

Números > Número 10 (enero-junio 2011) >

El árabe marroquí: Una lengua y no un dialecto. Educar en la lengua materna

Francisco Moscoso García^[*]

Resumen

La lengua materna del 60 % de la población marroquí es el árabe marroquí y no el árabe clásico, mientras que el resto habla alguna de las tres variantes del amacige. El uso de la lengua materna en la educación es una de las recomendaciones de la Unesco, algo que no ocurre en el país vecino y que ayudaría a que el sistema educativo se desarrollara aún más y descendiera el índice de analfabetismo. En este artículo reflexionamos sobre la necesidad de que se reconozca al árabe marroquí como lengua y que ésta sirva de instrumento para la educación.

Palabras clave: Árabe marroquí; Lengua materna; Educación; Sistema educativo.

Abstract

The mother tongue of 60% of the Moroccan population is Moroccan Arabic and classical Arabic, while the rest speak any of the three variants of amacige. The use of mother tongue in the educational system is one of the recommendations of Unesco, which doesn't happen in the neighbor country and would help to be developed further the educational system and could help to decreased the illiteracy rate. In this article we reflect the need of recognition of the Moroccan Arabic as a language and as a tool for education.

Keywords: Moroccan Arabic; Mother tongue; Education; Educational System

Introducción

Es de destacar el desconocimiento, a pesar de la presencia de una comunidad importante de marroquíes en España^[1], de la realidad lingüística del país vecino que, sin lugar a dudas, tiene su reflejo en muchos colectivos, especialmente en el educativo. Por consiguiente, trataremos de aclarar esta realidad con el fin de que sirva para un mejor conocimiento de cuál es la lengua materna de los niños y niñas marroquíes escolarizados, sobre todo en la etapa infantil y primaria del sistema educativo español. En este artículo presentaré, igualmente, unas reflexiones sobre la necesidad de tener en cuenta la lengua materna en la enseñanza, tal como recomienda la Unesco. En relación a este desconocimiento de las lenguas maternas del país vecino, expondré el caso de un diccionario básico castellano-árabe publicado en la página de la Consejería de Educación de la Comunidad de Castilla-La Mancha^[2], con el que se pretende “proponer acciones educativas que den sentido a esta realidad a la que hay que ofrecer soluciones día a día”. La intención es loable, pero el método empleado no es muy acertado, ya que el material está en árabe clásico y no en la lengua materna del alumno, que en el caso del originario de Marruecos pudiera ser el árabe marroquí o el bereber.

Hace poco tuve la ocasión de dialogar sobre este asunto con una orientadora de un centro de primaria

español^[3] en el que están escolarizados algunos niños marroquíes. El encuentro se produjo porque quería que le tradujera una parte de una escala de desarrollo al árabe. Pero antes tuve que ponerle en antecedentes y explicarle que el árabe –única lengua oficial de Marruecos– empleado en la educación, los medios de comunicación o la administración, no es el mismo que se habla en la casa o la calle. Optamos, después de esta aclaración, por una traducción al árabe marroquí. La finalidad de esta escala es conocer el momento evolutivo en el que se encuentra un niño o niña en las diferentes áreas de desarrollo, y así poder estimular las áreas donde los alumnos se encuentran por debajo de lo esperado en un momento concreto de su edad cronológica.

La profesora Iraqui-Sinaceur (2010: 69) nos recuerda que *La Charte Nationale d'Éducation et de Formation*^[4] de Marruecos prevé la enseñanza de la lengua materna en la etapa de preescolar con el fin de preparar al alumno a la escritura y la lectura en árabe. Propone además que en educación se establezcan puentes entre el registro marroquí y el clásico y que se tenga en cuenta que “una lengua no puede aprenderse sino a través de su cultura”, por lo que propone recoger del patrimonio nacional cuentos, adivinanzas, canciones infantiles, proverbios, etc., que sirvan como material educativo.

Lengua materna y educación

Si hay una razón de peso que debiera de considerarse como principal a la hora de plantearse qué lengua emplear en la escuela, al menos en la etapa inicial, ésta sería la de tomar conciencia de cuál es la lengua materna que reconoce el niño como suya desde que se encuentra en el vientre de su madre durante el período de gestación. En este sentido, Karmiloff (2005:13) define la adquisición del lenguaje como “un largo viaje que empieza en el fluido mundo del útero y continúa a través de la infancia, la adolescencia e, incluso, después”. Y ahondando aún más, Driss Moussaoui (2010: 36-38), profesor de psiquiatría en la Universidad Ibn Rochd de Casablanca, afirma que la lengua materna se encuentra en la base de la “socialización primera”, ya que a través de ella el niño aprende a identificar personas y cosas; e incluso desde el vientre de la madre, en donde se produce una “simbiosis psico-orgánica muy fuerte” entre el feto y ella. A las veinte semanas de gestación, el feto es capaz de oír sonidos y a los dos años comprende el orden de las palabras y la información que transmiten éstas. Karmiloff (2005: 72-73) nos llama la atención sobre el hecho de que el feto distingue ya el habla y otros sonidos como la música en los últimos meses de gestación dentro del vientre de su madre y que los recién nacidos reconocen la voz de sus madres, lo cual es la prueba de que el niño la aprende desde el útero.

La *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*^[5], que data del 14 de diciembre de 1960, resultado de la undécima Conferencia General de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, celebrada en París entre el 14 de noviembre y el 15 de diciembre de dicho año, dice en el apartado c) del artículo 5:

“[...] debe reconocerse a los miembros de las minorías nacionales el derecho a ejercer las actividades docentes que les sean propias, entre ellas la de establecer y mantener escuelas y, según la política de cada Estado en materia de educación, emplear y enseñar su propio idioma, siempre y cuando:

- (i) Ese derecho no se ejerza de manera que impida a los miembros de las minorías comprender la cultura y el idioma del conjunto de la colectividad y tomar parte en sus actividades, ni que comprometa la soberanía nacional;
- (ii) El nivel de enseñanza en estas escuelas no sea inferior al nivel general prescrito o aprobado por

las autoridades competentes; y

(iii) La asistencia a tales escuelas sea facultativa.”

Por otro lado, con fecha de 9 de mayo de 2009, se celebró la décima reunión del grupo mixto de expertos de la Unesco (CR)/Consejo Económico y Social (CESCR) sobre el seguimiento del derecho a la educación, en el que se abordó el tema del plurilingüismo, lengua materna y derecho a la educación, así como su marco jurídico. Entre las ideas que se discutieron destacamos ^[6]:

“Lengua materna: los miembros reflexionaron sobre los obstáculos ligados a la lengua materna en distintos países. Muchas familias son plurilingües. También existen problemas en cuanto a la relación entre lenguas que tienen escritura y lenguas que no la tienen. En opinión del Grupo Mixto de Expertos, es importante que los comités CR y CESCR definan un planteamiento común para trabajar sobre el tema de la educación en la lengua materna.

El Grupo Mixto de Expertos reiteró la definición práctica de ‘educación básica’, según la cual ‘La educación básica se imparte en la lengua materna, por lo menos en sus primeras etapas, respetando después las exigencias y necesidades que impone el plurilingüismo’.”

En estas declaraciones sobresale una idea básica, a saber, el derecho de todos los pueblos a recibir una educación en su lengua materna, al menos en la ‘educación básica’, sin menoscabo con posterioridad del aprendizaje –en el caso de Marruecos– de la lengua oficial la cual, según la Constitución vigente de 1994 (reformada en 1996) y todas las anteriores desde la primera Carta Magna que se redactó en 1964, es el árabe. Cuando se habla de árabe, se hace referencia al registro estándar o moderno, ignorando por completo el registro marroquí que es la verdadera lengua materna de una gran parte de la población en Marruecos. En este sentido, Moustouli (2006: 241) afirma: “la constitución marroquí excluye no solamente al amáziǵ [o bereber] sino también al árabe marroquí, variedad que también ha sido desprotegida y olvidada por la política lingüística marroquí”. La cuestión va mucho más allá si entramos en el terreno psicológico del menor, ya que –como bien apunta Boukouss (2010: 47) “asegura la continuidad del desarrollo afectivo, cognitivo y psicomotriz del niño”.

Junto al árabe marroquí convive otra lengua, el amáziǵ o el bereber. La primera es la lengua materna del 60% de los marroquíes y la segunda del 40%. Si bien los bereberes llegan a ser bilingües, sobre todo a partir de su etapa de escolarización y por los medios de comunicación y el contacto con la población árabe, los arabófonos no lo son. El árabe marroquí, englobado en las fronteras políticas del país, destaca por su uniformidad, a pesar de las tres grandes regiones dialectales (norte, centro y sur) y de la pervivencia –no se sabe por cuánto tiempo– de dialectos tradicionales. Por el contrario, el bereber, *grosso modo*, está repartido entre tres variantes que no guardan uniformidad: el *tarifit*, el *tamazight* y el *tachelhit*. A estas lenguas habría que sumar el francés, lengua extranjera de mayor difusión, y el español, sobre todo en el norte y de menos extensión que aquélla. En las grandes ciudades hay un sector social –de clase media y alta– que emplea con regularidad el francés, siendo bilingües o con unos buenos conocimientos de esta lengua, lo cual le lleva –en ocasiones– a un intercambio de códigos en la conversación. A ello se suman, igualmente, los préstamos que el francés ha aportado, especialmente en el terreno de los tecnolectos ^[7]. Así pues, la situación de la lengua árabe en el país vecino puede ser definida como pentaglósica –aunque en realidad podría denominarse multiglósica–. El concepto de pentaglosia hace referencia a la existencia de cinco registros: el árabe antiguo (del Corán y otros textos medievales), el árabe culto, moderno o estándar (nacido a partir de la *Nahḍa* en el siglo XIX), el árabe marroquí (lengua materna), el árabe marroquí estándar (hablado en Rabat y Casablanca) y el árabe marroquí moderno. El segundo de ellos es el que se emplea en la Educación, la Administración o las Relaciones Internacionales y no es lengua materna de ningún ciudadano. El quinto es un registro que se caracteriza por tener la estructura del árabe marroquí y estar enriquecido con voces y expresiones del árabe moderno; es el registro que emplean ciudadanos con un cierto nivel cultural, el que podemos oír, por ejemplo, en debates televisivos o en la radio, en el

parlamento, en reuniones políticas, etc. [8]

Del párrafo anterior se desprende que la realidad lingüística de Marruecos es plurilingüe, más que multilingüe. Una persona multilingüe se define como alguien que “aprende y usa diferentes lenguas, pero almacena cada una de ellas en compartimentos mentales estancos y yuxtapuestos” (Llorián 2007: 46). Sería el caso de un español en cuya comunidad autónoma sólo haya una lengua oficial y que conozca otras lenguas pero no las ponga en juego en su vida cotidiana, sobre todo a nivel oral. Sin embargo, el plurilingüe es aquel que “construye su propio repertorio lingüístico a partir de la contribución de sus experiencias de contacto con varias lenguas y culturas” (Llorián, 2007: 46). Plurilingüe no es sinónimo de políglota, sino que el sujeto que posee aquella cualidad es quien ha desarrollado “una capacidad de adaptación, adecuación y comunicación acorde a las exigencias de múltiples contextos lingüísticos y culturales” (Llorián, 2007: 47). Si no obviamos la realidad lingüística y cultural que nos ofrece la presencia de importantes comunidades de ciudadanos originarios de otros países –pongamos por caso Marruecos, cuya población regularizada asciende a más de 750.000 personas, como ya hemos apuntado– y nos acercamos a su lengua para conocerla, amén de su cultura, en el sentido apuntado por Llorián, podemos pasar de un estado de monolingüismo y/o multilingüismo a uno de plurilingüismo. De esta forma, entraremos en el proyecto del Marco Común Europeo de referencia, cuya filosofía es la “conservación del patrimonio lingüístico y cultural, así como la defensa de las minorías” (Llorián, 2007: 48).

Creo que puede servir de ayuda para el profesor español de primaria y secundaria, en particular, y el resto de interesados, en general, comparar la situación del árabe marroquí y el árabe clásico con la del castellano y el latín en épocas pasadas. Entre ambas situaciones podemos establecer una analogía. Como todos sabemos, la analogía tiene una parte de semejanza y otra de desemejanza. Empecemos por ver la segunda. Ésta estriba en el hecho de que el árabe marroquí no deriva del árabe clásico, al contrario que el castellano, que es el resultado actual de una evolución a partir del latín. En cuanto a la semejanza, situémonos en 1492 cuando Antonio de Nebrija escribió su *Gramática de la lengua castellana*. El lebrijano fue un adelantado en su época, ya que escribió esta gramática, desde el espíritu humanista que se respiraba en su tiempo, años antes de que aparecieran las de otras lenguas europeas como la italiana, la francesa o la portuguesa. La intención de este autor está bastante clara –nos recuerda Quilis (1989: 91)–: “fijar el uso del español, estabilizar la lengua vulgar de España, para que evitando posteriores cambios y variaciones pueda servir a la unidad nacional, ya que nuestra lengua *‘hasta nuestra edad anduvo suelta y fuera de regla, ya esta causa ha recibido en pocos siglos muchas mudanças porque si la queremos cotejar con la de oi a quinientos años, hallaremos tanta diferencia y diversidad cuanta puede ser maior entre dos lenguas’*. Quizá temiera Nebrija la desintegración del castellano como siglos antes había ocurrido con el latín”. Nebrija vive en una época en la que el latín sigue siendo la lengua de la ciencia, todas las disciplinas son volcadas a este registro. Su obra se convierte en un argumento de peso en las discusiones entre los latinistas y los defensores del uso del castellano. Estaba convencido de que la *Gramática* sería un instrumento valioso para estudiar luego la latina, porque conocer bien la lengua materna ayuda en este sentido. Veinticinco años más tarde publicará además su *Reglas de Orthographía* ante la anarquía ortográfica que venía observando en los textos de sus alumnos y colegas (Quilis 1989: 92-95).

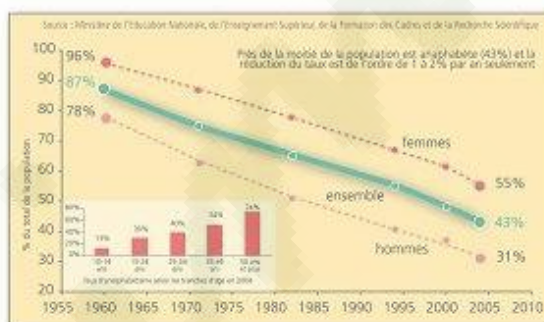
Desde la independencia de Marruecos, uno de los pilares de la construcción del país ha sido la lucha contra el analfabetismo. Éste ha sido, y sigue siéndolo, un problema sin resolver pero al que se le ha ido haciendo frente, con fracasos en muchas ocasiones, pero con logros cada vez más claros. En 2004, Marruecos, con una población que ronda los treinta millones de habitantes, cuenta con casi trece millones de analfabetos (*Le Maroc possible*, p. 110). Es una tasa elevada que representa casi el cincuenta por ciento de la población total. La gente pobre y los habitantes de las zonas rurales, especialmente las mujeres, son los más afectados por el analfabetismo. En 1939, en pleno Protectorado, la tasa de escolarización era de tan

sólo un uno por ciento. Como dato significativo, cabe destacar que a sólo tres años de la independencia había únicamente setenta y dos estudiantes cursando el ciclo superior y, de éstos, la gran mayoría procedía de las clases adineradas. En 1956, año de la independencia, se inicia una campaña de alfabetización al mismo tiempo que Mohamed El Fassi, ministro de Instrucción Pública, anuncia la reforma de la enseñanza. Se siguieron otros pasos como el de 1958, año en el que el Ministro de la Educación Nacional anunció un proceso de arabización que sería lento y progresivo junto al aprendizaje de una o dos lenguas extranjeras. En 1967, el primero y segundo años de primaria fueron arabizados por completo y el árabe fue introducido en las facultades de Letras y Derecho.

EVOLUTION DU TAUX D'ANALPHÉTISME DES HOMMES ET DES FEMMES

La régression du taux d'analphétisme est un fait notable mais le recul est lent et les moyennes occultent les disparités.

L'analphétisme touche aujourd'hui près de 43 % de la population âgée de dix ans et plus. Ainsi, le taux d'analphétisme qui dépassait 95% à la fin du protectorat, s'établit en 1960 à 87% puis à 69% en 1982 (dans l'ensemble du Maroc). On remarque une régression du taux d'analphétisme même si il y a toujours une augmentation en chiffres absolus des analphètes. Entre 1960 et 1982, le chiffre absolu des analphètes en passe, en effet, de près de 5,5 millions à environ 10,5 millions. Il est aujourd'hui de près de 13 millions. Ce phénomène cache de profondes disparités: l'analphétisme concerne aujourd'hui plus de la moitié des femmes et près du tiers des hommes. L'écart entre les villes et la campagne est également de taille puisque l'analphétisme touche 61% de la population rurale (75% en 1994) et 23% de la population urbaine (31% en 1994). La baisse du taux d'analphétisme a été enregistrée davantage chez les jeunes et notamment les 10 à 15 ans: leur taux était de 36% en 1994 (47% pour les filles et 25% pour les garçons), il est de 13% aujourd'hui (17% pour les filles et 9% pour les garçons).



Fuente: *Le Maroc possible*, cd.

Fueron años duros, ya que había pocos profesionales que tuvieran una sólida formación en árabe clásico y los dirigentes del país habían sido formados, en su inmensa mayoría, en Francia. A partir de los años setenta, los cooperantes franceses dedicados a la enseñanza disminuyen considerablemente. La prioridad de los distintos gobiernos marroquíes que se han ido sucediendo en el poder tras la independencia, ha sido, por un lado, nacionalizar la educación promoviendo la “marrocanización” de los profesores y el resto de profesionales dedicados a esta tarea y, por otro, el esfuerzo en dotar al país de infraestructuras tanto en las ciudades como en las zonas rurales, éstas últimas aún lejos de cumplir unos mínimos hoy en día. Con todo, las críticas hacia el sistema educativo se suceden en la prensa a partir de los años noventa. Al hilo de lo dicho anteriormente en cuanto a la “marrocanización” del sector profesional educativo, traemos a colación que en 1977 la política de arabización emprendida por el *Istiqlal*, partido político en el poder en ese momento, trajo consigo la salida inmediata de los cooperantes de la enseñanza y la colocación en sus puestos de jóvenes diplomados que, al final, demostraron estar carentes de una buena formación. A pesar de todos estos esfuerzos, no ha habido nunca un objetivo político y educativo claro que se marcara como meta reducir la tasa del analfabetismo, tal como se recoge en el informe presentado en 2006 (*Le Maroc possible*, p. 110). Y como prueba de ello y colofón a lo ya dicho, el mismo informe (p. 115) recoge que entre 1955 y 2005 ha habido treinta y ocho ministros de educación nacional y subsecretarios de estado y que, lógicamente, la visión de cada uno en lo tocante a la cuestión no ha sido homogénea. Señalamos a continuación lo dicho por Laroui (2007: 96-97) como una aportación más a la difícil puesta en práctica de la política de arabización. Este autor señala que el partido del *Istiqlal* había controlado el Ministerio de Educación hasta 1960 y que, después de este año, Hassan II había puesto al frente del mismo a profesionales contrarios a la política de arabización del histórico partido, lo cual repercutió negativamente en el programa educativo del país. Por otro lado, continúa diciendo este autor que llegados a los años 70

nos encontramos con profesores marroquíes bilingües que habían hecho sus estudios en Francia, los cuales no ocultaban sus simpatías por la izquierda, y los nuevos formados en Oriente, monolingües. Entre ellos se produjo una gran rivalidad que terminó dando la victoria a los segundos.

En la *Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation* de 1999, Hassan II establece una comisión encargada de la Educación y la Formación cuyos objetivos son dar trabajo al cincuenta por ciento de las personas cualificadas para el 2010 y erradicar el analfabetismo para el 2015. Dos grandes retos que no terminan de despegar a fecha de hoy. Los diplomados universitarios, cada vez más, han puesto en duda un sistema educativo que ha producido principalmente profesionales para el sector público y mal adaptados a las nuevas necesidades del mercado laboral (*Le Maroc possible*, p. 111). Los niños no escolarizados representan el veinte por ciento según datos ofrecidos en el año 2000. En 1997, se creó una comisión que se llamó "Dirección de la Educación no formal" cuyo fin es buscar fórmulas educativas para los niños no escolarizados como horarios adaptados y un programa de enseñanza más orientado hacia la formación profesional con miras al futuro de los discentes. Pero, el índice de alumnos que no acaban sus estudios de primaria y secundaria es elevado: cuatro de cada diez alumnos no terminan los estudios de primaria y uno de cada dos no llega a la secundaria. También habría que tener en cuenta la enorme diferencia entre los niños de las zonas rurales o suburbanas y aquellos de los barrios ricos (Ameziane 2003: 16). Estos datos contrastan con los esfuerzos que Marruecos ha hecho para "marroquinizar" la enseñanza y para inyectar recursos que hagan crecer las infraestructuras por todo el país.

Es evidente que algo falla y que el peso del problema no debe de ser achacado únicamente a la insuficiente inversión económica en el sector educativo. El presupuesto global que se destina a Educación Nacional es del treinta y cinco por ciento (Ameziane 2003: 25). El informe *Le Maroc possible* (p. 113) constata que hay un desequilibrio entre la lengua materna, árabe marroquí o bereber, y las lenguas de la lectura y la escritura, el árabe clásico y el francés y además dice que el dominio de estas lenguas del ámbito culto deja que desear, dando lugar a lo que llama "inseguridad lingüística" que puede repercutir en el desarrollo humano. Aunque todo no puede tacharse de negativo: "el sistema educativo ha conseguido, a pesar de las deficiencias de los inicios y el crecimiento demográfico, que haya cada vez más marroquíes que accedan a la educación y a dotar a la administración y a la economía nacientes de expertos competentes" (p. 108), afirmando más adelante que "los males de la enseñanza en Marruecos proceden menos de una falta de diagnóstico claro que de la ineficacia de los remedios que le han sido conferidos" (p. 109), señalando también que, a pesar del gasto destinado a educación, la degradación de ésta se ha ido acentuando a lo largo de los años (p. 111). La pregunta resulta evidente: ¿qué falla en la apuesta por la arabización del país? ¿Por qué proliferan en las grandes ciudades las escuelas privadas donde quien tiene recursos envía a sus hijos a estudiar a estos centros que imparten sus clases en francés, inglés o español? Es cierto que un motivo es el hecho de que estudiar en una lengua europea facilita la salida del país para estudiar en el Viejo Continente y un futuro profesional mejor. Es evidente que la presencia de centros escolares privados extranjeros ha "*écrémée le système*" reuniendo a los hijos de la clase media-alta y alta marroquí y contribuyendo a incrementar el empobrecimiento de la escuela pública (*Le Maroc possible*, p. 114). En un artículo que publicamos hace poco (Moscoso, 2010b), poníamos de manifiesto los principios del sistema educativo francés durante la etapa del protectorado y los comparábamos con los que están vigentes desde la independencia hasta hoy. Vermeren (2001: 148) nos recuerda que desde la independencia, una buena parte de la élite del país ha sido formada, sobre todo, en escuelas francesas, americanas y españolas. Es como si la política francesa educativa del Protectorado se hubiese prolongado hasta la época actual, respondiendo así a sus intereses económicos. Recogemos a continuación unas palabras de este autor que ilustran esta situación: "Para los *hijos de papá* que entran en una escuela extranjera, el futuro está garantizado. Las escuelas extranjeras que reclutan a un público socialmente privilegiado, forman una verdadera élite escolar, totalmente bilingüe en árabe y en francés (o en inglés o en español)" (2001: 151).

Valga la pena decir que esta élite –formada por Francia y tímidamente por España– será la que controle las riendas políticas, económicas y educativas del país en el futuro. Pero, habría que tener en cuenta otro motivo, no menos importante, que es la debilidad del sistema educativo debido al uso que se hace de la lengua estándar, para la que no hay material suficientemente adaptado desde un punto de vista pedagógico ni una suficiente preparación por parte del profesorado, amén, como veremos más adelante, de la marginación de la lengua materna del alumno en el sistema educativo, es decir, el árabe marroquí o el bereber.

Otra cuestión tan importante como el uso de la lengua árabe es la adaptación del sistema educativo a la modernidad. En este sentido Ameziane (2003: 9) afirma “es normal inquietarse y confiar al mismo tiempo pero interrogándose para saber si el sistema educativo estará a la altura de responder tanto a las necesidades como a las expectativas de la modernidad, al mismo tiempo que conserva sus valores nacionales”. Más adelante (2003: 11) añade: “... ni que decir tiene que es imperativo preservar la cultura nacional, cuidar de no sacrificar todo a la mundialización y no ceder al movimiento occidental que ejerce fuertes presiones sobre el resto de culturas a través de diferentes mecanismos”. Se trata de un debate latente en todo el mundo árabe en relación a la lengua árabe. Es cierto que hay que preservar la cultura propia de cada país, pero mucho más cierto es que el acceso a la modernidad se hace a través de la lengua. En este sentido, el árabe moderno debiera de dar más pasos para terminar de adaptarse a los nuevos imperativos de la ciencia y la mundialización, y todo ello debería quedar plasmado en el sistema educativo, haciendo de la lengua un vehículo de comunicación cada vez más moderno y de fácil acceso para los alumnos.

Iraqi-Sinaceur (2002) llama la atención sobre el valor que la oralidad tiene para la pedagogía en el actual sistema educativo y propone iniciar el proceso educativo del niño estableciendo la comunicación con él en su lengua materna, es decir, el árabe marroquí o el bereber, insistiendo en aquellos puntos comunes entre ésta y la lengua escrita. En la misma línea, y ahondando aún más en los recursos pedagógicos del sistema, Ameziane (2003: 20) dice que “por otro lado, los libros en lengua árabe están poco adaptados al nivel de lengua de los niños marroquíes. Las publicaciones marroquíes para niños son poco numerosas, el patrimonio cultural de los cuentos y canciones infantiles es rico pero oral y desgraciadamente no transcrito. El éxodo rural y la fragmentación de las familias pueden hacer que se pierda este patrimonio si no es transcrito”. En una perspectiva más extrema, pero no falta de lógica y juicio, aunque poco factible en estos momentos, Moustauoi (2006: 248) propone que el estado marroquí reconozca como oficiales tanto el árabe marroquí como el amacige. En este sentido, Benchemsi (2010: 233) afirma que “la *darija* [o dialecto marroquí] es, de hecho, la lengua nacional de los marroquíes [...] Y, a término, si algunos obstáculos políticos son levantados, su lengua oficial”. Este autor pone como ejemplo que el código de circulación ha sido traducido hace muchos años al árabe marroquí e ironiza diciendo que ha sido hecho así porque está en juego la vida de los conductores y peatones. Lo que es cierto y se desprende de lo dicho anteriormente, es la necesidad de emplear la lengua materna en el sistema educativo, al menos en la enseñanza primaria y de buscar mecanismos para ello, tanto materiales como pedagógicos y profesionales. Sabiendo conjugar los dos registros al inicio de la educación se podrá conseguir un mayor avance en la arabización. Durand (2004: 26) afirma que el árabe culto es visto en Marruecos como una lengua extraña en relación con otros países, especialmente los orientales y, en la parte occidental, Túnez y Libia, donde este sentimiento no está presente o no es tan acentuado como en aquel país. Quizás, un buen modelo sería el conocido como “de transición o asimiliacionista” (Pastor, 2006: 82) que prevé el uso de las lenguas minoritarias –aunque el árabe marroquí o bereber no lo son, sino minorizadas–, en un primer momento y su abandono progresivo conforme se vaya adquiriendo un dominio del registro clásico. Pero esta teoría no es totalmente válida para la situación lingüística de Marruecos, ya que nos parece improbable, aunque no del todo imposible, que el árabe marroquí desaparezca tan fácilmente. La introducción del árabe clásico paulatinamente en la

enseñanza debe de hacerse teniendo en cuenta el esquema gramatical del árabe marroquí y emplear un registro intermedio que los especialistas convienen en llamar “árabe marroquí moderno” (Youssi, 1992) para llegar, paulatinamente al árabe clásico, enseñándolo desde una perspectiva comunicativa. En este sentido, este profesor acaba de publicar actualmente (2009) la traducción de la célebre obra de Antoine de Saint Exupery, *El Principito*, a este registro. Con ello pretende ofrecer al sistema educativo marroquí, todavía reacio a ello, textos en este registro para que sean empleados en la escuela y en la alfabetización de adultos. Al mismo tiempo, estos textos ofrecen una propuesta de normalización de la escritura del árabe marroquí, paso necesario para su normalización como lengua escrita a nivel nacional. La lectura de este árabe marroquí moderno debe de ser ágil, liberada de signos diacríticos y cercana a la grafía del árabe clásico (Youssi, 2010). Este autor, en este mismo artículo, propone la recogida de textos del patrimonio oral marroquí, su puesta por escrito para que sean empleados como material en la escuela y traducciones de la literatura universal a este registro.

Hay más voces marroquíes, procedentes del mundo de la educación, el periodismo, la psiquiatría, la pedagogía y la política, que apuestan por la introducción de la lengua materna en la enseñanza. Recientemente, se ha celebrado un congreso en Casablanca con el nombre de *La lengua, las lenguas*, los días 11 y 12 de junio, organizado por la Fundación *Zakoura* [9], con el que se pretende contribuir a crear avances en este sentido, invitando al debate nacional desde la sociedad y las esferas políticas y cuyos resultados han sido ya publicados [10]. La principal cuestión planteada fue el lugar que deben de ocupar las lenguas maternas y nacionales –aunque sin reconocimiento institucional– y las lenguas extranjeras –francés, español e inglés, y, ¿por qué no?, otras– en la vida social, política y educativa. Como bien dijo Nouredine Ayouch, presidente de la Fundación, la pregunta es: “¿cómo actuar ante la diversidad lingüística que caracteriza a Marruecos?”. Presento a continuación un resumen de las recomendaciones que se consensuaron en el coloquio:

- El reconocimiento como lenguas nacionales del árabe marroquí y el amacige.
- La estandarización de una lengua árabe moderna, mediante la creación de una academia y desde los departamentos universitarios.
- El refuerzo de la enseñanza de las lenguas extranjeras y su diversificación.
- La codificación del árabe marroquí en caracteres árabes, sirviéndose de él en la enseñanza desde preescolar.
- La búsqueda de puntos comunes entre el árabe clásico y el árabe marroquí.
- La recogida del patrimonio oral.
- La sensibilización de la población marroquí para que aprenda también el amacige.
- La formación de los docentes e inspectores de la enseñanza.
- La promoción de la edición en este sentido.
- La traducción de obras de la literatura universal.
- La puesta en marcha de campañas de alfabetización, emisiones televisivas y la introducción en los servicios administrativos de las lenguas maternas.

En el caso de España, cabe destacar la investigación educativa llevada a cabo por un grupo de profesores –Aram Hamparzoomian (coord.), Javier Barquín Ruíz y Miguel Urdiales Rey– en la que se abordan los

problemas derivados de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española por parte de los niños marroquíes escolarizados en centros de las provincias de Málaga y Almería, haciendo igualmente propuestas para que sean tenidas en cuenta en el marco educativo. El trabajo lleva por título *Dificultades y problemas en la enseñanza de la lengua española con alumnos marroquíes* y fue subvencionado con una ayuda de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía [11]. Los autores parten de la idea de que la lengua materna (L1) es la base para el aprendizaje de la lengua extranjera (LE). Por consiguiente, si no se tiene en cuenta la primera para el aprendizaje de la segunda, será difícil que el niño adquiera esta última en unos niveles óptimos que le permitan desarrollar estrategias comunicativas. Los miembros del grupo resaltaron la idea de que “es importante conocer cuál es la lengua materna del alumno y su nivel de dominio en ella y en otras lenguas extranjeras, a la hora de diseñar un programa educativo para él” (p. 32). Y también advierten de que “es importante conocer el nivel de conocimientos del español del alumno en el momento de su escolarización, ya que requerirá una instrucción y una metodología de enseñanza diferentes, si el español es para él su lengua materna (L1), su segunda lengua (L2), una lengua extranjera (LE) o una tercera lengua extranjera (L3)”.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los esfuerzos hechos por las autoridades educativas marroquíes en relación a la arabización, con sus logros y sus fracasos, las recomendaciones de la Unesco y de investigadores marroquíes, sobre todo del ámbito universitario, concluimos que la lengua materna debe de ser tenida en cuenta, al menos en los primeros años de escolarización del niño o niña. Esta consideración ha sido incluida en la *Charte Nationale d'Éducation et de Formation*, aunque únicamente para el ciclo de preescolar.

De esta apuesta por la introducción de la lengua materna en la etapa educativa, se debería de pasar al reconocimiento del árabe marroquí y del amacige como lenguas nacionales, paso previo, en el caso de que hubiera voluntad política y los condicionamientos sociales cambiaran, para su inclusión como lenguas oficiales junto al árabe clásico. De esta forma, las lenguas maternas, en un país que se define por el plurilingüismo, se ofrecerían como un instrumento pedagógico necesario que apoyaría, junto a otras medidas, la erradicación del todavía casi cincuenta por ciento de analfabetismo.

[*] Universidad Autónoma de Madrid.

[1] Unos 750.000 regularizados según el Ministerio del Interior de España. [http://extranjeros.mtin.es/es/Informacion Estadística/](http://extranjeros.mtin.es/es/Informacion%20Estadistica/) (última consulta el 01 de diciembre de 2010).

[2] <http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/recursos/tkContent?pgseed=1181427245972&idContent=10857> (última consulta el 01 de diciembre de 2010).

[3] Se trata de Rebeca Arquero Calvo, con quien hablé sobre los chicos marroquíes escolarizados en la escuela de Numancia de la Sagra (Toledo - España), donde trabaja.

[4] “El Informe Nacional de Educación y Formación”. Puede consultarse un estudio detallado de este documento en Benítez 2010: 74-88.

[5] Puede consultarse la *Declaración* completa en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (ha sido consultada con fecha de 01 de diciembre de 2010).

[6] Puede consultarse un resumen del informe en: unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187101s.pdf (ha sido consultado el 01 de diciembre de 2010).

[7] Puede consultarse al respecto un artículo que escribí sobre los préstamos del francés en el campo de

la informática: Moscoso (2005).

[8] Sobre el árabe marroquí y la cuestión de la pentaglosia, cf. Moscoso (2002-2003) y Moscoso (2010a).

[9] Cf. <http://www.zakoura-education.org/> y <http://www.zakourafondation.org> (última consulta el 01 de diciembre de 2010).

[10] Cf. *Actes du colloque...*

[11] Puede descargarse el documento en pdf desde los enlaces siguientes (última consulta el 01 de diciembre de 2010):

<http://www.doredin.mec.es/documentos/00120080000008.pdf> y <http://www.doredin.mec.es/mostrar.php?registro=49647>

Fue publicado por partes, las cuales pueden ser consultadas en los siguientes enlaces:

HAMPARZOUMIAN, A. / BARQUÍN RUIZ, J. "El perfil del profesorado que trabaja con alumnos marroquíes en España". En: <http://www.albujayra.com/revista/revista2/02/articulo02.htm>

HAMPARZOUMIAN, A. / BARQUÍN RUIZ, J. "El perfil del alumno inmigrante marroquí escolarizado en Andalucía". En: <http://www.albujayra.com/revista/revista3/>

HAMPARZOUMIAN, A. / BARQUÍN RUIZ, J. "La competencia lingüística de los niños marroquíes escolarizados en Andalucía". En: <http://www.albujayra.com/revista/revista4/04/imagen/05aram.pdf>

HAMPARZOUMIAN, A. / BARQUÍN RUIZ, J. "La competencia discursiva de los niños marroquíes escolarizados en Andalucía". En: <http://www.albujayra.com/revista/revista5/documentos/04aram.pdf>

HAMPARZOUMIAN, A. / BARQUÍN RUIZ, J. "Las competencias socio-lingüística y socio-cultural en los niños marroquíes escolarizados en Andalucía". En: <http://www.albujayra.com/revista/revista7/documentos/aram.pdf>

HAMPARZOUMIAN, A. / BARQUÍN RUIZ, J. "Los manuales de español y los niños marroquíes".

<http://www.albujayra.com/revista/revista9/documentos/04.pdf>

HAMPARZOUMIAN, A. / BARQUÍN RUIZ, J. "Niños marroquíes escolarizados en el sistema educativo andaluz". En: <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/actas%20arabes%20completas.pdf>

Bibliografía

Actes du colloque international اللغة اللغات ; Language, languages; la langue les langues. Casablanca, 11-12 juin 2010. Casablanca: Fondation Zakoura Education, 2010.

AMEZIANE, A. 2003. *L'éducation au Maroc. Un défi à relever d'urgence.* Rabat: Dar al Qalam.

BENCHEMSI, A. R. 2010. "Le marocain pour objectif". En: *Actes du colloque international*, pp. 233-238.

BENÍTEZ FERNÁNDEZ, M. 2010. *La política lingüística contemporánea de Marruecos: de la arabización a la aceptación del multilingüismo.* En: *Estudios Árabes e Islámicos. Dialectología árabe 5.* Zaragoza, Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo.

BOUKOUSS, A. 2010. "Langue première et éducation". En: *Actes du colloque international*, pp. 43-52.

DE SAINT EXUPÉRY, A. 2009. *El principito (الأمير الصغير)*. Traducción de Abderrahim Youssi. Casablanca: Éditions Aïni Bennai.

DURAND, O. 2004. *L'arabo del Marocco. Elementi di dialetto standard e mediano*. Roma: Università degli Studi "La Sapienza".

IRAQUI-SINACEUR, Z. 2002. "L'apport des langues maternelles dans le système éducatif. En: *Revue Maghrébine des Langues* 1 (2002), pp. 31-45.

IRAQUI-SINACEUR, Z. 2010. "Le préscolaire dans l'enseignement public marocain". En: *Actes du colloque international*, pp. 53-79.

KARMILOFF, K. / KARMILOFF-SMITH. 2005. *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente. El desarrollo en el niño* 28. Madrid: Morata.

LAORUI, A. 2007. *Marruecos y Hassan II. Un testimonio*. Madrid: Siglo XXI.

Le Maroc possible. Une offre de débat pour une ambition collective. 50 ans de développement humain. Perspective 2025. Casablanca: Éditions Maghrébines, 2006.

LLORIÁN, S. 2007. *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana.

MOSCOSO GARCÍA, F. 2002-2003. "Situación lingüística en Marruecos: árabe marroquí, beréber, árabe estándar, lenguas europeas". En: *Al-Andalus-Magreb* 10 (2002-2003), pp. 167-186.

MOSCOSO GARCÍA, F. 2005. "Préstamos del francés al árabe marroquí en internet y en la informática". En: *al-Andalus-Magreb* 12 (2005), pp. 85-103.

MOSCOSO GARCÍA, F. 2010a: "La pentaglosia en Marruecos. Propuestas para la estandarización del árabe marroquí". En: *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos* 59 (2010), pp. 45-62.

MOSCOSO GARCÍA, F. 2010b. "Los intereses de la enseñanza francesa en Marruecos durante los primeros años del Protectorado francés". En: *al-Andalus Magreb* 17 (2010) (en prensa).

MOUSTAOU, A. 2006. "El nuevo modelo de política lingüística en Marruecos y la legislación que lo sustenta". En: *al-Andalus-Magreb* 13 (2006), pp. 231-250.

MOUSSAOUI, D. 2010. "Langue maternelle et développement de la personnalité". En: *Actes du colloque international*, pp. 35-41.

NEBRIJA, Antonio de. 1989. *Gramática de la lengua castellana*. Estudio y edición de Antonio Quilis. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

PASTOR CESTEROS, S. 2006. *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.

VERMEREN, P. 2001. *Le Maroc en transition*. Paris: La découverte.

YOUSSE, A. 1992. *Grammaire et lexique de l'arabe marocain moderne*. Casablanca: Wallada.

YOUSSE, A. 2010. "Prendre langue avec l'avenir". En: *Actes du colloque international*, pp. 259-285.