir un puente para este fin, sino más bien utilizará unas vulgares embarcaciones que luego quemará, para que a nadie se le ocurra retroceder ante el futuro conquistado, era esperada y anunciada mucho antes de que sucediera. Los términos en que aparece tal revelación, nos hacen pensar en las diferentes anunciaciones y esperas de importantes personajes salvadores como el Profeta Muhammad, de cuya anunciación en las escrituras anteriores, habla el Corán; o el Mesías, en la teología cristiana, tan esperado para liberar a la humanidad: “Se dice que Tariq se encontró con una anciana habitante de *al-Andalus*, y le dijo, entre otras cosas que había tenido un marido que sabía la nueva que iba a suceder, y contaba que un príncipe iba a entrar a conquistar esta tierra suya, describiéndolo como persona corpulenta, y tú eres así; además, en el hombro izquierdo tenía una señal cubierta de pelo; si posees tal señal, aquél serás tú. Tariq se quitó la ropa y se descubrió la señal en su hombro, según había descrito la anciana, alegrándose Tariq y los que le



acompañaban” (Vol. I, p.238).

El Profeta Muhammad, aunque sea a través de los sueños, infundirá ánimos a Tariq y le aconsejará tratar bien a los musulmanes: “Cuenta Tariq que, mientras dormía en la nave, se le apareció el Profeta Muhammad junto con los cuatro califas perfectos, compañeros suyos, andando sobre el agua; y cuando llegaron cerca de él, el Profeta le anunció la conquista y le mandó que tratara con clemencia a los musulmanes, así como cumplir la promesa.” (Vol. I, p. 239).

Esta tradición de asociar al Profeta a la conquista de al-Andalus y, luego, a su pérdida, la hallaremos retomada en los textos moriscos aljamiados bajo forma de hadizes apócrifos como los que encontramos en el manuscrito 774 de la Biblioteca Nacional de París⁶, donde uno de estos textos dice: “Fue rrekontado por l-annabi Muhammad salla Allahu `alayhi wa çallam, ke él diso: -Yo vos guiaré sobre una isla a piadad. Disieron: -Sí, ya raçulu Allah. Diso: -Una isla en poniente ke le dizen Andaluzía, ke abitarán en ella konpañia de mi alumma en el fin del tienpo, porke mantener frontera en ella un día i una noche enta Allah ta`ala, es komo ke adorasen sienpre; I el ke duerme en ella kon su konpañia, es komo el ke dayuna todo el tienpo... (p.250). Diso Bnu Sihab: -Durmió el mensajero de Allah Muhammad, salla Allahu `alayhi wa çallam, i diso: -¡por akél ke mi persona es en su poder! , mi hermano Jibril me á fecho a saber, i yo durmiendo, ke sería konkistada enpués de mí una isla ke le dizen Andaluzía, ke el vivo es bien aventurado i el muerto es mártil...” (p. 251).

Estos mismos textos tratan la pérdida de al-Andalus en los siguientes términos: “Diso el mensajero de Allah, S... ke la isla del Andaluzía es un plano de los planos de l-ajanna, I disieron partida de sus konpañias: ¡ya mi Señor!, pon ños parteçipantes kon-ellos en el bien. Diso el mensajero de Allah S...: ¿kómo abréys parte de su gualardón, pues ke no parteçipáys kon ellos en los trabajos i espantos? I fizome a saber a mí Jibril `alayhi iççalam, ke enkaneçerán las jentes en ella antes de su tienpo de las grandes sinrazones ke les farán los enemigos, i konbrán los granos no sezonados. Fue rrekontado por `Ikrima i por Ibnu `Abbas i por el mensajero de Allah S... ke diso: -Aún vençirán konpañias de los adoradores de las ídolas i komedores del puerko



Miniatura de manuscrito árabe

sobre una konpañia de los de la verdad i la kreyença en la isla del Andaluzía ke será konkistada enpués de mí”. (pp. 251-252).

Si el pasado de al-Andalus y, luego, su conquista y pérdida fueron envueltos por nuestros historiadores y cronistas en mágicas y extraterrenales atmósferas, sus gentes, ciudades, parajes, alimentos, perfumes, etc, no iban a salir del ámbito que los ha dominado; todo lo contrario, porque al-Andalus, es una parte del paraíso. Ya lo había dicho el Profeta, según un morisco: “Diso el mensajero de Allah, salla Allahu `alayhi wa çallam, ke la isla de l-Andaluzía es un plano de los planos de l-ajanna”. Y si Dios ha dado a los cristianos este paraíso terrenal, como un jardín continuo desde el mar océano en al-Andalus hasta el golfo de Constantinopla, es, según ciertos sabios, porque les ha privado el paraíso celeste (Vol. I, p. 134).



Así pues, un verdadero paraíso donde no existe la mendicidad, porque los andalusíes denuestan mendigar, no como hacen los de Oriente. Los andalusíes cuando ven mendigando a una persona sana que puede trabajar, le insultan y desprecian, y no le dan limosna alguna, de modo que no se encuentra ningún mendigo en esta tierra, salvo si tiene motivo para ello (Vol. I, p. 205).

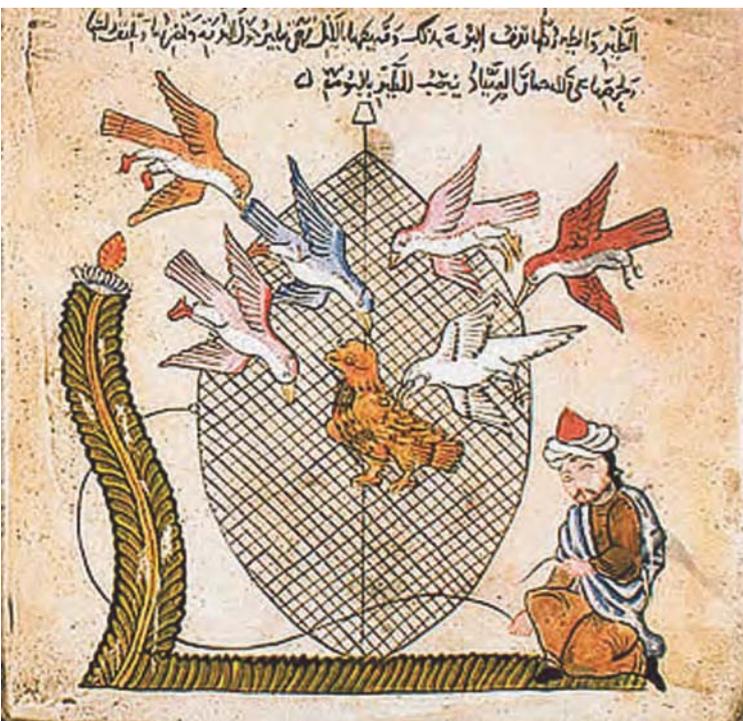
En al-Andalus se encuentran todos los metales existentes en los siete planetas, que son: el plomo de Saturno, el estaño blanco de Júpiter, el hierro de parte de Marte, el oro de parte del Sol, el cobre de Venus, el mercurio de Mercurio, y la plata de la Luna (p. 139). Además de esto, abunda el ámbar en el mar de al-Andalus, y se exporta a Egipto y a otros países. (...) es un ámbar de muy buena calidad, y puede que el ámbar del mar de Roma haya sido llevado por las olas desde al-Andalus, por la continuidad de las aguas (p. 139). En la tierra de al-Andalus tenemos fertilidad, paisajes, extraordinarias creaciones y maravillas del mundo que a menudo no se encuentran en otras partes (Vol. I, p. 184).

En al-Andalus se encuentra todo tipo de especias que se traen de la India. En Toledo, las especias no se alteran ni las corrompe la polilla o la carcoma, por muchos años que pasen, y son heredadas de padres a hijos (Vol. I, p. 139). Tampoco en Zaragoza se deterioran los alimentos por la polilla ni se pudren. En ella se encuentra trigo de cien años, uvas colgadas de seis años; higos, melocotones, cerezas, manzanas y peras secas de cuatro años; habas y garbanzos de veinte años. Tampoco la carcoma y la polilla afectan la madera y los tejidos, ya sean de lana, de seda o de lino... Además, según algunos sabios orientales y magrebíes, a Zaragoza no puede entrar un alacrán o una serpiente sin que se mueran en el instante; se traen serpientes y alacranes vivos, y nada más entrar al interior del país, mueren (Vol. I, pp. 183-184).

Entre las maravillas de al-Andalus, se encuentran dos árboles de la especie de los castaños, muy grandes, uno en la parte de Guadix y el otro en las cercanías de Granada, en el interior de cada árbol hay un tejedor que teje ropas. Esto es algo muy conocido, citado por *Abu `Abd Allah bnu Yuzayy* y otros (Vol. I, pp. 143).

Al-Maqqari nos ofrece descripciones de muchas ciudades andalusíes como Granada, Córdoba, Sevilla, Valencia, Zaragoza, etc. Algunas como Córdoba, por su importancia, acapararon mucho más su atención que otras ciudades de semejante calibre. Las descripciones pueden abarcar aspectos materiales como las mezquitas, los puentes, los jardines, las huertas, etc. Otras veces son más bien de tipo costumbrista, tradicional y cultural. Veamos la siguiente comparación referida por *Abu al-Fadl al-Ttifasi* entre los sabios de Sevilla y los de Córdoba que no necesita comentario alguno:

“Cuenta *Abu al-Fadl al-Ttifasi*: Tuvo lugar una polémica delante de *al-Mansur Ya`qub*, rey de Marruecos, entre el sabio *Abu al-Walid bnu Rusd* y el presidente *Abu Bakr bnu Zuhr*. Dijo *bnu Rusd* a *Ibn Zuhr* en la preferencia de Córdoba: ... es verdad lo que dices, sin embargo, cuando muere un sabio en Sevilla y se quieren vender sus libros, se llevan a Córdoba para que se vendan allí; y



“Historia de Bayad y Riyad”



cuando muere un cantante en Córdoba y se quieren vender sus instrumentos, se llevan a Sevilla. Dijo: Córdoba es la ciudad que más libros tiene en la tierra.” (Vol. I, p. 147).

Al-Maqqari cuenta alguna anécdota, referida por al-Had'rami, que muestra el interés que los cordobeses tenían por los libros, incluso aquellos que solo los compraban con finalidades decorativas y no para leerlos⁸.

Lo más destacado de Córdoba es su mezquita aljama, cuya descripción no se salva de la nota exagerativa y legendaria. De entrada, hallamos que su emplazamiento se rodea de carácter prístinamente sagrado, aunque anteriormente había revestido otro completamente opuesto: “Cuenta Ibn Bascual en una de sus narraciones, que el emplazamiento de la gran aljama de Córdoba era un enorme agujero en el que los cordobeses tiraban sus basuras y otras cosas. Cuando llegó (el profeta) Salomón hijo de David, la oración de Dios sea sobre ellos, y entró en Córdoba, dijo a los genios: ¡Tapad y arreglad este lugar, porque en él habrá una casa para la adoración de Dios! Entonces ejecutaron sus órdenes, y luego se construyó allí la citada aljama...” (Vol. II, p.99).

Esta gran mezquita cordobesa, fue, antes de la llegada de los musulmanes, una iglesia cristiana. Pero, cuando los musulmanes conquistaron al-Andalus, siguieron el ejemplo de Abu `Ubayd bnu al-Jarrah y de Jalid bnu al-Walid que seguía la recomendación de `Umar bnu al-Jattab de compartir con los romanos cristianos (الروم) sus iglesias, como la de Damasco y otras iglesias que conquistaron pacíficamente. De este modo, los musulmanes compartieron con los cristianos cordobeses su iglesia mayor que se encontraba dentro de la ciudad debajo de la muralla, que se llamaba Santa Binyenta. En aquella parte construyeron una mezquita aljama, permaneciendo la otra parte en manos de los cristianos, y se derribaron todas las demás iglesias en la ciudad de Córdoba, contentándose los musulmanes con lo que poseyeron... Mucho más tarde, los musulmanes se harán con esta parte que había quedado en manos de los cristianos a cambio de autorizarles la construcción de una iglesia fuera de la ciudad... (Vol. II, p. 96-97).

“Dijeron algunos: Córdoba fue la base de al-Andalus, la madre de las ciudades y el lugar de reposo del rey. Tenía cuatro mil trescientas almenas, más de cuatrocientas treinta casas en el interior del gran alcázar, ciento trece mil casas de súbditos y vulgo que debían pernoctar en el interior del recinto amurallado, además de las casas de los ministros y dignatarios...” (Vol. II, p. 78). Algunas historias antiguas cuentan que en el pasado había en Córdoba tres mil ochocientas setenta y siete mezquitas, de ellas dieciocho en Saganda (Saqanda), novecientos once baños, ciento trece mil casas, sobre todo, de súbditos, la mitad de las mismas quizá fueran de los hombres de Estado y de los notables...(Vol. II, p. 79).

Por supuesto, las maravillas no son una exclusividad de Córdoba. También otras ciudades como pueden ser Toledo, por ejemplo, tienen cosas maravillosas, como el gran alcázar construido por el rey de Toledo al-Mamun bnu di Annun, que fue una máxima perfección que le costó muchísimo dinero. En su centro construyó un estanque de agua, en medio del cual hizo una cúpula de cristal coloreada y con grabaciones en oro; trajo el agua hacia la cúspide de la cúpula con artificios perfectamente ideados por los ingenieros, que permitían bajar el agua desde lo alto de la cúpula hacia las laderas, rodeándolas todas y uniéndose, de manera que se cubría toda la superficie de la cúpula con el agua que no paraba de correr detrás del cristal. Cuando al-Mamun se sentaba en ella, el agua no le tocaba ni le llegaba. Se encendían en ella las velas, produciéndose un espectáculo fascinante... (Vol., p. 69).

Las ciudades andalusíes, son todas mágicas y cada una tiene algo especial que la distingue. Valencia, sin embargo, como dijo un poeta, “por su belleza, es el paraíso del mundo, y para sus habitantes y enemigos los mosquitos”. Dijo otro poeta: “Valencia, para mí se ha hecho angosta y me defiende mi confusión, las pulgas en ella, bailan al son de los mosquitos”. También se nos ofrece de Valencia la imagen que de ella se conserva en la actualidad: “Dijo Ibnu Sa`id: En la alcora de Valencia, en el levante andalusí, crece el azafrán, y es conocida como la ciudad de la tierra, conoce una especie de pera que se llama al-`arozة الأرزة



(arroz) que es del tamaño de un grano de uva; a la dulzura de su gusto, se une un olor agradable, y cuando entra a una casa, se distingue por su olor. Se dice que la luz de Valencia es superior a la de las demás tierras andalusíes. Tiene un faro y unas dehesas (مسارج), la más bella de las mismas es la Arrozafa (الرصافة) y la Almunia de Ibn Abi `Amir” (Vol. I, p.169).

CONCLUSION

El anclaje de *al-Maqqari* en su mágico pasado andalusí le impide ver lo que pasaba a su alrededor. Hemos visto cómo era incapaz de reflejar lo que ocurría a los moriscos que, expulsados ya de España, dramáticamente pululaban por todo el Mediterráneo, tampoco nos dice nada de la nueva realidad de ese al-Andalus, ahora España a secas, con nuevos horizontes que despejaron ya las tinieblas del Atlántico que impedían avanzar más allá de las columnas de Hércules, y de esto, o sea, del descubrimiento de América, casi siglo y medio había transcurrido ya, pero nada se nos dice. Así pues, si no fuera por esas leves inserciones de *“que Dios la recupere para el Islam”*, y otras semejantes, con las que acompaña la evocación de las distintas ciudades andalusíes que constantemente describe, no nos daríamos cuenta de la mutación del tiempo en estas tierras.

Nuestro autor se aleja de su tierra, atraído por el mágico y mítico Oriente islámico que, para los del Occidente islámico, o sea, para los magrebíes y andalusíes, ha representado desde siempre la plenitud y el modelo cultural por imitar. Ir a Oriente suponía para éstos, además de vivir de cerca y materialmente ese ambiente imaginario en el que un día brotó el Islam; era también un encuentro físico con las fuentes de la antaño resplandeciente cultura árabe, aunque bastante atenuado ya ese esplendor que atrás había quedado. La huida mental de *al-Maqqari* de la realidad andalusí del momento, encuentra su justificación, o quizá su explicación, en la huida material del autor de su tierra en busca de aquellos espejismos que brillaban a lo lejos, pero cuyos destellos se desvanecen al acercarse. El encierro del autor

en el pasado andalusí, se antoja también como un rechazo íntimo de la pérdida de las islámicas tierras de al-Andalus. La casi totalidad de los textos aducidos por nuestro autor se hallan libres de cualquier canto elegíaco por los dramas vividos por los musulmanes españoles de esos momentos, más bien hallamos cantos a la gloria de al-Andalus y ensalzamientos de las esplendorosas cimas alcanzadas en todos los dominios. *Al-Maqqari* quiere cantar y plasmar un al-Andalus eterno que el paso del tiempo no debe afectar, un al-Andalus que se extrae a la rueda del tiempo del mundo para viajar en una órbita celestial e intemporal.



¹ أحمد بن محمد المقرئ التلمساني، نفع الطيب من غصن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين ابن الخطيب، بيروت، دار الكتاب العربي، 1949، 6. أجزاء.

² Cfr. Vol. I, p.77.

³ Vol. I, p.131.

⁴ Personaje coránico, también llamado الخضر, de oscura identificación: compañero de Moisés, ha sido comparado con Elías, probablemente reflejado en el legendario San Jorge, y no es aventurado trazar su origen al mentor de Alejandro en el Pseudocalístenes y, en última instancia, al ciclo épico de la búsqueda de la fuente de la vida, que hizo aparición en el poema de Gilgamesh. (Cfr. خضر, F. Corriente, Diccionario Árabe-Español, Madrid, Instituto Hispano-árabe de Cultura, 1977.)

⁵ Lo que se está atribuyendo aquí a Alejandro, (supongo que es el Magno), en la mitológica realidad, se debe más bien, con cierta deformación, a Hércules, que fue el que levantó las dos columnas del estrecho de Gibraltar, como monumento conmemorativo de sus hazañas. Alejandro el Magno, por contra, no llegó a estas tierras (Cfr. Enciclopedia Microsoft Encarta. Artículos: Alejandro el Magno – Hércules).

⁶ Cfr. Mercedes Sánchez Álvarez, *El manuscrito misceláneo 774 de la Biblioteca Nacional de París*, Madrid, Ed. Gredos, 1982. pp. 249-253.

⁷ M. Sánchez Álvarez, *Op. Cit.* p. 251.

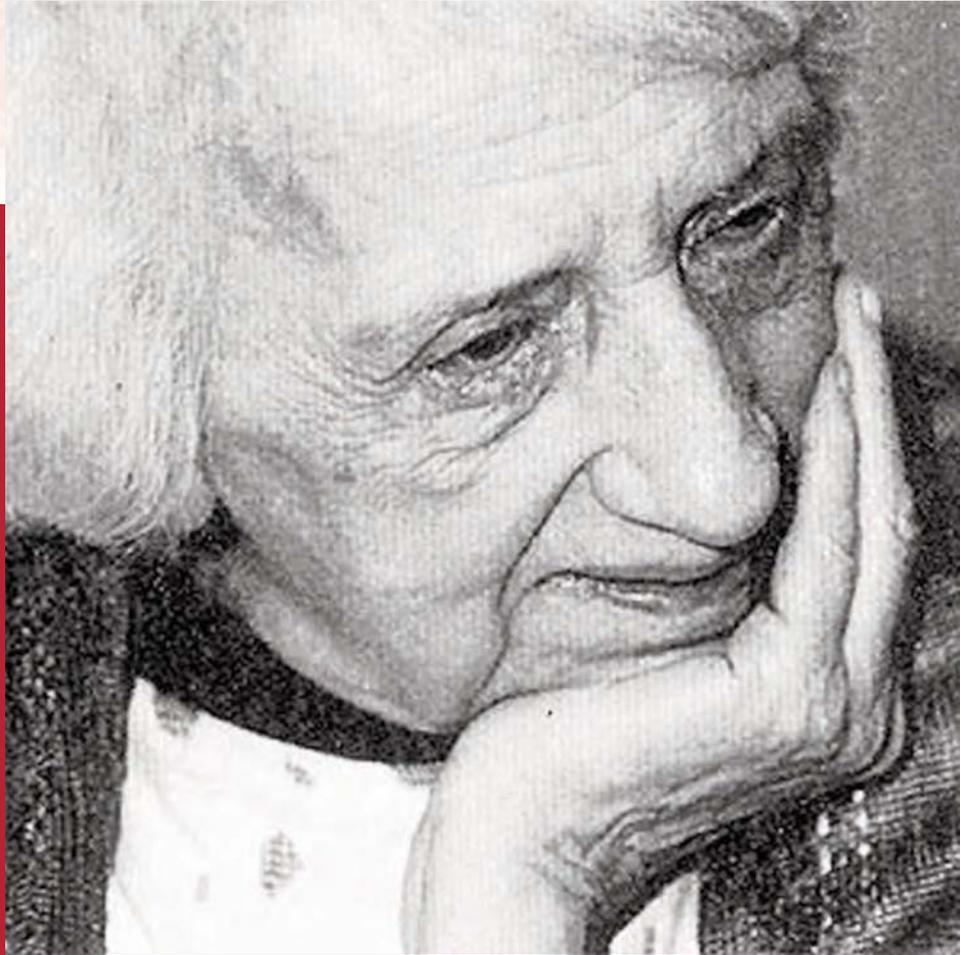
⁸ Cfr. Vol. II, p. 11.

María Zambrano,

Maestra de esperanza

Nostalgia y esperanza parecen ser los resortes últimos del corazón humano. El “corazón”, que es una metáfora de la vida en lo que tiene de más secreto e incommunicable.

MARIA ZAMBRANO



M^a Pilar García Madrazo

Catedrática de Lengua Castellana y Literatura
Instituto Español “Severo Ochoa” de Tánger

*C*onocí personalmente a María Zambrano en la primavera de 1986, en el Instituto Ramiro de Maeztu, de Madrid. Acabábamos de llegar en ese curso académico casi un claustro completo de nuevos profesores, para ocupar por concurso de traslado las plazas que, hasta entonces, se habían ocupado por comisión de servicios, y un grupo de los recién llegados comenzó a organizarse para invitar al Centro a todos los intelectuales que, supuestamente, habían tenido algo que ver con la historia del mismo. Los primeros en llegar fueron dos personas inolvidables: María Zambrano y José María Valverde.



María Zambrano tenía entonces más de ochenta años y era una mujer frágil y delicada, como una figura de porcelana, pero cuando comenzó a hablar, por detrás de la imponente mesa del salón de actos del Ramiro, que apenas dejaba ver su persona diminuta, se hizo un silencio absoluto, y su voz, bajísima, casi un susurro, comenzó a escucharse nítidamente, animada por una energía alentadora y persuasiva, que seguramente fue una constante en su vida, y que pronto nos transportó al punto donde quería llevarnos.

Hoy, cuando su vida se ha cerrado, después de recibir premios tan importantes como el Príncipe de Asturias (1981) y el Cervantes de Literatura (1988); con más de treinta libros publicados y muchos artículos escritos sobre su vida y su obra, es un buen momento para reflexionar sobre esta mínima y gran mujer, brillante y sencilla, de espíritu esforzado y corazón ardiente, que vivió una vida llena de contrariedades y casi siempre en soledad, siguiendo imperturbable la línea trazada por su



María Zambrano en brazos de su padre

“
Hoy es un buen momento para reflexionar sobre esta mínima y gran mujer
”

pensamiento, siempre fiel a sí misma, creyendo que es posible conquistar para Occidente, y para cada ser humano, una nueva aurora de convivencia en el respeto y la paz.

Sabemos que nació en Vélez Málaga, en 1904; que, entre 1913 y 1921, estudió el Bachillerato en el Instituto Nacional de Segovia, y en estos años vivió un gran amor con su primo Miguel Pizarro, del que su padre, implacable, la separó en 1923, por considerar la relación “incestuosa”; dolor que probablemente abrió una brecha en su alma para toda la vida. Sabemos que estudió Filosofía en la Universidad Central de Madrid y se convirtió en una de las discípulas más brillantes de Ortega y Gasset, del que fue ayudante en la Universidad. Sabemos que en 1936 casó con Alfonso Rodríguez Aldave, recién nombrado Secretario de Embajada de España en Santiago de Chile, con quien emprendió un primer viaje a La Habana, de donde volvieron al año siguiente, él para incorporarse a filas, ella para colaborar con los republicanos; que en 1939, perdida la causa, se exiliaron a México, Puerto Rico y Cuba, donde María dio numerosas conferencias y trabajó como profesora en varias universidades. Que, desde 1946 vivió con su hermana Araceli, de salud delicada que requería constantes cuidados, hasta que Araceli murió; que en 1947 se separó de su marido, fijando él su residencia en México, mientras que María y Araceli lo hacían en París, de donde volvieron a Cuba, en 1948. De La Habana, a Roma, París, de nuevo Roma (1953-1959), un paréntesis en Suiza (1959-1964) y otra vez a Italia, ahora en el Jura (1964 a 1969), hasta la muerte de Araceli, en 1972. Y sigue el peregrinaje, de Roma (1973) a París, Ferney-Voltaire (Suiza) y Ginebra, hasta 1984, en que regresa a España, donde permanece hasta su muerte, en Madrid, en 1991.

Sabemos que comenzó a escribir a los diez años y que su actividad combativa y valiente a favor de la libertad y de la democracia le abrió los círculos de intelectuales jóvenes, casi



exclusivamente masculinos; y que una apasionada voluntad la sostuvo, escribiendo artículos y dando conferencias, aun en contra de problemas graves de salud, como una tuberculosis (1928), durante los años de la guerra civil; incansablemente, durante los cuarenta y cinco años de exilio e, incluso, en su regreso a España, enferma y casi ciega.

¿Quién es esta mujer? María Zambrano es una intelectual, pensadora, filósofa y, casi siempre, poeta, que no deja de escribir y de hablar con un solo compromiso: *el de la razón y la libertad del ser humano*. María Zambrano es una persona que cree, como Giner de los Ríos, compañero de armas en la misma batalla y tan idealista como ella, que la educación y la cultura son imprescindibles en la construcción de personas libres, y en la construcción de un mundo libre. Y a esta apasionada aventura se entrega en cuerpo y alma, durante toda su vida, sin volver la vista atrás. *María Zambrano es una pensadora “comprometida”*.

Jesús Moreno Sanz, amigo y buen conocedor del pensamiento de María Zambrano, nos introduce en su obra con estas palabras: “*De principio a fin, en rara fusión de vida y obra, todo el quehacer de María Zambrano se cifra en la respuesta que ofrecerá a la grave crisis política, cultural y espiritual de Occidente durante toda la llamada modernidad.*” El hombre de Occidente, piensa María Zambrano, se ha suicidado y ha abocado al suicidio del “hombre” (*El suicidio de Adán* [1986]). Desde el inicio mismo de su pensamiento, y antes de la noche oscura de la guerra civil española (*Horizonte del liberalismo* [1930]), la pensadora constata –muy cerca de Nietzsche, de Scheler, y del que señalará en 1973 como su único maestro final, Massignon– que Occidente ha perdido el mundo, la tierra y el alma, e inicia su teoría de los eclipses concatenados de la muerte de Dios, de la naturaleza y del hombre. Teoría que a través de sus escritos de la guerra civil y la mundial (*Los intelectuales en el drama de España* [1937-1939], *Pensamiento y poesía en la vida española* [1939], *Isla de Puerto Rico* [1940], *Séneca* [1944], *Persona y democracia* [1958]), irá encontrando rayos de esperanza en esas noches tan oscuras, en el mismo “imposible” a que aparece aboca-



María Zambrano en los años veinte

da esa *Agonía de Europa* (1945). Comienza entonces la que ella misma designó como “*escala de las esperanzas*”, presente ya en toda su obra posterior. En *De la aurora* (1985) expresa el “sueño” de una “*Ciudad ausente*” de la luz y de la libertad. Y en *Los bienaventurados* (1991) y *Los sueños y el tiempo* (1992) explica rotundamente el sentido de su pensar: toda la cultura de Occidente, con su mezcla de luminosidad y bárbara avidez y violencia, y expolio de otras culturas, es como un largo sueño de la condición humana que ha abocado a la más cruel y literalmente despiadada Ausencia de lo divino, y, con ello, de mundo, tierra y alma, es decir, los cuatro ejes desde los que había echado a andar, se había movilizad, luminosamente, esta cultura occidental, en su momento de mayor gloria reveladora en Grecia.

A partir de la publicación de *El hombre y lo divino* (1955) y del escrito *Diótima de Mantinea* (1956) comienza a gestarse en María Zambrano *la razón poética* como la respuesta, a la vez cívica, espiritual y filosófica, a la crisis de Occidente. Pues, desde 1944, en *Poema* y



sistema, María Zambrano sólo ve posible la justificación del pensamiento ante la vida en la unión de la filosofía, la poesía y la religión; buscando con ello ir a la raíz misma del gravísimo equívoco occidental que es precisamente el suicidio en la luz desde el propio Aristóteles. Suicidio que crece en la modernidad con la total escisión de conciencia y vida.

Cada pensador, dentro de una cultura, se distingue de otros por un estilo personal que lo caracteriza e identifica. El estilo personal de María Zambrano, propuesto expresamente por ella como camino de realización personal, es la “razón poética”, entendida ésta como una forma de pensar integrando los elementos de la realidad, esa realidad que ante todo se nos presenta como constitutiva del ser humano que somos. Esta forma de pensar presenta la peculiaridad de unir, al carácter puramente filosófico de la exposición, la musicalidad y el ritmo propios de la imaginación poética. La razón se expresa por escrito mediante imágenes y símbolos que alumbran, desde el fondo de la conciencia, ideas que se elevan buscando la consecución de su plenitud. Ella aprendió de los pensadores de su cultura y encontró en este aprender su propio estilo, un camino personal. Ese camino es el de la razón-poética, que se expresa por la metáfora y se consigue mediante una especial disposición del espíritu (*De la aurora*, 1985).

La razón poética es el método con que María Zambrano afronta el fin que se propone: *la creación de la persona*. Tema este estrechamente unido a los temas de lo divino, la historia y los sueños, fundamentales en su obra. Su razón poética se erige precisamente en “razón en la sombra”, en búsqueda del logos sumergido que tan precipitadamente la razón y el poder en Occidente han creído plenamente desarrollado en la luz de la pura conciencia desgajada de las “entrañas”. La penumbrosa luz de María Zambrano, pacientemente, se sumerge en la indagación de los estratos del sueño y de sus correlaciones con los diversos tiempos, para encontrar razones desde las mismas entrañas, que hallen raíces de la esperanza que fue exasperada y tergiversada con enorme soberbia por la filosofía y el poder

occidentales. Y en ese recorrido por sueños y tiempos María Zambrano “ve” las mismas lámparas de fuego e ínsulas extrañas de San Juan de la Cruz y de los sufíes como los realísimos focos de una esperanza que guía al hombre a través de su mismo ser, un ser a medias nacido, un ser sin lugar en el cosmos,



María Zambrano con Ortega y Gasset y un grupo de alumnos

que ha de inventarse –*invenire* es “encontrar”-- siempre un alma, un lugar de conexión con los mundos llamados “Universo”. Y así, en una auténtica “*danza de la razón*” (*Notas de un método*, 1989), la pensadora buscará un nuevo enquistamiento de la razón en lugares donde sea posible una vida sin violencia.

Este vaivén de la filosofía a las raíces de la esperanza justifica la afirmación de María Zambrano a Medardo Vitier, en 1951, de que ella no iba a la filosofía, sino que venía de ella, y que su pensar exigía recorrer los laberintos del filosofar, precisamente para salir de ellos. Y, efectivamente, ese es su intento. Y su mayor logro el haber realizado un “*pensamiento del saber*” - es decir, llevar la razón hasta el territorio del sentir, acompañándose de saberes tradicionales, populares y poéticos-, que da que



pensar sobre las razones y sinrazones de una historia que se muestra como inacabablemente trágica, que en el mismo momento en que se declara la muerte de Dios y de todo sentido sólo halla sentido en sí misma, suscitando innumerables ídolos - el Estado, el éxito, la propia humanidad, la misma historia -, ante los que la condición humana misma es sacrificada. Desde “el envés de la idea” (De la aurora, 1985) María Zambrano realiza su propuesta política de hacer de *la democracia* el lugar donde sea posible que el hombre siga naciendo; y define la democracia como la construcción “musical” de espacio y tiempo donde y cuando sea posible integrar todas las diferencias.

En esta cumbre de la civilización científica y técnica en que vivimos, sumidos en la total ausencia, desgarró vital y deriva del pensamiento, la esperanza propuesta por María Zambrano comparece como *un testimonio de esperanza en la vida* que no se detiene en el que parece inevitable nihilismo, sino que, desde el fondo mismo del abismo y de la nada, en este literalmente espacio y tiempo “desalmados”, opone un resistente clamor que se atreve a darse en pensamiento de libertad frente a la nada misma.

Más allá de la historia, más allá de la muerte incluso, María Zambrano se empeña en reconducir el suicidio del hombre, a una irradiación de la vida donde, más allá de la misma tragedia que la realidad nos ofrece día a día inconteniblemente, sea posible renacer, como si el triunfo final de la vida, de lo viviente, dependiese siempre de lograr ir creando -desde el más acendrado éxtasis del instante, a la laboriosa tarea de la libertad cívica- un medio enteramente vivo, capaz aún de decir, y de ir haciendo, que *vivir es respirar siempre en el amor*, en rayos que se expanden desde un incendio lejano que, quizá, cuanto más crezca en nosotros la esperanza, más auroralmente vemos renacer. Y éste es también, repite María Zambrano, el inicio del camino que

emprendemos desde el mismo padecimiento de la vida, desde su propio hundimiento. El sueño que se sigue retoma la melodía que se había perdido. Y sueño y melodía sólo se podrán retomar, desde el pensamiento de María Zambrano, en la prosecución radical de esa armonía de las diferencias que es la democracia, tan dolorosamente rechazada por tantos países.

Como rayos de la esperanza y la confianza en las más íntimas e inéditas aún fuerzas de esta humana condición surgen las palabras de María Zambrano, nacidas de *la visión de una aurora* que, desde el seno mismo de la noche, se sobreponga al eterno retorno de lo mismo, en el retorno pleno del interrumpido sueño de una auténtica ciudad de la presencia y de la libertad. Y ella, como realización del sueño y la melodía que lo eleva a realidad a través del tiempo, sólo irá siendo, está siendo, posible mediante la más acendrada atención a cuanto sucede en Occidente. Atención y defensa, pacífica, mas sumamente resistente, de esa razón sumergida que sólo podrá salir a la superficie cuando la polirritmia, la pluralidad y las múltiples diferencias constitutivas de la realidad humana tengan acceso al pensamiento,

“
**María Zambrano
 define la democracia
 como la construcción
 “musical” de espacio
 y tiempo**
 ”



María Zambrano en la Universidad



a la acción, al inacabable diálogo, a la armonía de las diferencias, que son los elementos constitutivos de la auroral emergencia de una razón cívica en que los hombres comiencen a ser verdaderamente iguales y libres, desde sus múltiples diferencias.

En sus dos últimos libros, *Los bienaventurados* (1991) y *Los sueños y el tiempo* (1992), María Zambrano nos invita a recorrer con la acción y el pensamiento las fuentes más insobornables de nuestro propio corazón hacia el diálogo con nosotros mismos y con “lo otro” que a

cada uno nos constituye y a todos nos “simboliza”, intentando abrir luminosamente paso, creándola y reinventándola de continuo, a la democracia, la única aurora posible de la condición humana, en una universalidad aún tan inédita, siempre en tensión con los absolutismos de todo signo que ciegan una y otra vez los rayos de la esperanza, que debemos mantener encendidos en todo momento y sostener y alzar en cada paso que damos.

¿Por qué Europa, heredera del cristianismo, es tan violenta?, se pregunta María Zambrano. *“Es en la tierra y para ella, dentro de ella y bajo su horizonte, donde tenemos que crear la vida futura: la vida. El ‘hombre interior’ del cristianismo no tiene que guardarse sus anhelos de perfección absoluta para un más allá, sino aquí mismo, en la tierra, volcar su fuerza moral, su capacidad transformadora, su poder luminoso contra la ciega violencia sin objeto.”* Esta reflexión de 1938 es hoy tan vigente como entonces. El por qué el siglo XX europeo ha manifestado tal sed de sangre, siendo a la vez heredero de Grecia y del Siglo de las Luces, asombra a María Zambrano, que ofrece, como propuesta, *“una nueva moral”*: *“una razón y una moral que se pongan en pie con invencible impulso: una razón activa, victoriosa, arrolladora; una pureza creadora, llena de fuerza*



María Zambrano con su gato Zampuico

que no tema mancharse en el contacto con la realidad, que no rehuya del combate de cada día.” La propuesta de María Zambrano es *“humanizar la historia”*, lograr que la razón se convierta en instrumento adecuado para el conocimiento de la realidad, especialmente de esa realidad inmediata que es el hombre mismo. Una tarea que supone descubrir y aceptar al otro como prójimo; y a las cosas, “lo otro”, como entorno con el que me debo entender y no enredarme en sus sombras; es decir: *“sin pesar ni pisar a nada ni a nadie, ni a uno*

mismo”. Y esto únicamente puede alcanzarse en la democracia: *“el único camino para que prosiga la llamada Cultura de Occidente”, “la sociedad en la que no sólo es permitido, sino exigido, el ser persona”*, un lugar exento de violencia.

Toda la obra de María Zambrano, afirma Jesús Moreno Sanz, aparece como una filosofía de lo trágico. En la radicalidad con que María Zambrano practica un conocimiento que desciende a sus propias raíces trágicas, en el vaivén que establece entre “Arriba” y “Abajo”, “Adentro” y “Afuera”, hay que buscar las razones de por qué su pensamiento político tiene un carácter previo; de por qué intenta abismarse en las razones que han conducido a la política occidental a presentar la paradoja del máximo absolutismo y, a la vez, de la máxima posibilidad de salir de él y, con ello, de gran parte de la tragedia: la democracia. La mirada de María Zambrano sobre el interior del hombre busca *liberar la esperanza de la fatalidad trágica*, para hacer verdaderamente posible ese imposible de una *Ciudad ausente* (1928), que es la libertad misma dimanando del horizonte del futuro e insistiendo en el presente, atravesando los poros que la esperanza abre en la fatalidad, a través de la



historia, de su dolor inacabable, de sus catástrofes, de su tragedia que no parece tener fin. Es la irrenunciable ciudad de la libertad la que imanta todo el pensar de María Zambrano como revisión de la misma “fe” humanista occidental.

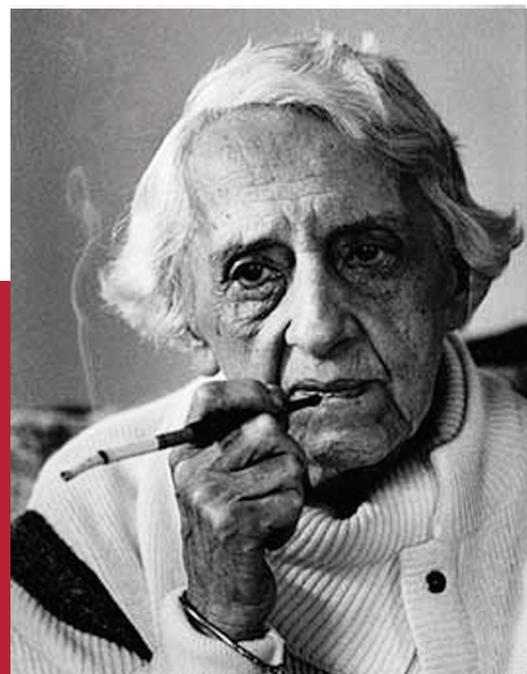
En sus últimas obras, María Zambrano se duele del giro que ha tomado “nuestra amenazada cultura, y “amenazante allí donde llega [...], con su capacidad para las invasiones militares o pacíficas, a través de la industria del ocio - televisión, cine, literatura, música, prensa -, culturas de los hábitos cotidianos, desde el comer y el vestir hasta el deporte y el culto al éxito económico, como supremo valor moral reconocido del mundo entero, buscando el control del gusto, del pensamiento, destruyendo las diferencias, las libertades individuales y colectivas, la crítica y, al fin, la razón”.

María Zambrano se alza ante nuestra mirada como una mujer auténtica, defensora de un espacio propio de libertad para la persona humana, que ella, por su doble condición de mujer y de filósofa, debió defender desde sus primeras actuaciones públicas. Se nos ofrece también como un ejemplo de valor y de compromiso con la vida y con la historia, consecuente con su pensamiento. Desde aquí, hoy, contemplamos la vida de María Zambrano como la entrega constante de todos sus días y sus años a una vocación imparables: trabajar por y para la razón y la libertad, buscando, al mismo tiempo, una salida para el hombre y la cultura occidental, una puerta a la esperanza, una aurora. Y esta aurora, nos dice María Zambrano (*De la aurora*, 1985), es posible si no olvidamos

la situación en que nos encontramos. “Se olvidará siempre el desgarramiento y el padecer de la Aurora, su parto, si no se tiene en cuenta a la Noche, si únicamente se ve como el anuncio del día.” Lo que significa que, para conquistar la Aurora, habremos de luchar desde la Noche, con los pies en la tierra, viviendo.

“
**Es la irrenunciable
 ciudad de la libertad
 la que imanta todo
 el pensar de
 María Zambrano**
 ”

Impresiona la sencillez y humanidad de esta admirable mujer, que vive casi toda su vida en el exilio, rodeada siempre de amigos, pero sola en su reducto más íntimo, alta en toda su estatura moral y sencilla en toda su dignidad, diciendo sinceramente su verdad. Con una vida difícil, y siempre itinerante; en ocasiones, acosada por la enfermedad y, en los últimos años (desde 1977), por la ceguera; sin moverse un punto de su natural forma de ser y de pensar, y en buen entendimiento con la vida y con el “otro”, esa mujer exquisita que es María Zambrano nos ofrece una lección magistral de esperanza.



María Zambrano a finales de los años 80



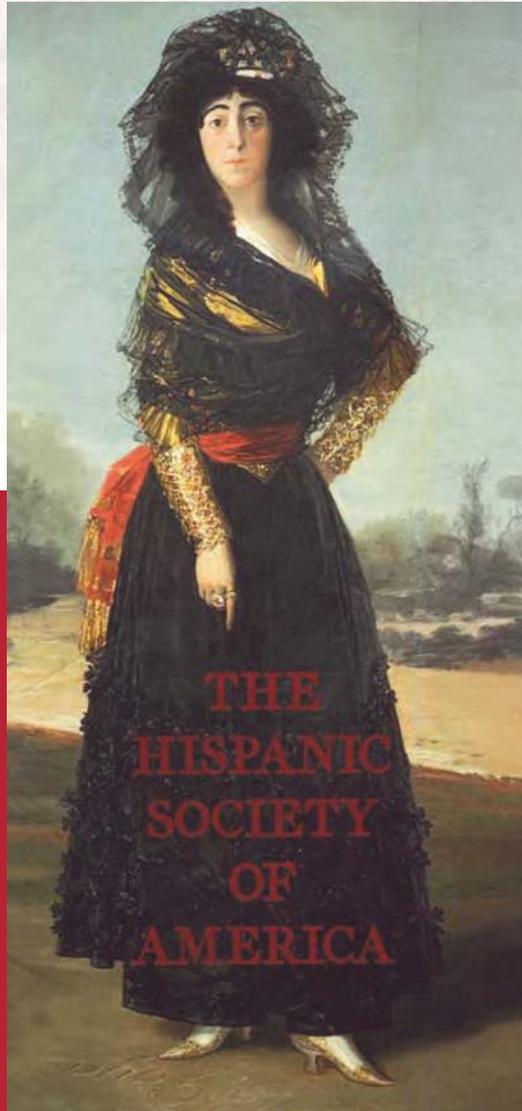
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNÁRDEZ**, Mariana (2006) : *Obra de María Zambrano*, <http://www.ensayistas.org/filosofos/spain/zambrano/b-libros.htm>, 2006.
- BLANCO MARTÍNEZ**, Rogelio (2004): “Europa, un delirio de Ares” en *María Zambrano. La hora de la penumbra*, República de las Letras, nº 84-85 (Monográfico). Madrid, pp. 62-70.
- CANO**, Germán (2004): “Zambrano o la rebelión de la luz” en *María Zambrano. La hora de la penumbra*, antes citada; pp.186-192.
- MAILLARD**, Chantal (2006): *María Zambrano. La mujer y su obra*, Universidad de Málaga, <http://www.ensayistas.org/filosofos/spain/zambrano/introd.htm>.
- VARONA NERVIÓN**, Carlos (2004): “Las paradojas creadoras de María Zambrano” en *María Zambrano. La hora de la penumbra*, antes citada; pp. 42-53.
- MORENO SANZ**, Jesús : “Centella de la esperanza en oscura noche: el sueño que se sigue”, en *María Zambrano. La hora de la penumbra*, antes citada; pp. 26-33.
- MORENO SANZ**, Jesús : “De la razón armada a la razón misericordiosa” en *María Zambrano. La hora de la penumbra*, antes citada; p. 152-154.
- MORENO SANZ**, Jesús : “Presentación y notas, sobre el lenguaje, la danza y el animal”, en *María Zambrano. La hora de la penumbra*, antes citada; pp. 193-245.
- MORENO SANZ**, Jesús : “Mínima Biografía. Genealogía filosófico-espiritual” en *María Zambrano. La hora de la penumbra*, antes citada; pp. 246-278.



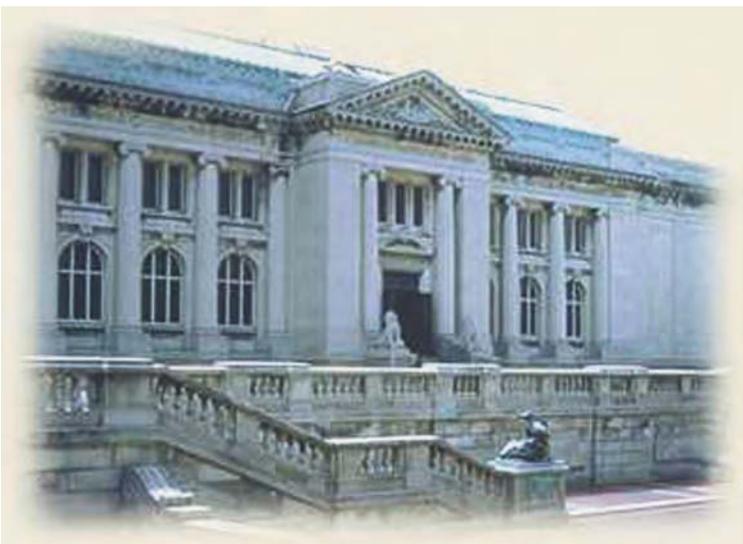
The *Hispanic society* of America : *Su primer siglo*

GOYA : La duquesa de Alba (Folleto de la institución)



Theodore S. Beardsley
The Hispanic Society of America
Nueva York

*H*ace cien años, en el año 1904, se hicieron los documentos iniciales para establecer en Nueva York una institución dedicada a la historia cultural de España dividida en tres departamentos: Biblioteca, Iconografía y Museo. El fundador y su primer presidente fue Archer Milton Huntington (1870-1955), hijo del magnate de ferrocarriles, Collis P. Huntington, quien había comprado extensas tierras en el sur de Texas para su gran proyecto: el ferrocarril transcontinental. El joven Archer tenía la manía del caballo y logró de su padre el permiso de pasar el verano con los tíos, encargados de las tierras tejanas. Y allí el joven podía cabalgar a sus anchas, pues, resulta, que aquella parte del sur era y, aún hoy en cierta medida, es hispanohablante. Archer tenía talento para los idiomas y con aquellas experiencias llegó a dominar el idioma español. Así es que se interesó por España e iba leyendo incansablemente sobre su historia y sus letras.



Fachada de la Institución en Nueva York

En los inviernos, su madre le llevaba por Europa, a visitar los grandes museos de Londres, París y Berlín, pero el joven no pudo dejar de interesarse por España. Así, un buen día se escapó de su madre y se fue de inmediato a España, precisamente a Burgos, por su interés en la figura del Cid y su caballo. La madre temía que le hubieran secuestrado, pero, después de descubrir la verdad, entendía su entusiasmo y en adelante le permitiría viajar por España. El joven decidió dedicarse al estudio del *Cantar de mio Cid*.

Contrató a especialistas para instruirle en el español medieval y buscó el manuscrito más temprano de la obra. Dedicó varios años a su proyecto: una transcripción, una traducción al inglés y anotaciones explicatorias y lingüísticas. Se publicó en tres tomos; el primero apareció en 1898, año triste para las relaciones entre su país y España, y año clave para las letras españolas.

El Marqués de Jerez de los Caballeros era dueño de la mejor biblioteca de letras en España. Huntington admiraba, y mucho, la biblioteca y ya era amigo del Marqués, que fue muy generoso en permitir su consulta. Por necesidades económicas, el Marqués decidió vender sus queridos libros y trató su venta por todas partes del país, sin éxito. Los que la querían no tenían suficiente dinero y los muy adinerados ni se interesaban. Desesperado, el

Marqués en 1902 presentó el caso a Huntington quien al instante hizo la compra sin sospechar las consecuencias. De inmediato, los investigadores españoles le atacaron por el "robo" de la biblioteca literaria más importante del país. Hasta Menéndez Pelayo escribió que la salida de la biblioteca del Marqués de Jerez de los Caballeros era peor que *"la pérdida de las Antillas Mayores"*. Tales comentarios hirieron mucho a Huntington.

En años previos, Huntington había reunido una magnífica colección de cuadros y otras obras de arte españoles. Las críticas le llevaron a la conclusión de que tantos tesoros, cuadros y libros no se debían guardar en privado. Y así, siempre con el deseo de mejorar las relaciones de los dos países por vía cultural, decidió crear una institución con tales fines. La documentación inicial se preparó, como hemos dicho, en el año 1904. Hace ya un siglo. Al año siguiente se terminó la documentación. Huntington adquirió la finca del naturalista Audubon en el norte de Manhattan, paraje que entonces era más campo que ciudad y se comenzó la construcción de un magnífico edificio que se abrió al público en 1908.

Presentaba en el museo cuadros distinguidos y otros artefactos notables. La biblioteca era especialmente rica. Huntington nombró el terreno *Audubon Terrace* en homenaje al naturalista y promovió allí otros edificios, centros de entidades culturales muy distinguidas: *The American Academy of Arts and Letters*, *The American Geographical Society*, *The American Numismatic Society* y *The Museum of the American Indian*.

Una de las primeras reglas de la Sociedad era que no se permitía la compra de tesoros en España, sino que tenían que haber salido ya del país. Y así es que las futuras adquisiciones se hallaron en Londres, París, Berlín y Roma y hasta en el norte de África, pero no en España. Así, no se habría llevado el patrimonio de España sino que se habría preservado en conjunto lo que se hubiera escapado.

Las colecciones aumentaban y faltaba más espacio. En 1915 se añadió un ala al edificio donde se instaló la sala de lectura. Pero luego,



Huntington encargó a Joaquín Sorolla y Bastida (1863-1923) una serie de murales representando las Provincias de España. Se instalaron en el piso bajo del nuevo anexo y así en 1921 se trasladó la sala de lectura a otra nueva ala. Durante aquellos años ya se habían construido los edificios de las entidades mencionadas, más la iglesia Nuestra Señora de la Esperanza.

En el año 1923, Huntington se casó en segundas nupcias con Anna Hyatt (1876-1973), distinguida escultora de Massachussets. Entre muchas otras, había sido comisionada en 1914 para hacer la estatua ecuestre de Juana de Arco para nada menos que la catedral de Blois en Francia, inaugurada en 1921, encargo notable para una mujer en aquellos años y especialmente una norteamericana. Sirvió de modelo su joven sobrino A. Hatt Mayor (1901-1980), quien sería el segundo presidente de la Sociedad. La señora lo escogió por su tamaño y lo posó sobre un barril para obtener la postura típica de una persona a caballo. Una copia de la estatua se encuentra en Riverside Drive de Nueva York.

Unos años después de su matrimonio, Huntington hizo construir el último edificio de la Sociedad. Daba cara al primero y entre los dos había una terraza con la estatua de su querido Cid hecha por su esposa. Huntington mismo fue el modelo. La estatua ha servido como lema de la Sociedad y ya es muy conocida, con copias en San Francisco, Sevilla y en Buenos Aires. El nuevo edificio de ocho pisos contiene salas de exposición, laboratorios de restauración y de fotografía, más almacenes de cuadros y de nuestras publicaciones.

Al pasar los años, se pudo enriquecer la colección con compras en el extranjero y en Nueva York. También había donaciones importantes.

Varias obras de la colección tienen su anécdota. Notable es el caso de la primera y singular edición de *La Celestina* (1499). A comienzos del siglo pasado, Huntington estaba viajando por Alemania en busca de tesoros cuando le llegó la noticia de que un librero en Londres tenía en venta la famosa edición. Al instante se

puso en camino para Londres, pero en aquellos días era un viaje un poco largo: trenes hasta el Canal de la Mancha, barco y luego otro tren para Londres. Al llegar, pasó directo a la librería, respirando fuerte. El dueño, que ya le conocía, se disculpó explicando que el famoso banquero J.P. Morgan acababa de salir de la librería con *La Celestina* en su mano. Morgan había fundado su famosa biblioteca en Nueva York también y su interés especial era el manuscrito iluminado europeo en general. Parece ser que se interesó por los grabados de *La Celestina* más bien que por su valor literario. El pobre Huntington estaba deshecho y cortó su viaje europeo para volver a Nueva York y llorar sus desdichas.

Unos años más tarde, Huntington, el día de su cumpleaños, estaba vistiéndose para asistir a la ópera con su esposa. Un mensajero llegó a la puerta con un paquete para él. Llevaba una nota que decía "*Este libro es más apropiado para tu biblioteca que para la mía. Feliz cumpleaños. (Firmado J.P. Morgan)*". Huntington estaba muy contento. Era uno de los mejores regalos que jamás había recibido.

Resulta que en ocasión posterior el librero había comentado a Morgan la tristeza de Huntington por haber perdido la ocasión y el generoso Morgan decidió dárselo a Huntington.

En gratitud, Huntington publicó una edición



Interior del museo



facsimil de la obra a precio módico para que estuviese al alcance de todos. La anteportada de la edición lleva dedicación a Morgan sin explicar por qué. Cuando se agotó el facsimil, se reimprimió y siempre con la dedicación a Morgan.

En el año 1916 con el patrocinio de Huntington, se estrenó en Nueva York la ópera "Goyescas" del famoso compositor Enric Granados, quien vino a Nueva York para el estreno. Al día siguiente, vino a visitar la Sociedad donde con el estímulo de Huntington escribió y firmó en un pilar del museo algunas notas de su ópera. Poco antes de volver a España regaló el manuscrito a la Sociedad, pero perdió la vida en el viaje cuando los alemanes bombardearon el vapor. Así, con su generosidad, había preservado el manuscrito, uno de nuestros tesoros.

Las anécdotas no tienen que ver siempre con obras tradicionales. En los años 20, el famoso novelista Vicente Blasco Ibáñez, iba y venía a Estados Unidos donde, en California, se realizaban películas basadas en sus novelas, como *Los Cuatro Jinetes* o *Sangre y arena*. Era habitual de la Sociedad donde buscaba datos en la biblioteca. Un día se fue dejando sus anteojos, que se guardaron hasta su próxima visita. Pero, resulta que se enfermó en España y no volvió a América. Cuando murió los anteojos se exhibieron unos años más tarde al lado de unas obras suyas en memoria del insigne escritor.

Las colecciones se han enriquecido constantemente con donaciones notables. En los años sesenta, la jefa del museo vino a mi despacho para decirme que había recibido una llamada de la compañía IBM diciendo que tenían en el almacén un cuadro español que querían regalar a la Sociedad. Pensábamos que sería una cosa insignificante, que no tendría interés, pero de todos modos ella pensaba, y con razón, que la cortesía exigía que ella fuera a ver el cuadro. Realizada la visita, volvió tan sorprendida como entusiasmada. Se trataba de

un paisaje, "Albarracín", por el gran pintor *Francisco Núñez Losada*. La obra había sido la pieza de resistencia del Pabellón Español en la Feria Mundial que tuvo lugar en Nueva York por 1939. A causa de la guerra en Europa, no había manera de devolver el cuadro a España y el artista aceptó que se vendiera. Terminada la Feria, IBM lo compró como inversión y ahora lo regalaban a cambio de deducción de impuestos. Temporalmente se colgó en mi despacho. El artista recibió el importe de la obra, pero nunca pudo saber quién lo había comprado.



Por 1970, en un cóctel en Madrid, conocí a Núñez Losada en persona, hombre muy simpático. Al decirle que pensaba en él con frecuencia, puesto que su *Albarracín* colgaba en mi despacho, dio un grito de alegría y me dio un fuerte abrazo. Estaba bien contento de saber por fin dónde había ido a parar su cuadro y especialmente de que estaba en la Hispanic Society.

Las sorpresas no paran. Yo había estudiado detalladamente las traducciones tempranas de autores latinos y griegos publicadas en España. Un día la jefa del departamento de manuscritos y libros raros, Miss Penney, me mostró una hoja suelta pidiendo mi opinión. Un erudito le había insistido en que se había impreso antes de 1525 cuando, según él, se había dejado de imprimir en tipos góticos en España. Miss Penny sabía muy bien que los góticos duraron en España hasta casi finales del siglo XVI y por eso desconfiaba de la opinión "experta". Se trataba de un cuento del italiano *Poggio Bracciolini*, traducido al español y con un grabado un poco escandaloso. Yo lo reconocí porque el cuento se incluía al final de varias ediciones de *Las fábulas de Esopo*. Así, los dos íbamos hojeando ediciones de Esopo hasta encontrarnos con el cuento y el mismo grabado. Se trata de la edición de 1547 de Toledo, por Juan de Ayala. La hoja suelta parecía reimpresión de la versión en el libro. Yo, entonces, empezaba a hacer un estudio sobre el hecho probable de



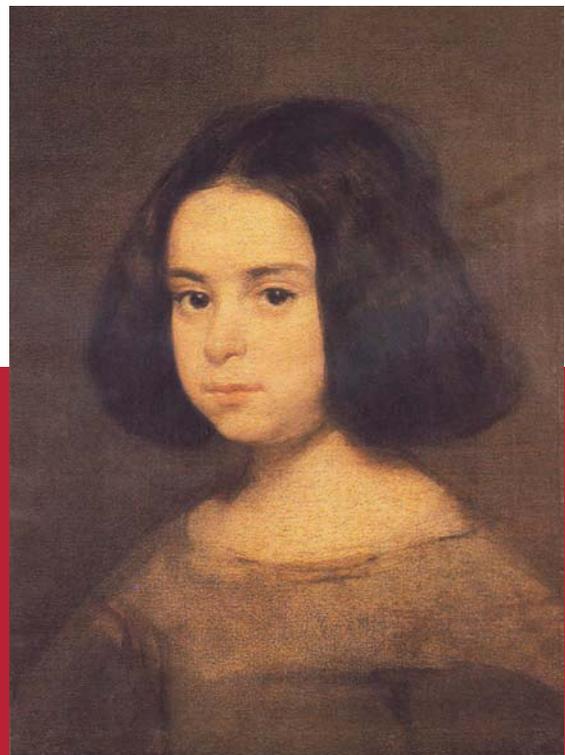
que el impresor hubiera realizado una hoja suelta casi pornográfica por su valor comercial. Pero más y más fui cambiando de opinión. La tipografía de la hoja suelta era exacta a la del libro, incluso la división en líneas e incluso las abreviaturas. Medimos el texto y el grabado para comprobar que había una diferencia minúscula en el tamaño de los tipos: ¡Imposible! El libro era único y procedía de la biblioteca del Duque de T'Serclaes. Igualmente la hoja suelta era única y procedía de la biblioteca del Marqués de Jerez. Hicimos unas pruebas para verificar que el texto se había reproducido por fotografía en una hoja de papel absolutamente auténtica del siglo XVI. Se trataba de una de las burlas extravagantes que aquellos hermanos gemelos, Jerez y T'Serclaes, se hacían el uno contra el otro.

Como en el caso anterior, con cierta regularidad, aparecen sorpresas y hallazgos de objetos escondidos en la colección. Un día me llegó una carta de un caballero tejano que había comprado una linda medalla. Dentro de la caja, encontró una carta de la Sociedad dirigida al famoso poeta nicaragüense, Rubén Darío, presentándole la medalla. Su nuevo dueño buscaba detalles sobre la medalla y para contestarle bien yo acudí al archivo de correspondencia. Imagínese mi sorpresa al encontrar entre las cartas unas ocho páginas en papel de hotel que contenían en manuscrito versos con la firma de Rubén Darío al final. Las hojas llevan números del 4 al 11 y faltaba el título y el comienzo, un total de 3 páginas. Buscaba y rebuscaba en aquella carpeta, pero sin éxito. Desilusionado, llevé las hojas al departamento de manuscritos, entregándoselas a la Señora Penney con las instrucciones de hacerles un archivo con título desconocido. Sonriente, la buena señora me preguntó, chispa en los ojos, si debía poner las hojas aparte o "con las otras". Se trataba del gran poema "Pax" que con el patrocinio del Señor Huntington, Darío había leído en Columbia University en 1915. Había comenzado el poema en España, escribiendo en papel normal de allá, para terminarlo en su hotel en Nueva York, así se explica el letrero de las páginas posteriores. Después, hizo mandar por correo a la Sociedad

su manuscrito. Un oficinista lo habría abierto y, confuso, habría mandado las hojas sencillas a manuscritos y archivó las hojas hoteleras entre la correspondencia. Así, después de medio siglo, se reunieron. Resulta que la versión ya publicada, con fuentes secundarias, era imperfecta y el hallazgo nos permitió publicar la buena y auténtica versión.

Faltan algunas palabras sobre nuestras publicaciones, que comenzaron poco después de fundarse la Sociedad. Versan sobre las colecciones de arte (El Greco, Ribera, Velázquez, Goya, Sorolla, Zuloaga y muchos otros), indumentaria y textiles, vidrios y cerámica; además, sobre la gran cantidad de fotos sacadas en España por representantes de la Sociedad, y finalmente los catálogos de manuscritos y libros. En total, más de 500 títulos, la mayoría nutrida de fotografías para que las obras pudieran verse a larga distancia. Todavía la gran mayoría de nuestras publicaciones siguen en prensa y con distribuidor en Madrid.

En la actualidad seguimos avanzando. El



VELAZQUEZ : Retrato de una jovencita



distinguido Seminario de Estudios Medievales Españoles recientemente se ha trasladado de Wisconsin a la Hispanic donde sigue su programa activo de publicaciones. Igualmente, hace poco, hemos recibido en donación una notable y gran colección de discos de música hispánica y con fondos para mantenerla y ampliarla. Más y más participamos en exposiciones en el país y también en el extranjero. Últimamente, se ha visto una exposición de fotos en Salamanca. Tales exposiciones van acompañadas de sus catálogos ilustrados. Seguimos siempre tratando de cumplir bien con el deseo de Huntington para la Sociedad que fue: "dar a conocer la cultura de España".



Jarrón de Talavera (colección del museo)

Y así, el auténtico tesoro de la Sociedad es el personal: Señores muy capaces, dedicados a ampliar nuestros conocimientos y a divulgarlos en el mundo con libros, conferencias, participación en congresos y exposiciones. Anticipamos nuestro segundo siglo con energía y entusiasmo.



Caja de marfil hispano-árabe (colección del museo)



Plato hispano-árabe de Manises (colección del museo)

NOTA DE LA REDACCIÓN :

Por razones técnicas, este artículo, recibido en 2004, no se ha podido publicar hasta ahora. Debido a su interés, hemos decidido publicarlo aunque sea con retraso.

Emigración española en el Protectorado francés :

Españoles en Casablanca

1931-1936

Foto : Padres de Margarita Ortíz, 1937 (Archivo fotográfico familiar)

**Antonio Trinidad Muñoz**Profesor del Instituto Español
"Juan Ramón Jiménez" de Casablanca

*E*spaña ha sido históricamente un país de emigrantes. Eso es algo que todo el mundo sabe, sin embargo, que el norte de África¹ haya sido durante algún tiempo uno de los principales destinos de esa emigración, es algo que se ignora mayoritariamente. Los siglos XIX y XX fueron aquellos en los que la ola emigratoria fue más intensa. Las razones que motivaron esa emigración son muchas y todas convincentes: el desigual reparto de la propiedad, que hacía que unos pocos no tuvieran necesidad ninguna de trabajar las muchas tierras que poseían y otros muchos tuvieran enorme necesidad de trabajar una tierra de la que carecían; la excesiva estacionalidad de los principales cultivos mediterráneos (olivo, vid, cereales) que contribuía a aumentar en determinadas épocas del año el ya de por sí abundante paro agrícola; los bajos rendimientos que se obtenían en el campo, debido sobre todo a que se mantenían técnicas ancestrales de producción y se ignoraba sistemáticamente cualquier innovación técnica; salarios muy bajos y exceso de mano de obra, con lo que quienes poseían la tierra aumentaban o mantenían la producción únicamente intensificando el esfuerzo ajeno pero sin invertir en mejoras técnicas o estructurales, etc.



Casablanca 1930

Además, en España, el exceso de braceros tampoco encontró la alternativa del desarrollo industrial como pasó en otros países europeos, sobre todo, porque ese desarrollo fue muy escaso. Los que podían haberlo estimulado, que eran los que poseían el capital, prefirieron seguir enriqueciéndose a base de comprar títulos de deuda pública o tierras en proceso de desamortización, antes que arriesgarlo en inversiones industriales. Luego habría otras muchas razones: un gravoso sistema fiscal que dañaba más a quienes menos tenían, intereses crediticios elevadísimos, enorme presión demográfica, salarios muy bajos en la península y buenas expectativas en los países de destino, etc. Fuera por lo que fuere, lo cierto es que la emigración fue la forma de salir adelante por la que optaron muchos españoles en el pasado.

Uno de los destinos preferidos de los emigrantes españoles fue durante mucho tiempo la región norteafricana. Históricamente España tuvo, y aún mantiene, posesiones en la fachada sur del Mediterráneo. Una de las más importantes era la plaza de Orán, pero en 1781 España se retiró de allí y durante algún tiempo pareció despreocuparse de esos asuntos. Sin embargo, en los años treinta del siglo siguiente, empezó a llegar una oleada considerable de españoles, sobre todo procedentes de las islas Baleares, pero también muchos de la zona de Alicante y Murcia, que se instalaban en el norte de Argelia como agricultores. Esta corriente migratoria fue constante durante todo el siglo XIX. Según se deduce de lo

escrito por Bonmati², estos inmigrantes roturaron y desmontaron muchas tierras, y convirtieron en suelo cultivable extensas superficies que hasta entonces habían permanecido sin cultivar. El éxito de los españoles, quienes, con menos recursos y apoyo oficial que las colonias de franceses o alemanes, obtuvieron mejores resultados, se explica por su mejor aclimatación y por el mayor conocimiento del paisaje agrario, parecido al de las regiones españolas de las que procedían.

Ahora bien, esta emigración norteafricana del siglo XIX tuvo como destino casi exclusivo, Argelia, y especialmente la zona del Oranesado. Las razones que llevaron a los españoles a preferir las proximidades de Orán en vez de la cercanía de Marruecos, son varias y de distinto tenor. Por una parte, hay una razón política, en Marruecos seguía reinando una dinastía nativa, mientras que Argelia estaba bajo soberanía francesa prácticamente desde 1930; otra es demográfica, se puede decir que Marruecos era un territorio sobrepoblado, sobre todo si se tiene en cuenta la escasez de sus recursos, lo que no deja de ser también una razón de tipo económico; además, tampoco la población marroquí ni sus autoridades eran particularmente receptivas con los forasteros, algunos historiadores hablan incluso de “hostilidad ante todo tipo de inmigración por parte de los nativos”³, idea que también transmitían algunos cronistas del siglo XIX⁴.

Sin embargo, esta tendencia empezó a cambiar a raíz de la guerra hispano-marroquí de 1859-60. Según escribe el profesor Vilar, la victoria militar española generó tal expectativa entre los españoles del Oranesado que las autoridades francesas, para prevenir el previsible éxodo hacia Marruecos de la mano de obra hispana que trabajaba en Argelia, multiplicaron los puestos de trabajo en el ferrocarril litoral y otras obras públicas. Incluso llegó a ofrecerse a cuantos peninsulares desearan trasladarse al territorio argelino empleo garantizado por un año, excelente salario, y pasaje gratis desde Alicante⁵. Además, muchos africanistas españoles y algunos políticos, como el respetado Joaquín Costa, también alentaron esta emigración a Marruecos. De esa manera se quería aumentar la presencia española en el país vecino y favorecer así su colonización⁶.



No obstante, si tenemos en cuenta lo que escribe el profesor Vilar, voz más que autorizada al respecto, Marruecos nunca pasó de ser una posibilidad para los emigrantes españoles, y en el mejor de los casos, la esponja que absorbió en momentos de crisis una parte del excedente poblacional gaditano y malagueño, aparte de algunos modestos contingentes de emigrantes hispanos, inadaptados o desplazados del territorio argelino⁷. Además, esa emigración se centró casi exclusivamente en el norte de Marruecos, en lo que era propiamente el Protectorado español, y fue bastante menor en la “zona francesa”, que es en la que se centra nuestro artículo, y sobre la que existe, al respecto, un enorme vacío bibliográfico.

Para conocer la percepción que las autoridades españolas tenían de la emigración a Marruecos durante el periodo de la Segunda República, es muy útil la consulta del *Boletín de la Inspección General de Emigración* de 1934. Ahí se dice que “la emigración permanente es pequeña y la estacional nula”, aunque también se reconoce que los datos no son fiables pues no existen estadísticas de la emigración a la Zona española (...) y tampoco hay estadísticas marroquíes que expresen la entrada de españoles y extranjeros por los puertos y fronteras de la Zona⁸.

Según ese informe, la población española residente en Marruecos a finales del primer cuarto del siglo XX sería: en Tetuán, unos 40.500 habitantes, en Larache la población civil alcanzaría unas 7.500 personas e iría en aumento; en Alcazarquivir 5.500, en Arcila más de 2.000 y en Villa Sanjurjo cerca de 5.000. En cuanto a la procedencia y actividad de esta población, y de acuerdo con los especialistas en la materia Juan Bautista y María José Vilar⁹, esos españoles eran mayoritariamente de procedencia andaluza, sobre todo de las provincias de Málaga y Cádiz, y en menor medida de Canarias o inmigrados desde el Oranesado. Respecto al sector de actividad, en contra de lo que fue frecuente en Argelia, donde la mayor parte se dedicaba a la agricultura, en Marruecos eran mayoría los inmigrantes adscritos al sector terciario: comerciantes, transportistas, hoteleros y profesionales

diversos. También el contingente de los trabajadores dedicados a la industria y artesanía era, por lo general, mayor que el de los dedicados a la agricultura, que sólo alcanzaron cierta relevancia en los años veinte, y casi siempre para establecerse en las fértiles planicies en las desembocaduras del Sabou y Mazagán, en la zona francesa.

Ahora bien, la presencia española en la zona francesa, tal como se deduce de este informe y de otros similares, era aún bastante débil en la segunda década del siglo XX, por no decir insignificante. De hecho, en el *Boletín de la Dirección general de Emigración* de 1925, en el que se informa sobre la emigración española en el Marruecos francés, se puede comprobar que efectivamente ésta era poco relevante, tanto en número como en protagonismo social, y además se limitaba casi exclusivamente a las colonias establecidas en las ciudades de Mazagán, Mogador, Safi y Ujda¹⁰. En este Boletín no se dice nada de Casablanca, pero sí en el de 1934, en el que, para constatar la escasa aportación de la emigración española a la población del Marruecos francés, se alude al informe anual de inmigración elaborado por el Comisario de Casablanca de 1928, según el cual ese año habrían llegado a la ciudad, con la intención de establecerse, 362 españoles, de los cuales 159 eran mujeres sin profesión, y 41 eran agricultores. No obstante, en ese informe se reconoce que esas cifras no son del todo

Casablanca: Bd. du 4e Zouaves, 1928





fiables y que, en cualquier caso, podrían ser mayores si se tiene en cuenta la inmigración que llega por tierra desde la zona del Protectorado español. La justificación oficial para explicar la escasa presencia de españoles en el Marruecos francés, es la gran competencia que para ellos representaba la mano de obra indígena, habituada a condiciones de vida miserables e inaceptables para la colonia española¹¹.

No obstante, la escasa importancia que las autoridades madrileñas daban a la emigración española al llamado Marruecos francés se ha de explicar, más que por la insignificancia del

número en sí, por el escaso porcentaje que ese número representa en el total de la emigración española. Tengamos en cuenta que si bien es verdad que fueron muchos los españoles que vinieron a Marruecos, también lo es que fueron muchos más los que se fueron a Argelia, a Europa, o los que optaron por América. Ya empezamos diciendo que durante mucho tiempo en España la emigración fue la única salida que les quedó a quienes queriendo trabajar no encontraban donde hacerlo o, si lo encontraban, estaban condenados de por vida a trabajar por sueldos de miseria.

Evolución de la población en el Protectorado francés de Marruecos 1921-1936					
	1921	1926	1931	1936	1931-1936 Saldo
Marroquíes					
Musulmanes	3.371.806	4.016.882	4.391.110	5.880.686	+1.489.576
Judíos	81.314	107.552	117.603	161.942	+44.339
Total	3.453.121	4.124.434	4.508.713	6.042.628	+1.533.915
Franceses					
Ciudadanos	46.563	66.223	115.628	135.546	+19.918
Sujets	3.964	7.779	11.683	15.498	+3.815
Protegidos	1.023	556	866	1.040	+174
Total	51.550	74.558	128.177	152.084	+23.907
Extranjeros					
Espanoles	16.251	15.141	22.684	23.330	+646
Italianos	9.855	10.300	12.602	15.521	+2.919
Portugueses	113	861	2.867	3.752	+885
Británicos	1.049	907	1.421	1.783	+362
Suizos	62	552	1.188	1.568	+380
Belgas	33	245	519	632	+113
Checoslovacos	1	35	190	254	+64
Alemanes	-	89	153	241	+83
Otros extranjeros	1.751	2.024	2.675	3.429	+754
Total	29.115	30.154	44.304	50.510	+6.206
Total general	3.533.786	4.229.146	4.681.194	6.245.222	+1.564.028

Fuente: *Annuaire Statistique Générale de la zone française du Maroc*, Casablanca, 1939

La población oficial que existía en la zona francesa de Marruecos en el primer lustro de los años treinta, que es en los que se centra nuestro artículo, era, a fecha 6 de marzo de 1936, de 6.298.000 habitantes, de los cuales

5.875.000 eran musulmanes, 161.000 eran judíos (en la fuente se dice israelitas) y 237.000 europeos, incluyéndose aquí los militares franceses destinados en el Protectorado.



Si hacemos una lectura somera de estas cifras, observamos que la gran mayoría de la población es marroquí de religión musulmana, no obstante, llama la atención el elevado número de marroquíes de confesión judía que vivían en Marruecos en estos años. Además, fue el grupo poblacional que experimentó un crecimiento más acusado en los cinco años en que se centra nuestro trabajo, en los que se pasó de 117.603 en 1931 a 161.942 en 1936; cifras que arrojan un saldo positivo de casi cuarenta y cinco mil habitantes para sólo cinco años. Probablemente, ese crecimiento pueda explicarse tanto por la buena acogida que históricamente ha dispensado esta tierra a la población judía como por el fuerte hostigamiento que la misma estaba recibiendo por entonces en muchas partes de Europa.

Igualmente importante, y aparentemente más fácil de entender, es el elevado número de franceses que vivían en esta parte de Marruecos en estos años. En 1936, 152.084 de los 6.245.222 habitantes que había en el protectorado francés, tenía nacionalidad francesa. No obstante, es significativo observar cómo las estadísticas oficiales francesas distinguen entre lo que denominan “franceses ciudadanos”, muchos de ellos funcionarios, y “franceses sujetos”, esto es, en su mayor parte, ciudadanos musulmanes nacidos en Argelia. También se incluyen aquí los llamados “protegidos” de los franceses, si bien su número, con ser importante, no es especialmente significativo pues no llega al 1% del total de población francesa.

Respecto al resto de población europea, el mayor contingente lo representaba la colonia española, con casi veinticinco mil personas, un número ya considerable aunque no comparable, ni de lejos, con el total de población española que vivía bajo las autoridades francesas en Argelia¹². Le sigue en representación la colonia italiana y, ya a bastante distancia, la portuguesa. No obstante, lo que más llama la atención de este lustro con respecto al anterior, es el descenso significativo en cuanto al número de europeos que llegaron a Marruecos. Si durante los cinco años que van desde 1926 a 1931 se instalaron en el protectorado francés 14.150 inmigrantes europeos, en el lustro



siguiente ese número se redujo tan sólo a 6.202. Sin duda en ese descenso tuvo mucho que ver la publicación del Decreto de 20 de octubre de 1931 (8 Yumada-Teni de 1350) que restringía y reglamentaba la inmigración de trabajadores extranjeros a la zona francesa de Marruecos¹³.

También es significativo el crecimiento que experimenta la colonia italiana, que gana relevancia frente a la española al crecer en mayor proporción. Este hecho es particularmente llamativo si tenemos en cuenta las medidas restrictivas que por entonces habían promulgado los gobiernos fascistas con el fin de reducir la emigración transalpina. Por último, es también significativo el contingente de población portuguesa instalada entonces en el Protectorado francés. Si tenemos en cuenta lo que al respecto dice Bonmatí, la mayor parte de la misma estaría empleada en el sector pesquero; incluso varias empresas de pesca, en particular Fedhala, contrataban a familias portuguesas enteras. Las mujeres y los niños trabajaban en las fábricas de conservas, mientras que los hombres se encargaban de armar las flotillas de pesca. Otra parte de la colonia portuguesa fue empleado en las canteras de piedra para la construcción¹⁴.

Si dejamos de lado la confesión o nacionalidad de la población, y nos centramos en su carácter más o menos urbano, observamos que la población que vivía en las principales



Ciudad	Total de población			Población europea			Población francesa		
	1931	1936	Saldo	1931	1936	Saldo	1931	1936	Saldo
Casablanca	160.418	257.430	+97.012	55.291	72.762	+17.471	34.562	46.364	+11.802
Marrakech	192.713	190.314	-2.399	6.379	6.840	+470	5.293	5.518	+225
Fez	107.846	144.424	+36.578	9.641	9.623	-18	7.581	7.965	+384
Rabat	53.006	83.379	+30.373	20.802	26.256	+5.454	16.388	20.092	+3.704
Mequínez	54.156	74.702	+20.546	9.945	12.310	+2.365	7.752	10.112	+2.360
Ujda	29.437	34.523	+5.086	14.383	15.277	+894	12.018	13.332	+1.314

ciudades del país experimentó en estos años un importante crecimiento. Todas, con la excepción de Marrakech, que incluso llegó a perder efectivos, vivieron un crecimiento espectacular, aunque sin duda la que más lo hizo fue Casablanca. La nueva capital económica no fue sólo el lugar de destino predilecto de los europeos, especialmente franceses, sino también y muy especialmente el de los propios emigrantes interiores que buscaron mejorar su situación en la incipiente industria casablancuesa, en el boom inmobiliario que la acompañó y en las actividades de su puerto. Muchos de estos emigrantes interiores eran comerciantes y artesanos de Marrakech que vieron en las expectativas de la costa la manera de paliar la cada vez más evidente decadencia del interior. Por lo demás, tal como puede verse en la tabla, las ciudades de preferencia de los europeos eran Casablanca y Rabat, seguidas de lejos por Ujda y Mequínez. Por lo que se ve Marrakech carecía entonces del atractivo que tiene actualmente para la población europea.

Sobre la ciudad de Casablanca en tiempos de la II República española

A principios de siglo, Casablanca era poco más que un polígono irregular, de calles estrechas y tortuosas que abarcaba poco más que el territorio intramuros de la vieja medina¹⁵, pero, en poco más de treinta años, aquella pequeña villa se convirtió en una ciudad enorme y emergente que parecía llamada a ser la principal ciudad musulmana del norte de África. De hecho, presentaba un ritmo de crecimiento muy superior al resto de ciudades marroquíes

o francesas, y en muy pocos años superaría en población a ciudades como Argel o Burdeos. Tenía a su favor, el respaldo institucional, una excelente localización geográfica y un entorno rural rico y fértil que le podía aportar no sólo la población necesaria para su crecimiento sino también los medios para alimentarla.

En el lustro de la Segunda República española ese incremento afectó casi por igual a todos los grupos de población. Así, la población musulmana prácticamente se duplicó. La mayor parte, como ya hemos dicho, eran marroquíes de procedencia rural que llegaron a Casablanca buscando mejores condiciones de vida y que pasaron a engrosar las listas del proletariado urbano, dedicándose, sobre todo, a los oficios manuales, a la construcción, al servicio doméstico, y, especialmente, a ser la mano de obra barata de la que estaba necesitada la industria emergente. No obstante, este éxodo rural fue tan intenso que terminó convirtiéndose en un verdadero problema para las autoridades de la ciudad, ya que carecía de las infraestructuras suficientes y adecuadas para poder ofrecer una mínima acogida. Muchos de estos inmigrantes pasaron a vivir en condiciones pésimas en barrios periféricos, si bien, las autoridades trataron desde un principio de atajar el problema. La solución por la que se optó, demostrando con ello una importante preocupación urbanística, fue la de crear, en el interior de la ciudad o en los alrededores inmediatos, barrios especialmente reservados para la población musulmana. Se pretendía de esta forma, por un lado, aunar modernidad constructiva y condiciones higiénicas adecuadas; y por otro, preservar las formas y los espacios tradicionales de tal manera que no se alterase en exceso los modos de vida ni el medio en el que ésta se desenvolvía.



Foto :Archivo fotográfico familiar de Margarita Ortiz

Además de esta población de origen humilde y rural, a Casablanca también llegaron muchos marroquíes musulmanes procedentes de las ciudades imperiales del interior, era gente con buena situación económica, o al menos con una situación desahogada, que se ocuparon, sobre todo, de la artesanía y, especialmente, del comercio, que era una actividad emergente y muy lucrativa. Este grupo de población se convirtió pronto en una elite local en contacto continuo con la población europea; y dio muestras, desde un principio, de su predisposición a asumir responsabilidades administrativas y políticas.

Importante también es el contingente judío. Como se puede ver en las tablas que ilustran el artículo, el número de hebreos era muy importante en Marruecos, en torno al 2 ó 3 por ciento de la población era de confesión judía, pero ese número es aún mucho mayor en Casablanca, donde se duplica el porcentaje. Tradicionalmente era una población que había vivido de alguna forma recluida en los *mellahs* o barrios judíos, sin embargo, desde la implantación del Protectorado, se convirtió en un grupo emergente y mejoró su consideración social. La población judía era percibida por la elite francesa como gente trabajadora, tenaz, muy apegada a sus tradiciones familiares, y capaz de haber sabido crear una situación envidiable en todas las actividades comerciales de la villa¹⁶.

Con todo, el grupo poblacional más privilegiado y reconocido socialmente era el formado por la colonia francesa. Era el colectivo más pudiente económicamente, el más influyente políticamente y el más favorecido por la legislación, no obstante su número siempre fue muy inferior al de la población musulmana, e incluso al de la población judía. Su actividad abarcaba todos los ámbitos, si bien era predominante en los sectores de la banca, el comercio, la industria y los puestos importantes de la administración; esto es, los más influyentes.

El resto de las colonias europeas eran significativamente menores que la francesa, tanto en número como en reconocimiento e influencia. En número, la siguiente era la colonia española, pero, en consideración, ese escalafón le pertenecía a la colonia italiana, dedicada, sobre todo, a la construcción y a las empresas de trabajos públicos. Era percibida por los franceses de forma diferente a como se veía a los españoles, pues se les reconocía el haber sabido conservar, gracias a sus escuelas, sus sociedades patrióticas y sus manifestaciones, una vinculación con su patria que no se les suponía a los españoles¹⁷.

Los españoles eran vistos por los franceses como una población trabajadora, de origen humilde, que había sabido adaptarse muy bien a las condiciones climáticas de Casablanca, por considerarlas similares a las de su zona de procedencia. Al mismo tiempo, se les reconocía una entidad propia y se les consideraba gente laboriosa y constante, capaz de ascender socialmente a través del trabajo y del esfuerzo. Se les consideraba como excelentes especialmente en la construcción, en la pesca y en las actividades mecánicas¹⁸.

En cuanto a la organización administrativa¹⁹ de Casablanca, inicialmente se rigió por el dahir de 1 de abril de 1913 por el cual se creó la Commission Municipale, que estaba presidida por el Pacha, asistido por dos vicepresidentes, el Cónsul de Francia y un representante del Gobierno que recibía el título de jefe de los Servicios Municipales. Sin embargo, la situación evolucionó y como la población europea se hizo muy numerosa se



terminó adoptando un sistema más liberal que lo aproximó a la ley municipal francesa, de ahí que el 8 de abril de 1917 se publicase un nuevo dahir que regulaba la administración municipal y que era el que estaba todavía vigente en los tiempos de la Segunda República española.

Este dahir otorgaba a las ciudades capacidad civil y autonomía presupuestaria; y el mismo regulaba las atribuciones del Pacha, de la Comisión Municipal²⁰ y del jefe de los Servicios Municipales. El pachá era, a la vez, el gobernador de la ciudad y el depositario legítimo del poder y representante de S. M. el Sultán; estaba asistido por califas, y era el encargado, entre otras funciones, de la publicación de daires y ordenanzas, así como de la ejecución de las medidas de seguridad general. El Jefe de los Servicios Municipales tenía la obligación de refrendar los actos del Pachá y se encargaba, sobre todo, de los trabajos municipales, la higiene, la asistencia y vigilancia de las construcciones, etc. Era al mismo tiempo una especie de teniente de alcalde y jefe de la policía judicial. En Casablanca estaba asistido por tres adjuntos, entre ellos, un médico que se encargaba de las cuestiones de higiene, y un ingeniero que supervisaba los trabajos municipales. En cuanto a la Comisión Municipal, estaba presidida por el Pachá, pero al inicio de cada año, los notables de Casablanca elegían, de entre ellos, al Vicepresidente de la Asamblea, que tenía la función de asistir al Pachá en la dirección de los debates de la Comisión Municipal, presidir las sesiones de las subcomisiones, y seguir muy de cerca el trabajo del Jefe de los Servicios Municipales. La Comisión Municipal se encargaba, sobre todo, del presupuesto municipal, de fijar y recaudar los impuestos municipales, de la concesión de los servicios públicos, de dar licencias, etc. O sea, la organización municipal de Casablanca era similar a la de las ciudades francesas, con la particularidad de estar situada en Marruecos.

Ya hemos dicho que Casablanca había sufrido en pocos años un crecimiento espectacular²¹, que llevó aparejado un importante desarrollo urbanístico. En algunas zonas se había hecho de forma bastante ordenada, lo



que le daba a Casablanca un aire de ciudad moderna, luminosa y elegante, con amplias avenidas bordeadas de villas ajardinadas y amplias rotondas por las que podía circular con relativa comodidad y sin excesivos riesgos el cada vez más abundante parque móvil. Eran las llamadas vías de circulación rápida en las que el empedrado tradicional había sido sustituido por superficies compactadas que se recubrían con una capa de hormigón bituminoso para impermeabilizarlas y facilitar el rodamiento. En las callejuelas de la medina, o en aquellas otras que tenían que soportar el tráfico pesado, sin embargo, se seguía utilizando el empedrado tradicional, esto es, los resistentes, lentos y sonoros adoquines, procedentes casi siempre de la cantera municipal de Dar Bou Azza.

Además, en estos años de la república española empezaron a funcionar en Casablanca los primeros trolebuses, con carrocería de madera, que fueron muy bien recibidos por los casablanqueses, quienes vieron en ellos un medio de transporte silencioso, confortable y rápido²². Los puso en funcionamiento la compañía Constantine en 1932, e inicialmente había dos líneas, una que iba de Bab Marrakech hasta Derb Sidna, de unos cuatro kilómetros, y otra que unía la Place Maréchal con el Maarif de aproximadamente dos kilómetros y medio.

No obstante, este crecimiento casi desmesurado que vivió Casablanca en pocos años, también generó serios problemas de abastecimiento, sobre todo, de agua potable.



Tradicionalmente ésta procedía de las fuentes de los alrededores, Tit-Mellil, Oued Mellah o Aïn Dissa, pero terminó siendo insuficiente para satisfacer la cada vez más creciente demanda, por lo que a finales de los años veinte se vivieron situaciones bastante complicadas que obligaron a las autoridades a realizar importantes obras de aducción y canalización para abastecer a la ciudad con las aguas procedentes de Fouarat. Por otra parte, los habitantes de Casablanca asumieron con facilidad y orgullo su condición de habitantes de una ciudad moderna y próspera, capital comercial del Protectorado y ejemplo del desarrollo del país. Para acentuar esa sensación de progreso y modernidad se crearon impresionantes infraestructuras recreativas como el Centre Balnéaire Municipal de Georges Orthlieb, publicitado como uno de los mayores y mejores del mundo, o el Parc des Sports de la entonces avenida de Mazagan.

En cualquier caso, Casablanca supo, en este tiempo de ilusión y cambio de la España republicana, aunar despegue económico y cosmopolitismo, y por sus calles y plazas, deambularon y convivieron en franca armonía gente de confesión diferente y procedencia muy distinta. Muchos de ellos eran españoles.

Sobre la colonia española de Casablanca

En los primeros años del siglo XX el número de españoles residentes en Casablanca²³ era bastante escaso, ya hemos dicho antes que los únicos focos de presencia española en el Protectorado francés se limitaban al reducido grupo de comerciantes que se habían establecido en torno a los puertos de Mazagán y de Mogador, estos últimos de origen canario en su mayor parte. Cuando los franceses comenzaron a poner en pie su idea de convertir a Casablanca en la capital económica del protectorado, la vieja Dar al Beida se convirtió inmediatamente en un foco receptor de inmigración. En pocos años comenzaron a llegar masivamente trabajadores y comerciantes de muchos sitios de Europa, y, por supuesto, de España. La proximidad geográfica, la similitud del clima, las expectativas de trabajo, etc. son

razones que favorecen esa presencia. Así, en poco tiempo, la colonia española se convirtió en la colonia extranjera más importante de Casablanca.

Era, en su mayor parte, población de origen humilde, en muchos casos sin profesión determinada, que llegaba a Casablanca con muchas ganas de salir adelante y dispuesta a trabajar, si el sueldo lo justificaba, en lo que hiciese falta. Carpinteros, albañiles, pintores... en pocos días, un obrero español, con la ayuda de un pariente o de un paisano, se adaptaba con prontitud a lo que en ese momento demandase del mercado. Enseguida se granjearon fama de ser poco cultos y bastante brutotes, pero también de ser muy alegres y, sobre todo, muy trabajadores. Para muchos eran carne de trabajo y de taberna, para otros, la Cenicienta de todas las colonias, para casi todos gente honrada y trabajadora que vivía modestamente de sus ingresos, festejaba con alegría sus fiestas y parentelas, y a los que eran frecuente ver alternando en los cafés de la puerta de Marrakech o jugando a las cartas en el pronto desaparecido Café de la Esperanza.

La colonia española, bastante desintegrada en un principio, pronto empezó a estructurarse en torno al llamado Centro Español. Hasta entonces, los únicos lazos que mantenían entre sí los españoles eran los propios del paisanaje o de la conocencia, además de





algunas acciones de solidaridad espontánea²⁴. Sin embargo, en 1919, un grupo de españoles, casi todos de origen humilde, decidieron crear una asociación que diese cabida y representatividad a toda la colonia española. Así surgió el llamado Centro Español que asumió como lema programático el muy significativo de “Patria, cultura y amor”.

La primera asamblea del Centro Español tuvo lugar el 5 de octubre de 1919, contó con el respaldo del entonces cónsul Luis Ariño, y su junta directiva estuvo compuesta por trece miembros, que fueron los encargados de elaborar sus estatutos, los cuales fueron aprobados por las autoridades del Protectorado en marzo del año siguiente. Acto seguido, se eligió el 17 de mayo como Día de España, y ese fue el día en que se inauguró su primer local social y se celebró la, digamos, primera gran fiesta patriótica de la comunidad española de Casablanca, a la que asistieron más de dos mil personas. También se hicieron por entonces muchos proyectos, y se concretaron algunos, como “la creación una sección española de beneficencia, una mutualidad médico-farmacéutica, y un notable y completo cuadro artístico que semanalmente ponía en escena obras de autores significativos del teatro español”.

Durante unos años, los españoles tuvieron mucha presencia en la ciudad. Participaban en todas las actividades o fiestas locales, etc. Incluso llegaron a tener sus propios periódicos,

como fueron, en distintas épocas el *Hispania*, el *Rojo y Gualda*, el *Heraldo de Casablanca*, el *Tribuna Española* que aparecía en *Le Petit Casablancais*, y, en los años de la Segunda República, el *Acción Española* que dirigía el periodista Carrasco Téllez, también colaborador, entre otros medios, de la importante revista *África*.

Luego, quizá por disensiones internas o por la necesidad que una parte de la cada vez más numerosa colonia española tenía de marcar distancias con la parte menos favorecida de la misma, se creó otro organismo español, el Círculo Mercantil Español de Casablanca, que ya no tenía “el carácter esencialmente popular y democrático del Centro Español de Casablanca”. Se habló de diferencia de clases, de falta de voluntad y entendimiento, etc. pero, seguramente, la división interna que se vivió en la colonia española de Casablanca no era otra cosa que el reflejo de la polarización política que, cada vez con más insistencia, se estaba viviendo en España²⁵.

No obstante, entre la colonia española siempre existió la sensación de que estaban abandonados por Madrid, y ese sentimiento era bastante evidente, y de alguna forma comprensible, cuando el elemento de la comparación era la colonia francesa, mucho más numerosa e influyente que la española; sin embargo, se entiende menos cuando la comparación se establecía con la colonia italiana, que era menos numerosa pero sin embargo parecía contar con un mayor respaldo institucional por parte Roma. Esta sensación de abandono, de manera más o menos explícita, aparece frecuentemente en la prensa, donde puede leerse, a modo de constatación o de advertencia, que “de seguir con la misma indiferencia oficial, colectiva o individual, la tercera generación de españoles hoy residentes en el Protectorado Francés de Marruecos, será española de derecho por su inscripción en el Registro Civil de un Consulado, pero no lo será de hecho, pues ni aún sabrá dar al glorioso nombre de España, la enérgica inflexión de una “ñ”²⁶.

Una de las particularidades de la colonia italiana que más admiración y envidia despertaba





ba en la colonia española era el hecho de que aquella, siendo menos numerosa y estando más alejada de sus raíces, contara con sus propios centros escolares. La escuela era percibida por la población emigrada como un vínculo inestimable e imprescindible con la metrópoli, una suerte de cordón umbilical que les ponía a bien con ellos mismos y con el pasado de los suyos. Sólo así se entiende que el poder contar con una escuela propia fuera una de las más insistentes y apreciadas reivindicaciones de la colonia española. Y eso explicaría también que el anuncio de su inauguración fuese una de las promesas republicanas que más entusiasmo y expectación despertaron en la propia colonia.

Por lo que podemos deducir de la consulta de la prensa periódica del momento, durante el periodo de la dictadura del General Primo de Rivera empezaron a construirse, en los terrenos de lo que era entonces el nuevo consulado, unos edificios que estaban destinados a ser las escuelas españolas de Casablanca. Los edificios se terminaron con la dictadura, pero en abril de 1931 las escuelas aún no habían sido inauguradas, lo que era percibido por la colonia como *“un testimonio perenne de la desorganización, de la falta de continuidad y de ‘saber que quiere’ de la política española”*²⁷. Cuando se proclamó la República, se nombró un nuevo cónsul de España en Casablanca, Manuel Galán, quien con el respaldo del nuevo Director General de Marruecos y Colonias, Buyla, se propuso decididamente dar satisfacción a esta demanda. De hecho, se dotó al centro del mobiliario (encargado a una empresa de Barcelona) y del personal (tres maestros y dos maestras) necesario, y se anunció su inauguración para el próximo curso, ante la satisfacción general de colonia española que pudo así presumir de que pronto podrían contar con un Centro tan culto y moderno *“que podrá ser parangonado con los magníficos establecimientos de enseñanza que franceses e italianos han sabido montar en Marruecos”*. Y se añadía en la prensa *“Los españoles podrán tener el año que viene la seguridad de que sus hijos aprenderán a hablar en castellano, a pensar en español, y las escuelas contribuirán en gran medida a mantener entre nosotros el espíritu*



español que tantas injurias, heridas y deformaciones recibe en el norte de África, precisamente por la falta de centros de cuidado espiritual como son las escuelas”.

Sin embargo, llegó el momento de empezar el nuevo curso y las escuelas españolas ni habían sido inauguradas ni había una fecha prevista para su inauguración. El mobiliario llegó, los maestros también, pero las escuelas permanecían cerradas, y la rumorología se disparó: que si la administración española había empezado a construir el edificio sin conocer la reglamentación de la enseñanza en Marruecos, que si la administración francesa había otorgado los permisos requeridos a sabiendas de que esos permisos no habían de servir para nada, etc²⁸. Lo cierto es que, de acuerdo con la legislación entonces vigente²⁹, o sea, el tratado franco-español de 1912, lo único que podía hacer era lo que al respecto se decía en el artículo 8 de dicho tratado, donde se especificaba únicamente el derecho de mantener las escuelas entonces existentes. Como España no tenía ninguna escuela en 1912 en Casablanca, tampoco en el periodo republicano había posibilidad de tenerla, salvo que se atuviera a las exigencias que le eran requeridas a cualquier particular o institución que quisiese abrir un centro escolar en Casablanca³⁰. Esto para el Estado español se convirtió en un problema burocrático administrativo casi insuperable, y por eso la apertura de las escuelas españolas,



pese a las buenas intenciones y al empeño que se puso en su apertura, fue una demanda de la colonia española que siguió sin satisfacerse durante el periodo republicano.

Estas adversidades que la colonia española encontraba en la legislación vigente, unidas a los privilegios que por su condición de nacionales de la potencia protectora disfrutaban los franceses, hacía que las relaciones entre ambas comunidades no siempre fueran tan fáciles y estrechas como cabía suponer. Ya hemos dicho anteriormente que los franceses disfrutaron siempre de una situación privilegiada; y ahora habría que decir que, por lo que parece, tampoco pusieron excesivo empeño en disimularla. Mucho mejor remunerados y más influyentes que los españoles, los franceses ejercieron, unas veces con más tiento que otras, su condición de minoría dominante y recurrieron a sus influencias cuando consideraron que sus privilegios estaban en juego. Esto generó bastantes fricciones con el resto de europeos, y especialmente con los españoles, entonces la minoría extranjera mayoritaria, que veía dañado su orgullo nacional al tiempo que perjudicados sus intereses económicos.

Esta situación no mejoró especialmente durante el periodo republicano. Sólo a modo de ejemplo citaremos algunos casos, no necesariamente los más significativos, que la comunidad española consideró como ataque directo al principio de amistad y colaboración franco-española en Marruecos. Uno fue la promulgación del dahir de 12 de marzo de 1934, por el que se suprimía el beneficio de la admisión temporal que hasta entonces se concedía a toda clase de envases destinados a la importación de líquidos. Hasta ese momento, se gravaba el contenido pero estaba exento el contenedor; a partir de ese dahir se empezaron a gravar también los barriles de madera destinados al transporte de vino. Esta medida, en teoría aséptica, en la práctica perjudicaba exclusivamente a los intereses españoles, pues en barriles de madera se transportaban únicamente los vinos corrientes que procedían en su totalidad de España, y no los vinos caros que procedían de Francia y que se transportaban en envases que seguían exentos de gravámenes

de importación. De esta forma, el vino español resultaba menos competitivo y en consecuencia se reducía su consumo³¹.

Un par de meses después de haberse publicado el anterior dahir, se publicó otro igualmente selectivo con los intereses españoles, y que se refería a la prohibición de pescar con el llamado sistema de redes de cerco. Este sistema era utilizado únicamente por los barcos españoles, muchos de los cuales llevaban pescando en las costas marroquíes desde antes de la firma del tratado del protectorado. Así, una medida de carácter general terminaba convirtiéndose en una prohibición únicamente para los pescadores españoles. La medida resultó particularmente irritante para la colonia española, máxime si tenemos en cuenta que el dahir se publicó una vez que habían sido pagadas las patentes de pesca³².

Otras situaciones reseñables, fueron, por ejemplo, la reivindicación de los agricultores franceses de que únicamente los trigos producidos por franceses gozasen de determinados beneficios, o cuando la Unión de Armadores Franceses de Casablanca, secundada por los sindicatos franceses de los demás puertos de Marruecos pidieron al gobierno que el contingente de pescado fresco, en conserva y en salazón admitido en franquicia en Francia y Argelia se reservase únicamente a los pescadores de nacionalidad francesa y no a todos los que residían en el protectorado francés de Marruecos. Situaciones como éstas, enervaban a la colonia española que no podía entender cómo un pescado recogido junto a Casablanca era marroquí si lo pescaba un francés, pero no lo era si lo atrapaba un español; o por qué el trigo producido en la Chauia era marroquí si lo cultivaba un francés, pero dejaba de serlo si quien lo cosechaba tenía nacionalidad española o portuguesa. Este sentimiento de injusticia y discriminación fue lo que llevó al cronista J. Carrasco a escribir que *“el espíritu rabiosamente nacionalista —por egoísta— de una gran parte de la colonia francesa de Marruecos amenaza con crear cada día un nuevo conflicto en su afán de arrebatar sus derechos a quienes, tanto como ellos, han contribuido a la riqueza y situación del Marruecos*



francés”³³.

No obstante, también fueron varias las veces en que franceses y españoles compartieron preocupaciones y reivindicaciones, como sucedió a finales de 1932, cuando se estaban discutiendo los presupuestos para el ejercicio de 1933, con los que se pretendía reducir el déficit acumulado durante 1931 y 1932. Como una de las previsiones era aumentar el número de impuestos, para impedirlo, el Partido Socialista organizó un mitin en el teatro Municipal de Casablanca en la primera quincena de diciembre, al que no sólo asistieron muchos franceses, sino también muchos españoles, porque como decía un cronista “jamás ha visto el Teatro Municipal un lleno tan rebosante como el de aquella noche, y nunca se han prodigado aplausos tan cerrados y ovaciones tan entusiasmadas a los oradores socialistas”³⁴.

Por último, no podemos dejar de aludir, aunque sea de manera superficial, al papel que en estos años jugó la iglesia española en su misión en Casablanca. La iglesia católica siguió manteniendo durante estos años un protagonismo considerable entre la comunidad española, sobre todo a través de las acciones llevadas a cabo por el Patronato de San Buenaventura y por la Asociación de Hijas de María³⁵. A modo de apunte histórico habría que decir que la labor de los Misioneros Españoles en Casablanca³⁶ se había iniciado bastante antes, a principios del último cuarto del siglo XIX, concretamente en 1877 que es cuando se fundó la Misión Católico-española de Casablanca, la cual tuvo en el reverendo padre franciscano Francisco María Seco a su primer presidente.

Inicialmente, la misión instaló su sede en una casa particular que también servía como iglesia. En 1889, dada la gran afluencia de católicos que llegaban a Casablanca no sólo procedentes de España sino de distintas partes de Europa, se empezó a construir lo que sería propiamente una iglesia, si bien el nuevo edificio

servió también como escuela de niños y sede de la misión. El terreno sobre el que se construyó la iglesia fue cedido por el sultán Mulay Hassan al rey de España para “la construcción de un lugar sagrado en el que los cristianos pudieran elevar sus oraciones a Dios”³⁷. Las obras, que duraron dos años, fueron dirigidas por el misionero José Rodríguez, y los gastos corrieron a cargo de la Obra Pía de las Misiones. El edificio se inauguró en 1891, en lo que al parecer fue un acto de enorme relevancia en la ciudad al que asistieron no sólo los representantes de todas las delegaciones consulares, “sin distinción de nacionalidades”, sino también un “crecido número de notables musulmanes de la ciudad”. Luego el edificio sufrió sucesivas reformas y ampliaciones que corrieron, por lo general, a cargo de “los Misioneros ayudados por algunas personalidades de la población”.

En lo que se refiere propiamente a la actividad pastoral de la parroquia española de Casablanca durante el periodo republicano, hay que decir que tenía una actividad considerable, lo que le daba mucha visibilidad y protagonismo al menos entre una parte importante de la colonia española. Prueba de ello son las estadísticas referidas a 1935, año en el que se celebraron 298 bautismos, 63 matrimonios, 72 confirmaciones, 49 entierros y 36 funerales solemnes. Además se dieron 221 comuniones pascuales y 3228 comuniones de devoción, y se recogieron 3040 limosnas para los pobres³⁸. Hay que señalar también que la misión católica, casi desde su origen, puso en funcionamiento unas escuelas para niños, en principio en espacios poco idóneos, pero en 1908 estas instalaciones se ampliaron y se construyeron dos salones de unos quince metros de largo por seis de ancho cada uno, que solían dar cabida a unos noventa niños por año.

Por lo demás, la vida de la colonia española se desarrollaba en un entorno familiar, con fiestas tradicionales, sus costumbres semanales, etc. siempre a la espera de algún acontecimiento importante que les sacara de la rutina, les

“
**La parroquia
 española de Casablanca,
 durante el período
 republicano, tenía una
 actividad considerable**
 ”



devolviera la imagen de la patria o les diera la ocasión para exaltarla, cualquier razón era suficiente para sentirse español y proclamarlo a los cuatro vientos: una actuación musical, una corrida de toros, la visita oficial de alguna personalidad significativa, como la que hizo a Casablanca en 1929 el Conde de Jordana, entonces Alto Comisario de España en Marruecos³⁹, un partido de fútbol con la presencia de un equipo español, como cuando jugó en Casablanca el Racing de Santander⁴⁰, o cualquier otro.

En cualquier caso, para tener una visión general de lo que sería la vida cotidiana de la comunidad española en el Protectorado francés, no hay nada mejor que la lectura,

imprescindible por amena y entrañable, de *Espagnols de Casablanca* (Editions Aïni Bennai, Casablanca, 2003) de Margarita Ortiz. La autora, nieta y abuela de españoles, consigue en poco más de ciento cincuenta páginas transmitirnos con agilidad, ternura e inteligencia el vivir diario de una familia de españoles, la suya, una ciudad de acogida, Casablanca.



¹ Para todo lo que tenga que ver con la emigración española al norte de África son fundamentales el manual de José Fermín Bonmatí *Los Españoles en el Magreb siglos XIX y XX* (Ed. Mafre, Madrid, 1992) y cualquiera de los estudios del catedrático de la Universidad de Murcia Juan Bautista Vilar Ramírez sobre la emigración española a Argelia.

² BONMATÍ, José Fermín; *Españoles en el Magreb siglos XIX y XX*. Ed. Mafre, Madrid, 1992. p. 49.

³ *Ibidem* p. 49.

⁴ A este respecto, es muy ilustrativo el discurso del militar Emilio Bonelli quien en una conferencia proferida en la Sociedad Geográfica de Madrid, el 7 de noviembre de 1882, decía que “cuando un europeo se dirige a un aduar para pernoctar, pedir provisiones o reconocerlo, será siempre recibido con sequedad y groseros denuetos, como consecuencia del fanatismo tan exagerado que los domina”. En general, este cronista presenta a Marruecos como un territorio fanático y hostil, dominado por la corrupción. No obstante, también considera que es un manantial de riqueza desconocida por la mayoría de las potencias con quien sostiene relaciones comerciales, por lo que alentaba a las autoridades españolas a adentrarse con tiento en la aventura marroquí. En BONELLI HERNANDO, Emilio; *Observaciones de un viaje por Marruecos*, Imprenta de Fortanet, Madrid, 1893.

⁵ VILAR, Juan Bautista; *Emigración española a Argelia (1830-1900)*, Instituto de Estudios Africanos, Madrid, 1975. p. 296.

⁶ No obstante también fueron muchas las voces que alertaron sobre los inconvenientes de la colonización de Marruecos y del enorme desgaste y sobreesfuerzo que la misma suponía para una España debilitada. Véase, entre otros, NAVARRO y RODRIGO, Carlos; *O'Donnell y su tiempo*, Madrid, 1869.

⁷ *Ibidem* p. 296.

⁸ Para más información véase: *Boletín de la Inspección General de Emigración* (año IV, n° 1), Imprenta del Ministerio del Estado, Madrid, 1934. pp. 239-243.

⁹ *La emigración española al norte de África (1830-1999)*, Ed. Arcos/Libros, pp. 34 y ss.

¹⁰ La información que aparece en este Boletín es proporcionada por los cónsules españoles de las respectivas circunscripciones (Javier Olivé desde Mazagán, Luis de Orduña desde Mogador; José Triviño desde Saffi, y F. Limiñano desde Ujda) y alude tanto al poblamiento español de esas zonas como a los precios y salarios que son habituales en las mismas. Véase: OLIVIE, J.; de ORDUÑA, L.; TRIVIÑO, J. y LIMIÑANOM, F.; “Los españoles en Marruecos”, in *Boletín de la Dirección general de Emigración*, año I, número 6, 1925, pp.775-782.

¹¹ A este respecto, véase: “La crisis de trabajo en el Marruecos francés”, in *Boletín de Emigración*, Madrid, 1932, pp. 24-38 y *Boletín de la Inspección General de Emigración*, Madrid, 1934, pp.239-243. También puede ser útil el apartado “Crisis laboral a finales de los años veinte. El ejemplo de Mazagán” in BONMATÍ, José Fermín; *Españoles en el Magreb siglos XIX y XX*. Ed. Mafre, Madrid, 1992. pp. 236 y ss.

¹² En Argelia, según el censo de 1936, sobre una población total de 7.234.483 habitantes, habría 89.221 españoles, repartidos en tres departamentos: 63.982 en Oran, 24.993 en Argel y 1.236 en Constantine. Véase: GENDRE, F.; “Informations géographiques” in *Revue de Géographie marocaine*, n° 1, 1940, p. 66.



¹³ Este dahir puede consultarse en su integridad y traducido al castellano en el *Boletín de la Inspección General de Emigración* (año IV, n° 1), Imprenta del Ministerio del Estado, Madrid, 1934, pp.239-243.

¹⁴ BONMATÍ, José Fermín; *Españoles en el Magreb siglos XIX y XX*. Ed. Mafre, Madrid, 1992. p. 234.

¹⁵ “L’urbanisme et les travaux municipaux” in *Revue de Géographie Marocaine*, n° 1, 1940, p. 47.

¹⁶ “La population de Casablanca” in *Revue de Géographie Marocaine*, n° 1, 1940.

¹⁷ Ibidem

¹⁸ Ibidem

¹⁹ Véase: “Organisation administrative de la Ville de Casablanca” in *Revue de Géographie Marocaine*, n° 1, 1940, pp. 55-57.

²⁰ Que en el caso de Casablanca se veía beneficiada por una serie de prerrogativas especiales atribuidas y reguladas por un Dahir del 1 de junio de 1922. Además, la Comisión Municipal de Casablanca no tenía, como en el resto de ciudades, un carácter meramente consultivo, sino deliberativo.

²¹ Para hacerse una idea de la magnitud y rapidez de ese crecimiento, basta sólo con reflexionar un momento sobre los siguientes datos. En 1915 había tan sólo unos siete kilómetros de alcantarillado, veinte años después se acercaba a los doscientos cincuenta. En 1914 la longitud de las calles asfaltadas apenas alcanzaba cuanto kilómetros, en 1937 superaba los trescientos. En la fecha inicial prácticamente no existían aceras con bordillo; al final del periodo republicano se podían bordear doscientos kilómetros de asfalto. En 1915 sólo existían 45 kilómetros de canalizaciones de agua que distribuían 185.000 metros cúbicos; en 1937 eran más de cuatrocientos kilómetros que distribuían casi ocho millones de metros cúbicos. En 1915 se vendían unos 93.000 kilovatios hora de energía a unas centenas de abonados, en 1937 el número de abonados era casi de treinta mil y los kwh más de cuarenta millones.

²² Para saber más véase: “Le trolleybus au Maroc” in *L’économie française au service de l’équipement marocain*, Ed. Petit casablancais, Casablanca, 1949.

²³ Para saber de la vida cotidiana de los españoles en Casablanca me ha resultado fundamental el artículo: VENTURA LALAGUNA, Manuel; “Los españoles en el Protectorado francés de Marruecos” in *África*, mayo, 1932, pp. 93-95.

²⁴ Se dice que la única manifestación de solidaridad española era el llamado óbolo, que nunca se negaba, y que era depositado en un pañuelo anudado por sus cuatro puntas. Quien tenía verdadera necesidad, presentaba en demanda de auxilio para una enfermedad o desgracia familiares.

²⁵ Manuel Ventura escribe a este propósito: “Mas, al dar personalidad a aquella ficticia ‘división de clases’ se debilitó la enorme energía que nuestra Colonia atesoraba y que encauzada y dirigida por quien tenía el deber de hacerlo, hubiera obtenido resultados muy diferentes a los alcanzados”. Y continúa: “Comenzó una infecunda lucha de apasionamientos, de minucias, en la que se llegó hasta lamentables extremos de violencia moral; en la que se dieron paradojas como la de que una Cámara de Comercio —constituida con todos los legales requisitos— se adjetivara española, sin estar autorizada por el Gobierno español... En fin, que se dio lugar a que fuera despreciado el, hasta entonces, realizado concepto de nuestra colonia”. Véase: VENTURA LALAGUNA, Manuel; “Los españoles en el Protectorado francés de Marruecos” in *África*, mayo, 1932, p. 94.

²⁶ VENTURA LALAGUNA, Manuel; “Los españoles en el Protectorado francés de Marruecos” in *África*, mayo, 1932, p. 95.

²⁷ CARRASCO TÉLLEZ, J.; “Crónica mensual de la zona francesa: las escuelas españolas” in *África*, abril, 1934, p. 77. Es de este artículo de donde se han tomado los entrecomillados que siguen a la presente nota.

²⁸ Véase: CARRASCO TÉLLEZ, J.; “Crónica mensual de la zona francesa: las escuelas españolas” in *África*, diciembre, 1934, p. 221.

²⁹ Véase: CARRASCO TÉLLEZ, J.; “Crónica mensual de la zona francesa: escuelas españolas” in *África*, febrero, 1935, p. 34. Del mismo se han tomado los entrecomillados que se siguen a la nota.

³⁰ Sólo a modo de curiosidad y de acuerdo con lo que dice Carrasco Téllez, “Las escuelas que el estado español quiera crear en la zona francesa habrán de someterse, si quieren abrir sus puertas, a las mismas reglas, exigencias y condiciones que las escuelas de carácter y fundación particular (...) [que] son, en conjunto, las siguientes: Concesión de un permiso especial extendido por el Gran Visir, luego de escuchar el informe favorable de la Dirección General de Enseñanza. Para dar lugar a este informe favorable, el particular que quiera abrir un establecimiento docente —en este caso el Estado español— deberá presentar a la Dirección General de Enseñanza los títulos propios y del personal que haya de ejercer la enseñanza; un certificado de penales, un certificado en el que conste los lugares en que haya vivido desde diez años antes, y los oficios que hubiere ejercitado, obligación de someter a la aprobación de las autoridades docentes el programa general de los cursos, con la distribución de las horas de clase, la duración de cada una de ellas, y en general de la reglamentación y ordenación de la vida anterior del establecimiento; sometiendo a la Dirección General de Enseñanza para su previa aprobación de todos los textos que se hayan de estudiar, formularios y programas, obligación de llevar registro de los alumnos en el que se especifique la nacionalidad de cada uno, la fecha y el lugar de nacimiento, edad, etc.; otro de los maestros y demás personal empleado en el establecimiento, obligación de enviar cada año a la Dirección General de Enseñanza una estadística extraída de estos registros; obligación de someterse periódicamente a una inspección escolar verificada por el mismo inspector de la región, y otro especialmente designado, la cual inspección tendrá por objeto comprobar si en la escuela no se enseñan cosas contrarias a la moral o las leyes, si la conducta de maestros y maestras es moral y correcta, si es suficiente la capacidad técnica de cada uno, pudiendo esta inspección establecer denuncia en cualquier caso que así lo creyera conveniente; esta inspección tiene también el derecho de oponer veto a la actuación de cualquier maestro. Etc. Etc.” Véase: CARRASCO TÉLLEZ, J.; “Crónica mensual de la zona francesa: escuelas españolas” in *África*, febrero, 1935, p. 34.



³¹ Para contrastar esta información véase: CARRASCO TÉLLEZ, J.; “Crónica mensual de la zona francesa: contra el vino español” in *África*, abril, 1934, p. 77.

³² Véase: CARRASCO TÉLLEZ, J.; “Crónica mensual de la zona francesa: un nuevo disgusto para España” in *África*, mayo, 1934, p. 89.

³³ CARRASCO TÉLLEZ, J.; “Crónica mensual de la zona francesa: ¿Protección a Francia o protección a Marruecos” in *África*, junio, 1935, p. 89.

³⁴ CARRASCO TÉLLEZ, J.; “Crónica mensual de la zona francesa” in *África*, diciembre, 1932, p. 229.

³⁵ Sobre algunas actividades llevadas a cabo en estos años por la parroquia española de San Buenaventura de Casablanca y por su Patronato, así como por la Asociación de Hijas de María, puede verse: VILLAMARÍN, M. De; “De Casablanca” in *Mauritania*, n° 74, enero 1934. pp. 30-31. “De Casablanca” in *Mauritania*, n° 81, agosto, 1934. pp. 253-254; PEPE N.; “Desde Casablanca” in *Mauritania*, n° 85, diciembre 1934. pp. 379-380. “De Casablanca” in *Mauritania*, n° 93, agosto 1935. pp. 246-247. F.M.G. “Fiesta de la Inmaculada” in *Mauritania*, n° 98, enero 1936. p. 30.

³⁶ Para saber más sobre los orígenes de la Misión católica española en Casablanca puede ser de utilidad el artículo: PEPE N.; “Desde Casablanca: apuntes históricos” in *Mauritania*, n° 83, octubre 1934. Es de este artículo de donde se ha tomado la información que al respecto se encuentra en el presente, así como los distintos entrecomillados.

³⁷ Tal como reza en la escritura de cesión que, escrita en español y en árabe, se conservaba en los años treinta en los archivos del Consulado Español de Casablanca.

³⁸ “Noticias de Marruecos” in *Mauritania*, n° 99, febrero 1936. pp. 62-63.

³⁹ Véase: “El Alto Comisario Español en la zona francesa” in *África*, diciembre, 1929, p. 284-285.

⁴⁰ Como cuando vino a Casablanca en 1932 el Racing Club de Santander para enfrentarse a la Unión Sportiva Marroquí, que había sido por entonces campeón de Marruecos. Aquel partido lo ganaron los cántabros pese a contar el equipo local con el entonces tridente de moda en Marruecos, la delantera formada por Laporte, Trimble y Zatelli. Para saber más: “Los equipos de foot-ball españoles en Casablanca” in *África*, junio, 1932, p. 118.





IX PREMIO “RAFAEL ALBERTI” DE POESÍA

M^a Isabel García Uría

Consejería de Educación
Casablanca

El premio *Rafael Alberti*, certamen que promueve la creación poética en español entre los universitarios e hispanistas marroquíes, alcanzaba este año su novena edición. El jurado, presidido por Dña. Irene Revilla Castaño, asesora técnica de la Consejería de Educación, responsable de la Coordinación del Certamen, decidió premiar, ex-aequo, a YASSER HAMOUT por **Miradas al otro lado del cristal** y a ABDERRAHMAN EL BAKKALI por **Imágenes en poemas**.

La entrega se realizó en la sede de la Consejería de Educación en Rabat y contó con la presencia del Consejero de Educación: D. José Crespo; del Director del Instituto Cervantes de Rabat : D. Xavier Markiegi; del Doctor del Departamento de Hispánicas de la Universidad Mohamed V de Rabat : Mohamed Salhi, y de las asesoras : Dña. Magdalena Roldán, Coordinadora de la Asesoría Técnica, Dña. Irene Revilla y Dña. Pilar Montes, además de con numerosos profesores y estudiantes de español que asistieron al acto.



Yasser Hamout durante la lectura de sus poemas

“
La añoranza de la patria lejana se desliza como una bruma de nostalgia en ambos poemarios
”

Los poemas ganadores

La añoranza de la patria lejana se desliza como una bruma de nostalgia en ambos poemarios: “*De mi patria no me olvido*” dice Yasser al final de sus versos, mientras que Abderrahman se pregunta por el destino de su “*Terruño Mediterráneo*”. Pero aunque ambos poetas coincidan en este sentimiento, propio de los que están lejos de su tierra, transmiten estados anímicos muy diferentes.

La poesía de *Miradas al otro lado del cristal* de Yasser Hamout recrea el sentir contradictorio del emigrante, el deseo de reconocimiento por parte del otro, expresado en un intento de fusión con el tú poético, “*Me visto de ti para verme*”, “*Quiero que bebas conmigo/ el agua que nos separa*”, y en el sentimiento amargo del rechazo, “*Amargo como tus ojos/ que repudian mi presencia...*”. Aunque esta poesía está escrita en un lenguaje sencillo, no renuncia a la utilización de imágenes surrealistas con bellísimas sinestesias en el poema titulado *Rechazo*, mediante las cuales transmite su dolor como “*Un sentimiento amarillo de repudiada presencia*” en “*Un grito poblado de lamentos*” La musicalidad está presente en las repeticiones y los paralelismos, recursos característicos de la

poesía popular tradicional ya utilizados en la primitiva lírica romance.

La autenticidad de la soledad, provocada por la incomprensión de un mundo que el autor también desea suyo, de la nostalgia de la patria y de la amada, son logros que el poeta consigue transmitir y que nos hacen identificarnos con sus sentimientos.

Las composiciones de *Imágenes en poemas* de Abderrahman El Bakkali, podríamos definir las como poesía de la nostalgia expresada a través de los sentidos, con la mujer ausente como inspiradora del acto creativo.

En el poema *Te recuerdo*, cada estrofa hace referencia, respectivamente, a la vista, el tacto, el gusto, el oído, el olfato, para terminar con una hermosa metáfora en la que todas las sensaciones se funden en el acto de amor, “*Tú la barca, yo el Rhin*”.

La presencia de la naturaleza, especialmente del mar, aparece indisolublemente unida a los sentimientos más íntimos del poeta, expresados mediante sencillos esquemas métricos que recuerdan las cancioncillas populares tradicionales y que culminan, en su última composición, en un deseo de fusión total con la mujer que es a la vez poesía, belleza,



inspiración en suma. “Quise escribir poesía/ y encontré que la poesía/ eras tú”. “En ti quise fundirme mujer/ como se funde el cobre,”

YASSER HAMOUT nació en Tánger en 1976. Actualmente reside en Jerada donde trabaja como profesor de Lengua Española desde el año 2003.

Su afición por la poesía comenzó cuando aún era un niño y escuchaba las canciones de algunos cantautores españoles. En la Universidad conoció la obra de los escritores españoles e hispanoamericanos; fue entonces cuando se sintió fascinado por Juan Ramón Jiménez y, según sus propias palabras, se enamoró de la difícil sencillez de Bécquer, de la sensualidad y sensibilidad de Neruda, de lo sobrenatural y maravilloso de Octavio Paz y de la magia de los relatos de García Márquez.

Siendo todavía adolescente, ganó el primer premio de un concurso literario convocado por el Instituto Severo Ochoa de Tánger para liceos no españoles, con un pequeño relato. También fue galardonado con el segundo premio en el concurso de poesía Aitta Tetauen, y de nuevo consiguió otro primer premio en un certamen internacional organizado por la Asociación de Jóvenes Artistas de Tánger.

En 2005 ganó el premio Alberti de la

Consejería de Educación de la Embajada de España con *Los poemas del silencio* y este año ha vuelto a repetir con “Miradas al otro lado del cristal”.

ABDERRAHMAN EL BAKKALI nació en Rincón de Mediá en 1947. Se licenció en Lengua y Literatura Españolas en la Universidad Mohamed Ben Abdellah de Fez además de diplomarse en la Escuela Normal Superior de Profesores de la Universidad Mohamed V de Rabat. En la actualidad es profesor de español.

Descendiente de españoles llegados de la Península, realiza sus primeros estudios en castellano en la escuela de su pueblo natal que en aquel tiempo todavía formaba parte del protectorado. Fue entonces cuando se aficionó a la poesía guiado por un profesor español. Ha leído a los clásicos, desde Manrique hasta la Generación del 27. Su poeta preferido es Antonio Machado.

Comenzó a escribir poemas cuando estudiaba en Madrid, en los que expresaba la nostalgia que sentía por su tierra natal. También escribe relatos cortos sobre la tradición, el cambio de pensamiento y la convivencia latino-árabe. Tiene escritas tres novelas que todavía no ha publicado.



Abderrahman El Bakkali recoge el Premio



Miradas al otro lado del cristal

YASSER HAMOUT

1

Voluntad

No quiero ser
Para tus noches el aullido.
No quiero ser noticia breve.
Ni ser huella en tu jardín...
No quiero ser, en fin, el otro.

Quiero que me hables.
Que me veas de cerca.
Que leas mi historia.
Que me tiendas la mano.
Que me sonrías...

Yo quiero que bebas conmigo
El agua que nos separa.

2

Intención

Me visto de ti para verme.
Me acerco a ti para tocarme.
Me fundo en ti para vivirme.
Acepto ser tú.
Reconozco que eres tú.
Te comprendo...
Tú, que me ves enlutado
En tus noches de flamenco.
Tú, que recoges mis huesos,
Mis sueños,
Mis versos coránicos colgados a la orilla.
Tú, que desde el otro lado del cristal,
Finges amarme...



3

Me contento

Me contento con que me hayas brindado
Un instante de tu vida.
Con que te hayas parado a pensar,
Después de tu café de las diez,

En mi traje roto,
En mis zapatos ya sin color,
En mis largas jornadas de trabajo.

Me contento con que me hayas saludado.
Con que me hayas sonreído al pasar.
Con que me hayas dejado tu periódico.
Con que no te hayas ido sin más...

Me contento con que hayas protestado por mí.
Con que hayas fumado, nervioso, por mí.
Con que hayas llorado, desesperado por mí.
Con que hayas encendido tu noche por mí.

Me contento con que hayas pensado
Que soy como tú...

IX PREMIO RAFAEL ALBERTI



4

Rechazo

Emerge desde muy dentro.
De lo más profundo y oscuro.
De lo hondo, ignorado y no visto nunca,
Un grito poblado de lamentos.
Un sentimiento que descuartiza.

Es algo arrancado a la fuerza
Como el sonido de la muerte.
Un sentimiento amarillo de repudiada presencia,
Tan vacío como el sueño que se pudre,
Lento en el tiempo.

Es un sentimiento loco, turbio,
Deshecho como la imagen sin luz,
Como la razón que pierde el rumbo,
Como el polluelo muerto.

Es un sentimiento que se nutre de polvos,
De cenizas,
De cristales rotos, de puertas encerradas,
De la mano inválida tendida al vacío.
De la mirada ajena.

Es un sentimiento extraño,
Doliente y desnudo,
Amargo como tus ojos
Que repudian mi presencia...

5

Poema en seis versos

Balada virgen del amor insólito.
Aureola de miel, tu voz es agua.
Habitan tus ojos verdades de vértigo.
Inéditos recuerdos caminan por tu alma.
Jamás en ti la tierra humedece.
Aureola de miel, tesoro y esperanza.



6

Lejanía primera

Como devora el fuego,
En su furia enloquecida,
A las ramas huérfanas
Del tronco sin amor,
Yo voy devorando,
Sin tregua y sin sudor,
Las horas muertas
Que me tienen amarrado
A tu espera...
No estás lejos,
Pues al borde de mis ansias,
El ocaso de tus ojos
Ya lo veo renacer.
Sin embargo, amada,
¡Qué duro es esperar!

7

Lejanía segunda

Entre el ser y el no ser,
Yo voy dando mis rodeos,
Que sin haber querido ser,
Inevitablemente soy...

Entre el querer y el no querer
Tan distante yo me veo,
Que sin haber querido voy,
Queriendo yo sin mi deseo...

Entre el volver y el no volver,
A sangre y fuego yo te brindo,
Que aunque lejos se me ve,
De mi patria no me olvido...

IX PREMIO RAFAEL ALBERTI



Imágenes en poemas

ABDERRAHMAN EL BAKKALI

TE RECUERDO

Te recuerdo...
sobre las alas del viento,
junto a la chimenea,
en el calor de mi aposento,
con el cierzo del amanecer.

Te recuerdo...
como a una mariposa
sobre el trigal de mi piel,
el rojo de amapola;
tus labios de miel.

Te recuerdo...
bajo la luna, en la playa
que vio mi ser,
el canto de las olas
al atardecer.

Te recuerdo...
perfume de incienso
que sublima mi amor
cuando lo pienso.

Te recuerdo...
tumbado, a oscuras, sin ropa,
sobre la hierba del Rhin
bajo los álamos del puente de Europa.
Tú, la barca, yo el Rhin.



SUSPIROS

Barquito que vas,
velero que vienes,
¡llévame a la vera
De mis niñas y dulzura!

¡Ay! Mujer,
como el corcho que flota
sobre las olas; a la deriva.
Cádiz con puerto y mar.
Rincón del Medik para soñar.

Barquito a velas,
¿adónde me llevas,
si entre olas y espumas
no hay más que amarguras?

Barquito que vas,
velero que vienes.

¡Ay! Mujer.
Qué malo es vivir...
Vivir siempre a la deriva,
tragando sales y amargura.



FATALIDAD

Poste seco tenía que ser,
el que a la rosa matase,
ni vil mano criminal deshojase,
ni con el viento y el sol marchitase

Paloma que libre vuelas,
al cazador y a la rapiña burlaste,
mas: tus blancas plumas y tu ambiente
en un poste seco dieron de frente

Mariposa fuiste, princesa;
clavel, jazmín y rosa.
Aun de luto, siempre preciosa.

Un barquito en la mar serena,
un carro en la ruta morena,
camino del cementerio, va, ¡qué pena!



FLOR DE OTOÑO

Si tú fueras mía,
¿Qué cosa yo te daría?
¿El cielo y la mar
o mi corazón para amar?

Sé que eres flor de otoño,
pólvora de cañón
y peregrina de retoño.

Si fueras mía,
¡di! ¿qué cosa yo haría?

LA CABRA DE PICASSO

Quise escribir poesía
y encontré que la poesía
eres tú.

De pasión y amor mi cuerpo
ardía. Yo esperaba una imagen
que me consolara, y no encontré
más que la tuya.

En ti quise fundirme mujer
como se funde el cobre,
formar el bronce y crear
una estatua.

Mas... Qué imagen hay en ti,
mujer de hierro, hija de la luz,
creada y nacida del barro.



NOSTALGIA

Terruño marino
donde duermen
mis sentimientos
y respiran los pinos
el suspiro matutino.

Besa el cielo a la mar
y el mar te besa a ti,
trayéndome la brisa,
aquel dulce recuerdo
que sobre tu playa viví.

Terruño marino;
arena de mil ansias,
mar de sirenas y delfines
capricho de faraones.

Terruño, aun, campesino.
¿Qué será de tu destino?
Terruño Mediterráneo;
Árabe, blanco y latino.

IX PREMIO RAFAEL ALBERTI



¡ LAHBIBA TANJA !

Farida Benlyazid

Directora de cine

¡ Querida Tánger! Es el grito del corazón de los moros tangerinos cuando hablan de su ciudad. La vieja dama que renace cíclicamente de sus cenizas es una ciudad abierta. Abierta a los vientos, abierta a los flujos migratorios, abierta a las ideas más contradictorias.

Su historia se cruza con las de distintos pueblos, desde siempre. De niños íbamos a jugar en las tumbas fenicias del Marshan. En el Museo de la Kasbah, podíamos ver estatuas y mosaicos romanos y descubrir objetos prehistóricos. Los paseos a las grutas de Hércules nos trasladaban a la mitología griega; las fortalezas nos hablaban de los portugueses, y los ingleses de carne y hueso, nos instalaban en un romanticismo que nos hacía soñar.



Farida Benlyazid

Emily Keen desde su retrato en el salón de mi compañera de juegos Lalla Rabea, hija del Cherif My Abdeslam de Ouazzane, representaba a una abuela insólita.

En el “Lycée Français” mis amigas eran musulmanas, Lalla Rabea y Moncefa Akalay, hebreas como Lucie Pinto y Sol Hachuel o cristianas como Mari Luz Mazora, española o Maguy Pelissa, francesa, Maritina Barboza, portuguesa, Jennifer Hardy, inglesa, Lilibeth Jelen, americana, Gilda Verharen, belga o Elizabeth Mamentoff, rusa.

Todas hemos aprendido que nuestros antepasados eran “Les Gaulois”. Me dio mucha pena la captura y derrota de Vercingetorix por los romanos y me partió el alma el pobre Roland atacado por los sarracenos. Nadie me había dicho, entonces, que esos hombres con ojos negros y crueles representaban a los árabes. Me encantaba la escuela por las bonitas historias que nos contaban.

Éramos todas iguales y diferentes, esa diferencia alimentaba nuestra curiosidad. Cada comunidad estaba atenta a sus tradiciones. La buena educación y la concordia hacían interesantes las diferencias. Las fiestas eran compartidas y los rituales sagrados eran respetados. Hasta los hindúes tenían su lugar para la incineración de sus muertos.

Tánger fue desde siempre un refugio. Recordaremos, entre otros tantos, a los moros

y judíos que huyeron de la Inquisición, a los homosexuales occidentales exiliados, sin olvidarnos de aquellos marroquíes que huían del protectorado ni de los españoles que se escapaban de la guerra civil ni de todos esos que trajo la segunda guerra mundial y que incluían hasta polacos y húngaros. También hubo apátridas como la pobre Elisa Chimentti que perdió su nacionalidad italiana al casarse con un alemán y que perdió, poco después, la nacionalidad alemana al separarse de él.

Elisa Chimentti ha escrito mucho sobre Tánger y sus leyendas, dando a conocer las diferentes comunidades. Puede que su estilo literario no sea de lo más remarcable pero su obra da a conocer el Tánger de su época con una particular atención y con una sensibilidad multicultural. Elisa Chimentti hablaba el árabe y el rifeño. Desde muy joven acompañaba a su padre, médico de Moulay Hafid, en sus visitas en burro a las aldeas, y trataba de convencer a las mujeres para que su padre pudiera curarlas.

Hablaba el hebreo que estudió en la escuela de la alianza israelita, donde también estudió el francés que utilizó para sus escritos. Hablaba alemán, inglés, ruso y, por supuesto, el italiano y, como todos los tangerinos, el castellano.

Últimamente, en Dubai donde se proyectó, durante el festival, *La vida perra de Juanita Narboni* dije, en los debates, que Tánger en la época en que se sitúa la película, era como Dubai ahora, con nacionalidades diferentes, pero que en vez de utilizar el inglés, era el español el idioma en que se entendían todos.

Volvamos a Elisa Chimentti que fundó la primera Escuela italiana. Luego se la quitaron los fascistas y ella emprendió, entonces, un pleito contra el estado italiano de Musolini. Una apátrida intentando un pleito contra un estado fascista no puede ser otra cosa que una heroína tangerina. Me hubiera gustado hacer una película sobre su vida y su lucha de mujer.

Desde luego sus textos son más profundos que los de Ali Bey que nos describe un Tánger tan espantoso que produce risa con sus descripciones, o las de un Roger Caillet en su *Viaje a Tombuctú* tan siniestro. Siniestro pero genial es William Burroughs con su *Festín*



desnudo, donde nos da a conocer el mundo de las drogas duras que no era tan obvio. Bueno, el kife o la grifla como se decía, era corriente, producto nacional que sigue alimentando el imaginario de los tangerinos en los cafetines.

De eso sabíamos algo cuando éramos adolescentes, con la cabeza llena de los escritos de los existencialistas, en plena época de los hippies, íbamos a tomar un té al café Baba que estaba muy de moda. Allí escuchábamos las historias verdaderas o inventadas de los héroes cansados de la época internacional, o los delirios sobre el fondo del mar de la boca de los pescadores a la hora de soñar.

Paul Bowles se hizo portavoz internacional de ese mundo que coincidió con su búsqueda. Él huía de la conformidad de la Nueva Inglaterra y se encontró una vida entre los soñadores impenitentes. Las novelas de Jane Bowles sobre las mujeres moras son muy frescas e iluminadas por esa luz tan particular de las casas de Tánger.

Últimamente, en una entrevista sobre Tánger para 2M, la segunda cadena marroquí, dije que no había un Tánger sino muchos Tánger que unas veces se cruzan y otras se quedan en paralelo.

Mohamed Choukri me ha hecho descubrir un Tánger que presentía sin conocer, de algo me había enterado con *El gran Zoco* de Joseph Kessel, pero el espectro de la hambruna que me parecía tan lejano en los libros de historia, había estado en mi puerta sin que lo supiera. Tánger era la ciudad de la abundancia. Se encontraban productos del mundo entero y a bajo precio. Galletas inglesas, merengues españoles, chocolates suizos, queso francés y hasta el americano peanut butter.

Más tarde me gustó el Tánger de Souad Bahichar en su libro *Ni fleurs ni couronne*; nunca se dice que estamos en Tánger pero se reconoce el lugar a través de los colores, de los olores y de ese errar tan característico de los héroes de esta ciudad que parecen flotar en el

chergui. *Chergui* o el silencio violento, la película de Moumen Smihi, como su último *El Aye* (El Chico, en tangerino), me hacen revivir un Tánger muy familiar.

Todavía me acuerdo de la emoción que tuve al verla en París, cuando era estudiante, en una sala del Quartier Latin. Me transportó al interior de las casas de mi infancia. Como últimamente los cantos del Mouloud me recordaron la paz y la exaltación de la fé en las noches perfumadas con agua de azahar, palo de sándalo y té con hierba buena. Todo esto sigue existiendo pero no es lo que era. La nostalgia tiene sus encantos.

Jours de silence de Tahar Benjelloum describe un Tánger que también se reconoce en la pálida luz del invierno cuando las horas se paran y la humedad vuelve verdes las paredes.

Lo que más me emociona es ver cómo ha vivido y cómo sigue viviendo la gente de Tánger. La vida fue desde siempre agradable, todas las ideas se han intercambiado con vehemencia pero sin violencia.

Dominique Pons en *Les riches heures de Tánger* nos cuenta que cuando los portugueses ocuparon Tánger, encontraron la ciudad vacía. Y al día siguiente, la gente volvió a su casa. También cuenta que durante la segunda guerra mundial, cuando una bomba que un espía llevaba en su maleta, estalló por error, salió la gente a manifestarse diciendo: “No queremos bombas en Tánger”.

Las manifestaciones por la Independencia de Marruecos fueron siempre pacíficas. Nadie, en el fondo, quería que cambiara el estatuto de la ciudad que había logrado un equilibrio en una sociedad multicultural apreciada por todos.

Julia Snurmacher, residente en Nueva York, tangerina desde muchas generaciones, me dijo una vez “*En Tánger, no había contrabandistas porque era zona franca. Eran buenos padres de familia los que, al salir de Tánger, se convertían en contrabandistas*”. Y si los espías eran muchos, no se

“
Paul Bowles se hizo portavoz internacional de ese mundo que coincidió con su búsqueda
”



podían reconocer, si no, ya no lo serían. Claro, se sospechaba de algunos, verdaderos o falsos, la imaginación y los rumores formaban parte del ambiente de la ciudad.

Con dinero o sin dinero, los tangerinos han sido siempre unos señoritos. Incluso ahora los empresarios se quejan de que los obreros no quieren hacer horas extras, cuando son tangerinos. No viven para trabajar sino que trabajan para vivir.

Una vez, al proyectar en un festival en Francia *Muñecas de caña*, que dirigió Jillali Ferhati y que fue mi primer guión, me sorprendió la crítica de una mujer que decía que los decorados y el vestuario eran falsos porque eran demasiado bonitos y limpios, cuando para nosotros eran de lo más corriente. Incluso cuando hice *Una puerta hacia el cielo*, que transcurre en un palacio, no podían decirme que lo había inventado, pues no. La Directora checa Vera Chitilova me dijo que yo contaba mentiras. No se sabe gran cosa de la vida fastuosa de las familias musulmanas como los Menebhi, los Ouazzani o los Tazi ni de las familias judías como los Pinto o los Toledano. En el libro *Dar Baroud* de Louis Gardel se percibe la vida de una familia rica judía pero queda narrada desde el exterior.

Sería interesante un estudio sobre la noción de lo que significa “dentro” y “fuera” para los tangerinos. Por ejemplo, para los judíos, los que

no son de Tánger son forasteros y para los moros, los que no son de Tánger son del interior (de Marruecos, por supuesto).

Tánger ha inspirado a muchos autores de paso, algunos se instalaron. Paul Bowles decía que en Tánger se podía trabajar bien porque no se perdía tiempo en obligaciones mundanas. No había grandes editoriales, ni galerías famosas, ni productores instalados, como en París, Londres, Madrid o Nueva York. No había el bullicio de una prensa crítica.

El tiempo es un factor importante en Tánger. Aquí viene a morir el tiempo occidental para dar paso al tiempo oriental. El tiempo es tuyo, hay que saber utilizarlo. Sidi Abdallah Guenoun nos dejó un libro importante sobre la aportación de los sufís de Marruecos, reconocidos a través de todo el mundo islámico como grandes místicos, Moulay Abdeslam Ben Machich o Abou el Hassan Chadili.

Hasta desde fuera, Tánger estimula la imaginación. *El sueño de Tánger* la película de Ricardo Franco interpretada por Maribel Verdú que tenía entonces catorce años, prototipo de la chica mala que enloquece a los hombres, podía suceder en cualquier ciudad del mundo, pero Tánger le da un exotismo particular; lo mismo diría de *Le dernier été a Tanger* de Alexandre Arcady donde la chica mala seduce y mata a unos gánsteres que mataron a su padre.



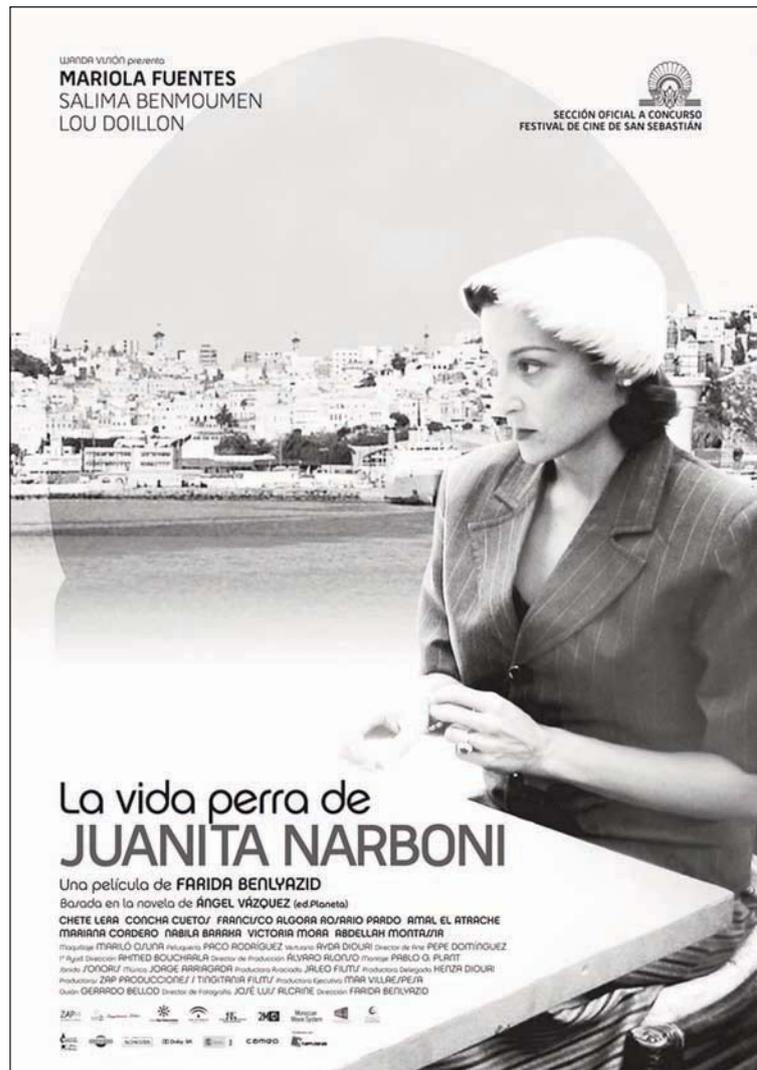
Vista de Tánger y su bahía



“

**Con dinero
o sin dinero,
los tangerinos
han sido siempre
unos señoritos**

”



Jean Genet decía que Tánger era traidora y según un dicho árabe *“Tánger llora por los que no la conocen y los que la conocen lloran por ella”*. El mito no se puede explicar si no deja de ser un mito.

Terminar con Ángel Vázquez que, como dijo Juan Goytisolo, autor de *Don Julián en Tánger*, es uno de los mejores escritores del siglo veinte. La obra de Ángel Vázquez es difícil porque es multicultural. Hay que conocer las varias culturas que atraviesan la obra para apreciar todas las facetas de una Juanita Narboni, salpicada por las culturas como por las olas de los mares que la rodean. Es una obra muy particular, precursora de la cultura intermundialista.

Se ha traducido últimamente al alemán con mucho éxito, Goytisolo ha escrito el prólogo. También se ha traducido al inglés por Nadia

Benabid, una tangerina que vive en los Estados Unidos y al francés por Selim Sherif otro tangerino que vive en Francia.

Emilio Sanz de Soto, el mejor amigo de Ángel Vázquez, me habló de la tesis de una mujer sobre una comparación de Juanita con Ulyse, de Ángel Vázquez con Joyce y de Tánger con Dublín.

Mucha gente no entiende por qué he hecho una película en español pero como le dije a un periodista *“Incluso no es el español de España”*, hasta a Mariola Fuentes que es andaluza, le parecían raras las palabras en jaquetía, que sólo se emplean en Tánger. Y la copia en versión original también lleva subtítulos cuando se emplea árabe, inglés o francés. El periodista se rió y me preguntó : *“Y ¿Para quién has hecho la película?”* Y le contesté con la misma risa : *“Para los tangerinos”*.



AUTORES Y OBRAS CITADAS

- Elisa Chimenti (1959) : *Au cœur du harem*. Paris, Le Scorpion.
- Elisa Chimenti (1964) : *Le sortilège et autres contes séphardites*. Tanger, Editions Marocaines et internationales.
- Ali Bey (1994): *Viajes del principe Ali Bey El Abbassi*. Palma de Mallorca, José J. Olañeta editor. Prólogo de Juan Goytisolo.
- Roger Caillet : *Viajes a Tombuctú*.
- William Burroughs (1959) : *Festín desnudo*.
- Mohamed Choukri (1981) : *El pan desnudo*, Seuil.
- Joseph Kessel (1952) : *Le grand Soco*, Paris, Gallimard.
- Souad Bahichar (2000) : *Ni fleurs ni couronne*, Casablanca, La Fennec.
- Tahar Benjelloun (1990) : *Jours de silence à Tanger*. Paris, Seuil.
- Dominique Pons (1990) : *Les riches heures de Tanger*, Editions de la Table Ronde.
- Louis Gardel (1993): *Dar Baroud* (1980), Seuil.
- Sidi Abdallah Guenoun: Autor de una Antología de Literatura Marroquí.
- Ángel Vázquez (1976): *La vida perra de Juanita Narboni*. Barcelona, Planeta.
(Nadia Benabid: Traducción al inglés y Selim Sherif: Traducción al francés).
- Juan Goytisolo (1970): *Reivindicación del Conde Don Julián*, Mexico, Joaquín Mortíz.
- Joyce (1922): *Ulysse*.



“Si alguien dice que la educación es cara, que piense cuanto nos cuesta la ignorancia”.

(Leído en Guadalajara, México, en una pintada)

EL TEATRO ESCOLAR

UN VALOR QUE NO COTIZA EN BOLSA

(UNA ACTIVIDAD DEL I.E.E.S. SEVERO OCHOA DE TÁNGER)

Charo Macías Sánchez

Profesora del I.E. “Severo Ochoa” de Tánger
y Codirectora del grupo de Teatro del centro

*L*a vuelta al instituto, después de Navidad, es siempre difícil; pero cuando abrimos el salón de actos por la tarde, superado ya ese primer día de clase y esas dos semanas de vacío vacacional... y, azorados, volvemos a enfrentarnos al ensayo... ¡Todo cambia! Todos los actores quieren entrar los primeros en la sala, dejar corriendo sus mochilas, dar las luces, encender los focos; subir, ¡ya, ya!, el telón. Son gestos habituales, que, sin embargo, hacemos cada día durante el curso; pero que, hoy, tras la vuelta de las vacaciones, renuevan su significado. Gestos que demuestran cómo el escenario cobra vida en cuanto los actores se desbordan de entusiasmo.

Y es entonces cuando uno de los alumnos, que lleva varios años en el grupo de teatro, se adelanta, corre más que el resto, sube a las tablas el primero, pide silencio con dos palmadas secas, y, como si estuviera declamando ya el papel, ¡el papel de su vida!, proclama ante la algarada interrumpida y la expectación de profesores y compañeros: “¡Ummm... qué bien huele esto! ¡Aquí huele a Teatro!”

Aplauso general de los presentes y... “¡venga, que empezamos!”, dicen los profesores, preocupados, ya, por ese tiempo que siempre echan en falta cuando avanzan los ensayos.

Esta anécdota, real, explica claramente qué siente el alumnado que hace teatro; qué es eso del “gusanillo del teatro”. Porque hacer teatro es echarlo en falta, anhelar el reencuentro con él, querer volver a empezar siempre. Y este primer día de clase..., cuando volver de vacaciones supone un suplicio para la mayoría de los alumnos, nos muestra, sin embargo, a un grupo de teatro entusiasmado, deseoso de subirse al escenario enseguida, ¡rápido!, otra vez... Por eso no hizo falta explicar qué quería decir aquel alumno cuando dijo “Ummm, aquí huele a teatro”. Todos lo entendimos; lo entendimos perfectamente.



El por qué del teatro

La responsabilidad de la educación no debe recaer, exclusivamente, en los centros de enseñanza y profesores. Nos educa la familia, la relación social en general, los grupos en los que participamos, los amigos, los actos culturales a los que asistimos, tales como conferencias o películas; nos educa viajar... Sin embargo, de todos es sabido, también, que la sociedad delega, quizá demasiado, gran parte de sus responsabilidades “pedagógicas” en el centro escolar, que de pronto se convierte en una institución con un objetivo primordial, aparte del objetivo de formar: conseguir educar. Educar con el fin de garantizar una mayor cohesión social y promover, se entiende, la igualdad de oportunidades entre los individuos.

Así pues, con este planteamiento, disponer de un grupo de teatro en los centros educativos —en este caso, en los centros educativos de Marruecos, que es desde donde estamos hablando—, es un claro ejemplo de cómo las aportaciones pedagógicas que se hacen desde el ámbito escolar trascienden este ámbito para ir más allá e impregnar la sociedad.

En nuestro caso, por ejemplo, hemos podido observar como las representaciones que se

han hecho cada año han trascendido al instituto y se ha hablado de ellas en los medios de comunicación de Tánger y, en cierto modo, impregnado, aunque fuera levemente, el panorama cultural local.

Pero no sólo influimos, creemos, sobre el ámbito y el ánimo del instituto, o sobre la vida cultural de la ciudad como hemos dicho, sino que también llega este teatro escolar a toda la comunidad. Por eso, cuando se celebra *La semana cultural de Tánger* o *La semana de teatro escolar en español* en las distintas ciudades de Marruecos en las que viene celebrándose, estamos cumpliendo esa función pedagógica (y sociológica, creemos) que ha de tener el teatro escolar; una función que va más allá del mero marco educativo.

El teatro, desde antiguo, ha sido ese vehículo pedagógico, importante, con el que los actores oficiaban las representaciones que, como si fueran un espejo ellos mismos, reflejaban las costumbres de una sociedad que a su vez las contempla desde el patio de butacas —sorprendida muchas veces— pero con entusiasmo y regocijo también. Y es esta virtud (la de espejo social) del teatro, la que adquiere en un grupo de teatro escolar algunos rasgos específicos que merecen destacarse.



La Ópera del Bandido



En primer lugar, aquí se trata de un proyecto adaptado al nivel formativo del alumnado que lo realiza, además de ser coherente con los objetivos generales de la enseñanza que reciben. Y en segundo, el grupo de teatro de un instituto representa una cantera formidable de futuros espectadores de teatro, y ayuda a salvar ese vacío que suele darse entre el teatro infantil y el de adultos; teatro al que quizás no llegarían nunca nuevos espectadores, de no existir el teatro juvenil, o si se extinguiese esa afición que en nuestro caso tratamos de impulsar y desarrollar en este periodo tan crítico en sus vidas, que es la adolescencia y la primera juventud.

Mas el teatro, además, acaso en mayor medida que cualquier otra actividad, tiene una vocación de entrega al público, de manifestación ante los otros; y es, en este sentido, en el que los jóvenes actores descubren cuando reciben los aplausos, los premios o la crítica (que también es necesaria), la verdadera compensación a su trabajo y la verdadera recompensa que acarrea el ser actor, lo cual constituye un valor añadido al de su formación académica y aprendizaje social.

El trabajo cotidiano

El teatro escolar tiene dos caras: la que el público ve (el espectáculo), y la del propio trabajo teatral que se hace día a día en esos interminables, duros y, a veces, fatigosos ensayos. Y, además, está el trabajo educativo y pedagógico que contribuye al desarrollo del grupo en general y, en particular, al de todos aquellos que participan en él.

Este desarrollo personal dentro de un grupo, es lo que hay que potenciar con más ahínco, con más profesionalidad, para conseguir que sea el soporte fuerte del proyecto y para que, en momentos de dificultad -que siempre suele haberlos; los hay y los habrá- poder evitar que el proyecto fracase.

En el trabajo cotidiano descubrimos todo el potencial de estas situaciones educativas; así, durante los ensayos de la obra, se estimula la interacción comunicativa de los individuos en

el grupo, se fomenta la expresividad y se refuerza la formación literaria y estética, a través del conocimiento de autores, estilos y obras, que se renuevan cada año.

Por ejemplo, cuántas veces en un ensayo, después de muchos cortes y repeticiones porque a alguien se le atraganta un nombre propio, un subjuntivo o un condicional, (aunque, finalmente el traspies sea motivo de risa y distensión), conseguimos que todo el grupo se sepa la frase de memoria, y, para ayudar, a coro, repita sin cesar "*comme il faut*", excepto, claro está, el actor o la actriz implicada, que, lógicamente, volverá a decir, una y otra vez, hasta aburrirnos: "*Soy la reina Berengüela, de Castilla y de Lyon*". Aunque enseguida acordamos, después de muchas risas, que "cualquier cosa antes que provocar un conflicto diplomático con Francia", no por ello nuestra actriz dejó de decir de *Lyon*. De modo que a la postre, para regocijo de todos, Berengüela siguió siendo francesa (de *Lyon*, claro) en el escenario.

Siempre hay que tener en cuenta este valor educativo del teatro. Aunque el teatro, obviamente, no educa por sí mismo. En realidad, nada educa por sí mismo. Es cómo se vive esa experiencia, cómo la vive el sujeto, lo que la convierte en un proceso de interiorización del mundo y del yo. Y, como ya se ha reseñado anteriormente, el teatro escolar es un filón de situaciones pedagógicas en clave positiva: ayuda a superar la timidez, el alumnado aprende a estar en grupo, a ejercitar la memoria. Esto es cierto. Pero también el teatro escolar tiene su lado negativo: puede ser una escuela de egocentrismos, agudizar los complejos, crear expectativas falsas y, cuando llega el momento de mostrar lo conseguido ante el público, siempre existe el riesgo de subordinar todo el proceso teatral-pedagógico a la búsqueda efectiva de unos resultados.

Pero, no obstante, y para contrarrestar este factor negativo del que hablamos, conviene ver al teatro escolar como un proceso inagotable que va verificando e incorporando sus pequeños hallazgos día a día. Al escenario sólo se sale a mostrar lo que es un trabajo vivo.



Adaptación de D. Quijote

Objetivos

“Ahora me siento más parte del instituto; antes era un alumno que iba y venía a clase. Desde que estoy en el grupo de teatro, me importa más el instituto Severo Ochoa; y de otra manera”.

“Todavía no sé ni como me metí en esto. ¿Que iba yo a quedarme en el instituto después de clase? ¿Y voluntariamente?”

“El teatro, como actividad extraescolar, ¡qué horror! ¡Y después de clase! No, yo no; gracias. Siempre había visto a los que se quedaban como unos “raritos”. Hasta que empecé los ensayos y el tiempo volaba”.

“Me costó mucho al principio; creía que se iban a reír de mí. Además, no me gustaba nada el papel que hacía; los ensayos eran largos y mi personaje decía sólo unas frases. Después me di cuenta de lo que significa ir aprendiendo, ir adquiriendo soltura. ¡Y también aprendí que cualquier papel es importante, incluso el que tiene un texto corto!”

Estos son algunos de los testimonios escritos en un libro de firmas, que le entregaron (sorpresa, sorpresa) al profesor Alejandro Castillo, en su despedida, los componentes del grupo de teatro.

Como puede observarse, estos chicos y chicas plasman, perfectamente y sin saberlo, gran parte de los objetivos a conseguir por un grupo de teatro escolar.

El primero de estos objetivos es, sin duda, contar con las personas adecuadas para formar parte de un grupo que tiene un proyecto compartido. Después, hay que lograr el mejor desarrollo

de las capacidades expresivas de cada componente a través del aprendizaje de las técnicas teatrales. Y, más tarde, es imprescindible que el grupo vea el teatro como un medio de comunicación; que haga las representaciones con ese matiz de “trabajo vivo” que se comparte con un público. La actividad teatral, pues, debe ser entendida como un proceso, y no como algo que concluye con la representación.

La conclusión es, a la postre, que todos los objetivos están interrelacionados entre sí. Cuando el grupo está bien formado es solidario y participativo, se crea buen ambiente de trabajo. Por eso es importante cada hora de trabajo, cada ensayo; es decir, la calidad del resultado va a depender mucho de cómo llevemos el proceso. Ya lo decía una alumna: “Todos los papeles cuentan, incluso el que tiene poco texto”.

El método

Y llega al fin septiembre. Después de los exámenes, de los avatares de la matrícula, de las primeras clases, colocamos en el tablón de anuncios del instituto una “Convocatoria para formar parte del grupo de teatro”, con el día, hora y lugar de la cita, convenientemente señalados.



Luego vendrán las pruebas, las caras nuevas, los que traen a sus amigos, los que quieren saber... “¿Cuántos días a la semana ensayaremos?” Los de “Quiero un papel largo, este año, por favor”. Y mil propuestas más, excusas, sugerencias...

A todos se les explica que los buenos resultados se consiguen al interpretar cada personaje su papel como si fuera el papel protagonista, el de su vida, y que hay que saber dónde puede encajar cada uno, que las cualidades que tiene cada alumno son diferentes a la hora de interpretar... Que lo importante es el método de trabajo, cómo va construyéndose poco a poco el personaje y cómo va creándose ese clima de trabajo, cálido y exigente a la vez.

Si a lo largo de varios cursos hay una continuidad en el proyecto, como ha ocurrido en Tánger estos últimos siete años, todo resultará luego más fácil. De entrada se consigue renovar cada año el interés y la motivación del alumnado que interpreta las obras o participa, de alguna u otra forma (sonido, atrezzo) para su puesta en escena. Además, hay rasgos característicos que luego se mantienen a lo largo de los cursos; se persigue, por ejemplo, que las escenas sean corales para que pueda participar el mayor número de alumnos. Y se intenta que las obras a representar, aunque sean de autores españoles, hagan alusión a la realidad marroquí; al aquí y ahora. Lo ideal es que el público se vea reflejado y se reconozca en lo posible. En *La ópera del bandido*, obra que pusimos en escena el curso pasado, se celebra una boda que nosotros ambientamos con música marroquí y los característicos *yuyus* de alegría que lanzan las mujeres, y que el público coreó. Asimismo hicimos un esfuerzo en la adaptación de los textos para que en algún momento hubiese ciertas alusiones a la reforma de la Moudawana o a la corrupción.

El éxito de este proceso formativo, hay que valorarlo, creemos, en dos direcciones al menos. De un lado el entrenamiento y desarrollo de actitudes y aptitudes creativas; de otro, el apoyo a la educación del individuo en los años más importantes de su formación, ya que el trabajo dramático es sustancial y muy impor-

tante en la tarea colectiva, donde cada uno de los miembros del grupo teatral ha de asumir, responsablemente, una parte del trabajo a realizar.

El resultado de este método de trabajo, continuo y sistemático, es, como ya se ha dicho antes, que estamos propiciando una cantera de público joven para el teatro. Trabajamos con edades que van de los 12 a los 18 años, cuando a los adolescentes ya no les interesa el teatro infantil, aunque todavía vean “muy lejano y extraño” el teatro para adultos. Es aquí donde juega un papel decisivo este teatro; el teatro en el instituto. Sobre todo si se hace con seriedad y entusiasmo; entusiasmo que transmiten a otros jóvenes como ellos en su encuentro cotidiano en el instituto.

“Al llegar a Tánger en septiembre de 2000, traía conmigo, porque siempre había estado ahí aunque adormecido, el gusano del teatro. Y aquí, en Tánger, en vosotros, ha encontrado la pulpa, la arcilla y la flor con que crecer. Aquí recuperó su aliento esta pasión, que se ha alimentado de la energía de todos aquellos alumnos que han participado en esta experiencia a lo largo de los años”, declara Alejandro Castillo, profesor del instituto y mentor del grupo de teatro, en la revista *Kasbah*.

Lo cierto es que en estos años, entre los cursos 2000/01 y 2006/07, el grupo de teatro del instituto Severo Ochoa ha paseado por el Nápoles del siglo XVII en *Salvador Rosa o el artista*, de Francisco Nieva, por la Francia dieciochesca de los años inmediatamente previos a la revolución, en *El Concierto de San Ovidio* de Antonio Buero Vallejo, o por el absurdo, brillante y hambriento Madrid de las primeras décadas del siglo XX siguiendo a un poeta ciego que, sin embargo, tiene las luces de las que otros carecen en *Luces de Bohemia*, de Ramón María del Valle Inclán.

También recorrió el grupo la Sevilla del Siglo de Oro, en *Alesio, una comedia de tiempos pasados o bululú y medio*, de Ignacio García May. Y asimismo interpretó *Tantas y tales locuras*, una adaptación libre de los capítulos XXXVI al XLI de la segunda parte del Quijote.

La venganza de D. Mendo, de Pedro Muñoz



La venganza de D. Mendo

“
Siempre hay que tener en cuenta este valor educativo del teatro. Aunque el teatro, obviamente, no educa por sí mismo.
”

Seca, es una obra divertida que parodia el drama romántico de ambientación histórica. Y *La ópera del bandido*, del grupo Tábano, basada en una obra de Bertold Brecht, es esa comedia crítica con esa hipocresía implacable cuando se trata de mantener los principios y la integridad. Ambas fueron, también, repertorio escogido de estos años. *La ópera del bandido* le sirvió al grupo Tábano en su día para dar a conocer un teatro revolucionario y combativo contra la dictadura franquista.

También en estos años de efervescencia teatral escolar en Tánger, el profesorado del instituto Severo Ocho y del colegio Ramón y Cajal se atrevió a hacer sus pinitos teatrales con la obra *Las Salvajes en Puente San Gil*, de José M. Martín Recuerda. Fue una experiencia importante e inolvidable que, seguramente, más de un alumno recordará toda su vida después de ver al profesorado actuar, a los que hasta entonces sólo habían conocido en el aula.

Y concluyo, no sin reseñar que cada curso, cada nueva etapa que empezábamos, el grupo de teatro del instituto Severo Ochoa de

Tánger pudo acabarla felizmente gracias a los esfuerzos y colaboración de muchos compañeros de claustro. Gracias a todas estas personas que con ilusión, trabajo y profesionalidad han creído e impulsado este proyecto. En un libro que aparecerá próximamente, y que pretende desafiar la esencia del hecho teatral, su carácter efímero, se deja ya constancia de cuanto se hizo entonces y de quiénes lo hicieron. Son todas razones estas de legítima satisfacción para todos. Razones y satisfacción que quiero compartir muy especialmente con mis compañeros de dirección, Alejandro Castillo y Carmen Perea.

Obras representadas

Salvador Rosa o el artista, de F. Nieva,
El Concierto de San Ovidio de A. Buero Vallejo,
Luces de Bohemia, de R. del Valle Inclán.
Alesio, una comedia de tiempos pasados o bululú y medio, de I. García May.
Tantas y tales locuras, es una adaptación de los capítulos XXXVI a XLI de la segunda parte del Quijote.
La venganza de D. Mendo, de Pedro Muñoz Seca, una divertida parodia del drama romántico de ambientación histórica.
La Ópera del Bandido, del grupo Tábano, basada en una obra de Bertold Brecht.,
Las salvajes de Puente San Gil de J. Martín Recuerda.



CONVERSACIONES EN TORNO A LA LOE EN LOS CENTROS DE MARRUECOS (Septiembre 2007)

ENTREVISTA CON

M^A ANTONIA CASANOVA Y DEMETRIO FERNÁNDEZ

DE LA INSPECCIÓN CENTRAL DEL MINISTERIO DE
EDUCACIÓN Y CIENCIA

**Elvira González Comesaña y
Magdalena Roldán Romero**

Consejería de Educación
Rabat

En el Instituto español Juan Ramón Jiménez de Casablanca, el primer día del nuevo curso no es un día cualquiera. En vez del bullicio juvenil habitual, se observa un trasiego de profesores con carpetas y bolsas que buscan la sala donde se va a celebrar la sesión inaugural de las Jornadas de Formación sobre la LOE. Es un día de reencuentros para los veteranos y de sorpresas para los recién incorporados a los centros españoles de Rabat y Casablanca pues, por vez primera, se les ofrece la oportunidad de conocer la nueva Ley y su desarrollo y, sobre todo, las acciones derivadas de esa nueva normativa que comienza a aplicarse en el curso actual, en un momento en el que la LOE reemplaza a la legislación anterior y hay una cierta confusión al respecto.



Inauguración oficial de las Jornadas en el I.E.E.S. Juan Ramón Jiménez de Casablanca

Demetrio Fernández es Inspector de Educación desde hace casi veinte años y procede del Cuerpo de Catedráticos de Bachillerato, donde compaginó sus clases de Lengua y Literatura con el desempeño de diferentes cargos directivos, y las diversas publicaciones, referidas a la literatura española y a la programación docente. Ya como Inspector, ha asumido diversas responsabilidades en la Comunidad Autónoma de Madrid antes de incorporarse a la Inspección Central y a la supervisión de centros docentes en el exterior. Demetrio Fernández realiza habitualmente tareas de formación de equipos directivos y de docentes, y es a esta faceta de formador a la que nos aproximamos hoy.

M^a Antonia Casanova y Demetrio Fernández González, concedores de Marruecos y en especial de Casablanca y Rabat, sedes de centros españoles en el exterior, son los Inspectores Centrales encargados de dirigir estas Jornadas. Pese a lo apretado del programa acceden amablemente a contestar a nuestras preguntas.

M^a Antonia Casanova ha sido Inspectora de Educación en Barcelona y Murcia, antes de acceder a la Inspección Central en 1987, donde se ocupó de los Centros españoles en Marruecos durante varios años, previamente a desempeñar los puestos de Subdirectora general de educación especial y atención a la diversidad en el Ministerio de Educación (1996-1999), y de Directora general de promoción educativa en la Comunidad de Madrid (1999-2007). Desde la Subdirección citada, era responsable del Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí en el ámbito de gestión del MEC, pasando a hacerse cargo del mismo en la Comunidad de Madrid desde la Dirección general que asumió. Tiene diferentes publicaciones relacionadas, especialmente, con atención a la diversidad, evaluación y diseño curricular.

ALJAMÍA.- ¿Cuál ha sido el motivo de la realización de estas Jornadas en los primeros días de curso?

D.F.- Estas jornadas que se están celebrando en Marruecos, con motivo de la implantación de la Ley Orgánica de Educación, han sido iniciativa del Consejero de Educación que solicitó la participación de la Inspección Central del MEC para abordar las sesiones de trabajo.

ALJAMÍA.- Así que el Ministerio apoyó decididamente esta iniciativa del Consejero.

D.F.- Naturalmente. Después de unos años de continuas reformas educativas, se hacía necesario abordar los elementos más significativos de la nueva ley para su implantación y puesta en marcha.

ALJAMÍA.- Será la última reforma...?

D.F.- Eso esperamos

ALJAMÍA.- La LOE deroga completamente la LOGSE, la LOPEG, la LOCE y, parcialmente, la LODE. ¿En el nuevo texto legislativo quedan recogidos todos los aspectos necesarios para el ordenamiento educativo español?



D.F.- Hay aspectos de la LODE, ley orgánica que regula el derecho a la educación, que siguen vigentes, pero por lo demás así es.

ALJAMÍA.- **¿De qué manera participa la Inspección Central en estas jornadas?**

D.F.- Estas jornadas se han convocado en tres lugares diferentes: en Nador, los días 6 y 7 de septiembre, donde participa también el profesorado de Alhucemas; en Tánger, con los centros de Larache y Tetuán, los días 10 y 11 de Septiembre; y aquí, en Casablanca, con el centro de Rabat, en las mismas fechas. Están, por lo tanto, dirigidas a todo nuestro profesorado en Marruecos, así como a los asesores técnicos. En estos tres lugares participan activamente además de M^a Antonia y yo, los Inspectores Centrales Fernando Monje, Concha Vidorreta, y Esteban Martínez.

ALJAMÍA.- **¿Qué objetivos específicos se persiguen con estas Jornadas?**

D.F.- Los objetivos que se pretenden son los siguientes: actualizar la información sobre la Ley Orgánica de Educación (LOE) y el Proyecto Educativo contemplado en la misma; analizar la normativa sobre evaluación educativa y su aplicación en las diversas enseñanzas y, finalmente, diseñar un Plan de Actuación de centro para la elaboración de los documentos institucionales previstos en la LOE.

ALJAMÍA.- **Informar, organizar y propiciar la participación del profesorado y los equipos directivos en estas tareas no parece tarea fácil, en el sentido de que se trata de un elevado número de profesionales procedentes de centros diferentes. Desde el punto de vista de la operatividad, ¿cómo se han organizado las jornadas?**

D.F.- En las diferentes sesiones celebradas se ha abordado el desarrollo normativo de la LOE y la implantación de las enseñanzas reguladas en la misma, con especial referencia a las competencias básicas, y la elaboración y puesta en marcha de los diversos elementos que integran el proyecto educativo de los centros, resaltando la especial importancia de la propuesta curricular tanto de Educación Primaria como

de Educación Secundaria Obligatoria; el plan de atención a la diversidad y el plan de convivencia, que han de elaborar y llevar adelante cada uno de los centros. A la vez, las Jornadas han posibilitado el trabajo cooperativo entre el profesorado de los diversos centros y han permitido la puesta en marcha de diversos grupos de trabajo que, una vez finalizadas estas jornadas, a lo largo del curso, propicien la elaboración de documentos institucionales de calidad para cada centro, documentos que han de adecuarse a las necesidades de cada uno, a la vez que favorecer la unidad de criterio común a los centros de titularidad del Estado español en Marruecos.

ALJAMÍA.- **En la sesión de esta mañana, nos has hablado de competencias básicas y autonomía de los centros, como aspectos fundamentales que recoge la nueva Ley de Educación, ¿los grupos de trabajo también van a abordar estos temas?**

D.F.- Efectivamente, se han constituido dos grupos de trabajo de especial interés, complementarios a los que se aplican a la elaboración de los documentos institucionales de cada centro. Uno de ellos es el referido a las estrategias para el desarrollo de las competencias básicas, una de las grandes novedades de la LOE, que tiene su entronque en las políticas educativas que están promoviendo los países de la Unión Europea.

M^a A. C.- La incorporación de las competencias básicas como elemento curricular es esencial para el planteamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Creo que supone un avance importante para la formación de nuestro alumnado, si sabemos aprovechar el carácter cohesionador de las mismas en relación con las distintas áreas o materias en las que se dividen nuestras enseñanzas, y que favorece o exige, además, el trabajo en equipo del profesorado.

ALJAMÍA.- **Además de las competencias básicas, ¿hay algún otro elemento, M^a Antonia, que quisieras destacar como característica diferencial de la LOE?**

M^a A. C.- También considero importante el nuevo enfoque de los Programas de



Cualificación Profesional Inicial, que van a permitir acceder al Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria; y la nueva organización de la atención a la diversidad relativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en la que aparecen los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, con altas capacidades intelectuales, al igual que los que, por diferentes causas, se incorporan tardíamente al sistema educativo español. Es un buen modo de considerar las diferencias del alumnado y de facilitar su atención educativa general y específica.

ALJAMÍA.- Antes nos habías explicado, Demetrio, que se habían constituido dos grupos de trabajo complementarios a los de elaboración de documentos. Te referías al de competencias básicas y ...?

D.F.- ...y otro grupo referido a la autonomía de los centros docentes, otra de las ideas innovadoras de la LOE, a la que tampoco era ajena la normativa anterior, pero que no ha sido efectiva a lo largo de nuestra historia educativa. Entendemos que ha llegado el momento, y así lo propugna la LOE, de favorecer el ejercicio efectivo de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión por parte de cada una de las instituciones educativas. Es ésta una vía imprescindible y vinculada a la calidad de la enseñanza que, lógicamente, va emparejada con adecuados procesos de supervisión por la Inspección Educativa y de evaluación.

ALJAMÍA.- La evaluación es un elemento fundamental del proceso de aprendizaje, en el que se hace especial hincapié. ¿Podrías explicarnos, qué elementos son evaluables y de qué manera se va a llevar a cabo esta evaluación?

M^a A. C.- Se trata de la evaluación del alumnado –de los logros y aprendizajes conseguidos, de los objetivos educativos satisfechos y de las competencias básicas alcanzadas- pero no sólo del alumnado, sino también de la programación

docente, de los procesos de enseñanza, y de la propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos educativos de cada etapa educativa y de las áreas y materias que integran cada una de ellas y con el desarrollo de las competencias básicas.

“
Entendemos que ha llegado el momento de favorecer el ejercicio efectivo de la autonomía
”

ALJAMÍA.- La evaluación de la práctica docente es un aspecto en el que todavía tenemos poca experiencia...

M^a A. C.- Las disposiciones legales prescriben que los equipos docentes han de evaluar la adecuación de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación a las características y necesidades de los alumnos; los aprendizajes logrados por el alumnado; las medidas de individualización de la enseñanza, con especial atención a las medidas de apoyo y refuerzo utilizadas; la programación docente y su desarrollo y, en particular, las estrategias de enseñanza, los procedimientos de evaluación del alumnado; la organización del aula y el aprovechamiento de los recursos del centro; la relación con el alumnado, así como el clima de convivencia.

ALJAMÍA.- También has hablado de coordinación.

D.F.- Es un aspecto esencial: en Educación Primaria, la coordinación entre los maestros del ciclo y entre los diferentes ciclos, y de los maestros del tercer ciclo con los profesores de Educación Secundaria; y, en Secundaria, la coordinación con el resto de profesores de cada grupo y en el seno del Departamento y, en su caso, con el profesorado de Primaria; y las relaciones con el tutor o la tutora y, en su caso, con las familias.

ALJAMÍA.- A propósito de lo que estamos hablando y teniendo en cuenta la complejidad de las tareas que es necesario abordar, el actual modelo de dirección de centros: directores desde un cuerpo docente y con tareas docentes y todo esto, ¿será suficiente para poner en marcha la LOE? Hay otros modelos de



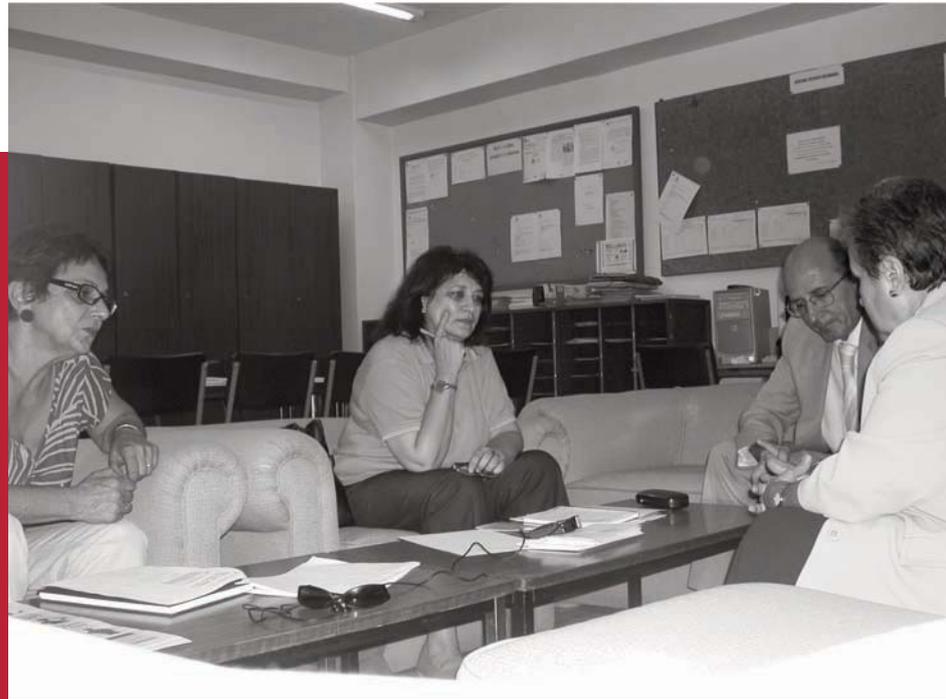
dirección de centros que parece que de alguna manera facilitan la autonomía de los centros y la toma de decisiones. ¿Hay actualmente algún debate abierto en torno a esta cuestión?

M^a A. C.- Ahora mismo, lo que establece la LOE, o de lo que se preocupa la LOE, sobre todo, es de la buena formación de los docentes antes de incorporarse a la enseñanza y a la dirección. El modelo de acceso a la dirección va cambiando, se va matizando..., pero no como para derivar hacia modelos con otra línea absolutamente distinta. Es decir, que hay que reforzar el papel del director desde la parte de la Administración y hay que procurar que todos los licenciados, cuando se incorporan a la enseñanza, posean una formación suficiente como para ser profesores. Yo creo que el sistema que hay hasta ahora no prepara suficientemente y hay una insatisfacción generalizada.

ALJAMÍA.- En formación también hay novedades...

M^a A. C.- Claro que hay novedades. El CAP siempre se ha considerado insuficiente. Ahora se está hablando de un máster de especialización educativa, de manera que se garantice la incorporación a la enseñanza con unas bases adecuadas, que permitan ejercer como profesional docente. Igual que se exige una determinada formación para el acceso a la dirección, avalada por la evaluación de la Inspección, etc.

De todas maneras yo creo que -es una opinión personal- no habría ahora mismo, con los directores que tenemos, ningún problema para ejercer la autonomía que tienen encomendada los Centros. Lo que sucede es que la democracia en España es muy reciente. Yo diría que es un sistema que debe consolidarse, porque realmente si nos comparamos con el resto de Europa, nos llevan la delantera de



Los inspectores con las autoras de la entrevista

muchos años. Yo creo que una persona tiene que disponer de absoluta independencia en sus decisiones, aunque la elijan sus compañeros, aunque dependiera sólo de esa elección. En el momento en que la eligen para la dirección, debe cumplir con sus funciones aunque no gusten a todos, pasando después a ejercer otros puestos sin problema alguno. Pero eso me parece que requiere de una educación democrática más asentada y más consolidada, que no derive en malas interpretaciones para los que asumen responsabilidades.

ALJAMÍA.- De todas maneras en el transcurso de estos años, ha ido evolucionando el modelo de dirección.

M^a A. C.- Sí. Lo que antes era absolutamente decidido mediante elección por parte de profesores y padres ahora ya no lo es, contando el director con un mayor respaldo de la Administración: el tribunal ajeno al Centro, si bien no totalmente, selecciona a los candidatos., de modo que el director se siente más respaldado. No obstante este procedimiento afecta sólo a los centros en territorio español..



ALJAMÍA.- Pasando ya a las tareas concretas que el profesorado de Marruecos tiene que abordar durante este curso, los proyectos educativos de los centros tendrán que recoger y plasmar las necesidades de sus alumnos y diseñar los procedimientos adecuados para atenderlas. ¿Supone esto alguna dificultad a la hora de hacerlos compatibles con el sistema educativo? ¿Tiene nuestro sistema educativo la suficiente flexibilidad para dar cabida a todas las medidas necesarias?

M^a A. C.- Es muy importante la coordinación, porque aunque existe una Ley que establece un sistema educativo, nuestros proyectos no pueden ser idénticos en todos los centros de Marruecos. El tronco común será igual, pues el sistema educativo debe garantizar la calidad mediante su cumplimiento, pero luego habrá especificaciones que tienen que hacerse en función de las características de cada contexto y de la población que se atiende. Es evidente que hay variaciones entre la población y el contexto de Casablanca y el de Nador, por poner un ejemplo. La atención a la diversidad

es uno de los principios básicos de la LOE y por eso hay que adecuar los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología, el modelo de evaluación... a la realidad del centro, pero siempre respetando el tronco común donde se refleje el sistema educativo Español, con las características que marca la LOE, que se tienen que identificar en todos los Centros. Por ejemplo, aquí se habla francés, árabe e inglés, y en otra ciudad hay menos incidencia del francés y más del español... Esas variaciones se admiten, y permiten adecuar el sistema a las diferentes realidades de Marruecos. Yo creo que la Ley es suficientemente flexible como para atender a esa diversidad de alumnado, también en el exterior.

ALJAMÍA.- ¿Cuál será el calendario de aplicación de la ley?

D.F.- Por lo que respecta a las fases de aplicación, este curso empezamos con primer ciclo de Primaria, es decir, con los dos primeros años, y con primero y tercero de Secundaria Obligatoria, que es a lo que nos hemos dedicado en estas jornadas, para que se inicien ya con las propuestas curriculares para estos cursos. En cursos subsiguientes, se



Profesores asistentes a las Jornadas en Casablanca



implantarán el segundo ciclo de Primaria (que también hay que prepararlo este año), y segundo y cuarto cursos de Secundaria. Las normas de evaluación para Secundaria entran en vigor para toda la etapa ya este año, es decir, que la evaluación se va a hacer igual aunque sea con las propuestas curriculares anteriores. Por lo tanto, a partir de este primer año, se continuarán implantando todas las enseñanzas.

ALJAMÍA.- Para terminar, quisieramos conocer vuestra opinión acerca de la reforma educativa que se está llevando a cabo en Marruecos, en los centros de titularidad marroquí.. Hay una reforma educativa en marcha a raíz de la publicación de la Charte, de la carta nacional de la educación y la formación, en el 2000, que se está aplicando en el decenio 2000 - 2010. También ahí se habla, como elemento central, de las competencias.

Mª A. C.- Yo personalmente no lo conozco, pero eso no significa que no lo conozca la Inspección Central. Acabo de incorporarme a la Inspección central, después de once años, y he estado alejada, en este sentido, de esta reforma que se está llevando a cabo en Marruecos.

ALJAMÍA.- Está basado en el modelo belga, fundamentalmente, y se habla de las competencias como un elemento troncal. Además, eso lo sabemos porque trabajamos con el español como lengua extranjera en los centros, y la base está en las competencias.

Mª A. C.- El establecimiento de las competencias es a nivel internacional, y por lo que a nosotros se refiere, en todo el contexto de la Unión Europea, después de la Conferencia de Lisboa del año 2000. se habla de competencias básicas o competencias clave de forma generalizada. Es decir, que se pretende integrar el sistema, que llega a nuestros alumnos disgregado en sus diferentes saberes, lo que dificulta la compren-

sión global, especialmente en las etapas obligatorias. Las materias y las áreas se trabajan separadas, y mediante las competencias pueden integrarse muchos de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes..., que son responsabilidad de todas ellas y de todos los maestros y profesores especialistas. Yo estoy convencida de que las competencias básicas son un elemento ideal para integrar los saberes. Una persona es competente en algo cuando es capaz de hacer algo bien. Pero para hacer eso debe echar mano de todo lo que sabe, de todo lo que ha aprendido en todas partes: en la escuela, en la calle, en su casa, mediante los medios de comunicación, en Internet, etc., tiene que recurrir a todo lo que ha aprendido en todas las áreas y a su experiencia personal ajena a la educación formal e institucional... Y, por lo tanto, debe movilizar su formación completa cuando va a hacer algo. En ese momento comprobará que es competente en el campo al que se dedique en ese momento. Es un intento de integrar los saberes en estos sistemas educativos que tenemos generalizados en todo el mundo, en los que el saber se ha dividido. Bien es cierto que para especializarse, posteriormente, hay que desagregar y profundizar en el ámbito de formación que se haya elegido. No se puede ser especialista en todo, porque la sociedad actual multiplica los conocimiento día a día, tiene un crecimiento exponencial de su acervo cultural y científico. No podemos pretender que un alumno sepa todo en una educación básica y obligatoria, pero sí hay que intentar que los niños integren esos saberes para que les encuentren sentido, de manera que se sientan interesados por ellos, porque muchos no entienden para qué les sirve lo que deben estudiar.

“ **El establecimiento de las competencias es a nivel internacional, se habla de competencias básicas de forma generalizada** ”

ALJAMÍA.- Globalmente, a nivel internacional, ¿se va en esa dirección?

Mª A. C.- Como antes decíamos, a nivel internacional se está hablando del planteamiento curricular por competencias. Con mayor o



menor acierto a la hora de plasmarlo en un currículum o en una ley, pero desde luego, ésa es la línea que se sigue. Se refleja muy bien en las evaluaciones de PISA, donde la referencia fundamental son las competencias en los diferentes ámbitos a los que se aplica. Cambiando un poco la terminología, adecuándola más al campo educativo, es lo que estamos recogiendo todos en Europa. En definitiva, las competencias básicas que aparecen en nuestros decretos de enseñanzas mínimas se corresponden con las de la Conferencia de Lisboa del año 2000 y que aparecen en las publicaciones de la OCDE, abiertas en internet para cualquier profesor que las quiera consultar. Allí se habla de competencias potenciales y competencias constatadas. La potenciales equivaldrían a la capacidad de la persona y la constatada a la competencia ya conseguida, que puede demostrar y se es posible observar. Cuando tú puedes constatar la competencia de una persona es porque ya ha aprendido lo necesario para ejercitarla, porque ya es competente en algo y si lo ha conseguido, previsiblemente se va a integrar bien en la sociedad, va a estar satisfecha consigo misma porque hace cosas útiles para sí misma y para los demás. Ahí podríamos centrar el objetivo

fundamental de la educación: conseguir una persona competente. Competente en muchos ámbitos, en más o en menos, pero en todos para los que sirvamos.

ALJAMÍA. ¿Deseáis añadir algo más?

M^a A. C.- Me parece un acierto enorme el haber organizado estas jornadas que se prestan para el buen conocimiento mutuo de los directores y de los profesores de Marruecos, que son muchos. Porque no es un centro solo al que se han dirigido. Aquí están Rabat y Casablanca, pero en Tánger están también Tetuán y Larache. Y en Nador se reúnen con Alhucemas. Creo que es una oportunidad excelente para que los profesores trabajen conjuntamente, de forma que sea viable un proyecto común de Sistema Educativo español en Marruecos. Las Jornadas constituyen una oportunidad excelente y es un acierto por parte del Consejero y por parte del Ministerio que haya colaborado con tan buena disposición en la celebración de estas sesiones.

ALJAMÍA. Pues muchísimas gracias por todo lo que nos habéis contado y por todo lo que nos estáis contando estos días.



La acción educativa española en Marruecos : **UN AÑO DE ACTIVIDADES**



Inauguración del curso 2007-2008 en el Colegio Español de Larache

Samuel Begué

Consejería de Educación
Rabat

Desde Aljamía, pretendíamos reseñar las actividades culturales y educativas promovidas durante el curso 2006- 2007, tanto por los centros españoles en Marruecos como por la Asesoría Técnica. Enseguida nos dimos cuenta de que no íbamos a disponer del espacio suficiente para analizar, cumplida y merecidamente, tantas y tan valiosas actividades. No nos queda más que disculparnos por las ausencias, y agradecer a los padres, a los alumnos y a los profesores, el esfuerzo y el empeño, que, una vez más, han hecho posible una oferta de actividades de primer orden.

UN AÑO DE ACTIVIDADES



Ballet en el Colegio Español de Rabat

De nuevo los centros españoles se han volcado en la realización de un amplio programa de actividades que no sólo enriquecen la formación de sus casi cinco mil alumnos sino que alcanzan una posición relevante en la actividad cultural de las ciudades donde se hallan. Abrir los centros a su ciudad y ampliar su oferta cultural es otro de los objetivos conseguidos.

El ambiente educativo de los centros españoles favorece la realización de las actividades encaminadas a tender puentes entre dos sociedades que, aunque tienen elementos diferenciadores, también tienen muchos más comunes. En un tiempo en que las diferencias se convierten en señas de identidad, que se utilizan contra la convivencia, conocer los aspectos culturales comunes a España y a Marruecos es uno de los objetivos esenciales de nuestra acción educativa.

La celebración de la *semana de teatro español* es la culminación de la intensa y ya tradicional actividad de fomento de las artes escénicas en los centros españoles. Si el teatro no nace hasta el momento mágico de su representación, en la ciudad de Tetuán, con la octava edición de la *semana del teatro español*, pudimos participar de tan emotivo alumbramiento.

La soltura en el escenario de los jóvenes actores al enfrentarse a grandes mitos como

Bertold Brecht o Valle Inclán no debe ocultar el intenso esfuerzo de los ensayos y el magisterio de sus profesores. El arte dramático figura como actividad relevante en la programación cultural de los centros y contribuye decididamente a la mejor formación de sus alumnos.

El teatro participa de un lenguaje universal y es una de las primeras manifesta-

ciones artísticas de la humanidad; de ahí su alto valor educativo, porque posibilita el conocimiento de la esencia humana con independencia de la cultura que la recubre.

El grupo de teatro *CETTA* (Centros Españoles de Tetuán Teatro Aficionado) representó *Melocotón en Almíbar* de Miguel Mihura con notable éxito. El grupo del Severo Ochoa se atrevió con la *Ópera del Bandido* una versión de Tábano de la *Ópera de tres peniques* de Bertold Brecht. La unión de las magníficas voces del *Coro Severo Ochoa* y su veterano grupo de teatro permitió que música y drama triunfasen en tan valiente proyecto. No podemos olvidar la excelente puesta en escena de *Las galas del difunto*, de Valle, por parte del grupo *Lope de Vega*.

La octava edición de la semana de teatro español ha sido el escaparate apropiado para ensalzar el trabajo de los docentes españoles. Desde Aljamía queremos felicitarlos y reconocer su compromiso.

La implicación de los centros españoles en el deporte y el impulso a las competiciones deportivas ha trascendido, en ocasiones, el ámbito escolar para convertirse en una actividad de relevancia social. Valga como ejemplo el *Triatlón Internacional de la ciudad de Larache*, único triatlón de Marruecos y competición en la que se vuelca toda la ciudad. El apoyo de la

Casa Real, a través del príncipe Moulay Rachid, y el éxito de las dos ediciones celebradas auguran la consolidación y la proyección internacional de la competición. El *Luis Vives* de Larache ya está preparando su tercera edición.

La preocupación por el deporte escolar ha originado una tradición de equipos que han participado en las competiciones escolares oficiales y en los torneos amistosos. Destacamos el ambiente festivo y la nutrida participación de la *carrera popular de Tetuán*. Lo mismo ocurrió con el *torneo de ramadán de El Pilar*, que fue seguido por numeroso público. En abril se celebró la *Olimpiada Deportiva de los centros españoles en Marruecos*.

Pero no sólo la faceta competitiva ha interesado a los centros, el enfoque social y participativo, el que todos los alumnos desarrollen una actividad física, también ha sido su principal objetivo. Así mismo, los centros españoles han contribuido a la difusión del deporte femenino en Marruecos.

A través de la celebración de diferentes días de, los centros españoles han vertebrado una actividad cultural cuyo objetivo ha sido la



Pruebas atléticas en Tetuán

formación en actitudes y valores. Destacamos *el día de la paz, el día de la Constitución, el día del libro, el día de la mujer trabajadora, el día de los derechos humanos, el día mundial del medio ambiente, el día de la hispanidad o el día mundial de lucha contra el SIDA*. De esta manera, desde el conocimiento y la aceptación de la cultura propia, se ha mejorado la educación de los alumnos con la aceptación y la incorporación de los valores de otras culturas.

La formación de los alumnos se ha enriquecido con numerosas salidas extraescolares, intercambios y viajes de estudio. Valencia, Barcelona, Asturias, Galicia o Granada han sido algunos de los destinos en España.

Celebrar la tradicional fiesta del carnaval ha permitido, un año más, dar a conocer esta faceta de la cultura española de manera directa y divertida. El *Ramón y Cajal* organizó un vistoso desfile de carnaval por las calles de Tánger en el que participaron profesores, padres y alumnos. El grupo de Chirigotas *Amigos del Campo*, de Chiclana, lo amenizó.

El instituto Lope de Vega de Nador acogió este año, en el mes de febrero, la décima edición de la *Olimpiada Matemática*. Paralelamente a la competición se desarrolló un ciclo de charlas, conferencias y exposiciones.

La *Semana Cultural Española* en Tetuán ya en su vigésima tercera edición ha contado con la participación del colegio *Jacinto Benavente*, de los institutos Juan de la Cierva y N^a S^a del Pilar y del Instituto Cervantes. Las actividades comenzaron el domingo 1^o de abril y se extendieron hasta el 20 de abril.

Las representaciones de *Fuenteovejuna* de Lope de Vega, *Melocotón en almíbar* de Miguel Mihura y la desconcertante "performance" *Raw 00* animaron la escena tetuaní. El cartel se completó con el grupo flamenco de danza *Ballet Antología*.

La actuación de la Orquesta de Cámara del Centro *Padre Soler* de San Lorenzo del Escorial, constituyó un acontecimiento destacado dentro de la programación anual de actividades culturales. Con un repertorio que incluía una selección de los mejores autores clásicos

UN AÑO DE ACTIVIDADES



Actuación teatral en Tánger

(Beethoven, Falla, Faure...), los 48 integrantes de la Orquesta, dirigidos por el maestro Mancini, hicieron las delicias de un numeroso público que manifestó su entusiasmo en las diferentes ciudades donde actuaron (Tánger, Tetuán, Rabat y Casablanca).

El domingo 15 de abril se celebró la duodécima edición de la *Carrera Popular de Tetuán* con el atleta español Fermín Cacho (oro olímpico en 1500 Barcelona 92 y plata en Atlanta 96) como invitado de excepción. La participación masiva inundó las calles de la ciudad y convirtió la carrera en una fiesta deportiva. El viernes 20 se clausuró la semana cultural con la ceremonia de entrega de premios.

Los cuentos, el ajedrez, el teatro, el canto, los concursos literarios, el cine, la música, la poesía... han ocupado a los alumnos en los diferentes talleres que se han impartido. Detrás de cada una de las actividades realizadas hay un intenso trabajo en el que los docentes han puesto todo su esfuerzo y dedicación para desarrollar al máximo el potencial de cada alumno.

Los centros han mantenido su alto nivel de implicación con las nuevas tecnologías de la comunicación aplicadas a la enseñanza en su continuo compromiso por ofrecer a sus alumnos una formación integral y actualizada. Los alumnos del Lope de Vega han podido desarrollar la expresión artística y mejorar su conocimiento de las nuevas tecnologías gracias

al taller de *fotografía digital*, en el que arte y tecnología se han dado la mano.

Ciento cincuenta alumnos participaron en el *taller de moda* del Colegio Español de Rabat. La dimensión artística, cultural y en ocasiones vanguardista de la moda fue objeto de aprendizaje. El taller culminó con la participación en la *Gala de la moda* que tuvo lugar el 15 de mayo en el teatro Mohammed V de la ciudad. El numeroso público, que abarrotó la sala, prueba el interés social que suscita el fenómeno de la moda. La donación con fines benéficos de las colecciones de algunas de las firmas añadió una dimensión solidaria a la gala.

Los *jueves culturales* del Luís Vives de Larache, con una media de participación de ochenta personas, son otro ejemplo de la capacidad de los centros españoles para implicar a la ciudad en sus actividades culturales.

Addar Albaïdia, Tettauín, La Voz del Jovellanos, El Pilar, Kasbah... son algunas de las cabeceras, ya familiares, que han editado nuevos números en el pasado curso. Estas revistas han permitido un espacio de expresión en el que los alumnos han dado cauce a sus inquietudes, al tiempo que se enfrentaban a las dificultades de elaborar y editar un periódico.

Por otro lado, la Consejería de Educación ha realizado un amplio programa de actividades a través de la Asesoría Técnica, cuyas actuaciones se insertan en el marco de la cooperación hispano-marroquí.

Durante el curso 2006-2007, ciento ochenta profesores marroquíes de español se han beneficiado de los cursos de formación permanente organizados por el Ministerio de Educación Nacional de Marruecos y la Consejería de Educación. Estos cursos se organizaron en torno al tema global de la interculturalidad. Así mismo, otros sesenta profesores de español han sido becados para asistir a los cursos de verano impartidos por las universidades de Santiago de Compostela y Salamanca en sus respectivas ciudades.

También los profesores de español en formación del CPR de Tánger y de la ENS de Fez, disfrutaron de un curso en la universidad de Cádiz. Y por otro lado, este año la Consejería de Educación inauguró nuevos cursos de formación en Marruecos en colaboración con la Universidad de Salamanca.

Dentro de las actividades de promoción del español en la enseñanza reglada en Marruecos, destacamos la décimo sexta convocatoria del *Premio García Lorca* bajo el lema: "La protección del medio ambiente en España y Marruecos: los parques nacionales". Desde estas páginas queremos agradecer a todos los profesores, alumnos y liceos su continuada participación. Sin ella, no hubieran sido posible estos dieciséis años. Gracias, igualmente, al MEN de Marruecos, coorganizador del certamen.

Con la finalidad de promover la innovación educativa en la enseñanza del español dentro del sistema reglado marroquí, se convocó la segunda edición del premio *María Zambrano*, heredero del anterior premio *Ortega y Gasset*. Con los materiales didácticos presentados en los números dieciséis y diecisiete de *Cuadernos de Rabat*, dedicado a la enseñanza por tareas para niveles iniciales, se ha contribuido, igualmente, a la reflexión sobre el proceso del aprendizaje del español como lengua extranjera.

Los premios *Rafael Alberti* de poesía y *Eduardo Mendoza* de narrativa breve se convocan bianualmente y de manera alternativa. El curso anterior se falló el *Rafael Alberti* y en este número de *Aljamia* publicamos los poemarios ganadores. Con estos premios la Consejería de Educación incentiva en Marruecos la creación literaria en español.

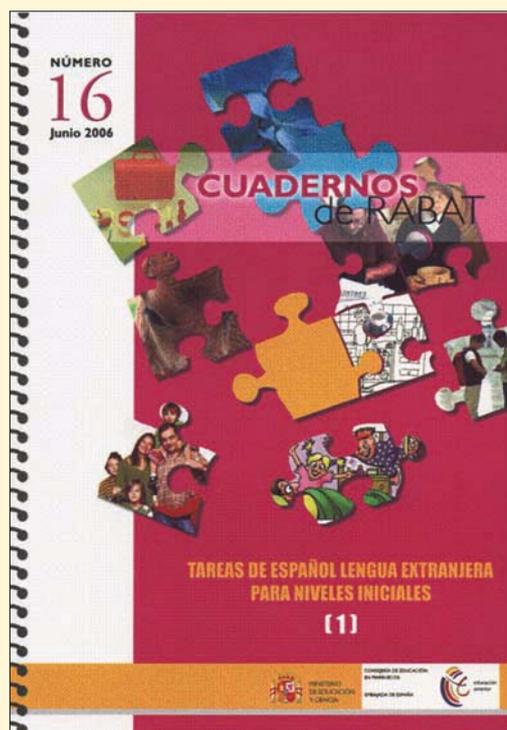
Durante este curso se ha continuado igualmente con el programa de entrega de bibliotecas escolares y didácticas a los centros educativos y de formación de profesores en Marruecos.

La Consejería de Educación ha participado activamente en la formación de los profesores y asesores técnicos destinados en Marruecos, ya sea a través de los cursos que ha organizado, o mediante la tutela de los diferentes

grupos de trabajo. Al final del curso 2006/2007, se iniciaron las Jornadas LOE. Estas jornadas estaban encaminadas a mejorar el conocimiento de la nueva ley de educación y a adaptar la actividad docente a sus novedades. Estas jornadas tuvieron su continuación en el mes de septiembre de 2007, y se formaron los grupos de trabajo para la elaboración de los diferentes documentos que han de regir la actividad educativa de los centros. Cuatro cursos, un seminario permanente y trece grupos de trabajo completaron las actividades de formación del curso anterior.

Numerosos alumnos se han podido acoger al amplio programa de becas que ha gestionado la Consejería de Educación. Las becas no universitarias y otorgadas por el MEC han sido las de libros y material, las de transporte y las otorgadas a los mejores alumnos de los centros de titularidad del estado español en el exterior. También ha tramitado las becas universitarias de nueva adjudicación, en concreto las otorgadas por las universidades de Granada, Valencia, Salamanca, Castilla la Mancha, Málaga y la fundación Marfà.

Y en septiembre de 2007 tuvo lugar la tradicional inauguración oficial del curso 2007-



UN AÑO DE ACTIVIDADES



Centro de Recursos de la Consejería en Rabat

2008, presidida por D. Luis Planas, nuestro Embajador en Rabat y por el Consejero de Educación, D. José Crespo. Este año le tocó el turno al Colegio Español de Larache.

En la despedida, queremos transmitir que detrás de cada una de las actividades reseñadas y detrás de las que han quedado fuera, por razones de espacio, se esconde un importante trabajo y una decidida dedicación. La brevedad de esta reseña impide un análisis en profundidad. Con él hemos pretendido, simplemente,

mostrar al lector la riqueza y variedad de la acción educativa española en Marruecos. Es voluntad del Consejo de Redacción de Aljamía proseguir en los números siguientes con esta sección que recogerá las actividades futuras.

Por último, expresamos nuestra modesta y sincera gratitud a todas las personas que lo han hecho posible y también a aquéllas que siguen esforzándose en contribuir a la difusión de la lengua y la cultura españolas.



Alumnos en viaje de estudio a Valencia

Magdalena Roldán
Consejería de Educación
Rabat

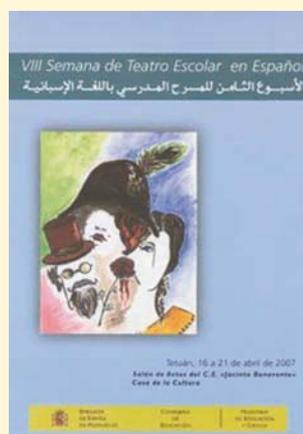
MERCEDES CABRERA, NUESTRA MINISTRA DE EDUCACIÓN, DE VISITA EN RABAT



Doña Mercedes Cabrera se desplazó a Rabat con motivo de la VIII Reunión de Alto Nivel (RAN) entre España y Marruecos, celebrada en marzo de 2007. La delegación española, presidida por D. José Luis Rodríguez Zapatero, contó con la presencia de siete ministros y otros altos cargos del Gobierno. La Ministra y el Secretario General Técnico del MEC, D. Aurelio Pérez Giralda, celebraron una reunión previa a la jornada de trabajo con sus homólogos marroquíes, con el Consejero de Educación, D. José Crespo, momento que recogen estas imágenes, donde también aparece D. Jerónimo Nieto, Asesor en la Secretaría de Estado de Universidades.

VISITA DE D. AURELIO PÉREZ GIRALDA Y DOÑA MARGARITA MELIS MAYNAR A MARRUECOS

D. Aurelio Pérez Giralda, Secretario General Técnico del Ministerio de Educación y Ciencia, y la Subdirectora General de Cooperación Internacional, D^a Margarita Melis Maynar, realizaron una visita a Marruecos los días 24 y 25 de abril, donde les esperaba una apretada agenda de trabajo. Tras visitar los centros españoles de Casablanca y Rabat, se reunieron con los responsables del Ministerio de Educación marroquí para tratar sobre temas relacionados con el español en el sistema educativo del país, a partir de los acuerdos de la última RAN celebrada en marzo.



VIII SEMANA DE TEATRO ESCOLAR EN ESPAÑOL

Este año Tetuán ha sido la sede que ha acogido la celebración de la Semana del teatro en español de los centros educativos españoles, durante el mes de abril de 2007. Las obras representadas fueron muy variadas: desde las dedicadas a los más pequeños como *El gato con botas*, *La leyenda de Attatlol*, *Los hijos del labriego* o *El príncipe que todo lo aprendió en los libros* a las de los mayores, que representaron obras de calidad como *Las galas del difunto* de Valle, una adaptación de *El Quijote*, *La zapatera prodigiosa* de García Lorca, y de actualidad como *La ópera del bandido* del grupo Tábano, o *El vestido de la novia* de Pilar Martínez Antón. Y otras como *Tratamiento de choque* de J. Alonso Millán, llena de comicidad.

PARTICIPACIÓN DE LA CONSEJERÍA EN LAS IV JORNADAS SOBRE LITERATURA MARROQUÍ EN ESPAÑOL CELEBRADAS EN EL I. CERVANTES DE TÁNGER

Durante los días 23 y 24 de febrero se han celebrado en el Instituto Cervantes de Tánger las IV Jornadas de Literatura Marroquí de expresión española. En el acto de inauguración estuvo presente el Consejero de Educación, D. José Crespo. A lo largo de las Jornadas se presentó el panorama de la literatura marroquí escrita en español y se analizaron las últimas publicaciones. Las Jornadas contaron con la participación de diversos escritores marroquíes que escriben en español, así como con eruditos sobre la cuestión.



PROGRAMA DE ENTREGA DE BIBLIOTECAS A LOS CENTROS EDUCATIVOS MARROQUÍES

Diez centros educativos marroquíes han podido beneficiarse este año de una biblioteca escolar en español. Y dos centros de formación de profesores (CPR de Tánger y ENS de Fez) han recibido también dos bibliotecas didácticas dentro del programa de entrega de las mismas por parte de la Consejería de Educación.



CURSO PARA PROFESORES MARROQUÍES EN FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Los profesores marroquíes que realizaban su formación en los Departamentos de Español del Centro Pedagógico Regional de Tánger y de la Escuela Normal Superior de Fez, participaron en un curso de formación en la Universidad de Cádiz del 6 al 16 de mayo. El curso, animado por profesores del Centro Superior de Lenguas Modernas y la Facultad de Filosofía y Letras de la ciudad, aunó la reflexión teórica con las prácticas en diferentes centros educativos de Cádiz, al tiempo que incluía diferentes actividades turísticas y de ocio para que los profesores pudieran también conocer la zona de manera relajada y festiva.

CURSOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN MARRUECOS ORGANIZADOS POR LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN COLABORACIÓN CON LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Durante el curso 2006-2007 se inauguró una nueva oferta de actividades de formación para profesores marroquíes de español, en colaboración con la Universidad de Salamanca. Siguiendo con este programa, en enero 2007 se realizó un curso en la Academia Regional del Ministerio de Educación marroquí en Fez, contando con la participación de 30 profesores en ejercicio, y se celebraron otros dos más en el primer trimestre del curso 2007-2008.

El primer curso tuvo lugar en la Academia del MEN en Marraquech, del 22 al 26 de octubre, y en él participaron 32 profesores. El segundo se celebró en la Academia de Meknés, del 5 al 9 de noviembre, y contó con 30 participantes. También los Inspectores de español estuvieron presentes en todos los cursos, unos cursos que tienen una muy buena acogida por parte de los profesores marroquíes.



PARTICIPACIÓN DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN LA PRIMERA EDICIÓN DEL SIEM

La Consejería de Educación tuvo una participación destacada en la Primera edición del Salon International de l'Éducation et des Métiers (SIEM), organizado por el Ministerio de Educación Nacional marroquí en Casablanca del 17 al 20 de mayo de 2007. El Salón ha nacido con la voluntad de convertirse en un importante encuentro anual, una plataforma de debate, comunicación e intercambio de ideas y experiencias entre los diferentes actores de la educación y la formación en Marruecos.



España ha estado representada por la AECI, el Instituto Cervantes y la Consejería de Educación, en una participación conjunta y novedosa bajo el pabellón de la Embajada de España en Marruecos.

Para la inauguración del SIEM, nuestro stand contó con la presencia del Embajador de España en Marruecos, *D. Luis Planas*, quien recibió a la comitiva oficial encabezada por el Ministro de Educación marroquí, *Sr. El Malki*. El domingo, día 20, también visitó nuestro stand el Primer Ministro marroquí, *Sr. Driss Jettou*, acompañado por las autoridades del MEN, quien departió unos momentos con las asesoras de la Consejería, interesándose por nuestros proyectos.

INAUGURACIÓN OFICIAL DE LA NUEVA SEDE DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN RABAT

El día 4 de julio, tuvo lugar la inauguración oficial de la nueva sede de la Consejería de Educación en Rabat, situada en la Avenida de Marraquech n° 9, tras casi dos años de remodelación y acondicionamiento del edificio. La Consejería había estado anteriormente instalada en un inmueble situado en el centro de la ciudad, en el 131 de la Avenida Allal Ben Abdellah, muy cerca del actual Instituto Cervantes y de la anterior sede de la Embajada de España en Rabat.



CURSOS DE VERANO EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Cincuenta y ocho profesores y dos inspectores de español marroquíes han participado en julio y agosto en dos cursos de verano en las Universidades de Salamanca y Santiago de Compostela. La asistencia a los cursos, de una duración de tres semanas, estaba cubierta con el programa de becas del Ministerio de Educación y Ciencia gestionado por la Consejería, en colaboración con el Ministerio de Educación marroquí.

JORNADAS DE FORMACIÓN EN LOS CENTROS ESPAÑOLES EN TORNO A LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (L.O.E.)

Entre los días 6 y 11 de septiembre tuvieron lugar en tres centros educativos españoles en Marruecos (IEES “Lope de Vega” de Nador, IEES “Severo Ochoa” de Tánger e IEES “Juan Ramón Jiménez” de Casablanca) unas Jornadas de Formación sobre la Ley Orgánica de Educación (LOE) en las que ha participado la totalidad del profesorado y equipos directivos de todos los centros españoles, así como los asesores técnicos de la Consejería de Educación, actividad de la que informamos más detalladamente en este número de ALJAMÍA.



INAUGURACIÓN OFICIAL DEL CURSO 2007-08

El día 27 de septiembre tuvo lugar en el Colegio Español “Luis Vives” de Larache la inauguración oficial del actual curso escolar. El acto estuvo presidido por el Embajador de España en Marruecos, *D. Luis Planas*, que fiel a la tradición iniciada desde su llegada a la Cancillería, inauguró este año el curso en el Colegio de Larache. Anteriormente les tocó el turno a los centros de Rabat, Casablanca y Tánger.



PUBLICACIONES

de la Consejería 2007

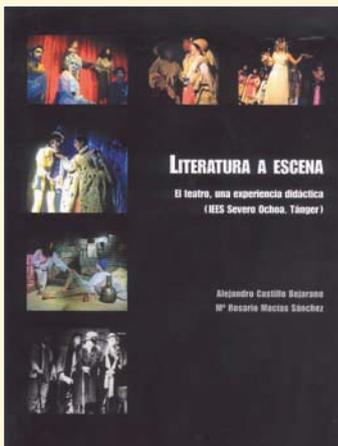
Pilar Montes
Irene Revilla
Magdalena Roldán

Consejería de Educación - Rabat

UNIDADES DIDACTICAS DE LENGUA ÁRABE

Material de Educación Infantil para alumnos de los centros españoles en Marruecos.

Fruto de la importante labor de apoyo de la Consejería de Educación a la enseñanza de la lengua Árabe en los centros españoles en Marruecos, y como resultado de los grupos de trabajo creados entre los profesores de Árabe, presentamos estos materiales para los alumnos de Infantil y Primaria. Se trata de tres cuadernos de trabajo en color, destinados a alumnos de 3, 4 y 5 años de Infantil; y de un libro del alumno en color, que incluye un cuento con ilustraciones realizadas por los alumnos, completado con las sugerencias didácticas por un libro del profesor, para 1º de Primaria.



“LITERATURA A ESCENA” (libro con DVD)



Este libro recoge el importante trabajo realizado en el IIES “Severo Ochoa” de Tánger en relación con el teatro como experiencia didáctica. Como el mismo título sugiere, los autores nos proponen un recorrido por el montaje de las obras que se representaron en este centro durante siete cursos escolares, del 2000-2001 al 2006-2007. Va acompañado de un DVD.

PUBLICACIONES

de la Consejería 2007

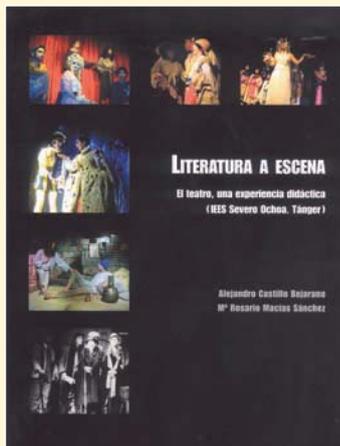
Pilar Montes
Irene Revilla
Magdalena Roldán

Consejería de Educación - Rabat

UNIDADES DIDACTICAS DE LENGUA ÁRABE

Material de Educación Infantil para alumnos de los centros españoles en Marruecos.

Fruto de la importante labor de apoyo de la Consejería de Educación a la enseñanza de la lengua Árabe en los centros españoles en Marruecos, y como resultado de los grupos de trabajo creados entre los profesores de Árabe, presentamos estos materiales para los alumnos de Infantil y Primaria. Se trata de tres cuadernos de trabajo en color, destinados a alumnos de 3, 4 y 5 años de Infantil; y de un libro del alumno en color, que incluye un cuento con ilustraciones realizadas por los alumnos, completado con las sugerencias didácticas por un libro del profesor, para 1º de Primaria.



“LITERATURA A ESCENA” (libro con DVD)

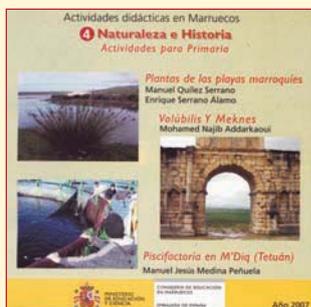


Este libro recoge el importante trabajo realizado en el IIES “Severo Ochoa” de Tánger en relación con el teatro como experiencia didáctica. Como el mismo título sugiere, los autores nos proponen un recorrido por el montaje de las obras que se representaron en este centro durante siete cursos escolares, del 2000-2001 al 2006-2007. Va acompañado de un DVD.

PUBLICACIONES

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS EN MARRUECOS (formato CD)

Por segundo año consecutivo, la Consejería de Educación pone al alcance de los profesores de los Centros Españoles en Marruecos una variada gama de Actividades Didácticas que se recogen en tres CD.

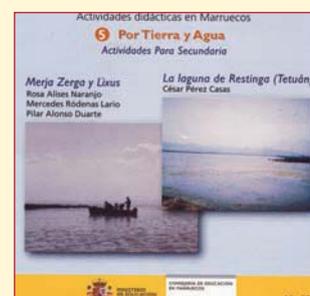


CD n° 4: Naturaleza e Historia

Este CD presenta tres actividades para la **Etapa de Primaria**: una actividad que se enmarca dentro de la protección del medio ambiente **Visita a la piscifactoría de M'Diq (Tetuán)**; otra de carácter histórico **Visita a Volubilis y Meknés**; y una tercera de conocimiento del medio **Plantas de las playas marroquíes**.

CD n° 5: Por Tierra y Agua

Este CD ofrece a los profesores de **Secundaria** la posibilidad de organizar dos salidas de campo basadas en los ecosistemas acuáticos y la riqueza de la biodiversidad en los humedales: **La laguna de Restinga (Tetuán)** y **Merja-Zerga y Lixus**. La segunda excursión, aprovechando la cercanía del lugar, propone completar la jornada con una visita a Lixus, vestigios de la ciudad romana cuya economía se basó también en productos del mar: las salazones.



CD n° 6: Ecosistemas e impactos ambientales en el norte de Marruecos

Este material propone un recorrido por una amplia variedad de ecosistemas del norte de Marruecos. Está diseñado para alumnos de 2º de Bachillerato pero es susceptible de adaptarse para alumnos de 1º de Bachillerato e incluso de 4º de ESO. Es de resaltar la riqueza de este trabajo en su aspecto visual pues, en los Anexos, presenta gran variedad de fotografías originales del autor que servirán como guía visual del recorrido. Por otro lado, el tratamiento y presentación individualizada de las fotografías permite al profesor seleccionar aquellas que más le convengan para la organización de su excursión, y facilita el montaje en cualquier programa de presentaciones como, por ejemplo, Power Point.

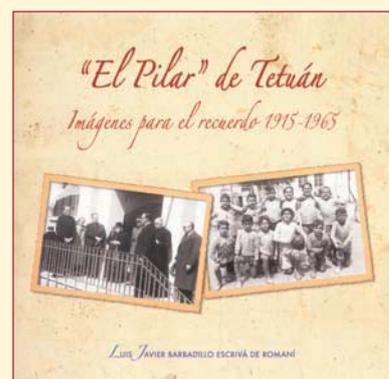


“El PILAR de Tetuán” (libro documental)

Libro que recoge en imágenes laboriosamente recuperadas por el profesor Luis Javier Barbadillo la historia del Instituto Español “El Pilar” de TETUÁN, nacido en 1915 como Colegio “Nuestra Señora del Pilar”, fundado y regentado por los Marianistas.

“Estas fotografías, este libro, nos permiten seguir la vida de un centro educativo – sería mejor decir de enseñanza teniendo en cuenta los años a los que pertenecen las imágenes – español en Marruecos. Habría que añadir que el que fue durante muchos años, época del Protectorado, el centro por excelencia.

El Pilar y los “pilaristas” – la copia intencionada del mismo colegio de Madrid – fueron signo y símbolo de una enseñanza diferente en manos de los “Marianistas” (prólogo de José Crespo Redondo).





CUADERNOS DE RABAT

(Publicación dedicada a la didáctica del español como lengua extranjera)

Cuadernos de Rabat nº18:

Número dedicado a Tareas de ELE para niveles intermedios (B1), dirigido a las clases de español de segundo de bachillerato del sistema educativo marroquí.

Se trata de un nuevo trabajo realizado por el equipo de Asesores de la Consejería, dentro del *Proyecto de elaboración de materiales didácticos de la Asesoría técnica (tareas para la clase adaptadas al currículo marroquí)*, que se puso en marcha a partir del número 16 de la colección, y tiene, igual que los dos números anteriores, las siguientes características:

- ❖ concebido con enfoque por tareas
- ❖ importante andamiaje didáctico de apoyo para el profesor (nuevas fichas didácticas, guía del profesor específicamente elaborada, llamadas internas en cada unidad, señalizando las tareas, solucionarios e informaciones complementarias)
- ❖ fichas de autoevaluación para el alumno
- ❖ propuestas de trabajo atractivas para los adolescentes, con una importante atención a la educación en valores e interculturalidad.

En un próximo número se añadirán nuevas tareas que cubran el resto de temas del programa de 2º, y la edición de un nuevo CD audio que incorpore el material auditivo correspondiente a ambos números.



Cuadernos de Rabat nº19:

Número monográfico dedicado a “Cultura e Intercultura en español lengua extranjera”.

Cuadernos de Rabat abre con este número una línea complementaria a la de “Tareas para la clase de ELE”, en donde se incluyen no solo materiales para la clase, sino también reflexiones teóricas y bibliografía sobre un tema monográfico, incorporando las aportaciones más recientes sobre el mismo, con propuestas adaptadas al contexto marroquí.

Este número se articula, pues, en dos apartados: uno primero, de carácter más teórico, que sirve para definir el marco conceptual, donde se han incluido tres artículos. En el segundo apartado, de índole más práctica, se presentan siete propuestas que tratan distintos aspectos, propiciando una nueva mirada sobre los hechos culturales. El número se cierra con un apartado de referencias bibliográficas, donde se han recogido unitariamente todas las que se citan en los diferentes trabajos.

La intención que nos guía es la de abrir un nuevo espacio de reflexión sobre una cuestión tan novedosa como imprescindible, la mirada intercultural, en donde la enseñanza de la lengua adquiere un valor educativo mayor.





ANTOLOGÍA DE TEXTOS LITERARIOS PARA LA CLASE DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

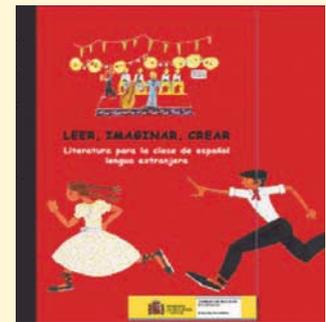
La selección de textos que aquí presentamos pretende acercar la literatura española contemporánea a los jóvenes aprendices de español como lengua extranjera.

Son dieciséis propuestas de trabajo para la clase de ELE con diferentes géneros y registros: poemas, fragmentos de piezas de teatro y de narraciones, un relato breve y dos canciones. Como denominador común, todos son textos de escritores españoles publicados después de 1950.

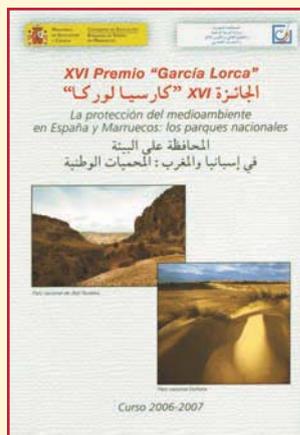
En cuanto a la selección de los textos, ésta ha estado presidida por el placer que nos produce su lectura -a los autores y autoras de las propuestas-, o el valor que personalmente les otorgamos, para transmitirlo después a los nuevos lectores.

La publicación va dirigida a aprendices de español lengua extranjera y está orientada a su utilización en el aula, a partir del nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Los objetivos fundamentales de la propuesta son tres: acercar a los aprendices de ELE a la Literatura española contemporánea; contribuir al desarrollo de la competencia sociocultural e intercultural del aprendiz, y ayudar a construir su competencia literaria.



PREMIOS DE LA CONSEJERÍA 2006-2007



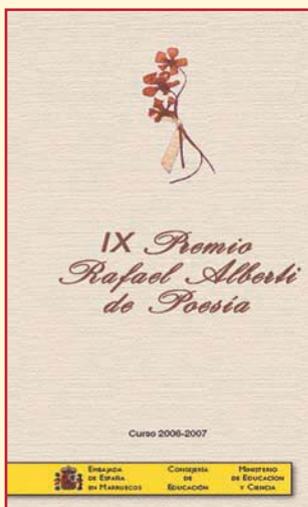
XVI PREMIO GARCÍA LORCA

La protección del medioambiente en España y Marruecos : los parques nacionales

Premio dirigido a alumnos de español de los centros marroquíes de enseñanza secundaria para fomentar el conocimiento de España, su lengua y su cultura.

II 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.



IX PREMIO RAFAEL ALBERTI DE POESÍA

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



ANTOLOGÍA DE TEXTOS LITERARIOS PARA LA CLASE DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

La selección de textos que aquí presentamos pretende acercar la literatura española contemporánea a los jóvenes aprendices de español como lengua extranjera.

Son dieciséis propuestas de trabajo para la clase de ELE con diferentes géneros y registros: poemas, fragmentos de piezas de teatro y de narraciones, un relato breve y dos canciones. Como denominador común, todos son textos de escritores españoles publicados después de 1950.

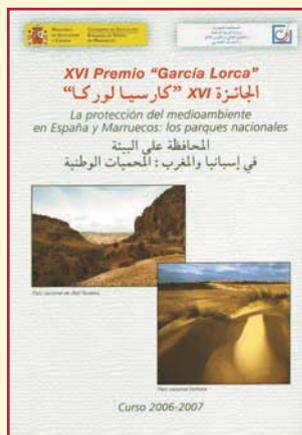
En cuanto a la selección de los textos, ésta ha estado presidida por el placer que nos produce su lectura -a los autores y autoras de las propuestas-, o el valor que personalmente les otorgamos, para transmitirlo después a los nuevos lectores.

La publicación va dirigida a aprendices de español lengua extranjera y está orientada a su utilización en el aula, a partir del nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Los objetivos fundamentales de la propuesta son tres: acercar a los aprendices de ELE a la Literatura española contemporánea; contribuir al desarrollo de la competencia sociocultural e intercultural del aprendiz, y ayudar a construir su competencia literaria.



PREMIOS DE LA CONSEJERÍA 2006-2007



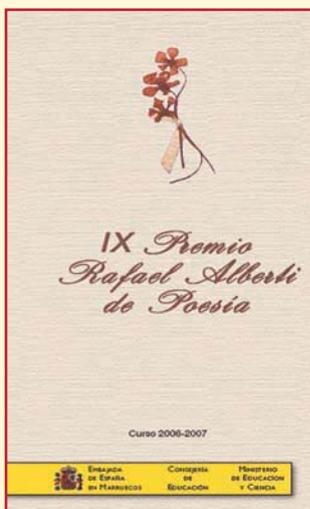
XVI PREMIO GARCÍA LORCA

La protección del medioambiente en España y Marruecos : los parques nacionales

Premio dirigido a alumnos de español de los centros marroquíes de enseñanza secundaria para fomentar el conocimiento de España, su lengua y su cultura.

II 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.



IX PREMIO RAFAEL ALBERTI DE POESÍA

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

In

Memoriam





Aljamía y todos los que trabajamos en la acción educativa española en Marruecos queremos tener un especial recuerdo para los profesores que nos dejaron en 2006 y 2007.



Primero fue **Juan Victoriano Gonzalo Salvador**, maestro del Colegio “Jacinto Benavente” de Tetuán, fallecido el 12 de junio de 2006.

Recaló en Tetuán allá por el mes de agosto de 2002. Los más cercanos a él dicen que su primer mes como maestro en el centro fue duro al cuestionarse el por qué, sin necesidad, había optado por un cambio tan radical en su carrera profesional y personal. Estuvo a punto de desandar el camino emprendido.

Después de esta catarsis momentánea, fue poco a poco y con gran inteligencia valorando todo lo que de positivo encerraba esta nueva etapa. Método antiguo, resultados

nuevos, fue modelando a un tipo de alumnado que no se cernía a lo que establecían los libros sino que abarcaba campos del saber, de la cultura, especialmente literaria; era un consumidor pertinaz de todo lo que le caía en las manos.

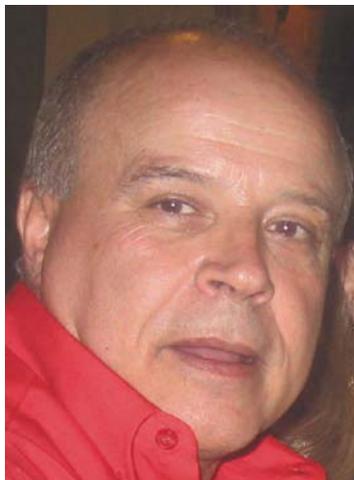
Llegó a conocer Tetuán como la palma de su mano, como su propio pueblo de Guadalajara, Cendejas de Enmedio, que llevaba en su corazón permanentemente. Cualquier día y a cualquier hora se le podría sorprender en los más recónditos rincones de la medina o paseando por las orillas de Mediterráneo.

Una mañana como otra cualquier de su cuarto año en el “Jacinto Benavente”, le sorprendió la muerte, infarto agudo, sin avisar, en plena actividad escolar, en su medio, en el mundo escolar que tanto amaba.

El 25 de agosto de 2007, fallecía en Granada víctima de cáncer, **José Eduardo Clares Rodríguez**, profesor en el IEES “Juan de la Cierva” de Tetuán, Maestro de Taller, con un largo y rico historial de profesor en ese Centro. Inició en él sus andadura en 1984. En diversas etapas acumuló catorce cursos de buena docencia con la que alternó algunas funciones directivas.

Todos recordamos su sencillez, exigencia y rigurosidad consigo mismo, cordialidad, vocación e interés por el trabajo – ya muy enfermo hablaba con entusiasmo de los trabajos que iba a hacer con sus alumnos en el momento en que se reincorporara –. Su carácter y forma de ser le valió el aprecio, admiración y respeto de todos y así ha quedado y permanecerá entre todos nosotros.





Muy cerca de final del año 2007, en la que siempre recordaremos como negra noche del 29 al 30 de noviembre, se iba **José Vicente Cabral Hidalgo**, también maestro, en este caso del IEES “Juan Ramón Jiménez” de Casablanca. Las trágicas circunstancias de su muerte hacen aún más dolorosa su pérdida. En todos los que le conocimos y tratamos queda su continua expresión risueña, su alegría, optimismo, gracia gaditana y, sobre todo, su entrega hacia los demás.

Sus compañeros y amigos, desde el sufrimiento y emocionado recuerdo, dicen “algo se nos ha muerto a todos con tu partida”, “aunque físicamente no estás con nosotros, no te has ido”.

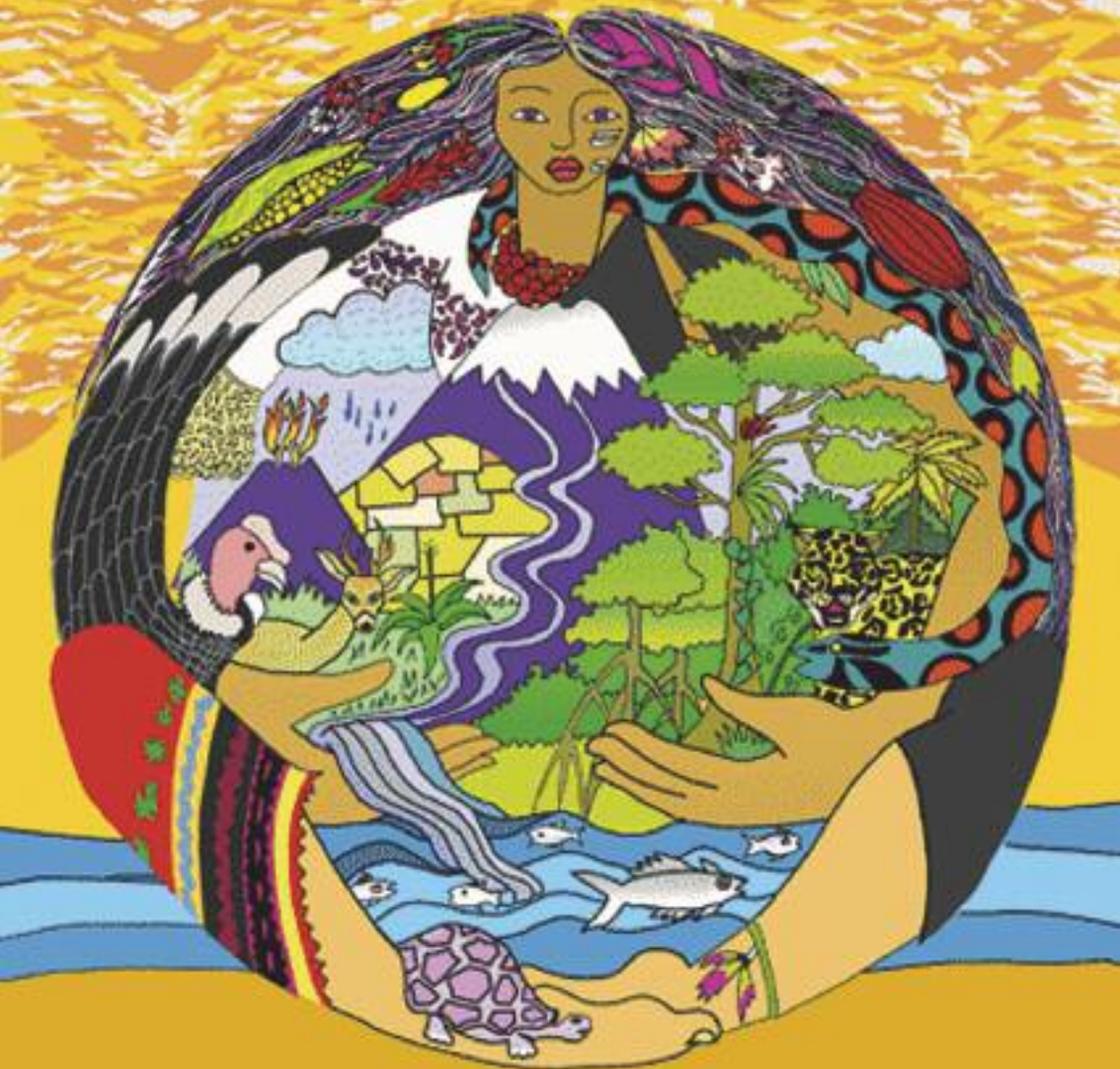
Era – lo es aún en el recuerdo y lo será siempre – el mejor exponente de la persona y el profesional volcado en la acción educativa española en Marruecos. Veinticinco años de servicio en este país y su entrega avalan su trayectoria.



Se han ido físicamente tres excelentes profesionales, más maestros que profesores, entrañables amigos, en el fondo y sobre todo buenas personas.

A dos les sorprendió la muerte sin avisar, en plena actividad escolar, en su medio. Al otro, Pepe Clares, fue la rápida evolución de un cáncer que él minimizaba. Ninguno llegó a pensar lo que el poeta Jorge Manrique tanto avisaba en sus coplas. Otro poeta decía que “para la muerte hay que ser joven”. Sin entrar en disquisiciones sobre a qué juventud se refería, Juan, Pepe y José Vicente se fueron siendo jóvenes.

La vida en nuestros centros escolares sigue y aunque sea nuestra razón de ser y estar en Marruecos, no puede hacerlo sin el reconocimiento y recuerdo de todos nosotros a estos tres compañeros y amigos.



XVI PREMIO "GARCÍA LORCA"

(Edición 2006-2007)

La protección del medioambiente
en España y Marruecos: Los parques nacionales

Separata de la revista ALJAMÍA n°18 - Diciembre 2007



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJO DE EDUCACIÓN
DE MÁLAGA

www.cejm.es



XVI PREMIO "GARCÍA LORCA"

(Edición 2006-2007)

La protección del medioambiente
en España y Marruecos: Los parques nacionales

SEPARATA DE ALJAMÍA

Nº 18

Diciembre 2007

CONSEJERO DE EDUCACIÓN EN MARRUECOS

José Amador Crespo Redondo

EDITA

Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría General Técnica
Subdirección General de Información y Publicaciones
Consejería de Educación en Marruecos
Embajada de España

9, Av. Marrakech
10.000 Rabat (Marruecos)

Telfs.:+212 (0)37767558/59/60

Fax: +212 (0)37767557

<http://www.mec.es/sgci/ma/es/home/index.shtml>

Correo electrónico: consejeria.ma@mec.es

EDICIÓN PREPARADA POR :

Magdalena Roldán Romero

Asesora Técnica de la Consejería de Educación

DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN

Litograf- Tánger

NIPO 651- 07- 408-4

S U M A R I O

5

PRESENTACIÓN

Magdalena Roldán Romero

7

PRIMER PREMIO:

Diana y Neptuno aliados por un mundo mejor

33

SEGUNDO PREMIO:

Herencia Común

51

TERCER PREMIO:

*Historia del Ingenioso Superviviente
Don Lince de Doñana y de lo que le ocurrió con
una tortuga marroquí*

PRESENTACIÓN

Durante el curso 2006-2007 ha tenido lugar la XVI edición del *Premio García Lorca*, un certamen escolar con una ya larga tradición en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, organizado conjuntamente por la Consejería de Educación de la Embajada de España y el Ministerio de Educación Nacional del reino de Marruecos.

El Premio, nacido en 1991, inicialmente con el nombre de *Premio Cervantes*, surgió con la vocación de alentar y fomentar el estudio de la lengua y la cultura española en la enseñanza secundaria marroquí, y desde sus inicios ha propuesto a los estudiantes reflexionar y expresarse en español en torno a temas que alían el conocimiento de la lengua y cultura con una dimensión educativa importante, siempre en conexión con los programas curriculares marroquíes.

Este año, el Premio proponía una reflexión sobre la importancia de cuidar el medioambiente, propiciando un conocimiento de las riquezas naturales de España y Marruecos, en torno a los Parques Nacionales de ambos países.

De entre todos los trabajos presentados, el jurado, presidido por el Consejero de Educación, D. José Crespo Redondo, e integrado por los Inspectores de español del MEN, Sres. Lahcen Belkacim y Driss Chnakib, y por las Asesoras Técnicas de la Consejería de Educación Dña. Pilar Montes y yo misma, eligió como ganadores los tres trabajos que aparecen reunidos en este volumen.

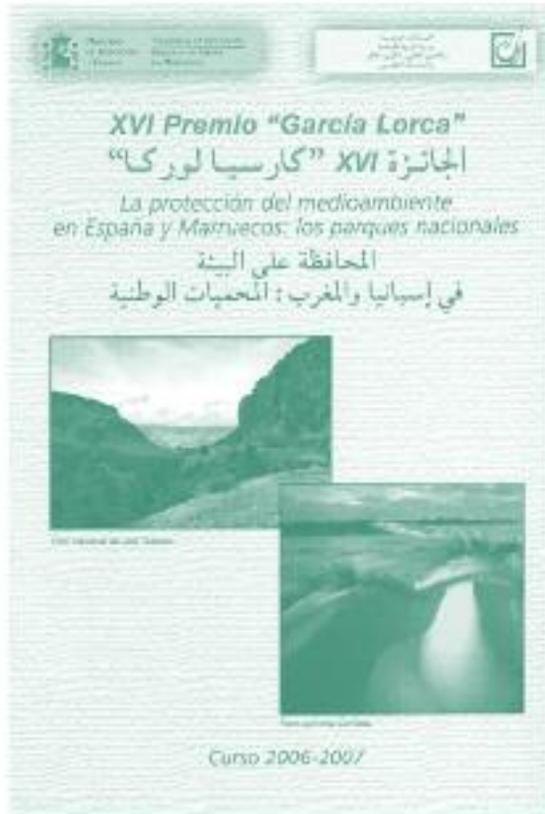
Dos de ellos, el primero y tercer premio (*Diana y Neptuno, aliados por un mundo mejor* y *Don Lince de Doñana*, respectivamente) utilizan un mismo recurso, la narración, para recordar que el Estrecho no separa, sino que une territorios muy similares biológicamente, entreteniendo historias deliciosas que hacen gala de una imaginación llena de frescura. Por su parte, el segundo premio, *Herencia Común*, utiliza otro tipo de “urdimbre”: un diálogo didáctico en donde se van insertando diferentes documentos elaborados por los participantes, en una dinámica en la que el interés no decae, sino que es inteligentemente estimulado.

Por primera vez, la Consejería de Educación publica los trabajos ganadores de este premio para reconocer así su calidad y difundirlos entre la comunidad hispanohablante en Marruecos, con el deseo de seguir alentando la participación y darle un nuevo impulso.

Deseamos que esta iniciativa sea del agrado y del interés de profesores y estudiantes, y que sirva de estímulo para próximas convocatorias.

Magdalena Roldán Romero

Directora de ALJAMÍA



PRIMER PREMIO :

TRABAJO TITULADO "Diana y Neptuno aliados por un mundo mejor"

PROFESORA COORDINADORA: Fatima EZZAHIR

ALUMNOS: Amina FIDEL, Hanane ARHAL, Kaoutar EL KHAYAT,
Meriemme MOUZAHIR, Aicha IBRAHN.

LICEO: Fatima Azzahra

DELEGACIÓN: Al Fida

ACADEMIA: Gran Casablanca

Diana y
Diana

Neptun



Aliados

Por un Pueblo Unido

Aprovechando las pocas vacaciones que teníamos - unos diez días- mi familia decidió, un día de primavera, viajar a Bou Ahmed, el pueblo de mi padre, al norte del país. Hicimos nuestro equipaje y fuimos en coche; así teníamos más libertad de hacer lo que queríamos. Estábamos muy contentos mi hermano y yo.

El trayecto desde Casablanca a Abou Ahmed, pasando por Chefchaouen, era tan largo y duro que nos aburríamos viendo solamente, a través de la ventanilla del coche, un árbol detrás de otro, unas vacas en unos campos verdes, unas curvas,...

De repente, oímos una voz dulce y otra grave -venían de la radio-que cantaban nuestra canción favorita y se mezclaron para formar una sinfonía muy bonita. Mi hermano y yo nos juntamos a ellos y nos divertimos mucho cantando : "Me gusta mi mamá, me gustas tú; me gusta mi papá, me gustas tú; me gusta la naturaleza, me gustas tú; me gusta el sol, me gustas tú; me gustan las vacaciones, me gustas tú; me gusta la vaca, me gustas tú....jajaja"

Después de tanto reír, nos paramos. Nos encontrábamos en un lugar maravilloso, pero no sabíamos dónde estábamos exactamente. "Nos perdimos" dijo mi padre que sacó el plano para localizar el lugar; pero no comprendió nada.

Era un bosque muy grande, con unos árboles que nunca había visto en mi vida Bajamos del coche. Escogimos un árbol que nos podía proteger del sol ardiente y debajo nos sentamos para descansar, disfrutar del buen tiempo que hacía, comer un poco y llenar nuestros pulmones de aire bueno y limpio.

Todo era bellissimo. Mi hermano y yo, decidimos ir a jugar al escondite. Cerré los ojos para darle tiempo de esconderse. Al abrirlos, lo busqué por todas partes, en vano.

De pronto, oí un grito de valor y de barbaridad, como si saliera de una guerra. Era solamente mi hermanito.



Tenía entre sus manos un tirachinas bastante grande como para hacerle perder el conocimiento a alguien. Apuntó bien sobre un pajarito que acababa de posarse en su nido. Era muy bonito, como pintado por la mano de un pintor. Intenté parar ese crimen, pero era demasiado tarde. La guija se fue muy rápido e hirió el pobre pajarito. Mi hermano estaba en la gloria. Desde la cima del árbol, se cayó el pajarito de su nido, las alas flojitas que goteaban sangre. Su pequeño pico amarillo estaba abierto. Chocó contra la tierra, inmóvil, paralizado; sus ojos se cerraron.

Mientras estaba yo boquiabierta y chocada, mi hermano como un bárbaro, bailaba y festejaba su gloria. Se creía un gran cazador.

De golpe, el clima se transformó completamente. El sol desapareció; los relámpagos desgarraron las nubes grises, el grito ensordecedor del trueno nos dio escalofríos por todo el cuerpo. El remolino de viento se agrupó y se reunió para formar un gran ciclón. Tuvimos mucho miedo y no sabíamos lo que ocurría exactamente.

Mi hermano se puso a cubierto debajo del árbol de donde cayó el pajarito. Quería yo correr hacia él; pero una hierba salvaje me mantuvo las piernas atadas al suelo y me dejó paralizada. Entonces ví que el árbol se puso a moverse. Sacó sus ramas tal unas manos arrugadas de un viejo. En un santiamén, enlazó con fuerza a mi hermano. No tuve tiempo para advertirle del peligro ni de salvarlo.

En el horizonte, apareció una luz tenue pero que nos cegó los ojos. De ella aparecieron unas ninfas muy bonitas. Llevaban unos vestidos que nunca había visto. Parecían de otra época. Pero la que nos impresionó más y llamó nuestra atención era una mujer de una extremada belleza que estaba en medio. Tenía una melena suave y negra. Su piel era muy blanca y dulce; tenía una pequeña nariz y unos ojos negros que



“...VÍ que el árbol se puso a moverse. Sacó sus ramas tal unas manos arrugadas de un viejo. En un santiamén, enlazó con fuerza a mi hermano...”

iluminaban su carita. Llevaba ella también una vestidura que cubría una parte de su cuerpo fuerte, pero femenino, y dejaba sus piernas y sus brazos descubiertos. Llevaba un arco y unas flechas colgados al hombro, y un ciervo la acompañaba. La cólera le quemaba los ojos a este ser viviente. Se dirigió a mi hermanito con una voz que nos hizo temblar a los dos:

- "Entonces, ¿Eres tú el que se ha atrevido a dañar, con su estúpido juguete, a este pajarito?

- ¿Yo? No...no he hecho nada señora, por favor suélteme. Soy todavía pequeño y no quiero morir. ¿Sabe qué? es mi hermana la que ha hecho eso, pero por favor perdónele..." Y se echó a llorar.

No pude creer lo que estaba escuchando ¡Mi propio hermano me acusaba para salvarse!

- "Además de eso me mientes a mí, soltando lágrimas de cocodrilo para engañarme, ¿quién te crees? Veo que tu gloria y tu fiesta te han dejado ahora. Creo que no sabes a quién te diriges.

- ¿Y quién es usted? ¿De dónde viene? ¿Qué hace por aquí? ¿En qué mundo vive? ¿es una hechicera o una hada?" -Le preguntamos eso juntos, al mismo tiempo, turnándonos como en una obra de teatro ensayada mil veces.

- "¡Basta!..."Gritó. Reinó un momento de silencio. "¿No me conocéis? Es una vergüenza y una falta de respeto. Soy la que, con un solo dedo, puede cambiar la naturaleza, hacerla llorar y sonreír, hacer que envejezca o se renueve. Soy Diana, la Diosa de la caza, la protectora de la naturaleza, de los animales salvajes, de los ríos y..."

Mi hermano y yo echamos a reír por lo bajo, lo que molestó e interrumpió su discurso y dijo:

- "¿Os burláis de mí o qué? Os voy a castigar y sobre todo tú ..."

Mi hermano replicó diciendo:

"- ¿Qué pasa? ¡Por un pajarito que herí me hace un pleito!

- No tienes derecho a matar o a herir aquí ni a una hormiga. Estás en un lugar casi sagrado si lo podemos llamar así, que para mí lo es. ¿Está claro? -Le respondió la poderosa Diana.

- ¿Por qué no tengo derecho de matar a un pequeñito pajarito como éste? Toda la gente mata gallinas, vacas, corderos, conejos, palomas... ¡No es justo!

- Mira, es diferente. Matamos a ciertos animales para comerlos y protegemos a otros porque son raros o en vías de extinción y si desaparecen creamos un desequilibrio biológico. Este parque, el parque de Talassemthane, es uno de los parques más protegidos y más conocidos del mundo. Es un parque nacional y....

- ¡Ah, entonces estamos en el parque de Talassemthane! Gracias por la información, señora, estábamos perdidos. -Dije sonriendo-. Ah, perdone señora Diana, continúe por favor....

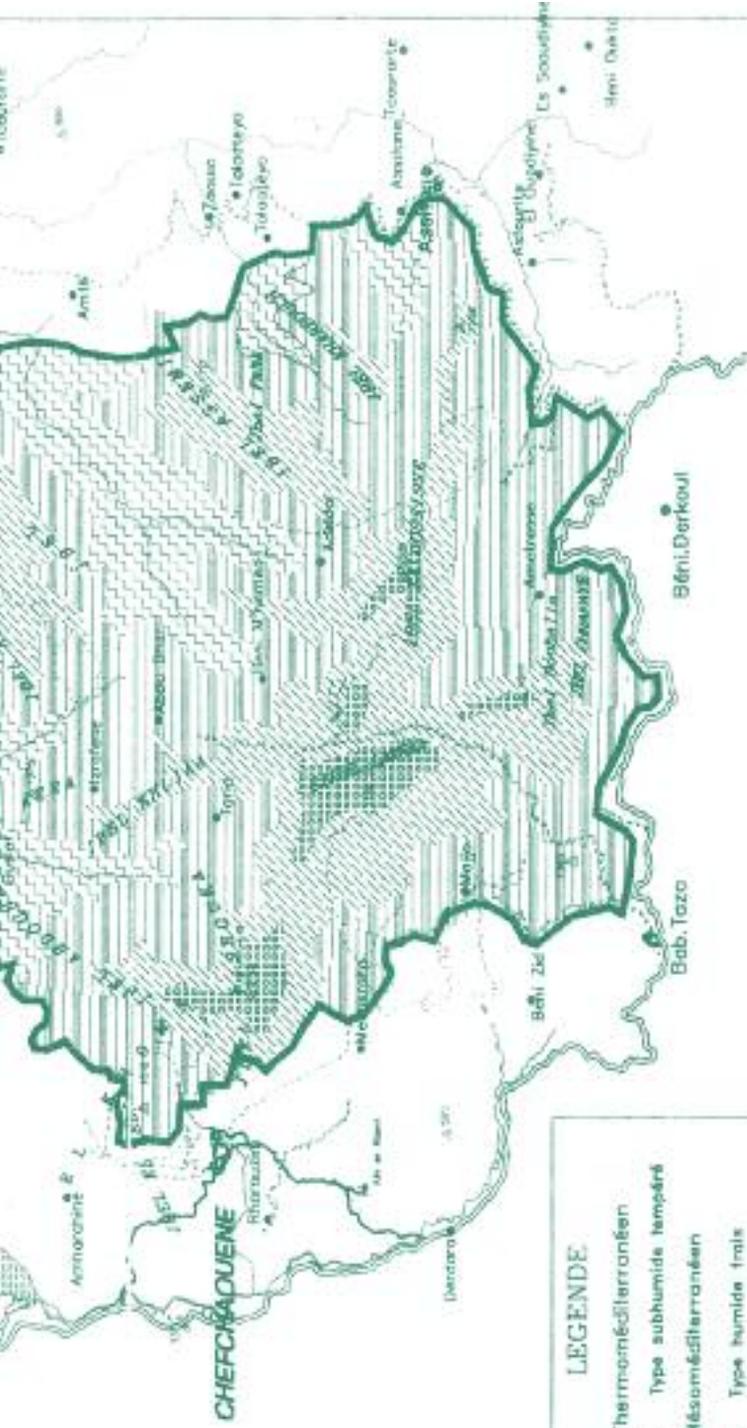
- Jajajajaja... ¿Cómo? ¿Tampoco lo sabéis? ¡No me lo creo! Yo vengo desde hace siglos y vosotros la generación del siglo veintiuno, el siglo de la ciencia y de la tecnología no sabéis ni siquiera cómo se llama este lugar ni dónde os encontraréis. Pues mirad: El parque de Talassemthane se estableció en 1972; tiene una superficie de 60.000 hectáreas. Ocupa parte de la provincia de Chefchaoeun y la de Tetuán: acoge la única masa de bosque de abetos de Marruecos y más de 700 especies de plantas vasculares, entre las que 38 son endémicas y 26 son muy raras. Es uno de los sistemas forestales de mayor valor ecológico del Rif. Es una zona húmeda mediterránea. En invierno las cumbres aparecen blancas por la nieve. La lluvia anual media es de 1000 mm. Esta reserva cuenta también con seis territorios principales.

No vais a enteraros de nada. Venid que os lo enseñe."

Como por milagro nos llevó volando a otra parte del bosque y a otra y a otra :

- "Este es un bosque de abeto; éste es mixto de abeto y cedro;





Echelle

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

LEGENDE

- Thermoméditerranéen 
- Type subhumide tempéré 
- Méditerranéen 
- Type humide frais 
- Supra méditerranéen 
- Type perhumide froid 
- Montagnard méditerranéen 
- Type perhumide très froid 

éste de encinas. En este parque hay también mono de berbería, zorro rojo, chacal común, erizo argelino, tejón y diferentes especies de ratas y musarañas- Dijo la diosa protectora del parque. Parecía que se había tragado un casete y apenas comprendimos algo.

- ¿Y para qué sirven estos parques si no para que juguemos en ellos, cacemos y pasemos buenos ratos?- dije yo con curiosidad.

- Pues mira, los parques nacionales son reservas de tierra propiedad de las naciones, no de uno mismo, Presentan áreas con una riqueza excepcional y casi virgen en su flora y fauna, con un ecosistema que muchas veces es el último reducto de especies en peligro de extinción. También se desarrollan parques nacionales en áreas de características geológicas significativas por su origen, formación o belleza natural. Como están generalmente localizados en lugares con bajo desarrollo, sirven como protección contra el desarrollo urbano, agrícola o de explotación de los recursos naturales en forma perjudicial al medio ambiente y balance ecológico. O sea que si el estado no protege estos parques, la gente puede ir destruyendo árboles, matando animales ,construyendo casas de una forma arbitraria, sin control, de forma que el día de mañana nos encontraremos sin recursos naturales: sin oxígeno, sin agua, sin árboles, sin pájaros, es decir en un caos, en un infierno. Pues el objetivo de estos parques es conservar los paisajes, los ecosistemas, las especies y la diversidad genética y protegerlos contra el desarrollo humano desmedido.

Ya que el hombre es imprevisible y siempre comete tonterías y crímenes contra la madre naturaleza, toda precaución es poca. Por eso España y Marruecos presentaron conjuntamente un proyecto inédito a la UNESCO para crear la primera reserva de la biosfera trascontinental del mediterráneo, que unirá Málaga, Cádiz y Marruecos. Unirá dos parques nacionales, el español: la Sierra de las Nieves y el marroquí: Talassemtane. El comité del programa Hombre y Biosfera de la UNESCO lo aprobó por unanimidad.

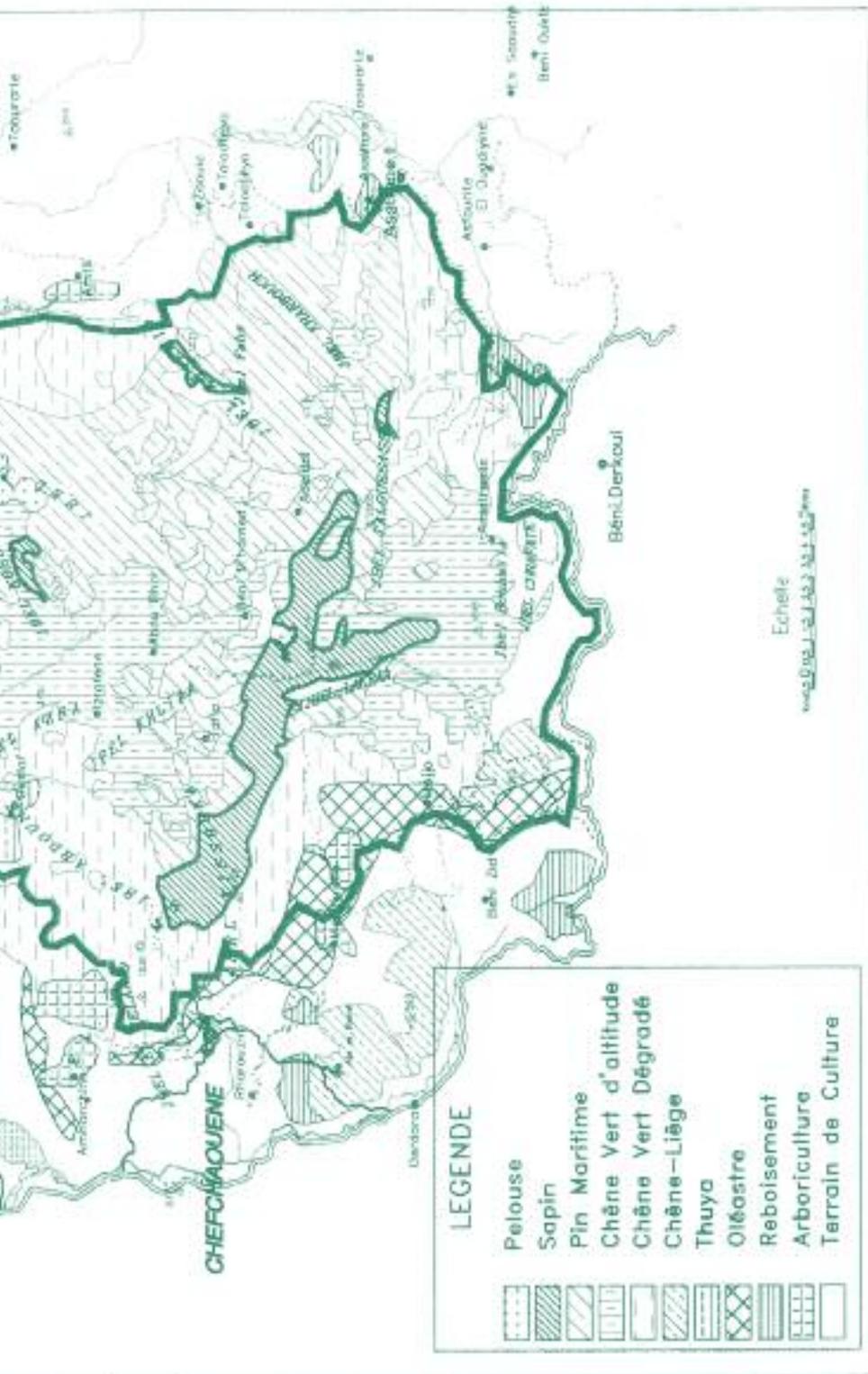
- Pero...pero... ¿quién le ha dicho eso...lo de la Unesco y el proyecto que hicieron los dos países? Yo misma no lo sabía! -dije yo con mucha sorpresa.

- ¿Acaso has olvidado que soy la diosa de la naturaleza y que ésta es mi especialidad?. Sigo de cerca todo lo que tiene relación con el medio ambiente, mi niña.

- Bueno, ¿Y cuál es el objetivo de esa unión? ¿Por qué dos países decidirán unir sus parques en uno solo?

- Esta gigantesca reserva del Mediterráneo, de un millón de hectáreas, que cruza el mar, promueve la conservación y el uso sostenible de los recursos por parte de las poblaciones locales. Se considera también una oportunidad de acercar dos territorios que, a pesar de la separación física, comparten diversos aspectos de su patrimonio natural y cultural. Antes, cada país era capaz por si mismo de cuidar su propio parque; pero ahora y cuando las cosas se dañan y se agravan hasta este punto, estos dos países se unen para luchar contra este peligro de la polución juntos ¿No dicen aquí en tu país un refrán muy bonito: *una sola mano nunca aplaude?* Pues es cierto. Para hacer bien las cosas hay que unir esfuerzos".

Cuando la diosa Diana dijo todo eso, me acordé de lo que vi desde la ventanilla del coche cuando veníamos. Había tanta basura en un campo tan hermoso. Unas bolsas negras de plástico escondían la belleza de las flores y las amapolas. Parecía como una enfermedad, un cáncer, una peste. Me acordé también de una familia tonta que estaba comiendo fuera y que había encendido fuego, creo que para hacer un té, que si lo apagara mal se quemaría todo el bosque. Además de eso vimos también cosas increíbles como un hombre que estaba cortando un gran árbol, unas cabras y corderos que estaban pastando en el bosque y que dejaron toda una parte desierta "calvita" y se dirigían a otra; unos chicos que estaban jugando a lanzar una botellas de plástico y unas bolsas en un río; una industria química arrojaba y liberaba humos negros a través de unas torres.



Desgraciadamente, nuestra naturaleza sufre mucho. Pero si todo el mundo supiera qué peligro amenaza este medio ambiente, lo cuidaría como a sus propios ojos. Pero gracias a Dios existe todavía gente, asociaciones o organizaciones como la Unesco que considero tan diosa como la propia Diana, que se ocupan de lo poco que nos queda de esta naturaleza para que no se pierda

Estaba muy interesada por el tema y quise saber más. Por eso le pregunté:

- "¿Y qué es esta Sierra de las Nieves? Dijo usted que está en España ¿no? Es que estudio español y me intereso por el país, su lengua y su cultura...

- No conocéis ni siquiera Talassemtane; pero ya que tú - se dirigió a mí- estudias la lengua española, os voy a llevar a la otra orilla... Para ir, necesitáis, creo, un pasaporte. Pero no os preocupéis.

- ¿Un pasaporte dice usted? ¿Vamos a ir en avión? ¿en barco?

- ¡Que no! Me refiero a mi tío Neptuno. Es el quien os dará el pasaporte para hacer el viaje a España. Pero estos días, me he enfadado con él. A ver si quiere dejaros pasar, porque el Mediterráneo es suyo.

- ¿Quién? ¿Nep...nep... qué?

- Por el amor de Dios. Se llama Neptuno, es el dios del mar. Se considera entre los más poderosos de los dioses que existen. Las tempestades reflejan su rabia, es un hombre con un tridente... bueno lo vais a ver. Ahora os llevo hasta él".



Con su hechicería, sentimos una fuerza dulce que nos levantó en una especie de brisa y nos llevó hasta el Mediterráneo. Cuando pisamos el suelo, reconocí Tánger, el Estrecho de Gibraltar.

Nos asomamos al mar para ver a Neptuno. Pasaron unos minutos y todavía nada, no vimos a nadie, sólo las olas que se estrella-ban contra unas rocas y que iban y venían. Después de tanto esperar dije con ironía y burlas y en voz alta:

- "¿Dónde está ese poderoso Neptuno, que pretende ser el dios del mar y entre los más fuertes de los dioses...?"

Todavía no había terminado mi frase cuando salió un ser gigante y muy fuerte del mar. Era un hombre barbudo que tenía plantada una corona entre el pelo. Tenía entre sus fuertes manos un tridente que me pareció que era el objeto que le permitía tener toda esa fuerza. Su cuerpo se componía de agua y me pregunté si tenía agua en vez de sangre. Dijo con una voz grave que interrumpió nuestra sorpresa y que me hizo cerrar la boca y los ojos:

- "¿Diana, qué haces por aquí? Ya te he dicho muchas veces que no te acercaras ni siquiera a la orilla. ¿Qué quieres?"

- Tío Neptuno, por favor deja a estos chicos pasar a la otra orilla.

- Jajaja...-dijo Neptuno echándose a reír- ¿Qué ocurre en el mundo? ¿Tú me pides un favor? ¡Esa no es una de tus costumbres! Venga, dime ¿Por qué quieres a cualquier precio que atraviesen mi mar?

- Bueno, es que quiero llevarlos al parque que tengo en la Sierra de las Nieves.

- Eso no me importa. y no los dejaré pasar".

Mientras que Diana y Neptuno discutían lo del pasaporte y la travesía a la otra orilla, yo pensaba y me preguntaba por qué este dios se había entremetido y separado estos dos países hermanos. Los imaginaba como dos amantes que se pusieron de acuerdo para vivir juntos felices, pero vino este Neptuno para reservarles otro

destino. Cuando se trata de amor siempre estoy inspirada y por eso se me ocurrieron y desfilaron por mi mente unos versos, fruto del momento. Imaginaba la conversación de dos amantes separados:

*Mi España, mi amor
Mi media naranja, mi flor
Te busco en el frío y en el calor
La vida sin ti, no tiene sabor
Tienes que calmar ese dolor.*

*Mi Marruecos, mi amado
Mi vida reluciente, mi tesoro
Eres el que enciende mi fuego
Quiero estar siempre a tu lado
Que me abracés contra tu pecho.*

Cuando volví de mi inspiración, los dos dioses se habían puesto de acuerdo. Neptuno pulsó y apretó su poderoso tridente entre las olas del mar enfurecido y nos hizo un gran camino que unía los dos corazones separados de los amantes.

Con la ayuda de su magia, Diana nos llevó hasta un lugar que se encontraba en el centro de unos árboles. El lugar me pareció un poco familiar y dije con una voz dudosa:

- "¿Dónde estamos exactamente?
- ¡Me vais a volver loca! ya hemos dicho que nos vamos al parque nacional de la Sierra de las Nieves. Entonces estamos en el parque gemelo de Talassemtane.
- Pero me parece que estamos todavía en el mismo lugar. creo que

con su hechicería nos ha engañado. Mire estos árboles, estos animales y estas plantas son las mismas. Esto es Talassemtane”.

Diana nos hizo una pequeña sonrisa y nos respondió:

- “Tienes razón hija, los dos lugares son tan parecidos que nos creeríamos en el mismo sitio. Eso es lo que prueba los fuertes lazos y la unión de estos dos países. Es lo que intenta la Unesco como ya lo sabes - con nuestra voluntad y ayuda iclaro!- reunir a los dos países de nuevo.”

Diana nos llevó de un lugar a otro y nos enseñó los tipos de árboles, animales...Nos enseñó también las pájaros migratorios: cigüeñas, flamencos... que viajaban entre los dos países con mucha libertad como si fuera un solo país, y lo son.

Nos dijo también que la riqueza natural compartida entre ambas orillas proviene en gran medida de la ruta migratoria entre los continentes europeo y africano, que propicia el trasiego de especies de aves de una zona a otra, ya sea durante la época de paso o en nidificación estacional. El Estrecho es un punto estratégico mundial para migración de aves en general, y de grandes planeadoras, en particular. Se ha identificado un total de 117 especies de aves nidificadoras con distintos grados de amenaza como el alimoche, el águila real, el águila perdicera, el azor común, el flamenco rosa, y de otras especies de passeriformes - pájaros carpinteros, herrerillos, mirlos acuáticos, entre otros.

En relación a la fauna, en este enclave también destaca la presencia de 40 especies de mamíferos como el jabalí y la nutria, comunes en ambas orillas, así como el erizo común, el erizo moruno y varias especies de murciélagos, entre otros. Entre los reptiles existe una gran riqueza de especies de serpientes y tortugas, concentrando la zona norte de Marruecos un 50 por ciento de los anfibios del país. Los dos países comparten el camaleón, la culebra de collar, el galápago, varias especies de sapos y eslizones (una especie intermedia entre lagartija y serpiente).

Y, por último, los pueblos y sus culturas tienen un tronco común

en el Mediterráneo, en el pasar de las grandes civilizaciones y en la época andalusí. De hecho, es sumamente curioso observar la similitud de pueblos como Chefchaouen y otros de la serranía de Ronda o incluso de la Axarquía. Las casas encaladas, las tejas árabes, las puertas de madera con aldabas. Para ver el por qué de estas semejanzas sólo hay que volver la vista atrás y recordar que allá por 1609, Felipe III expulsó a las familias moriscas más influyentes de Ronda al norte de Marruecos. Y tal era el amor de estas gentes a la serranía, que crearon un pueblo a su imagen y semejanza: Chefchaouen, donde las raíces andalusíes tejen una preciosa cultura de lazos con el sur de Andalucía. Y donde ahora la Unesco ha trazado un puente, una gran conexión natural, cultural, de poblaciones y geográfica, que no es otra cosa que la primera gran Reserva de la Biosfera que cruza el mar: la Intercontinental del Mediterráneo.

Después de estas aclaraciones muy interesantes nos dijo con una sonrisa que reflejaba su orgullo y alegría:

- "No sólo este proyecto tiene como objetivo la creación de un gran centro de interpretación de la naturaleza en el norte de Marruecos y proteger a las especies que está en vías de desaparición, sino que también ayudará mucho a la formación de profesionales turísticos, la puesta en marcha de un distintivo de calidad para los productos de la zona, así como el desarrollo de equipamientos turísticos y agrupaciones de desarrollo natural.

- ¿Ah sí? ¡Qué bien! entonces este maravilloso proyecto es un "arma" de doble filo. Así promoverá la agricultura ecológica y el desarrollo urbanístico sostenible entre la población marroquí al encauzar los procesos migratorios desde la zona subsahariana y respetar las masas forestales y la defensa de especies marinas protegidas de ambos territorios".

Me miró con mucho orgullo y me dijo:

— "¡Muy bien hija! Veo que has aprendido cosas".

Después de este viaje y esta aventura tan apasionante, Diana nos devolvió hasta Talassemthane y exactamente cerca del árbol donde estaba el pajarito herido e inmóvil.

Se puso de rodillas y lo tomó con mucho cariño; lo acercó a su pecho y vimos una luz que brillaba como una perla entre sus manos y después...

Al cabo de un momento, escuchamos la voz de mis padres que nos llamaban. Es lo que nos hizo despertar. Pero... ¿qué pasa?...¿entonces todo eso era sólo un sueño? ¿Dónde está Diana? La estuve buscando por todas partes. De repente oí un gorjeo. Era el mismo pajarito que había herido mi hermano. Estábamos sorprendidos y al mismo tiempo muy contentos. Y lo que más nos asombró es una estatua que representaba a Diana. Estaba debajo de un pequeño árbol como diciéndonos: "protegedlo". Al lado había un plano de Talassemthane. Miré a la derecha y a la izquierda y me dije: "Es para mí. Es una prueba de que no era un sueño. Era realidad. Efectivamente estuvimos con Diana". Cogí el plano y la estatua y la guardé muy bien. Era el recuerdo más bonito que recibí de este viaje.

Nos fuimos corriendo hacia nuestros padres. Mi padre estaba todavía buscando donde nos encontrábamos; no sabía qué hacer. Le mostré el plano, le dije, guiándole el ojo a mi hermanito, mi cómplice, que nos lo encontramos por allí y le ayudé a encontrar el camino.

Al final, y después de un largo trayecto, llegamos a casa de mi querido abuelito. Todo el mundo nos esperaba fuera y nos acogieron muy bien. Estábamos felices, mi hermanito y yo, de encontrar allí a chicos y chicas de nuestra edad para contarles nuestra historia con Diana y decirles que tienen que respetar la naturaleza. Pero ¿nos creerán? Lo dudo.

Las vacaciones pasaron rápidamente y pasaron con ellas los buenos momentos. Volvimos a nuestra vida normal

Una noche, mientras estaba leyendo en la cama, mi hermano vino a mi habitación jadeando y temblando y me dijo:

— "Hermanita, hermanita..."



La estatuilla de Diana que encontré

y este es el futuro que con
tanto esfuerzo os estamos
construyendo



- ¿Qué te pasa? Estás pálido.

- Acabo de despertarme de una terrible pesadilla. Estaba con nuestro padre en un lugar horroroso, me enseñaba el futuro de nuestro mundo, cómo estaría dentro de unos años.

- ¿Y cómo era ese mundo que viste en tu pesadilla?

- Bueno, era oscuro, y no había ningún árbol, ninguna florita y ningún pájaro. Nada. Papá me enseñaba con el dedo las industrias que echaban mucho humo negro y contaminaban el aire, los peces muertos...un infierno.

- ¡Madre mía!... ¡Qué pesadilla! Pero bueno, Si no hacemos algo, creo que tu sueño será realidad. Tenemos que hacer algo para salvar el medioambiente.

- Por lo menos tú haces algo: las actividades que haces en el colegio me dan envidia: has plantado dos árboles y flores, a veces cortas el césped, quitas la mala hierba...

- Sí, tienes algo de razón. Pero no es suficiente si lo aplicamos sólo en un colegio.

Lo debemos aplicar también en nuestra vida de cada día. Lo que hacemos como actividades en la escuela, tiene que ser un comienzo al verdadero trabajo fuera de ella; no sólo para pasar exámenes y sacar buenas notas y nada más.

- Sí hermana, tienes razón. Temo mucho que el mundo sea como en mi pesadilla. ¿Qué hacemos entonces?

- Ahora vete a dormir y luego pensaremos juntos en algo."

Nos fuimos a dormir, pensando cada uno por nuestra parte en una solución, en aportar nuestro granito de arena.

Al cabo de unos tres días, recordando lo que aprendimos de Diana, ya habíamos creado nuestra página web. También tuvimos la idea de hacer un gran cartel y ponerlo en el tablón de anuncios del colegio. En él escribimos esto:

Hola, nos llamamos Sara y Yousaf. Somos dos hermanos y queremos contarte cómo el mundo puede ser un poco mejor para todos cuidando la naturaleza.

1. Tirar la basura en la papelera o en el basurero.

2. Plantar árboles o flores no sólo en el cole, sino también en la vida real, cada vez que te es posible o al menos no los dañes.

3. No tirar pilas usadas en cualquier lugar. Devolvérselas al vendedor. Él sabrá qué hacer con ellas.

4. Usar la bici en vez de ir en autobús, en moto o en coche.

5. Uno no debe cortar árboles, arrancar ramas porque así hará que el desierto avance que los pájaros no tengan nidos.

6. No se deben tirar las colillas en el bosque. Eso causa graves incendios.

7. Dejar los animales en paz. La caza debe ser controlada.

8. No tirar bolsas de plástico o latas de sardinas que pueden ser trampas para los pájaros en busca de comida.

9. No tirar botellas de plástico o de vidrio al mar. Esto les puede causar daño a los peces.

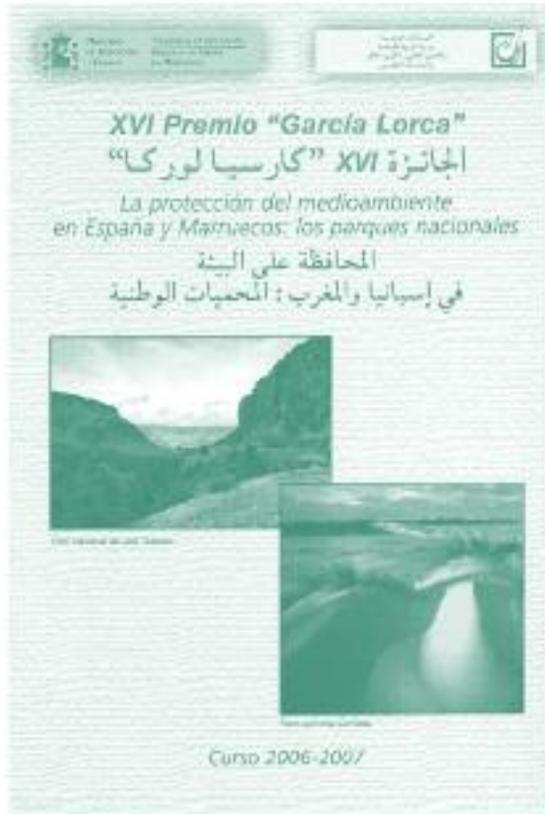
10. Si llegas hasta este último consejo, eso significa que lo entiendes todo, que te interesa el tema como a nosotros. Pues sensibiliza a tus compañeros y únete a nosotros para proteger el medio ambiente.

Son diez cosas que entre todos, podemos hacer realidad.

Si quieres saber más de nosotros y de este proyecto tan bonito, aquí puedes encontrarnos.

¡Te esperamos!

www.todosperunomaterialamejor.com



SEGUNDO PREMIO :

TRABAJO TITULADO "Herencia común"

PROFESOR COORDINADOR: Taibi EL HAMI

ALUMNOS: Habida ARRQUB, Asmaa GALIDA, Said GANNOU,
Rachida MAHANA

LICEO: Mohamed Ben El Hassan El Ouazzani

DELEGACIÓN: Khemisset

ACADEMIA: Rabat

HERENCIA COMÚN



Hoy día, el cambio del medio ambiente es debido a numerosas causas que generan graves efectos a los ecosistemas, al Respecto de la agudización de los problemas ambientales y en el contexto de la crisis ecológica, la filosofía, como ciencia que surge de la necesidad de estructurar una concepción general del mundo, de investigar los principios, categorías y leyes generales, entre otros, permite ofrecer una fundamentación e instrumentos favorables para valorar y contribuir a la solución de los problemas del medio ambiente. Por eso es importantísimo materializar la educación ambiental en los centros educativos para una cultura ambiental de la sociedad.



Raphael Gallardo(Liason Agency)

Deforestación de un parque (Foto sacada de ENCARTA JUNIOR).



Lago de DAIT ROMI situado en la carretera comarcal 404, a unos 15 kilómetros de Khemisset en la dirección de Romani.

Diálogo

Profesor: -¡Hola! Buenos días, guapos.

Alumnos: - Buenos días, señor.

Profesor: -¿Cuál es la fecha de hoy?

Hafida: - Hoy es miércoles, 21 de marzo de 2007.

Profesor: -¡Por favor, Rachida, escribe la fecha de hoy!

El profesor se dirige hacia la mesa de trabajo para empezar a dar clase, los alumnos comienzan a susurrar entre ellos..

Profesor: - ¿Qué pasa, chavales?

Asmaa: - Perdone usted, hoy es el DÍA MUNDIAL DEL ÁRBOL, mis compañeros y yo hemos preparado algo para celebrar y conmemorar este día.

Profesor: -¡Ah qué bien! Me alegro mucho, sois alumnos ecologistas entonces.

Rachida: - Señor, todos debemos ser ecologistas en nuestras actitudes. Debemos pensar globalmente y actuar localmente para salvaguardar el medio ambiente y proteger los parques nacionales.

Said: -¡Claro! Pero la degradación del medio ambiente es debida a la falta de acciones de protección basadas en las estructuras comunicativas y educativas.

Profesor: -Sí, todos tenéis razón, está claro que hoy día vivimos un desequilibrio entre la gente y su entorno a causa de las presiones económicas y la gravísima contaminación producida por el progreso industrial. Pero ¿qué haremos ante esta avalancha de problemas medioambientales para desempeñar un papel importantísimo en la defensa combativa en concienciar a la gente y conectar con ella para que se mueva a favor de la

protección de los parques naturales y los bosques?.

Hafida: - Si nos permite usted, mis compañeros se han puesto de acuerdo sobre un proyecto para llevar a cabo una campaña de sensibilización desde nuestro instituto para proteger nuestros parques nacionales de los salvajísimos efectos de nuestra sociedad, por lo tanto la educación es un elemento clave para que la sociedad pueda reproducir las estructuras y medidas de preservación y protección de los parques, ya que estos absorben dióxido de carbono y nos brindan aire puro. Entonces hay que considerar los parques como una herencia común .

Profesor: - ¡Excelente! Entonces ¿Cuál es vuestro proyecto?

Said : - Primero sensibilizamos a los alumnos de nuestro instituto con una serie de eslóganes, advertencias, poemas, cartas y dibujos expuestos en el patio y el muro del liceo, y luego podemos sensibilizar localmente a muchísimas familias que van a proteger los parques y el medio ambiente, porque cada alumno aquí es una familia y todas las alumnas serán madres en los próximos años y si una madre inculca el amor de los parques a sus hijos tendremos una sociedad que respete y proteja su entorno y cuide los parques nacionales.

Profesor : -Bueno, me parece que es una buena idea ¡ venga! ¿Qué habéis preparado?

Asmaa: - Puesto que toda persona debe tener derecho a un medio ambiente limpio y sano y debe salvaguardar los parques, he participado con un poema , y si me permiten mis compañeros voy a leerlo.

Profesor: -¡Venga! Léelo, Asmaa.

Muere lentamente

Muere lentamente quien no asegura la viabilidad de su parque,
quien no pone fin a su destrucción,
quien no considera los parques como un tesoro precioso.

Muere lentamente quien destruye su propio parque,
quien huye de estos consejos sensatos,
Éstos que brindan y devuelven el brillo a nuestros
parques destrozados.

¡Síguelos hoy !

¡No te dejes morir lentamente!

¡No te impidas proteger tu parque regional!

¡No lo ensucies con tus desechos!.



Profesor: - ¡ Qué bonito poema!, pero creo que no es suficiente para concienciar a la gente que cada día genera basura, usa detergentes y lejías, pinturas, bolsas negras de plástico, tira productos químicos por el inodoro, gente que no recuerda la ley de las tres erres: reducir, reutilizar y reciclar.

Rachida: - También señor, hemos preparado una serie de eslóganes, aquí los tengo escritosi Ojalá que la gente los respete :

1/ Queremos parques libres y limpios para el futuro. Y no dejar basuras de ningún tipo.

2/ Debemos luchar contra la contaminación de los parques y del medio ambiente en general.

3/ Si cortas árboles, deteriorarás tu propia herencia.

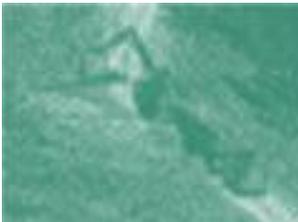
4/ No dejemos que los parques naturales caigan víctimas de uso comercial para la explotación de árboles maderables.

5/ No a la conservación de los parques naturales para usos agrícolas y asentamientos humanos.

6/ Toda persona tiene derecho a un medio ambiente limpio y sano,también es obligatorio que tenga la obligación de salvaguardar y mejorar su parque natural.

7/ Si las comunidades locales participan en crear la armonía entre la gente y la Naturaleza, los parques serán florecidos y viables.

8/ Hay que proteger los parques nacionales para que nos protejan mañana.



(Imagen de un salvaje proceso de explotación que afecta a nuestros parques)

9/ En vez de gastar mil millones de \$\$ y €, para comprar armas bélicas y hacer guerras, es mejor invertirlos en asegurar la diversidad biológica de los parques.

10/ No dañar las plantas. Son especies protegidas.

11/ Guardar silencio para la observación adecuada de las aves.

Profesor: -¡Qué buenos son estos eslóganes! ¡ojalá que tengan buenos resultados! ¿Hay otra cosa más?

Said: -Sí claro, tengo un pequeño poema expresivo :

« Si algo me gusta »

Si algo me gusta, es ver paisajes florecidos,
Y parques nacionales hechiceros,
Ver a gente fiel a su medio ambiente,
Y, sobre todo, sonreír de lejos a los árboles.



Elefante usado en trabajos duros por el hombre en
Asia para transportar madera.



La deforestación «salvaje»



Imagen de un precioso parque virgen

Profesor; Muy bien Said, me parece que hoy sois dinámicos, pero no debéis actuar localmente. Hay que buscar una técnica e instrumentos para sensibilizar y concienciar a toda la sociedad del país.

Hafida: - Todo está planificado y preparado, señor. Aquí tenemos una carta al ministro de Agricultura y Pesca y de Aguas y Bosques. La carta la hemos escrito juntos :

KHEMISSSET, 21 de marzo de 2007

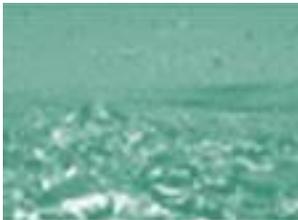
Ministerio de Agricultura y Pesca
y de Aguas y Bosques.
Rabat
Marruecos.



Querido Sr. Ministro :

Estamos muy preocupados por nuestros parques nacionales porque hay mucha basura, muchos árboles talados, pérdida de biodiversidad, desertificación y erosión. Por todo ello le solicitamos que se apruebe una carta de los parques nacionales, para protegerlos de la desertificación, de la deforestación o, mejor dicho, de la agudización de los problemas ambientales en general.

Un saludo desde el parque de DAIT ROMI y del bosque BOUCHAN ("bosque de lobos") del pueblo El Maaziz.



Fdo. : los alumnos ecologistas del
instituto el Ouazzani Deligación
Khemisset.

Profesor: -Otra carta muy importante, la hemos escrito al Ministro de Habus y Asuntos Islámicos, para que nuestra campaña tenga éxito a nivel nacional para concienciar a la sociedad marroquí; la carta la tengo aquí, pero le falta algo y queremos, señor, que nos ayude para mandarla correcta.

Hafida: - Bueno, vamos a corregirla juntos :

Khemisset, 21/03/2007.

Excelentísimo Ministro
De Habus y Asuntos Islámicos
Rabat
Marruecos.

Señor Ministro :

Ante la situación tan grave del medioambiente que conoce el mundo en general, y nuestro país en particular, y ante los salvajísimos efectos de que sufren nuestros parques nacionales, le estaríamos muy agradecidos si permitiera que en la oración del viernes próximo, se trate el tema del medioambiente y la conservación de los parques nacionales, partiendo del verso coránico dirigido a los creyentes « coman y beban vds. de los bienes de Dios; no sean vds. destruidores en la tierra » « كلوا واشربوا من رزق الله ولا تعثوا في الأرض مفسدين » (سورة البقرة الآية 59)

Por lo tanto, es necesario que se celebre el Día mundial del árbol, que es el día 21 de marzo, en todas las mezquitas del país. Además, estamos obligados a usar el medio ambiente con responsabilidad porque es un regalo de Dios y es también un bien para la sociedad, por eso los ciudadanos tienen que tratar la fauna y la flora no como meros objetos a explotar por el placer a corto plazo, sino con responsabilidad y protección para nuestras futuras generaciones.

Ojalá que acepte Vd. nuestro proyecto. Nos despedimos atentamente.



Alumnos del Instituto Med ben Hassan el
Ouazzani
B P. 46, Khemisset.

Profesor: -También para reforzar y materializar nuestro trabajo, debemos mandar un llamamiento al Consejo Regional de los Diputados de nuestra ciudad para que tome medidas de protección en cuanto al parque de DAIT ROMI y el bosque de BOUCHAN del pueblo EL MAAZIZ, que están amenazados por el salvajísimo efecto de los ciudadanos. Este Consejo está obligado a cumplir las recomendaciones de la Convención de RAMSAR (Irán en 1971) que Marruecos confirmó en 1980 y para concretizar los principios de la Cumbre de la Tierra en RIO de JANEIRO en 1992.

Rachida: -Además, señor, es necesario que las comunidades locales incluyan la protección del medio ambiente y la conservación

¡ UN ACTITUD MUY SALVAJE !



Un elefante cazado por los colonos americanos en un trofeo de caza.

de los parques nacionales en el Programa Nacional del Desarrollo Humano (مخطط التنمية البشرية) y que no gasten tanto dinero en cosas inútiles. Aquí tengo una serie de consejos que debemos enviar, señor, al presidente del dicho Consejo :

1/Practique Vd. activamente la búsqueda de soluciones al problema ecológico de DAIT ROMI.

2/Establezca Vd. envases ecológicos para seleccionar la basura; por ejemplo, adquirir papel reciclado y enviar a reciclar todo el papel que sea posible, para poder frenar y disminuir la tala del bosque del MAAZIZ, Bouchan.

3/Es importante que se coloquen pancartas en el parque de

DAIT ROMI para prohibir a la gente que tire basura, para que no haga fuego, no lave su coche en el lago, no practique motocros salvaje, no tale árboles, no cace exterminando animales, no lave alfombras con detergentes y lejías, etc.



4/Hay que organizar actividades ambientales para concienciar a los ciudadanos del problema ecológico a nivel regional y para proteger el lago de DAIT ROMI, único espacio de ocio de los fines de semana para los ciudadanos de Khemisset, de la inconsciente irrigación agrícola.

5/plantar cada año árboles para repoblar el bosque BOUCHAN del pueblo EL MAAZIZ, casi talado totalmente para aprovechar

su madera en la fábrica de objetos y artículos artesanales.

6/Se debe celebrar en nuestra ciudad el día FORESTAL MUNDIAL, día MUNDIAL del ÁRBOL y día MUNDIAL del MEDIO AMBIENTE.

Profesor: -Gracias, Rachida. Ojalá que nuestro llamamiento llegue y tenga éxito por parte del Consejo Regional.

Said: - También hemos traído un texto ecológico que incluye muchas prohibiciones para los excursionistas, y para los aficionados a los fines de semana. Aquí lo tengo :

TEXTO :

Cuando vayas al parque, recuerda que las cerillas encendidas y las colillas sin apagar producen incendios. No hagas nunca hogueras porque el viento las aviva y son muy peligrosas. Usa los envases que hay en el monte para tirar basura y todos los desperdicios. No olvides que el fuego lo destruye todo. Los aves y animales tratan de escapar pero las llamas no les dejan. Después, hacen falta aviones y camiones y muchos bomberos que arriesgan su vida. Luego sólo quedan troncos quemados y pobreza. El mundo necesita los parques y bosques porque sin ellos, todo se convierte en un desierto árido sin árboles ni agua, ni aves, ni flores, ni nada. El parque es tu amigo : cuídalo siempre como hacemos nosotros.

Profesor: -¡Qué buen texto ambiental! Es un ejercicio muy útil en una clase de lengua. Son las 9h 45mn, creo que vamos a salir ahora para empezar la fiesta del DÍA MUNDIAL DEL ÁRBOL con todos los alumnos del instituto.

Hafida: -¡Esperen Vds! Todavía tengo un precioso parque que deseamos, pero con orden alfabético.

Said: -¡Venga, date prisa! Es que va a tocar el timbre de las 10h.

Hafida: -Bueno, el parque que nos gusta es, o debe ser así :

Alegre para contagiar vitalidad

Biológico para brindarnos vida

Combativo al cambio climático y a atraer turistas

Diverso y acogedor de todo tipo de especies de fauna y flora .

Ecológico en lo emocional y en lo material

Fértil en fauna y flora

Gratificante para todas las personas que pasan y pasarán por ello.

Honorífico a nuestra sociedad

Imaginativo en sus plantas y caminos

Jugoso y estimable por los ciudadanos

Kilométrico en cuanto a ilusiones y horizontes

Lugar diario de historias, cuentos y aventuras

Musical con el canto de los pájaros

Natural y «navegable» para cualquier niño/a

Organizador de actividades ambientales

Proveedor de aire limpio

Querido por todas personas que pasean por él

Recreativo para nuestros hijos y nietos

Sostenible con desarrollos viables porque el progreso indiscriminado está causando graves desastres ecológicos

Trabajado diariamente por la gente con sentido común

Universal que se abra al mundo y que todo tenga cabida

Verde y vegetal con árboles, hierbas y preocupación medioambiental

Www.ma conectado a través de las nuevas tecnologías de preservación y protección

Yelmo para protegerse de los salvajísimos efectos de la sociedad

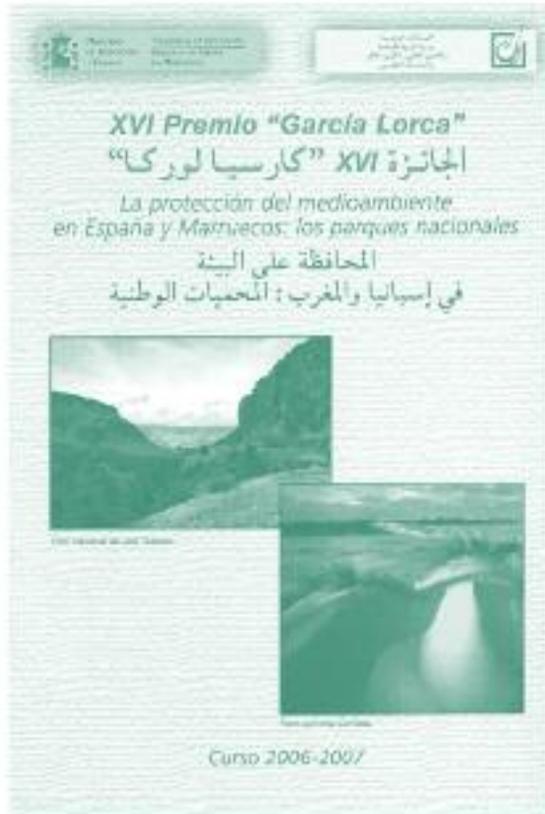
Zurriago para castigar a cualquiera persona que lo ensucie.

Con esta forma y característica de parque soñamos.



Monte Toubkal

<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/tizin'toubkal.jpg>



TERCER PREMIO :

TRABAJO TITULADO "Historia del Ingenioso Superviviente Don Lince de Doñana y de lo que ocurrió con una tortuga marroquí"

PROFESOR COORDINADOR: Driss OULD EL HAJ

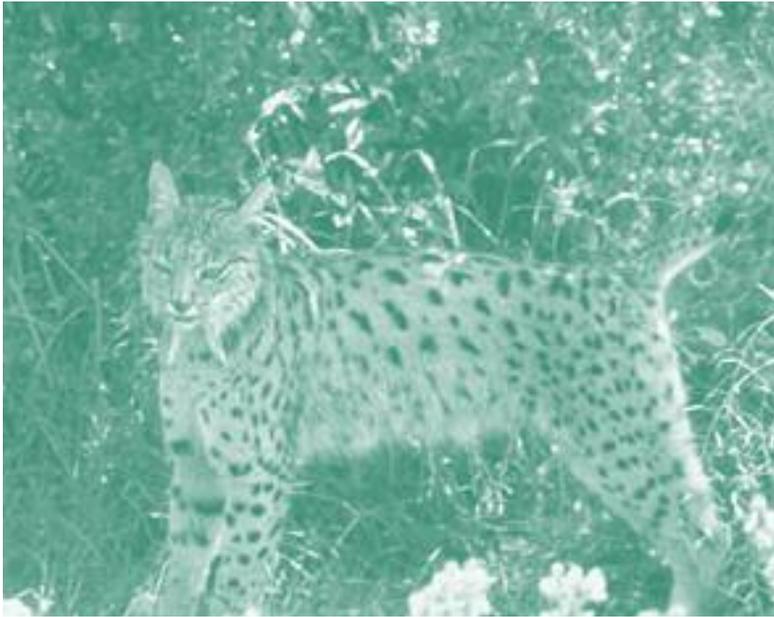
ALUMNOS: Imane AIT KAI KAI, Karima NAOUI, Soufiane MOUSTAJAB, Imane EL JAOUHARI, Ibtissam ESSALMANI, Houda BHIRI.

LICEO: Okba Ben Naffi

DELEGACIÓN: Ain Sebaa

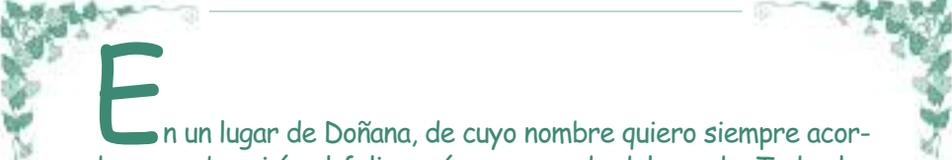
ACADEMIA: Gran Casablanca

*Historia del Ingenioso Suerviviente
Don Lince De Doñana
y de lo que le ocurrió con una tortuga marroquí*



Premio García Lorca 2007

*La Protección del Medio ambiente en España y Marruecos :
Los Parques Nacionales*



E

n un lugar de Doñana, de cuyo nombre quiero siempre acordarme, sobrevivía el felino más amenazado del mundo. Todas las tardes, delante de su guarida, reunía a sus íntimos amigos del parque, para contarles historias divertidas, que había vivido u oído, sobre la suerte de animales que compartían con él el hábitat ; particularmente aquellos que estaban amenazados como él, por el peligro de extinción... En una de aquellas tardes, nuestro lince parecía un poco triste. Estaba deprimido por haber recordado su propia historia. Era una historia muy triste y sentía la necesidad de contársela a sus amigos, a ver si así podía aliviar su pena...

- ...Es que, queridos amigos, cuando te sientes triste o de mal humor, necesitas hablar y contar lo que te hace daño en el corazón, y yo, por desgracia, no guardo más que recuerdos trágicos que parten el alma, pero antes de empezar mi historia, quiero recordaros que si estoy aquí con vosotros, y os cuento historias divertidas, lo debo a nuestro parque natural Doñana que me albergó y protegió. Por eso quisiera rendir homenaje a este parque dándoos una idea sobre el mismo. No es que quiera provocar suspense, ¡ qué va !, a los lince no nos gusta el suspense, pero si os hablo de Doñana, no es sólo porque sea el lugar que me salvó de la extinción, sino porque lo que voy a contaos es muy duro y no me gusta comenzar mis historias con tragedias, como sabéis...

- Como quieras Don Lince, pero cuéntanoslo con todos los detalles, por favor.

- Somos todos oídos ! - dijo Vitalicio el ciervo.

- ...Pues Doñana es uno de los parques más famosos de España, es un mosaico de ecosistemas que albergan biodiversidad única y especial en Europa. Tiene una personalidad original, no digo eso porque viva en él, sino porque merece esta descripción, es que se caracteriza por valores naturales importantes como la diversidad biológica que se ve en los grandes sistemas ecológicos que tiene :

marismas, dunas móviles y cotos, y también por valores culturales como las torres almenaras que protegían frente a los ataques de los piratas berberiscos. Además, gracias a Doñana y al esfuerzo del personal que obra para protegerme a mí y a mi especie, siguiendo un plan de manejo de los linces, he podido sobrevivir y estar hablando con vosotros en este momento... Como sabéis, me gusta contaros historias ajenas, lo hago con mucho gusto, pero cuando se trata de mi propia historia, la verdad es que me siento tan emocionado que no sé con qué aspecto empezar. Pero, a pesar de ello, os voy a informar sobre mi especie, a ver si me animo a hablaros luego de mi trágica historia personal...



Don Lince de Doñana

...Pertenezco a la familia de los félidos. Tengo la capacidad de correr velozmente, de localizar principalmente por el oído, tanto las presas como los enemigos, pero mi punto fuerte es sin duda, la extraordinaria capacidad que tengo de ver más allá de las fronteras naturales. Gracias a esta perspicacia que he heredado de

mi padre, y que es también una bendición del cielo, he podido escaparme del peligro en muchas situaciones graves, siendo mi vista, al igual que la de otras especies de felinos o cánidos, perfectamente adaptada a la visión nocturna gracias a una capa situada frente a las células sensibles de la retina, que actúa a modo de espejo y que me permite aprovechar al máximo la escasa luz nocturna y sobre todo con los malvados cazadores furtivos...

En esto, exclamó Lola la culebra que presenciaba el cuento :
- «¿i Cazadores furtivos ?! i No entiendo qué quieres decir con esto ! .

- ...i Que Dios te salve de ellos, amiguita, y que no los veas nunca !
..Son hombres que se ganan la vida matando animales indefensos, pero yo no los considero unos seres humanos ; porque los seres humanos tienen corazón y cuidan mucho de los animales como el personal de Doñana que no tiene otra meta que la de protegerlos...i Ay Dios !... i Cuánta crueldad cometen !... Os decía que mi historia es muy triste, y es que un miembro de mi familia ha sido asesinado por un cazador furtivo...

- ¿ Quién era y cómo fue ? i Cuéntanos ! - dijo Pepa la urraca - Sí..., me han privado de mi familia. Me han privado de la alegría y del cariño.

Antes vivía en la jungla en grupo donde había, además de mi familia, algunos amigos y parientes cercanos. Vivíamos en tranquilidad y estabilidad y teníamos todo lo que necesitaba un lince para tener una vida digna : Una buena alimentación, un territorio personal... Pero todo eso desapareció de repente, y las desgracias surgieron por todos los lados... »

Don Lince calló unos instantes, asintiendo con la cabeza, como recordando un detalle importante, en actitud triste y contemplativa. Luego respiró hondamente y siguió su cuento.



Pepa la urraca

- « ...Mi madre, el ser más cercano a mi corazón, y por quien siento un gran amor, nos ha dejado a causa de un cazador furtivo que la mató sin lástima ni piedad. Era un día de primavera. Nos despertó el ruido de los tiros. Eran los cazadores. Corríamos despavoridos en todas las direcciones. No sabíamos qué hacer. Sólo corríamos sin parar hasta que llegamos a la orilla de un río que parecía contaminado. Una tía que nos adelantaba fue la primera en beber de sus aguas y al instante cayó muerta. Al verla así nadie se acercó al agua... ..un ruido de hojas entre los árboles...echamos a correr de nuevo... Mi madre, cansada y aterrorizada, retrocedió unos metros detrás de nosotros... Me volví atrás para ver lo que le pasaba... Fue cuando un cazador le disparó ante mis propios ojos. Yo era todavía una cría débil y no podía salvarla. Su imagen no quiere apartarse de mi memoria. La veo y escucho todavía suplicando al criminal... ¡No me mates por Dios! ¡ Sé piadoso con mi pequeño cachorro!...y a mí, gritándome « ¡ Corre cariño,..corre,..

no te vuelvas atrás ... ! ». Pero en vano...¿i qué le importaba a él que llorara una hembra lince, o que se murieran todos los linces siquiera, si a él todo lo que le interesaba era enriquecerse con la piel de la presa ?!

- ...En cuanto a mi padre, fue otra desgracia. En verdad nunca he podido entender la verdadera causa de su muerte, había quedado enfermo durante tres semanas para morir en la cuarta. Probablemente fue a causa de la tuberculosis que ataca a la principal presa que constituye nuestra alimentación, es decir el conejo que constituye el 90% de nuestra dieta. Habrá sido contagiado por algún conejo enfermo, aunque se cuenta que los científicos que trabajan en Doñana todavía no están seguros de ese posible contagio. O a lo mejor había sido él también víctima de la contaminación de las aguas. En todo caso he quedado así sin padre ni madre, y a pesar del esfuerzo que han hecho los amigos y parientes cercanos para consolarme, no he podido olvidar. Veía en sus ojos los tristes recuerdos desarrollarse sin interrupción, y pasaban los días...Un día, un miembro de la familia, que era uno de los íntimos de mi padre, se acercó a mí y me dijo :

- « Sabemos muy bien, hijo, que estás muy triste por lo que te ha pasado, pero la vida continúa y tenemos que vivir... Escucha los consejos que pudiera decirte tu padre y vuelve a tu estado normal. Quiero verte fuerte, lleno de vida, de desafío y de amor por la vida, como un verdadero lince ».

Al escuchar estas palabras, Don Lince sintió como si una gran pesadumbre se hubiera quitado de su corazón bruscamente y pensó : « Tiene toda la razón Tío Lince, la vida continúa y tenemos que aceptarla como es »

- « Sí..., las palabras de Tío Lince me animaron mucho y unos días después, decidí abandonar el grupo y ir a vivir sólo en otro territorio contando conmigo mismo. En el camino de viaje, contempla-

ba la naturaleza. Muchas cosas habían cambiado.

Observaba inquieto la casi total destrucción del monte mediterráneo, el habitat característico de mi especie y de otros animales en vía de extinción. Había también una notoria destrucción de los bosques. ...Todo es por culpa del hombre, esa criatura es la causa principal que actúa, directa o indirectamente, en la probable desaparición de mi especie. Pero gracias al parque natural de Doñana, como sabéis, he podido sobrevivir. Hemos sido víctimas de la caza furtiva, la caza no selectiva, la pérdida y la fragmentación del habitat, y de los atropellos..., es que muchos lince mueren atropellados al intentar cruzar las autopistas, además de problemas de la contaminación de las aguas y la enfermedad de nuestras presas...¿ sabéis que solo quedan 300 animales vivos de mi especie en España y Portugal ?.. ¿ Qué hubiera sido de nosotros si no se hubiesen creado los parques nacionales como Doñana, Aigüestortes, Andújar etc...? »



Vitalicio el ciervo

Era ya de noche cuando Don Lince terminó su cuento. Sus amigos quedaron boquiabiertos. El cuento los dejó perplejos. No sabían si consolarle por haber perdido tantos seres queridos, o felicitarle por haber sobrevivido a tantas catástrofes.

Sólo después de unos instantes de silencio, intervino Vitalicio el ciervo agradeciéndole a Don Lince su valor, por contarles una historia tan dolorosa y tan macabra. Luego invitó a los animales que observasen un minuto de silencio en memoria de los padres de Don Lince y de todos los animales víctimas de la caza furtiva... En cuanto a Don Lince, estaba muy cansado y pidió disculpas a los animales para ir a dormir y les prometió una nueva historia al día siguiente...

Al día siguiente todos los amigos estaban presentes delante de la guarida del lince, más pronto que de costumbre; tan impacientes como estaban por escuchar más cuentos.

-«¿ Qué vas a contarnos hoy Don Lince ? - Preguntó Paco el turón.

- Tengo muchas historias. Todas son de animales con los que he compartido muchas cosas en los territorios españoles, ya sea aquí en Doñana, o antes cuando estábamos aún amenazados...Tengo historias sobre cuervos, zorros, conejos, ciervos, jabalíes, águilas, peces... y otros animales...y ya os digo que son todas divertidísimas..

- Yo tengo una sugerencia, Don Lince- dijo Vitalicio el ciervo- a ver si les gusta a los amigos- Es que todos sabemos que estás dotado de un sentido de vista muy desarrollado. Dicen que eres capaz de ver en plena oscuridad. Cuentan también que tu mirada puede cruzar las paredes y los montes...¿Por qué no usas tus extraordinarias fuerzas de la vista para contarnos una historia sobre el destino de animales de otras tierras ?



Paco el turón

- ¡ Buena idea ! - dijeron unos - ¡ Es una idea genial ! - dijeron otros. Parece que la idea les gustó a la pandilla. Don Lince se levantó. Un momento de concentración.

Dirigía su mirada hacia el sur. Sus ojos brillaban, Había como un rayo de luz que salía de sus ojos. De repente se puso muy serio. ¿ Qué estaría viendo ?

-« ¡ La pobrecita ! - dijo por fin Don Lince. La inquietud invadió a la pandilla - Estoy viendo en este momento una tortuga que vive en la tierra de un país vecino llamado Marruecos. No es la primera vez que la veo. Yo la persigo con la mirada desde hace muchos años. También mi padre la conocía y conocía muy bien su historia. Me la contó en muchas ocasiones. Esta especie se le llama *tortuga graeca*. Tiene un caparazón bastante abombado de color marrón claro con manchas negras, una característica distintiva de

esta especie. Tiene un único escudo supracaudal. Las patas y la cabeza también son de color marrón...

Vivía en un territorio dónde había todo lo que podía servir para llevar una vida de tortuga. Pero eso no duró, a causa de la desertificación que atacó ese lugar. Es que el hombre a lo largo de su existencia, nunca había dejado de destruir el medio ambiente y de ser enemigo de la naturaleza; cortando árboles y plantas que sirven de barrera contra la desertificación. En aquel año, el fenómeno había invadido el territorio de la tortuga. Se dio cuenta de que podía morir ya que no había casi nada de qué alimentarse. Decidió entonces viajar, pensando que así podía encontrar el lugar de sus sueños. Unos años después llegó a la ciudad de Casablanca.

« ¡Qué lugar más bonito !.. pero todavía tengo que buscar una zona verde.. tengo mucha hambre... por fin voy a comer algo bueno...hace dos años que no como con apetito...»

Echó a buscar una zona verde durante un largo tiempo. Finalmente encontró un espacio modesto, pero lleno de basura. « No puedo vivir en este lugar, es muy sucio » Perturbada, la tortuga no sabía qué hacer. No estaba lista para viajar otra vez y asimismo necesitaba estabilidad y alimentación. Buscó todavía más, pero en vano. « La única solución que tengo es ir al mar... »

Avanzaba la pobre en dirección al mar, protestando y maldiciendo...«¡ Maldita ciudad !, ruido, contaminación, falta de espacios verdes...¿cómo será entonces el mar ?...¡ Espero que mejor en todo caso.. ! ». Siguió la pobre su camino, llena de esperanza a pesar de todo y, tras meses de camino, llegó por fin a su destino...

«¡ Qué buen aire y qué tranquilidad ! Voy a descansar un poco ya que puedo ver el mar desde aquí, luego me acercaré más al agua ». Una pequeña siesta. Se levantó y se acercó al agua... Se quedó sorprendida. Y es que el mar estaba también contaminado. Todos



Lola la culebra

sus sueños y todas sus ilusiones se disiparon... «¡ Qué mala suerte !... Estoy trastornada. Voy a ir al bosque. Es la última solución ».

- « Es posible - dijo Pepa la urraca - que el cazador furtivo haya matado a la tortuga marroquí para aprovechar su caparazón y fabricar una especie de guitarra marroquí que se llama « Guenbri » que caracteriza el arte de allí.. ¡Ay, la pobrecita...! Se habrá convertido probablemente en instrumento de algún artista marroquí o algún grupo, viajando y visitando muchos países del mundo. Nunca podremos reconocerla entre los « guenbris » que encontramos en los bazares de Marruecos... sabemos bien que las tortugas marroquíes sufren mucho a causa del hombre que amenaza su vida, y si una tortuga pudiera hablar diría lo siguiente al hombre : « Por favor, protégeme. Si una vez un cazador me matara, serías el verdadero culpable, porque no quieres protegerme como se cuenta que hacen con los animales en otras

tierras. Tú puedes hacer los instrumentos musicales que te gusten, pero sin privarme a mí de la vida. Soy como tú una criatura amante de vida y de viajes que no quiere más que tranquilidad y estabilidad »



El destino trágico de la tortuga marroquí según Pepa la urraca

- ¡ Qué fin más trágico le has elegido , urraca ! ¿No puedes imaginar otro fin más alegre ?- gritó Paco el turón- Yo, en cambio, veo que es posible que el cazador haya sido un buen hombre que ama a los animales y que le guste mucho cuidar de ellos.

Entonces, habrá llevado a la tortuga a su casa, le habrá dado muchas cosas para alimentarse, le habrá preparado un lugar para descansar, cerca de su cama y, al día siguiente, le habrá preguntado si quería vivir con él y ser su compañera para toda la vida; sobre todo que vivía solo en un lugar en la selva y no tenía a nadie. Y dudo que la tortuga no haya aceptado la propuesta ya que tampoco ella tenía a nadie... ¿ quién sabe ? Habrá encontrado la pareja de su sueño, y habrá formado una familia y tendría ahora

muchas crías tortugas. Yo creo que, como el hombre puede ser a veces enemigo del animal y de la naturaleza, puede ser también su mejor amigo. Es probable que esté todavía divirtiéndose y viviendo con alegría.

- Estoy totalmente de acuerdo contigo, Paco- dijo Ramón el erizo- Es posible que la tortuga haya encontrado el lugar de sus sueños en un parque natural de Marruecos. Creo que existen parques naturales nacionales en Marruecos como en España, como el nuestro que protegen a los animales en peligro de extinción... ¿ No es así Don Lince ?

- Sí, hay parques en Marruecos en muchas ciudades. Pero dicen que en estos días, hay un parque natural cerca de una ciudad llamada Kenitra, que sufre del problema del ruido, que ha empujado a algunos pájaros a abandonarlo. Pero hay otros parques, que son agradables y que protegen a los animales, lo importante es que existen parques naturales en Marruecos y ya os tranquilizo sobre el destino de nuestra amiga la tortuga, que por poco hubiera perdido la vida. Ahora vive en el parque de Toubkal cerca de Marraquech; ha encontrado allí a muchos animales con los que se ha hecho muy amiga, y ya olvidó el ruido, la contaminación, la sequía, la desertificación y todos los problemas que había visto en su camino... y colorín colorado este cuento se ha acabado.»



El final feliz de la tortuga
en un parque natural

muchas crías tortugas. Yo creo que, como el hombre puede ser a veces enemigo del animal y de la naturaleza, puede ser también su mejor amigo. Es probable que esté todavía divirtiéndose y viviendo con alegría.

- Estoy totalmente de acuerdo contigo, Paco- dijo Ramón el erizo- Es posible que la tortuga haya encontrado el lugar de sus sueños en un parque natural de Marruecos. Creo que existen parques naturales nacionales en Marruecos como en España, como el nuestro que protegen a los animales en peligro de extinción... ¿ No es así Don Lince ?

- Sí, hay parques en Marruecos en muchas ciudades. Pero dicen que en estos días, hay un parque natural cerca de una ciudad llamada Kenitra, que sufre del problema del ruido, que ha empujado a algunos pájaros a abandonarlo. Pero hay otros parques, que son agradables y que protegen a los animales, lo importante es que existen parques naturales en Marruecos y ya os tranquilizo sobre el destino de nuestra amiga la tortuga, que por poco hubiera perdido la vida. Ahora vive en el parque de Toubkal cerca de Marraquech; ha encontrado allí a muchos animales con los que se ha hecho muy amiga, y ya olvidó el ruido, la contaminación, la sequía, la desertificación y todos los problemas que había visto en su camino... y colorín colorado este cuento se ha acabado.»



El final feliz de la tortuga en un parque natural



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

COMISIÓN DE EVALUACIÓN
DE MATERIAS
INICIACIÓN PROFESIONAL