

REVISTA ELECTRÓNICA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS

EL MAPA LINGÜÍSTICO-EDUCATIVO MARROQUÍ Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA DE INSTRUCCIÓN

Mohamed El-Madkouri Maataoui

(Universidad Autónoma de Madrid)

Introducción

Entre las múltiples y diversas funciones y misiones de la escuela, me centraré en una, que para mí es la fundamental. Cuando un estudiante se incorpora al sistema educativo, ingresando en un colegio, lo debe hacer para aprender y aprobar. Esto es: asimilar una serie de contenidos, demostrar mediante cualquier tipo de sistema de evaluación que los ha asimilado, y pasar al curso siguiente. No voy a hacer, por tanto, hincapié en la dimensión socializadora y culturizadora de la escuela. Un niño que fracasa en sus estudios, fracasa también en lo demás. La opción inversa, hasta donde han podido llegar mis consultas, dada la escasísima bibliográfica existente, no es posible. No se ha conseguido socializar con éxito, y menos aún culturizar, a personas con fracaso escolar. Los problemas de la juventud de los suburbios de París constituyen un buen ejemplo de ello.

Ahora bien, el problema de los estudiantes inmigrantes recién llegados, no sólo les concierne a ellos o a sus padres, cuando éstos son conscientes de la cuestión, sino que compete también a la escuela. Los primeros afectados por esta nueva realidad del sistema educativo español, aparte del propio alumnado, son los maestros y profesores que se relacionan con ellos. El alumnado magrebí presenta varios problemas que, últimamente, vienen calificándose, de manera un tanto simplista por genérica, con el epíteto de «culturales». En el presente artículo incidiré principalmente en el factor lingüístico, dado mi convencimiento de que éste es el factor esencial. Soy consciente de que existen también otros condicionantes vinculados a la sociedad de origen (sociales y educativos primordialmente) que asimismo resultan determinantes; no obstante, ocupan un segundo lugar, si se considera que la puerta para cualquier contacto entre profesorado y alumnado y entre éste y el sistema educativo en general pasa por la lengua.

El alumno recién llegado no sólo aprende, en este caso, la lengua española para jugar con sus compañeros en el patio del colegio, sino para asimilar las disciplinas de historia, geografía, matemáticas, ciencias, literatura, etc. Este aprendizaje va más allá de «¡qué guay!», o «me mola tía», ... para desembocar en conocimientos aceptables de los registros formales de la lengua española. El niño inmigrante no sólo debe entender y expresarse de una manera aceptable en nuestra lengua, sino que también debe tener conocimientos metalingüísticos de la misma. A los escolares se les requiere, y deben lograrlo, que reconozcan lo que es un verbo, un adjetivo, un sustantivo, lo que es una oración simple, una compuesta,... la concordancia, etc. Es decir, el escolar debe aprender, en un tiempo muy corto, a expresarse formal y oralmente, aparte de por escrito, en una lengua nueva, y además pensar sobre ella y analizarla, utilizando un vocabulario (terminología)

específico. Asimismo debe dominar la lengua como medio de comunicación para entender las explicaciones de los profesores sobre historia, geografía, matemáticas y el resto de asignaturas del currículo escolar. No es tarea fácil. Son varios los factores determinantes. Ante todo, está la motivación tanto del propio alumno, como de sus profesores. Una motivación que pasa por la imagen que tiene de sí mismo y que se tiene de él. Dignas de mención son, a título de ejemplo, las diferencias entre el alumnado marroquí y el alumnado chino acerca de la imagen que cada grupo tiene de sí mismo. El alumno chino se siente orgulloso de su origen y cultura, además de confiar en sí mismo, hecho que no siempre es perceptible en el alumnado marroquí, lo que, unido a otros condicionantes, hace mermar en éste la autoconfianza. Existen también otros factores de carácter sociológico: procedencia rural o urbana de este alumnado, clase social a la que pertenece, poder adquisitivo de los padres en España, etc. También se ha de tener en cuenta la variante de política lingüística del país de procedencia y las relaciones de dominio o supeditación con las lenguas de origen. Otros factores, en cambio, dimanar del propio sistema educativo y, en general, de la situación de alumnos y profesores en Marruecos.

Aunque el propósito de este artículo es describir el mapa lingüístico magrebí y esclarecer su posible influencia sobre la adquisición del español como lengua de instrucción de dicho alumnado, paso a mencionar, por considerarlos también determinantes, algunos factores sociolingüísticos y lingüístico-educativos de origen.

1 Variantes sociolingüísticas

No todos los escolares inmigrantes marroquíes proceden de la misma zona, ni llegan con la misma preparación y/o motivación para el estudio. Las condiciones sociales del lugar de procedencia inciden de manera directa en la relación del alumno con su entorno y con el sistema educativo en general. Son determinantes, en este caso, el lugar donde se han realizado los primeros estudios, la percepción del papel y función de los estudios en la familia, y la percepción y presentación del traslado al extranjero. Por tanto, la primera distinción que hay que establecer es la diferencia existente entre el alumnado procedente de un entorno urbano y el que proviene de un entorno rural.

1.1 La variante urbana / rural

Si los estudios realizados en España sobre la influencia del entorno rural y urbano sobre el éxito escolar y universitario han revelado que, en términos estadísticos, existe cierto determinismo entre el «hábitat» y la motivación de los estudiantes, en Marruecos, estos factores pueden resultar absolutamente determinantes. La ubicación urbana o rural de la escuela de origen conlleva una serie de circunstancias de índole material y tanto materiales como inmateriales van a incidir directamente en el éxito o fracaso escolar de este alumnado.

1.1.1 Alumnado urbano

Vivir en la ciudad condiciona de una manera determinada al alumno que, desde pequeño, se habitúa a percibir un cúmulo de información impuesta por el entorno y que debe asimilar. Por ejemplo, el sentido de la orientación, la evaluación —en términos relativos— de los riesgos, como es el caso del tráfico, cierta desconfianza y el carácter un tanto vivo y reivindicativo, etc. En el caso concreto de

Marruecos, otros aspectos que marcan la diferencia entre el alumnado urbano y el rural son: la cercanía del domicilio, la disponibilidad de infraestructuras inexistentes en los núcleos rurales, etc. No obstante, también entre el alumnado urbano podemos distinguir otras variantes:

1.1.1.1 Grandes centros urbanos / pequeños centros urbanos

La emigración interna, fenómeno muy notorio en Marruecos durante los últimos veinticinco años, afecta a todas las ciudades, pero se presenta como verdadero problema en las grandes urbes. El que emigra del pueblo a la ciudad suele dirigirse a los grandes centros urbanos, donde se concentran las pocas industrias que hay en el país, pero, sobre todo, debido a la posibilidad de trabajar en el sector de la construcción, en el servicio doméstico o en el ámbito de la economía sumergida. La diferencia, por tanto, entre alumnos procedentes de grandes ciudades marroquíes y los que provienen de centros urbanos relativamente pequeños también es determinante.

1.1.1.1.1 Pequeños centros urbanos

En términos estadísticos, los alumnos que provienen de núcleos urbanos pequeños suelen estar mejor preparados que muchos estudiantes procedentes de núcleos urbanos relativamente grandes. Estos pequeños núcleos suelen presentar cierta homogeneidad por lo que se refiere al nivel social de sus habitantes. En la mayoría de los casos, podrían definirse como pueblos grandes caracterizados por el mantenimiento de ciertos equilibrios estructurales desaparecidos ya de los centros urbanos grandes. Los problemas que surgen aquí tienen que ver más con las aptitudes personales del alumno, con la motivación para el trabajo del profesorado que le haya tocado en suerte, o con el nivel general del centro donde haya estudiado. Es decir, no son problemas que puedan imputarse al fenómeno de desarraigo tal como los que se observan en el segundo apartado del punto siguiente.

1.1.1.1.2 Grandes centros urbanos

En los últimos años, ciudades marroquíes como Casablanca, Rabat, Marrakech, Tánger, Tetuán, entre otras, han visto incrementada su población debido al fenómeno de la inmigración interna. Algunos sociólogos marroquíes hablan incluso de «ruralización» de la ciudad. También aquí es fácilmente detectable cierta diferencia entre el centro y los suburbios. Si la tasa de urbanización de Marruecos era del 30% en los años sesenta, ahora —sin haber transcurrido cuarenta años aún— supera el 50%, según las estadísticas más optimistas (Laghout: 1995, 9-10). El crecimiento espectacular de esta emigración interna tuvo lugar precisamente en la última década, coincidiendo con la presión del crecimiento de la población, de la continua sequía y de la falta de sincronización de los recursos con las necesidades, algunas veces básicas, de la población. En cualquier caso, aun admitiendo la cifra del 50%, se puede comprobar que la población de Marruecos sigue siendo, en gran parte, rural.

1.1.1.1.2.1 Estudiantes del centro de la ciudad

Es difícil encontrar entre el alumnado marroquí que reside en España estudiantes procedentes de familias del centro de ciudades como Rabat, Casablanca o Marrakech. Como veremos más adelante, los verdaderos problemas que afectan a estos escolares, tienen que ver, cuando no son estrictamente personales, con los derivados de la lengua, o de su condición social: separaciones, hijos de madres solteras, etc.

1.1.1.1.2.2 Estudiantes del extrarradio de la ciudad

La mayoría de los estudiantes inmigrantes marroquíes urbanos escolarizados en España proceden de los suburbios de las grandes ciudades. Ello quiere decir que están doblemente desarraigados. Al desarraigo inicial, motivado por ser emigrantes o hijos de personas que han emigrado del campo a la ciudad, se viene a sumar su nueva situación de emigrantes a otro país, con un sistema de valores distinto, otro ordenamiento académico, otra lengua...

1.1.2 Alumnado rural

Gran parte, quizá la mayoría, de la población marroquí escolarizada en España procede del campo. Atrás quedaron los años en que las zonas rurales constituían una cantera de estudiantes sobresalientes que nutrían tanto las universidades marroquíes, como las francesas, belgas y canadienses, a las cuales accedían como becarios. El motivo de esta decadencia educativa del campo la expondré más adelante, cuando pase a describir las variantes lingüístico-educativas del alumnado marroquí. Por ahora, me centraré en la descripción de las características que presenta este nuevo alumnado dentro del sistema educativo español.

También aquí es preciso hacer otra distinción: no todo el campo marroquí es homogéneo. Se pueden distinguir tres categorías: las zonas de regadío, las zonas de secano y el entorno de las montañas.

1.1.2.1 Alumnado procedente de las zonas de regadío

En estas zonas suelen existir pequeños centros urbanos que no tienen nada que envidiar a las grandes ciudades en cuanto al equipamiento de las escuelas, preparación del profesorado y disponibilidad del alumnado. Regiones como las de Tadla, al-Hauz o Sus constituían tradicionalmente un verdadero filón de buenos estudiantes y de grandes profesionales. En un pueblo como Tagzirt, en las laderas del Atlas Medio, con una población de menos de 15.000 habitantes y que, hasta hace muy poco, sólo disponía de escuelas primarias, se han contabilizado más de 50 doctores, la mayoría doctorados fuera de Marruecos. Ya en los años cincuenta, los primeros estudiantes tenían que desplazarse más de 200 km para asistir al centro educativo más próximo, y no para completar sus estudios universitarios, sino para realizar los de educación secundaria. Pienso, incluso, en casos como el de Madani, un médico de Casablanca, que, huérfano y sin ningún tipo de recursos se ha costeadado sus estudios trabajando en el campo o recogiendo fruta durante los fines de semana y en vacaciones. No es el campo necesariamente el motivo del fracaso escolar. Como veremos más adelante, lo que de verdad ha cambiado, y esto sí que es significativo a los efectos que nos preocupan, es la percepción social de la utilidad de los estudios.

1.1.2.2 Alumnado procedente de las zonas de secano

En términos generales, el alumnado de estas zonas no suele llegar preparado. El problema no reside sólo en la desmotivación generalizada sino también en la ausencia de infraestructuras: escuelas solitarias en medio del campo yermo, la percepción punitiva que de su destino a estas zonas tienen los maestros, etc. La mayoría de los niños marroquíes escolarizados en España y que proceden del campo marroquí, nacieron durante ese largo período de sequía que, desde los años ochenta, viene asolando Marruecos. Se trata de chavales que, en su país de origen, solían alternar la asistencia a escuelas muy alejadas de sus domicilios con labores de pastoreo, tarea esta última que, casi siempre, acababa desplazando totalmente a la primera. No obstante, son muy numerosos los estudiantes que siguen concibiendo los estudios como una salida, aunque sea con el fin de poder completar sus estudios secundarios en colegios fuera de sus propios pueblos. Éste es el campo que, hasta ahora, solía ser cantera de población inmigrante de cualquier tipo y a través de cualquier procedimiento.

1.1.2.3 Alumnado procedente de las montañas

Los estudiantes procedentes de núcleos urbanos de la montaña solían sobresalir en su país de origen por su tesón y aplicación. No obstante, si salimos de estos núcleos, el panorama educativo es desolador. Estoy pensando ahora en zonas de la provincia de Azilal, Beni Mellal, Khenifra, Nador o

Alhoceimas, donde apenas existen escuelas. Los escasísimos centros que aún subsisten están prácticamente abandonados a su suerte. Maestros y maestras tienen que realizar un largo recorrido para llegar hasta ellos, ya que, una vez que las carreteras o pistas transitables se terminan, deben desplazarse en mulos hasta llegar al lugar donde están ubicados. Los desplazamientos pueden durar hasta siete horas. Las escuelas carecen de lo más imprescindible, por ejemplo, de luz. Y cuando llueve o nieva se suspenden las clases. Al igual que en el caso anterior, nos encontramos con chavales que ayudan a sus familias: ganadería, agricultura, horticultura, etc. La casi totalidad son beréberes, exceptuando los hijos de familias árabes que han emigrado a estas zonas. Y aquí nos encontramos con un alumnado que, más allá de las dificultades intrínsecas a la realización de sus estudios, no suelen presentar problemas de carácter conductual.

En conclusión, y de acuerdo con lo expuesto en los tres puntos anteriores, vemos que es necesario distinguir entre zonas «urbanizadas» y las que no lo son. Las «urbanizadas» suelen ser pequeñas poblaciones dotadas de un determinado número de infraestructuras elementales, mientras que el resto carece de ellas. Es cierto que existen pueblos modélicos, tanto en las zonas de montaña como en las de regadío, pero numéricamente son irrelevantes; además, no presentan una acusada tendencia a la inmigración.

2 Variantes socioeducativas

En menos de veinte años, la percepción, por parte de la sociedad, de los estudios como algo positivo ha experimentado un profundo descenso. Antes los estudios estaban relacionados con salidas laborales, así como con la mejora del estatus social y económico de las familias. Ello permite entender el hecho de que de familias con recursos mínimos han podido salir graduados universitarios y excelentes profesionales en todos los ámbitos. Costear los estudios de un hijo constituía una inversión, una forma de «salir de la miseria». El padre trabajaba duro para sacar adelante a uno de sus hijos, que es el que luego se encargaría de ayudar a la familia y a sus hermanos. En las familias modestas, los hijos mayores solían cursar un ciclo de estudios corto para ponerse a trabajar después, a no ser que se tratase de estudiantes aventajados. En este caso, podían conseguir una beca para cursar enfermería o magisterio, hacerse miembros de las fuerzas de seguridad u oficiales del ejército. Pero eran los hijos menores, gracias a esta ayuda de los mayores, los que solían salir adelante.

Así es como se entiende que de familias con recursos mínimos hayan salido graduados universitarios y buenos profesionales en todos los campos: *Variante educativa*. Ahora, en cambio, esta visión de la escuela ha dejado de ser operativa. No sólo la escuela, sino la propia educación en sí han dejado de ser un aliciente para realizar inversiones en los estudios de los hijos.

La situación económica y social de Marruecos de las tres últimas décadas ha afectado al sistema educativo del país. El titubeo entre la arabización y el afrancesamiento de este sistema educativo y, sobre todo, la indecisión con respecto al modelo de enseñanza que se quiere ha afectado notablemente al rendimiento del propio sistema y, sobre todo, al nivel de motivación del personal educativo que está en contacto directo con el alumnado. Los repentinos cambios de orientación y, principalmente, la falta de perspectiva para llevar a cabo un cambio paulatino y poco traumático desmotivan también. Hace ahora aproximadamente quince años, los profesores que impartían sus clases de matemáticas y otras asignaturas tuvieron que pasar a darlas en árabe. Fueron muy pocos los que vieron esta medida con buenos ojos, la mayoría la consideró ilógica, ya que el tipo de instrucción previa del profesorado no sirve para resolver todos los problemas que se les vienen planteando. Se trata, pues, de una desmotivación que muy bien ha podido traspasarse a los propios

alumnos.

2.1.1 Profesorado

La formación del profesorado en Marruecos es bilingüe: árabe y francés. Hasta hace muy poco, éste, y especialmente los maestros, recibía una formación en una u otra lengua. En la actualidad, el mismo maestro puede recibir una formación arabista o una formación bilingüe. Existen tres centros de formación del profesorado para los tres niveles de enseñanza: primaria, secundaria (primer ciclo) y secundaria superior (segundo ciclo): «Escuelas de maestros y maestras», SUPER e INES. Todos imparten un ciclo de formación teórico-práctica de un año de duración. Al primer tipo de formación acceden personas que han obtenido el título de Bachillerato; al segundo, los que tienen el título de DEUG (Diploma de Estudios Universitarios Generales). Es decir, aquellos que han aprobado el segundo ciclo de la licenciatura; y, por último, al tercero, acceden los licenciados. En el caso del profesorado de secundaria, la formación que se imparte es especializada para las distintas asignaturas del currículo escolar: matemáticas, ciencias, lengua y literatura, lenguas, etc.

Éste es, de una manera esquemática, el organigrama teórico de la formación del profesorado. No obstante, si tenemos en cuenta los miles de parados que se dan entre los titulados (por no hablar de los que no lo son), y puesto que algunos centros de formación o cierran o sólo cogen un número limitadísimo de profesionales debido a que la plantilla del profesorado está completa, asistimos al fenómeno de que muchos licenciados se presentan para recibir un tipo de formación que consideran muy inferior a la suya propia. Un estudiante que ha pasado al menos cuatro años en la universidad estudiando física o matemáticas, se presenta para el puesto de maestro. Existen doctores que han recibido una formación, tanto en el propio país como en el extranjero, con vistas a trabajar en la Universidad, que se presentan para dar clases en los institutos. En casi todos los casos que he podido consultar, se comprueba la falta de cualquier tipo de motivación o interés por lo que hacen. Además, poseer un título superior no garantiza la calidad de la enseñanza a impartir, ni que el profesor sintonice y sea capaz de motivar a sus estudiantes. Todo lo contrario: «mírenme a mí, tanto sufriendo y tanto aguante, para acabar dando clases en un instituto», les dijo un profesor a sus alumnos. Si a esto añadimos los bajos sueldos de los maestros, se entiende que un profesor tenga más ocupada su mente en hacer cálculos cabalísticos para poder llegar a fin de mes, que en el hecho de dar clases con el optimismo y entusiasmos debidos.

2.1.2 Escuela

En los últimos tiempos, parece que Marruecos se esfuerza por construir escuelas por todas partes, con el fin de combatir una tasa de analfabetismo que, según las estadísticas más optimistas, supera el 50% de su población. No voy a entrar, por ahora, en la explicación de este fenómeno, pero mencionaré sólo dos causas: una política y la segunda social. En el primer caso, un pueblo analfabeto es un pueblo «tranquilo» y «pacífico» que no causa problemas a sus gobernantes. En el segundo, la colonización francesa y la élite marroquí que tomó el poder tras la independencia han destruido la enseñanza tradicional coránica, sin haber llegado a convencer de los beneficios de la moderna. La sociedad marroquí, en su mayoría rural por aquel entonces, vetó la escuela moderna por considerarla un instrumento para el «lavado de cerebro». Esta negación constituía una de las muchas formas de resistir a la ocupación: se trataba de no tener contacto con ninguna de sus instituciones. Aquí debo mencionar que los agentes de la enseñanza tradicional tampoco se quedaron con las manos cruzadas, sino que propiciaron y promovieron la abstención. Resultado: ni

enseñanza tradicional, ni moderna. La casi totalidad de nuestros escolares marroquíes tienen padres analfabetos. No reciben ninguna ayuda en casa, ni siquiera orientación sobre los estudios. Una persona con estudios, aunque desconozca la lengua, puede orientar a sus hijos, motivándolos, animándolos y enseñándoles no lo que deben estudiar, sino cómo hacerlo. Es muy común, además, incluso entre los autóctonos, que una madre o un padre matemático o físico no sepa cómo resolver los ejercicios de lengua de sus hijos y que padres que han estudiado letras no les puedan ayudar en cuestiones de matemáticas y física, pero, a pesar de ello, siempre podrán desempeñar el papel de «entrenadores» debido a que conocen las reglas del juego del sistema educativo. Los padres analfabetos carecen generalmente de este conocimiento del medio. No obstante esta constatación de carácter general, en ningún caso, puede considerarse como universal ni tampoco constituye un condicionamiento automático. No todos los analfabetos carecen de empatía hacia los estudios, ni todos los hijos de analfabetos son unos fracasados. A veces, se da el caso contrario: padres sin estudios que se preocupan por que sus hijos tengan lo que ellos no pudieron lograr. Sin embargo, ésta no es la tónica común entre los inmigrantes, más preocupados por garantizar a sus hijos el sustento, que por sus estudios. De los estudios «se encarga la escuela», piensan muchos.

Todo ello es el resultado de la, hasta hace muy poco, escasa implantación de la escuela moderna en la conciencia del Marruecos rural. La escuela no es sólo un edificio, sino una construcción social y cultural. Quien viaja por Marruecos, puede observar esparcidos a lo largo de la carretera varios edificios prefabricados de una sola planta, por lo general, de color amarillo. Son edificaciones solitarias, en medio del campo, sin ningún cable que haga pensar que allí pueda existir corriente eléctrica. En algunos pueblos, estas construcciones han sido posibles gracias a la iniciativa y aportación económica de sus propios habitantes que lo único que demandan al gobierno es la aportación de profesorado. Parece ser que el Ministerio del Interior dispone de algún fondo para contratar a profesores eventuales con destino a los pueblos más remotos de la montaña. Estoy pensando en el caso de Samira, una licenciada en filología francesa, que coge un autobús desde Bzu, su pueblo, hasta Beni Mellal; coge otro hasta algún punto de la carretera de Azilal, después espera algún *pickup*, (furgonetas agrícolas), para recorrer los muchos kilómetros de la pedregosa pista y que, una vez acaba ésta, tiene que hacer otros muchos kilómetros, a lomos de una mula, para llegar al montañoso pueblo donde debe impartir sus clases en árabe y francés. Una sola profesora, una sola clase, más de cuarenta y cinco estudiantes, varios niveles y edades y todo ello en una especie de habitación, sin luz ni servicios. El primer año no tenía casa porque los montañeses no habían adquirido todavía la noción ni descubierto el negocio de construir para alquilar. Fue acogida generosamente por las familias menos pobres de la zona, en cuyas casas se iba alojando temporalmente. Al año siguiente pudieron construirle una habitación adyacente a la escuela, que constaba de una sola estancia, sin luz, ni chimenea o calefacción, ni tan siquiera servicios y, por supuesto, sin cocina; todo ello a varios miles de metros de altitud. Cuando oscurece encienden velas y cuando llueve o nieva, los niños dejan de asistir a clase. Algunos de estos niños acuden a la escuela después de recorrer varios kilómetros, atravesando varios valles. En estas zonas del Atlas, el centro del pueblo está formado por varias casas que, en el mejor de los casos, no llegan a la docena. El resto de los habitantes vive, junto con su ganado, en los valles.

Quizás, el caso de Samira es el más extremo de la escuela marroquí de pueblo, pero no es el único; existen casos similares en las regiones de Beni Mellal, Azilal, Kalaa des Sraghna, Marrakech,

Khenifra, Azrou, Ifrane,... Alhoceimas, Nador. Tradicionalmente, en estos pueblos remotos sólo estudiaban los hijos de las familias más pudientes. Éstos los enviaban a los pueblos que disponían de escuelas o a la ciudad. Una vez terminada la escuela primaria, podían disfrutar de una beca en algún colegio de la ciudad, en régimen de internado. La enseñanza recibida, aunque de calidad, a juzgar por los buenos profesionales y doctores que ha dado, era muy elitista y dejaba en la cuneta a la mayoría de la población que carecía de estudios. Por otra parte, no creo que el caso de Samira vaya a contribuir a invertir la situación; es necesario ser un monje budista para poder aguantar en estas circunstancias.

En la actualidad, y por lo que se refiere al espacio físico, se ha producido un relativo acercamiento de la escuela a la población, pero todavía falta mucho para aproximarla al espacio mental de estos pueblos. No creo que haya muchos padres que consideren rentable invertir dinero, tiempo y preocupación en la enseñanza de sus hijas e hijos para que, al final, terminen como Samira: sin puesto fijo ni estabilidad y, además, cobrando sólo los meses que trabaja, es decir, desde mediados de septiembre hasta junio. Los estudios ya no garantizan una salida profesional y así lo percibe la mayoría de los marroquíes, a pesar de que, desde la independencia de Marruecos, la tasa de escolarización se ha multiplicado por 10, o incluso más (Laghout, 1995: 10).

2.1.3 Programación y sistema educativo

Desde principios de siglo, la escuela moderna, de corte francés, ha venido suplantando la enseñanza tradicional organizada en torno a las Medrasas y Mezquitas. La percepción, en un principio, de la primera como una imposición que tenía por objeto «culturizar» y «modernizar», esto es, reorientar la concepción autóctona de la realidad y de las relaciones interhumanas, en consonancia con los intereses del colonizador, ha repercutido negativamente sobre el alfabetismo en Marruecos. Los campesinos corrompían a los funcionarios locales de la administración francesa para que sus hijos no fueran a la escuela, es decir, para que «no se los llevaran los franceses». La educación de la mayoría de los padres de nuestros escolares inmigrantes es resultado de este fenómeno. Ni son lo que eran, ni han llegado a ser lo que se quiso que fueran. El desprestigio tanto por parte de los franceses, como de las élites —siempre pro francesas— de la enseñanza tradicional que ha venido dándose en Marruecos, ha supuesto un grave error. Y aun más lo fue pensar, tal como lo hicieron los promotores de la abstención, en el automatismo entre escuela y «enajenación mental». Prueba de ello es que la mayoría de los independentistas e ideólogos de la lucha por la independencia que han pasado por la escuela moderna hablaban francés, y que algunos de ellos eran titulados por universidades francesas. La consecuencia de esta lucha entre modernistas y tradicionalistas, unida a otros factores de diversa índole, es el estado de analfabetismo que impera hoy por doquier en Marruecos. Una lucha que no debe entenderse en el sentido de quién es el que consigue mayor número de resultados, sino en quién logra desprestigiar más al otro, con vistas a erradicarlo.

Desgraciadamente, para la escuela marroquí, el procedimiento que se utilizó para acabar con la enseñanza tradicional es el mismo que, aun sin quererlo, está acabando con la escuela moderna: la falta de salidas laborales. Con el fin de favorecer la modernidad, los graduados en Medrasas y otras facultades tradicionales, por ejemplo, a-tta`lim al-asil, no tenían cabida en la administración marroquí. En el Marruecos actual, tanto la destrozada economía como la presión demográfica están haciendo que se repita el mismo fenómeno con la escuela moderna.

2.1.4 Reforma del sistema educativo

El sistema educativo marroquí es una edición «corregida» y adaptada a la realidad del país. Hasta

hace muy poco, la enseñanza superior era y, aún lo sigue siendo por lo que respecta a algunas carreras científicas y de ingenierías, copia fiel, sin ningún tipo de corrección ni adaptación, de sus homólogas francesas. Hasta hace una década, más o menos, entrar en una universidad marroquí no garantizaba que se pudiera salir de ella con un título, pero quien lograba terminar los estudios tenía el trabajo asegurado. En principio, el sistema de enseñanza es bueno. De hecho, la casi totalidad de los profesores universitarios y profesionales de todo tipo, de origen marroquí y residentes en Francia, iniciaron sus estudios y los continuaron hasta acabar, al menos, el bachillerato en Marruecos. Sin embargo, es mínimo el número de hijos de inmigrantes nacidos en Francia —casi podríamos hablar ya de la cuarta generación— que, aun habiendo estudiado en este país, han conseguido alcanzar el mismo nivel que los anteriores. Es decir, ¿cómo se explica que tanto en Francia como en otros países occidentales, incluido Japón, haya profesores universitarios de origen marroquí que han estudiado en Marruecos, y que, sin embargo, entre los hijos de inmigrantes nacidos en esos países, no existan profesionales con el mismo nivel? Estadísticamente, se trata de un fenómeno relevante, pero debo reconocer que, por lo que respecta a los campos lingüístico y educativo, no le encuentro ninguna explicación; quizás este estudio corresponda a los antropólogos. El sistema educativo marroquí no era malo en términos cualitativos, pero sí lo era en términos cuantitativos. Ahora empieza a serlo en ambos sentidos. ¿Para qué sirve estudiar, se preguntan muchos?

A raíz de la independencia del país, en 1956, dicho sistema ha sufrido varias reformas. No obstante, casi todas estas reformas se han caracterizado por constituir cambios repentinos y traumáticos. La última, en los años ochenta, es la que ha conducido a los criticables resultados actuales. Aunque si los encuadramos en un marco comparativo más universal, observamos que no es sólo en Marruecos donde ha bajado el nivel de los estudiantes, sino que lo ha hecho también, por citar algunos ejemplos de países sobre los que dispongo de información, en España, Francia, Suecia y Estados Unidos. Parece ser que en todas partes la enseñanza va a menos.

En la actualidad, se está procediendo a poner en marcha una nueva reforma. Es la primera vez en la historia de este país norteafricano que se reconoce y se va a enseñar tamazight, el beréber. ¿Qué variante del beréber se va a enseñar?, ¿en qué parte de Marruecos se va a enseñar?, ¿para quién se va a enseñar?, ¿cómo se va a enseñar?, ¿en qué proporción de horas con respecto al árabe y al francés? Todavía no se sabe. Con respecto al francés, la nueva reforma se presenta como contrarreforma de la anterior, ya que vuelve a potenciar esta lengua. Incluso, se va a enseñar la lengua inglesa, a partir de los siete años, lo que no deja de ser extraño si se sabe que, a esta edad, el niño beréber, tendrá que estar en contacto con cinco lenguas: tamazight, dariya, árabe, francés e inglés. Se espera que la nueva reforma sea de cierta utilidad y que contribuya a modificar la percepción social sobre los estudios actualmente imperante.

2.2 La percepción de la función de los estudios

Como ya se ha apuntado, tener un título académico en Marruecos no es garante de una salida laboral. Muchos titulados universitarios están en paro, incluidos los graduados en universidades occidentales. Las continuas protestas de los doctores delante del Ministerio de Enseñanza Superior y del Parlamento constituyen un buen ejemplo de ello ¿Para qué sirven los estudios?, se pregunta la gente acostumbrada a percibir éstos como la única salida y a la Administración del Estado como única empresa contratante. Son ya demasiados los titulados en paro y esto ha creado una nueva percepción, negativa, de la función de los estudios. Un niño o niña que tiene hermanos titulados en

paro no puede sentirse suficientemente motivado para el estudio, ya que, naturalmente, relacionará al paro con el trabajo.

2.3 La percepción de la emigración

Aún más, si en Marruecos los estudios constituían antes una salida, ahora la salida es la inmigración. Dentro de esta triste realidad, la aspiración y la esperanza no residen en los estudios sino en la emigración. Una emigración que, a lo sumo, se percibe como finalidad en sí misma y no como un medio. Es decir, el emigrante no piensa en lo que va a hacer, ni prevé lo que se va encontrar ni cómo va a planificar su vida una vez emigrado. El extranjero, en tanto que destino de la emigración, se ha mitificado, incluso, según veremos, en el ámbito oficial, como la única solución para todos los males. Los parados para que puedan trabajar, y los que trabajan para que puedan «mejorar su vida». Sólo así se explica por qué existen maestros, profesores, técnicos de todas las ramas (agricultura, industria, sanidad) que han abandonado su trabajo en Marruecos para engrosar el número de inmigrantes marroquíes en Europa que actualmente desempeñan trabajos en la construcción y en el servicio doméstico.

El extranjero como solución no sólo constituye una preocupación para los emigrantes, sino que también forma parte del discurso oficial marroquí. La mirada hacia fuera se desprende del discurso político sobre el turismo, la inversión y la vuelta de los emigrantes de vacaciones con sus divisas. Asimismo, existe una cierta paradoja propiciada desde fuera. Se requiere a Marruecos para que se abra y se modernice, adopte un cierto sistema de valores occidental y abra sus puertas a la globalización comercial y social, lo que contribuye a idealizar todo lo ajeno en detrimento de lo propio. Si a ello sumamos una cierta bancarrota del empleo, una creciente consideración de lo material como valor y, al mismo tiempo, una mitificación de lo occidental, se entenderá por qué un profesor o un técnico puede abandonar su trabajo allí para emigrar. La emigración no responde siempre a condiciones de absoluta necesidad. Si fuera así, ¿cómo explicar que comerciantes, agricultores de tipo medio, técnicos y profesionales abandonen Marruecos? Es verdad que existe también una minoría de profesionales cualificados que abandonan el país por cuestiones de injusticia o por problemas personales, pero ni éstos ni sus hijos plantean verdaderos problemas para el sistema educativo del país donde se instalan.

En cualquier caso, más allá de la presunta búsqueda de la supervivencia, los motivos de la emigración marroquí constituyen un tema de interés, aún virgen, tanto desde el punto de vista sociológico como antropológico. Existe una cultura de la emigración, arraigada en Marruecos, que todavía está por estudiar en sus múltiples aspectos.

3 Variantes lingüísticas

La mayoría de los estudios llevados a cabo, en los últimos diez años, sobre la influencia de la lengua materna en el aprendizaje del español en inmigrantes de origen árabe se han centrado casi exclusivamente en el contraste entre el árabe clásico y la lengua española. No todos los escolares marroquíes son árabes, ni su lengua materna es el árabe clásico, ni el español es siempre su segunda lengua. Los marroquíes no hablan el árabe clásico, ni tampoco lo hablan los egipcios o sirios, por ejemplo. Ningún árabe habla naturalmente el árabe clásico. Es una lengua adquirida de forma reglada en una institución de enseñanza. Según algunos lingüistas marroquíes, la ventaja de esta lengua es la de «entablar unas relaciones privilegiadas con un extendido conjunto cultural (el mundo arabófono, y por extensión la *umma* islámica» (Laghaout, 1995: 11). Es verdad que se ha detectado cierta rehabilitación de dicha lengua como vehículo de comunicación interárabe, especialmente en los medios de comunicación y en la producción editorial, pero todavía estamos

lejos de poder hablar de su uso diario. Para hablar esta lengua, es preciso estudiarla. Un español hablará español por nacimiento; un árabe, con independencia de su nacionalidad, no habla árabe clásico como consecuencia de haber nacido en un país árabe. El árabe clásico no se usa en ninguna cafetería, calle o mercado del mundo árabe. Es una lengua formal. Ahora bien, se puede percibir una diferencia sustancial con respecto a la conciencia lingüística. Cualquier marroquí es consciente de que lo que habla no es árabe clásico, sino dariya; no obstante, en muchos países árabes, esta conciencia no existe. Un sirio no estaría hablando «su lengua» o dialecto, sino «árabe». En otros países como Egipto, esta conciencia es difusa e indeterminada: no todo el mundo es consciente de que lo que habla es *ammiya*. Desde el punto de vista lingüístico, y atendiendo a los parámetros de la sintaxis, fonología, morfología y, sobre todo, del léxico, podemos hablar de lenguas distintas. Sin embargo, la diferencia, aceptada socialmente, entre «dialecto» y «lengua» viene determinada por factores políticos más que por factores lingüísticos. El dariyay el árabe en Marruecos aunque tienen una relación filial el uno con respecto al otro, no son inteligibles entre sí. A un marroquí, monolingüe, que sólo habla dariya, le será difícil entender el árabe clásico. A un árabe del Golfo pérsico, sin contacto previo con marroquíes, le será imposible seguir un discurso en dariya, por muchas operaciones de reconversión que haga.

No pretendo negar con ello la influencia que el árabe clásico pueda llegar a tener en la adquisición del español como segunda lengua. Pero, siempre se trataría de una influencia de carácter secundario; algo parecido a la que ejerce una lengua adquirida sobre una tercera. En este caso, para el alumno marroquí, el árabe clásico es una segunda lengua que, supuestamente, influirá en la adquisición del español, al mismo nivel que el francés, si éste fuera la segunda lengua del alumno. La única diferencia entre el árabe clásico y el francés y sus transferencias al español, son las resultantes de la tipología lingüística. El francés pertenece al mismo tipo que el español, y el árabe «dialectal» al mismo tipo que el árabe clásico. Por ello, algunos aciertos observables en determinadas conclusiones acerca del contraste entre el árabe clásico y el español, por lo que se refiere a los niños marroquíes, no se deben a la bondad del planteamiento comparativo establecido, ni a las metodologías aplicadas, sino exclusivamente al mencionado parentesco tipológico. El dariyamarroquí, llámese dialecto o no, es una lengua neoárabe que comparte muchos rasgos lingüísticos con el árabe clásico.

4 Variante diglósica

La primera distinción que es preciso establecer, dentro del mapa lingüístico de Marruecos, no se circunscribe precisamente a la geografía, sino al uso lingüístico y al rol social desempeñado por cada una de las dos lenguas: dariyay árabe. El dariyaes la lengua de uso cotidiano en la calle, en los mercados e, incluso, en la relación del ciudadano con la Administración. La lengua árabe, clásica, es la lengua de los telediarios, de la prensa, de los tribunales y de cualquier manifestación escrita. La diferencia fundamental entre los dos sistemas es: oralidad/escritura. El dariyaes la lengua oral y el árabe es la lengua escrita. Cuando una persona se dirige a un funcionario que está detrás de una ventanilla para solicitar un certificado, lo hace en dariya, pero el funcionario se lo expide en árabe clásico. ¿Puede un marroquí analfabeto entender, independientemente de sus aptitudes personales, árabe clásico? La respuesta es no. Éste es un problema que se les está planteando tanto a los intérpretes árabes de oriente como a los licenciados españoles en lengua árabe. Es difícil entenderse

con el marroquí que sólo habla «dialecto» marroquí. Los intérpretes sirios o palestinos aducen, como argumento del fracaso de su mediación, que el inmigrante marroquí «no habla árabe» o «habla raro». De lo que no parecen conscientes estos intérpretes es que esos marroquíes tampoco les entienden a ellos. En cualquier caso, es más fácil que un marroquí entienda a un árabe oriental que éste al marroquí. Un hecho crucial y que, no obstante, parece haber pasado inadvertido para muchos investigadores es el papel de la televisión. En Marruecos, existe una cierta «invasión» de películas provenientes del oriente árabe, especialmente egipcias, sirias y libanesas. El caso inverso, la exportación de películas marroquíes al oriente árabe carece de relevancia. Los marroquíes, especialmente las mujeres, están más familiarizados con los «dialectos» árabes de oriente, que los orientales con el dialecto marroquí.

Con respecto a la lengua árabe clásica, resulta imposible hablarla sin un esfuerzo consciente de aprendizaje. Para la mayoría de los estudiantes marroquíes, esta lengua ocupa el segundo o tercer lugar en su programa de estudios. La relación entre el dariyay el árabe es una relación de diglosia, más que de bilingüismo.

5 Variante bilingüista

La realidad lingüística de Marruecos es compleja. En la configuración de esta realidad confluyen dos parámetros esenciales: el espacial y el histórico. No en todo el territorio marroquí se habla una sola y misma lengua. Existen varias lenguas, y cada una de ellas tiene numerosas variantes. El árabe «dialectal» que se habla en Tetuán difiere sustancialmente, por ejemplo, del que se habla en Khouribga o Klaa o Des Sraghna, en el centro de Marruecos. Las variaciones van desde lo morfológico hasta lo fonológico, pasando por lo léxico.

5.1 Bilingüismo administrativo y académico

El pasado colonial de Marruecos obliga a otra consideración tomando como parámetro este factor histórico. Los protectorados español y francés, en el norte y sur, y centro de Marruecos, respectivamente, han introducido esas dos lenguas en el panorama lingüístico de este país norteafricano. No obstante, España y Francia no han tenido el mismo concepto de «protectorado». Francia no sólo se encargó de ocupar los territorios, sino también las mentes, en una especie de «protectorado» lingüístico y cultural. Tanto es así que, incluso ahora, casi cincuenta años después de la independencia, la Administración marroquí, a pesar de declarar constitucionalmente como lengua oficial el árabe, sigue siendo, en muchos aspectos, bilingüe, basculando entre el árabe clásico y el francés. No es de extrañar, pues, que veamos documentos árabes expedidos en: a) lengua árabe, b) árabe con anotaciones en francés, c) lengua francesa y d) francés con el sello, la rúbrica y la firma del funcionario en árabe. En casi todas las oficinas de la Administración marroquí existen dos juegos de sellos: uno en francés y otro en árabe. La enseñanza superior sigue siendo mayoritariamente francesa: parte de las carreras de Humanidades sigue impartándose en francés y casi todas las carreras de ciencias se enseñan y estudian en dicha lengua: Matemáticas y Física (MP), Química y

Física, Biología, Geología, Informática, Ciencias económicas y todas las ingenierías, por citar sólo algunos ejemplos. La élite marroquí es profundamente afrancesada; algunas familias manejan el francés como lengua de comunicación. Pero de estas familias no salen inmigrantes, aunque sus miembros sean buenos concedores del extranjero, y cuando se trasladan, como diplomáticos, ejecutivos o empresarios, a países que no son Francia, envían a sus hijos al Instituto Francés.

5.2 Bilingüismo social

En Marruecos no sólo se habla el dariya. Existe otra lengua que nada tiene que ver con el árabe que es el beréber, una especie de protolengua que reúne tres variantes distintas. Para situarla en un contexto español, es como si habláramos del euskera con respecto al castellano. Si el dariya puede considerarse como una lengua neoárabe, o dialecto según muchos, el beréber es una lengua completamente distinta de las dos anteriores y sus tres variantes —tarifit, tamazight y tachelhit— son usuales y se hablan en Marruecos junto con el dariya. En este caso, podemos hablar de un bilingüismo que se da tanto en los individuos como en la sociedad. ¿Quién habla el beréber?

En Marruecos, el beréber es la lengua que se hablaba antes de la llegada de los árabes. En cierta medida, es la lengua de los primeros residentes de este país norteafricano. Los beréberes llaman a su lengua, tamazight. Los tamazightoparlantes han continuado hablando su lengua, tolerada, aunque no apoyada por los árabes cuya prioridad ha sido siempre la islamización, pero nunca la arabización. Ésta es, en realidad, el resultado indirecto de la primera. Con anterioridad al siglo XX, nunca existió ningún decreto, directiva o *fatua* que prohibiera explícitamente el uso del tamazight. Los relativos problemas surgidos entre árabes y beréberes coinciden con el pasado colonial del norte de África y, posteriormente, con el surgimiento del clima universal propicio a la ecología cultural y lingüística. Son muy conocidas las reivindicaciones de los imazighen (béberes) de Argelia, debido a varias circunstancias que paso a enumerar someramente: la circunscripción del beréber a una zona concreta y casi exclusiva como la Kabilia, además de un fuerte componente identitario debido, en parte, a la labor francesa favorable a la minoría raciales, culturales, religiosas y lingüísticas en sus colonias (norte de África, Líbano y Siria, por ejemplo).

El caso marroquí, comparado con el argelino, es algo distinto. Aunque existen zonas exclusivamente beréberes como las del Rif, Atlas y Sus, puede hablarse de un bilingüismo social en todo el país. Los imazighen marroquíes están en todos los sitios y hablan tanto tamazight como dariya. Estadísticamente, los bilingües son los beréberes y no los árabes. Entre estos últimos, el número de los que han aprendido beréber (como resultado de su asentamiento entre los beréberes, asentamiento que se ha ido produciendo, a lo largo de la historia de Marruecos, en varias avalanchas de emigración desde las zonas árabes) es insignificante si se compara con la tendencia contraria. Durante el siglo XX, se han dado dos movimientos de emigración interna de población árabe a las zonas beréberes: el actual que comenzó hace unos veinticinco años, y otro que coincidió con una fuerte sequía que azotó Marruecos, a principios de siglo, conocida por *`am al-Halba* o *`am al-bu*, el «año del curry» (era la base de alimentación, a falta de otra cosa) o «del recibo» (del racionamiento). Existen, por supuesto, movimientos de poblaciones cuyo objetivo es el de «mezclar» a árabes y beréberes, tales como los que se dieron con el Sultán Muley Ismail. Se trataba de mover poblaciones enteras de árabes a zonas béberes y viceversa. Éste es el caso, por ejemplo, de Ulad Yahya, árabes, a Ait Atta y Ait Ouazouguet, beréberes. Así que podemos encontrar en una escuela a estudiantes arabófonos procedentes de zonas beréberes, y estudiantes bereberófonos procedentes de zonas árabes. Por todo ello, se entiende que los dialectos árabes han ido apropiándose de terrenos abandonados por los dialectos beréberes. No existe ninguna conciencia proteccionista del beréber de a pie frente al árabe. De hecho, en regiones tradicionalmente beréberes del Atlas Medio, se habla ya árabe sin problemas. El caso del Rif es algo distinto; podemos encontrar a personas, especialmente las mujeres, que no conocen ninguna modalidad de árabe. No hace falta desplazarse

al Rif para comprobarlo: en la comunidad de Madrid viven muchas rifeñas con sus familias que sólo hablan rifeño y, con enormes dificultades, el español, pero no el árabe. Esto pude comprobarlo personalmente cuando fueron requeridos mis servicios como intérprete jurado. En cinco de los seis casos en los que he podido intervenir durante los últimos dos años, las personas no hablaban ni entendían árabe y sólo una de ellas hablaba árabe sin ninguna evidencia ni acento que delatase su origen beréber. Es verdad, tal como lo han podido comprobar muchos investigadores, que existen zonas mayoritariamente arabófonas y zonas mayoritariamente bereberófonas, pero esto no ha de interpretarse en el sentido que todos los hablantes de una zona determinada utilicen la lengua del lugar. No obstante, sí cabe señalar un dato que considero importante: en zonas árabes, todos los beréberes allí instalados hablan árabe, pero sólo pocos árabes, especialmente sus hijos, hablan beréber. El bilingüismo se da, por tanto, más entre los beréberes que entre los árabes.

6 Variedad y variantes lingüísticas de Marruecos

En Marruecos se habla dariya, hassaniya, tarifit, tamazight, tachelhit, árabe clásico, francés y, parcialmente, en algunas zonas del norte y sur de Marruecos, el español ¿Dónde se habla mayoritariamente una lengua, y dónde se habla otra?

6.1 El árabe y el beréber

Cuando se habla del árabe y del beréber, desde el punto de vista de la sociolingüística, se entiende como un conjunto de variantes para un caso y un conjunto de otras para el otro; es decir, de una especie de genotipos lingüísticos. Como veremos más tarde, el dariya, la lengua vernácula de Marruecos, engloba, según algunos investigadores, cuatro grupos dialectales: Arubi, Jebli, Bedui y Hassani. El beréber es, en realidad, el conjunto de tres lenguas que son: tarifit, tamazight y tachelhit. Ahora bien, si un hablante de uno de los cuatro dialectos árabes puede entender a otro que hable otro distinto, en el caso de los beréberes, esto es difícil. Por lo tanto, para comunicarse con el amazigh del Atlas, un rifeño tendrá que hacerlo en árabe. Ésta es una prueba más que suficiente para hablar de lenguas, más que de dialectos beréberes. Cada una de estas lenguas tiene a su vez sus variantes. Ahora bien, ¿cómo se reparten el espacio y la población estos dos grandes grupos de lenguas? El mapa lingüístico de Marruecos es inexistente y no es nada fácil hacerlo. La siguiente frase, aplicada por todos los que han intentando elaborar dicho mapa, resulta lapidaria: «no es el primero de su género, pero seguramente no será el último». Ésta es una tarea de dialectólogos, profundamente lingüistas, y plurilingües que hablen todas estas lenguas y que sean capaces de pensar sobre ellas desde un punto de vista metalingüístico. No se trata sólo de circunscribir una lengua a una zona determinada, sino que, como se ha dicho anteriormente, tenemos que identificar a los hablantes de una lengua dentro de los hablantes de otra. «*Tracer une frontière linguistique dans un pays où l'espace et la société subissent des changements aussi rapides et aussi profonds n'est pas chose aisée*» (Laghaout, 1995: 10). Tampoco será fácil hacer un mapa lingüístico espacial que establezca con precisión dónde comienza una variante lingüística y dónde termina en zonas inmutables como el Rif o el Atlas.

6.2 Los grupos dialectales árabes

Son ya numerosos los estudios que, desde finales del siglo XIX, se vienen elaborando sobre los dialectos marroquíes. Una de las características ineludibles de todos estos estudios, realizados por franceses y, posteriormente, por investigadores de otras nacionalidades, es el componente ideológico religioso. De hecho, es difícil encontrar un estudio sobre dialectología marroquí en el cual no se aborde el tema del islam, islamización y arabización... Con lo que los estudios lingüísticos se

convierten o, por lo menos, se perciben, en sus aspectos más extremos, como intentos de «fundamentar y potenciar los dialectos como arma colonizadora y segregadora». El caso más representativo que se aduce, y que demuestra la intencionalidad poco lingüística de estos estudios, es el fracasado Decreto beréber de 1930 promulgado en Marruecos, que intentaba establecer una separación entre los beréberes y los árabes, extendiendo lo lingüístico a lo étnico.

Había que esperar hasta los últimos veinte años para que surgieran estudios, la mayoría «locales», que han aparcado la cuestión religiosa, hablando de ella sólo cuando es determinante, para abordar estudios dialectológicos empíricos y con conclusiones demostrables. Fruto de estos estudios, es que ya se ha superado la genuina oposición «ideológica» entre el árabe y el dariya, y entre el árabe y el beréber. Esta superación ha permitido estudiar los dialectos árabes y beréberes en sí mismos con el fin de descubrir tanto sus mecanismos como su dinámica interna. Ahora se sabe, por ejemplo que el dariya, modalidad árabe hablada en Marruecos, alberga varios grupos de dialectos.

6.3 Dariya

El dariya es la modalidad árabe que se habla en todo Marruecos, de norte a sur. Es una lengua, o si se quiere un «dialecto» neoárabe. Es una lengua oral, sin tradición escrita, cuya función exclusiva es la comunicación espontánea, frente al árabe fusha que es el soporte de todo lo escrito y que además sirve, generalmente, para la comunicación interárabe.

No obstante, un hablante de Tetuán, por ejemplo, no habla del mismo modo que un rabatí, ni éste habla del mismo modo que uno de Sidi Ifni que tampoco habla como los de Figuig, por ejemplo. Estamos hablando de cuatro modalidades distintas. Las diferencias van desde lo morfosintáctico hasta lo fonético y fonológico. La sintaxis tiende, sin embargo, a ser la misma, aunque existen variaciones como, por ejemplo, la concordancia. Lo más distintivo de cada grupo, como es de esperar, es el léxico. Siguiendo la división establecida por Laghaout (1995: 13-14), que me parece la más sencilla y convincente, estos cuatro grupos son:

6.3.1 Djebli

Es una variante del dariya, lengua vernácula de Marruecos, que se habla en el norte de Marruecos, exceptuando las zonas beréberes del Rif. La palabra *djebli*, significa «montañés». De hecho, este grupo dialectal es quizás el único grupo árabe de una zona montañosa. Las montañas son tradicionalmente zonas beréberes. Dicho dialecto se caracteriza por una marcada influencia del beréber y también del español. Las diferencias más características que lo distinguen de los otros tres grupos dialectales árabes son morfológicas, fonéticas y, sobre todo, léxicas. Un ejemplo de ello es la asignación del pronombre *n'tinna*, que el resto de los dialectos árabes marroquíes designan con *n'ta*, es decir, que asigna el pronombre de segunda persona singular femenino «confundiéndolo» con el pronombre de segunda persona singular masculino. La mayoría de los escolares marroquíes árabes en España proceden de esta zona.

6.3.2 Arubi

Es un grupo de dialectos con características comunes tanto morfológicas, sintácticas y fonológicas como semánticas, que tiende a cubrir casi todo Marruecos. El término *arubi* es, desde el punto de vista semántico, un híbrido entre «árabe» y «rural». A pesar de su denominación, es el grupo más urbano de todos los grupos dialectales marroquíes y se habla en el Marruecos «rico», cubriendo casi todo el litoral atlántico, incluyendo las ciudades más grandes y pobladas del país norteafricano:

Casablanca, Rabat, Kenitra, Fez, Marrakech, Essaouira y las zonas agrícolas de Hauz, Dukkala Tadla, por citar algunos ejemplos. Es el grupo más numeroso y más complejo, desde el punto de vista dialectológico. El habla de Fez, por ejemplo, es marcadamente distinta de la de Marrakech o la de Rabat, aunque todas pertenecen al mismo grupo. En la escuela española existen alumnos marroquíes cuya lengua pertenece a este grupo de dialectos, constituyendo, quizás, el segundo grupo, tras los alumnos procedentes del Djebli.

6.3.3 Bedui

Más al este de los dos, se sitúa otro grupo de dialectos menos extenso y menos importante, desde el punto de vista del número de hablantes e influencias sobre los otros dos. Es un grupo que se extiende por una zona casi desértica, ocupando todo el este de Marruecos en la frontera con Argelia, y parte del noreste. Laghouat justifica el término Bedui (campesino, nómada) «inspirándose en las condiciones de vida que prevalecen en las llanuras esteparias de los confines argelomarroquíes» (1995:14). Este grupo de dialectos es menos influyente y quizá, tradicionalmente, más aislado de las influencias mutuas entre los dos primeros, por ejemplo. No obstante, en las dos últimas décadas, quizá por la trascendencia e influencia de la música *rai* estos dialectos empiezan a escucharse en todo Marruecos. También hay, en la escuela española, numerosos estudiantes procedentes de estas zonas.

6.3.4 Hassani

Según Laghaout (1995: 14), en el sur y extremo sur de Marruecos se extiende el vasto dominio del dialecto *hassania*. Este grupo de dialectos es el menos estudiado de todos. Desde el punto de vista dialectológico, se trata de un caso interesante, ya que, a pesar de las influencias del beréber y de algunas otras lenguas africanas, si se compara con los tres anteriores, se ha mantenido menos alejado del árabe clásico. De hecho, junto con el Bedui, el grupo Hassani es el que está más próximo al árabe clásico.

6.4 Los grupos lingüísticos y dialectales de Tamazight

El tamazight es el nombre con el cual todos los beréberes designan su propia lengua. En realidad, esta palabra hace referencia al conjunto de lenguas beréberes que se hablan en Marruecos. Para que se entienda la poca correspondencia entre el término y lo que designa, tomemos como ejemplo el caso español: imaginemos que le preguntáramos a un catalán, gallego o castellano qué es lo que habla y nos contestaran todos «español», para designar, respectivamente, la lengua catalana, gallega y española. Así es el panorama en Marruecos. Muchas veces, se habla de tamazight cuando se quiere hacer referencia a *tarifit*, tamazight (del Atlas medio, llamada también *tabrabrit*) y *tachelhit*. Las tres lenguas son neotamazights. Son lenguas, o si se quiere «haces lingüísticos», neoberéberes. Son también lenguas orales, sin tradición escrita, y cuya función es, junto con el árabe *dariya*, la comunicación espontánea, frente al árabe escrito que es el soporte de todo lo escrito.

No obstante, un hablante de Nador, por ejemplo, no habla del mismo modo que un mallalí del centro, ni que un susi del sur. Estamos hablando de tres modalidades completamente distintas e ininteligibles entre sí. Las diferencias abordan todos los aspectos lingüísticos que distinguirían, en un contexto lingüístico español, el catalán del español, por ejemplo. A diferencia de los cuatro grupos dialectales árabes, que son inteligibles entre sí, un beréber rifi, para entenderse con un susi, usará el *dariya*. ¿Cuáles son y dónde se ubican, pues, estas lenguas beréberes?

6.4.1 Tarifit

Tarifit es la lengua beréber que se practica en la cordillera montañosa del Rif del norte de Marruecos. No obstante, dicha lengua como todas las que vamos a ver, no es la misma en toda esta zona. Son perceptibles varias diferencias que implican la comunicación y la convierten en dificultosa entre un hablante de Nador y otro de las regiones de Targuist, en la provincia Alhoceimas, por ejemplo. En la circunscripción de influencia de tarifit, se pueden distinguir tres dialectos: el de Nador, el de Alhoceimas y el de Maluia. Una característica del tarifit y sus grupos dialectales es su fuerte arabización. Es también la lengua donde más hispanismos podemos encontrar. Tarifit es la lengua beréber con menor número de hablantes en todo Marruecos, y quizá la más arabizada. Sirva como ejemplo de ello el sistema numeral que empieza siendo beréber, sólo hasta el número tres, para luego convertirse en árabe: *yan* (uno), *sin* (dos), *krad* (tres), *rab`a* (cuatro), *jamsa* (cinco), *setta* (seis), *seb`a* (siete), *tamania* (ocho), *tes`a* (nueve), *`achra* (diez). Sólo son palabras beréberes las que hacen referencia a los números uno, dos y tres.

6.4.2 Tamazight

Tamazight es una segunda lengua beréber que se extiende por gran parte de Marruecos: desde las inmediaciones de Fez (Ait Sadden), pasando por Meknes, hasta Marrakech y llegando hasta las puertas de Rabat (Zemmour), cubriendo toda la zona semidesértica de Rachidia, Atlas Medio y alto Atlas central y oriental. Es la lengua con más variedades dialectales de Marruecos. Ocupa todo el centro del país y se adentra por el río Meluia hacia el norte; por el río Um Rabia, hasta llegar casi al océano Atlántico; penetra, aproximadamente, hasta las fronteras con Argelia por el este central, prolongándose también, hacia el sur, por la región de Zagora. Esta lengua cubre un haz de hasta siete grupos dialectales. En tamazight, podemos encontrar muchas influencias del árabe y del francés. No obstante, los neologismos de tamazight no se hayan repartidos de la misma manera entre los distintos dialectos. Por ejemplo, los árabes de Ait Atta son más reacios al neologismo que los beréberes de la zona de Tadla, que ocupan la cordillera del Atlas Medio en la provincia de Beni Mellal. Sin embargo, y sin llegar a la fuerte arabización de Tarifit, el sistema numeral es igualmente arabizado: *yan* (uno), *sin* (dos), *krad* (tres), son palabras beréberes, pero, luego, todo el sistema es árabe. Tamazight es la lengua beréber con más hablantes en todo Marruecos.

6.4.3 Tachelhit

Tachelhit es la tercera lengua, en orden geográfico, extendiéndose de norte a sur. Ocupa las zonas del Alto Atlas occidental, a las puertas de Marrakech, todo el Anti-Atlas y llega hasta los confines del desierto. De hecho, no son pocos los saharauis que hablan tachelhit. Según los dialectólogos marroquíes, se trata de la lengua más estable y más resistente a los neologismos de todo tipo, a pesar de la compenetración de sus hablantes con los araboparlantes. Los susis son, en Marruecos, los comerciantes por excelencia. No hay ciudad marroquí donde no haya comerciantes susis, desde los pequeños tenderos, hasta los grandes comerciantes. En estas tiendas, casi la totalidad de los dependientes son también susis y la música y la lengua que hablan entre sí es tachelhit, a pesar de que el entorno es árabe y casi todos los clientes son arabófonos. Aunque los susis hablantes de tachelhit están asentados, como todos los demás beréberes de las dos otras lenguas, hasta en Tánger y en Tetuán, las zonas que corresponden a esta lengua son: Agadir, Taroudant, Tiznit,... y, en cierta medida, la ciudad árabe de Essaouira, al sur de Casablanca.

Los tachelhitoparlantes, a pesar de no llegar ni a la mitad de los tamazightoparlantes, dan la impresión de estar orgullosos de su lengua y cultura. Tachelhit es la lengua más reacia a la influencia tanto del árabe como del francés. De entre todas las lenguas beréberes que se hablan en Marruecos, el tachelhit es la única que ha conservado el sistema numeral genuinamente beréber: *yan* (uno), *sin* (dos), *krad* (tres), *koz* (cuatro), *smoz* (seis), *sdis* (siete)...

Tachelhit es, curiosamente, la lengua beréber más unificada, si se la compara con las otras dos, a pesar de no ser la lengua con más hablantes en Marruecos. De hecho, esta lengua ocupa el segundo lugar en cuanto a bereberoparlantes.

6.4.4 Relaciones entre las lenguas y dialectos beréberes

Ahora bien, las tres lenguas beréberes, tarifit, tamazight y tachelhit proceden, probablemente, de una protolengua actualmente desaparecida. La inteligibilidad espontánea entre hablantes de cada una de estas lenguas con hablantes de otra, es imposible. De hecho, un hablante de tarifit, para entenderse con otro de tamazight o tachelhit, por ejemplo, usará la lengua árabe. Sin embargo, las dos últimas están más cercanas entre sí que con respecto al tarifit. Si establecemos la comparación con una situación que nos es familiar, el tarifit sería como el francés comparado con el español y el catalán, por ejemplo. Un español (amazigh en contexto marroquí), si se esfuerza un poco, podría entenderse más con un catalán (susi), que con un francés (Rifi). De hecho, en la televisión marroquí existen tres telediarios correspondientes a las tres lenguas beréberes y, en la radio marroquí, existían —ignoro si todavía existen— tres secciones para cada una de estas tres lenguas.

6.5 Los factores extralingüísticos y su incidencia en la adquisición del español

El éxito en la adquisición de la lengua española depende, en primer lugar, de la voluntad y disposición del aprendiz, pero también del conjunto de las circunstancias vivenciales del inmigrante. Del conocimiento del idioma, muchas veces, más que de sus propias habilidades, depende su sustento.

El factor sentimental y la visión de la familia sobre el otro son también determinantes en el aprendizaje del idioma. Estadísticamente, están más interesados en que los hijos adquieran el idioma los padres con estudios, aunque no faltan los que aspiran a que sus hijos consigan lo que ellos no pudieron alcanzar. Este hecho es bien notorio entre la inmigración joven.

El rechazo del español que, cuando existe, es radical, es también una cuestión sentimental. Es muy fácil que un inmigrante, desengañado al descubrir que España no es lo que había soñado, transmita ese desengaño a sus hijos.

La inestabilidad laboral del inmigrante, sea legal o ilegal, trabajador en el sector agrícola, ganadero o de servicios, pasa muchas veces por la itinerancia: no son pocos los niños que han pasado por el catalán y valenciano para terminar aprendiendo el eusquera. La poca unidad idiomática que hay en España es un problema importante cuando el inmigrante sufre de inestabilidad.

El entusiasmo del inmigrante hacia el español es proporcional al grado de relación que mantiene con lo español. El inmigrante que se siente cómodo dentro de la sociedad que lo acoge, crece en entusiasmo hacia ella y empieza y siente la necesidad de la lengua española como vehículo de comunicación, entusiasmo que transmite a sus hijos. De lo contrario, el español es calificado como una lengua absurda cuyo aprendizaje resulta inoperante. Sea cual fuere el nivel de sus conocimientos, el inmigrante es una persona que trae ya consigo una serie de referentes culturales y hábitos vivenciales. Un niño inmigrante no es una hoja en blanco, sino de valores familiares. Sin embargo, esta observación no es universal ni aplicable en todos los casos. Numerosas familias de origen marroquí tienen como vehículo de comunicación con sus hijos el español. El niño inmigrante

puede adoptar unas determinadas ideas o rechazarlas; también puede experimentar simpatía o antipatía hacia el sistema educativo en el cual se ve inmerso. El siguiente testimonio de un estudiante marroquí puede ser aplicado a un gran número de inmigrantes sean estudiantes o no:

... Veníamos con muchas ilusiones, hemos venido a un país europeo, un país en teoría con un nivel superior al mío, a Marruecos, veníamos a ser ingenieros, a ser médicos, a ser grandes personas del futuro... Yo iba a comerme Madrid; pero al final, ha sido Madrid la que me ha comido a mí... El apoyo que he tenido en Madrid ha sido nulo, y las dificultades, pues todas, desde no encontrar una pensión donde alojarte hasta, muchas veces, no encontrar qué comer; tener que ir a una iglesia a comer...; Madrid... o España no corresponde, en absoluto a lo que nos decían, a lo que la televisión nos enseñaba en Marruecos. (Morales Lezcano, 1988: 73-74).

Este sentimiento bastante expresivo de desilusión y sensación de haber sido engañado que el emigrante tiene, lo advertimos también en aquellos que van llegando, como resultado del proceso de reagrupación familiar:

Yo pensaba que mi padre en España tendría una casa buena, estaba trabajando en una fábrica que no pasa frío, pero cuando llegué... la realidad era... Yo ahora lo digo y fui a Marruecos y lo dije. (Morales Lezcano, 1988: 73-74).

Son las vivencias personales, el grado de cultura y educación de la familia y la visión que se tenía antes de la llegada a España los elementos que, en gran medida, influyen en la visión que el niño pueda tener del sistema educativo. Toda esta serie de factores que rodean la vida del inmigrante condicionan asimismo su interés por la lengua española y determinan su aceptación como medio de promoción y progreso en sus estudios.

Por tanto, todos estos condicionantes de tipo familiar o social deben tenerse en cuenta, desde el punto de vista didáctico, para el desarrollo de cualquier proyecto de enseñanza del español para los niños marroquíes recién llegados. La heterogeneidad tanto en la experiencia de vida previa a la llegada a España como en el grado educativo y cultural de los padres son determinantes. Es esencial, pues, no perder de vista los factores siguientes:

- La heterogeneidad obliga a multiplicar los esfuerzos y desmenuzar las estrategias educativas para garantizar la homogeneidad necesaria a la hora de emprender cualquier tarea de enseñanza de estas características.
- El colectivo de los niños inmigrantes varía desde hijos de padres sin escolarización ninguna hasta hijos de ingenieros y licenciados obligados, por una causa u otra, a instalarse en España.
- La inestabilidad administrativa y el estado expectante en que vive el trabajador no le permite la tranquilidad y sosiego necesarios para poder pensar en un proyecto de estabilidad duradera en este país. En cualquier caso, tenemos que tener presente que los hijos de estos inmigrantes serán futuros ciudadanos españoles.
- La inestabilidad laboral obliga al inmigrante a dedicarse a buscar trabajo más que a «preocuparse» por la enseñanza de sus hijos.
- El trabajador de a pie, sobre todo en los sectores de la construcción y de la agricultura y ganadería, no establece una relación directa entre el esfuerzo que debe hacer para que sus

hijos aprendan y la futura utilidad de dicho aprendizaje.

La cultura social e institucional del marroquí es también un problema para el progreso educativo. Pocos padres de origen marroquí acuden a la escuela para recibir orientación sobre el proceso educativo de sus hijos

6.6 Los factores lingüísticos de origen y su incidencia en la adquisición del español.

Para los objetivos de este artículo, se hace imprescindible una observación. El mapa lingüístico marroquí no es exclusivamente espacial, sino también humano. De ahí su extrema complejidad. Asignar las influencias lingüísticas, en el caso marroquí, es tremendamente arriesgado desde el punto de vista didáctico. Un niño de Casablanca no es necesariamente nativo árabe, sino que podría ser Rifi, Amazigh o Achelhi, y, dentro de cada una de estas lenguas, su lengua podría corresponder a un determinado dialecto. Algunos dialectólogos abogan incluso por un mapa lingüístico marroquí más humano que espacial, aunque reconocen que tal empresa es también insuficiente:

On peut estimer que l'identification des dialectes arabes sur la base du découpage tribal en vigueur est une approche objectivement nécessaire, théoriquement valable, mais pratiquement insuffisante, (Laghaout, 1995: 16).

La opinión de este dialectólogo marroquí, más allá de la solución que pueda aportar, interesa por cuanto refleja la complejidad no sólo del panorama lingüístico de este país, sino también de su estudio teórico. Pues una circunscripción tribal de las lenguas es tan insuficiente como la geográfica, y ello por dos motivos: (1) la decadencia de la institución tribal como configurante de los grupos humanos; de hecho, es preciso actualizar los criterios sociolingüísticos del siglo XIX, y (2) la gran movilidad espacial inherente al marroquí. De hecho, la repartición espacial y tribal vienen a ser, en la mayoría de los casos, lo mismo. Los dialectólogos franceses de finales del siglo XIX tenían el panorama tribal muy nítido, aunque no les sirvió mucho para una delimitación precisa de las lenguas en el norte de África. La consideración tribal de las lenguas no obtuvo los resultados oportunos, y tampoco los va a conseguir ahora, cuando la institución tribal, si no ha desaparecido, está prácticamente en crisis debido a los movimientos de poblaciones en todos los sentidos. ¿A qué tribu corresponderían Casablanca, Rabat o Marrakech? Y en el plano rural, ¿a qué tribu o tribus correspondería el llano de Tadla, que ocupa diversas partes de las provincias de Beni Mellal y Khouribga?

En realidad, a la hora de pensar en un posible mapa lingüístico, la asignación de las lenguas y dialectos de Marruecos a grupos humanos es importante, aunque, no obstante, resulte poco determinante como criterio de validez absoluto.

6.7 Influencia de la adquisición del español

Los factores lingüísticos que intervienen y condicionan la labor didáctica del profesor de español para inmigrantes marroquíes consisten en aquellos rasgos fonéticos, fonológicos y sintácticos que la lengua nativa impone a la adquirida. El marroquí, residente en España, o pertenece al grupo lingüístico árabe o al beréber. Cada uno de estos dos grupos impone sus rasgos particulares en cierta etapa del período de adquisición de una segunda lengua por parte del niño. El primer paso, pues, para la detección de la influencia del mapa lingüístico marroquí en la adquisición de la lengua española es repasar toda la literatura lingüística contrastiva entre los sistemas lingüísticos del español y del árabe clásico. No obstante, las siguientes consideraciones, son asimismo válidas:

6.8 Influencias fonológicas

1. En las lenguas beréberes y árabes del norte de África existen todas las vocales que se dan en español: *-a*, *-e*, *-i*, *-o* y *-u*. Hablar de que en árabe no existe la *-e* o la *-o* es falso. Los niños pueden pronunciarlas y hacer buen uso de ellas. Lo que sí es cierto, de acuerdo con la abundante bibliografía existente, es que no existe ni en las lenguas árabes ni en las beréberes una oposición fonológica entre la *-o/-u* y la *-e/-i*. Es decir, que no existen palabras que puedan cambiar de sentido si permutamos la vocal como en modo/mudo y peso/piso. En cualquier caso, el dominio del sistema vocálico es muy asequible, si se compara con la complejidad del sistema vocálico francés que los niños deben aprender a los nueve años en Marruecos.
2. La inexistencia del sonido bilabial sordo *p*, en árabe clásico y en la mayoría de los dialectos árabes, es pronunciable en las lenguas beréberes y, por influencia, también en los dialectos marroquíes [*poto*], poste, o la misma palabra pronunciada en Marrakech [*putú*].

Estos fenómenos se deben no a una carencia vocálica, sino a una tipificación de la lengua. Las lenguas árabes y beréberes son lenguas consonánticas. Es decir, que lo que prima es la consonante y no la vocal: *poto*, *putú*, *putó* y *potu* hacen referencia a lo mismo: *poste*. Éste no es el caso de todas las palabras del árabe dialectal, pero es un buen ejemplo didáctico.

6.9 Influencias morfológicas

Desde el punto de vista morfológico, la complejidad tanto de las lenguas árabes como beréberes permite una asimilación poco traumática del español. Tanto en árabe como en beréber se distinguen dos formas para las segundas personas, masculino y femenino, *n'ti* (tu, femenino), *n'ta* (tu, masculino), *sh'gguin* (tu, femenino del beréber), *sh'mmin* (tu, masculino del beréber). La complejidad en este caso se debe a las distintas formas de pronunciar estos pronombres: *n'ta*, *n'tinna*, *t'ta*, *t'tya*, *n'taya*... (en árabe), *sh'gguin*, *kiyiguin*, *shég*... (en árabe). No obstante, aun la morfología verbal es una simplificación del árabe clásico y se aproxima curiosamente al español. Algo que reduce los problemas de aprendizaje, si se compara con las influencias de los árabes del oriente próximo, por ejemplo. Los verdaderos problemas se plantean con respecto a la morfología verbal compleja del español. Los modos, tiempos, verbos irregulares son difíciles de asimilar por sistemas lingüísticos que carecen de esta complejidad.

Los neologismos tanto del francés como del español, lo mismo en árabe que en beréber, familiarizan a los aprendices marroquíes de español con esta lengua.

Bibliografía

ASID, A. (2000), *al-Amazighia fi Jitab al-islam assiyasi: Hiwar hawla iskaliyat al-maryi`iyya addiniya wa al-`ilmaniya wa al-mas`ala al-lughawiya*, Marruecos, Imprimerie Najah al-jadida, publicaciones de la revista *Tawsna*.

ASSOCIATION DE L'UNIVERSITÉ D'ÉTÉ AGADIR. (1990), *Actes de la troisième rencontre*, Rabat, Editions Okad. CERZAL, F. (1999), «Lenguas modernas e interculturalidad en la Educación Primaria

- en Gran Bretaña, Grecia, Italia y España». CERZAL, F. (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*, Madrid, Talasa.
- CHAFIK, M. (2000), *Lamha `an talata wa talatine karnan min tarij al-amazighiyine*, Kenitra, Boukili Impresión, publicaciones de *al-yam`iyya al-maghribiyya lilbaht wa tabadul al-taqafi*.
- CHAKER, S. (1990), «Langue berbère: une planification linguistique extra-institutionnelle», *Linguistique au Maghreb*, Rabat, Okad.
- DAHBI, M. (1989), «La sociolinguistique au Maroc: retrospective et perspective», *Langue et société au Maghreb*, Rabat, Facultés des Lettres et des Sciences Humaines.
- EL-MADKOURI MAATAOUI, M. (1995), «La lengua española y el inmigrante marroquí», *Didáctica*, 7, págs. 355-362, Madrid, servicio de publicaciones de la UCM.
- (1999), «Problemas de enseñanza-aprendizaje del español en adultos inmigrantes: el caso de los inmigrantes marroquíes como ejemplo». CERZAL, F. (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Madrid, Talasa.
- ENNAJI, M. (1998), *Langues et Linguistique, Languages and linguistics: Studies in Comparativs Linguistics*, Mohammedia, Imprimerie Fedala.
- HAKKI, M. (2001), *al-barbar fi al-andalus*, Casablanca, sarikat al-nasr wa tawzi`.
- IBN EL FAROUK, A. (1992), *L'avenir des langues au Maroc*, Universidad Hassan II, Mohammedia.
- JGHAYMI, J. (2002), *Tadris al-amazighiya: matlab hadari limaghrib al-yawm*, Agadir, Churuq.
- LAGHAOUT, M. (1995), «L'espace dialectal marocain, sa tructure actuelle et son evolution recente», *Dialectologie et Sciences Humaines au Maroc*, Rabat, Facultés des Lettres et des Sciences Humaines.
- MARÇAIS, G. (1913), *Les Arabes en Berbèrie du Xième au XIVème siècle* París, Leroux.
- MORALES LEZCANO, V. (1998), *Inmigración africana en Marruecos: marroquíes y guineanos*, Madrid, UNED.
- MUÑOZ LÓPEZ, B. (1999), «Enfoques metodológicos para la enseñanza del español como segunda lengua en centros multiculturales», CERZAL, F. (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*, Madrid, Talasa.
- OUAZZI, H. (2000), *Nas`at al-haraka Taqafiyya al-amazighiya bi al-maghrib: tahlil sayrurat al-wa`y bi al-huwiyya al-amzighiya mina al-wa`y al-taqlidi ila al-wa`y al-asri*, Rabat, Imprimerie al-ma`arif al-jadida.
- OUKHAZZAN SAHILI, M. (1990), *Imahassen*. Agadir, depósito legal 10000/99.
- SIDKI, A. O. (2002), *al-islam wa al-amazigh: al-bidayat al-`ula lidujul bilad al-amazigh fi al-mayal al-islami*, Rabat, Dar Abi Raqraq, edición de la Revista *Al-Huwiya*, 15.
- VERSTEEGH, K. (1977), *The Arabic Language*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- YUWAYDI, D. (ed.) (2000), *Mukaddimat ibn Jaldún*, Sayda, Beirut, al-maktaba al-asriya.