



CUADERNOS DE
ALMENARA

Cultura árabe actual
Interrelaciones

25/2

CUADERNOS DE ALMENARA Nº 25/2

MARZO-ABRIL 2025

CULTURA ÁRABE ACTUAL. INTERRELACIONES

COORDINACIÓN-EDICIÓN: Carmen Ruiz Bravo-V.

COLABORAN EN ESTE NÚMERO:

TEXTOS Y TRADUCCIONES: JAIME ABDEDRAPO - AHMED BALGHZAL- CRISTINA F. BARCALA - MOHAMMED BENNÍS - MUHAMMAD BARRADA - LUIS MIGUEL CAÑADA - NEIXÉ CASTELLANO - CONSUELO GARCÍA MANZANO - ANTONIO GIMÉNEZ REÍLLO - MALIKA KETTANI - Said KIRHLANI MOUNADIL - CARMEN RUIZ BRAVO-VILLASANTE

IMAGEN DE PORTADA: SAID MESSARI: *Díptico*.

Depósito legal: M-5133-2025 ISBN: 978-84-86514-87-7

© RESERVADOS TODOS LOS DERECHOS DE AUTORÍA, EDICIÓN, REPRODUCCIÓN y TRADUCCIÓN: Los autores, para sus respectivas colaboraciones. La coordinadora-editora, para la edición.

CONTACTO: cruizbv@yahoo.es editorialcantarabia@gmail.com

WEB: editorialcantarabia.es

PUBLICACIÓN en Editorial CantArabia & Yabalia. Equipo editorial: C. Ruiz Bravo-V. - Raquel Martín Martín - Natalia Martínez Lillo. Web, por: Cristina Ruiz Fernández.

Impreso en Pinares Impresores S, L.,Madrid.



This work by / Esta obra, por
Cuadernos de Almenara
is licensed under / está bajo licencia
CC BY-NC-ND 4.0

(Atribución, No comercial, Sin derivados)



ÍNDICE

- ❖ **PRESENTACIÓN:**
Carmen RUIZ BRAVO-V. : *Cuadernos de Almenara* 5
- ❖ **DE MUHAMMAD BENNÍS, PARA FEDERICO ARBÓS**7-37
Presentación, y traducción por Luis Miguel CAÑADA |
فديريكو أربوس، في الصداقة البعيدة محمد بنيس
Federico Arbós, una amistad lejana | ظلُّ البقَايا Ruinas y
sombras
- ❖ **AMERICANOS PALESTINOS** 38-89
Jaime ABDERAPO | Una reflexión acerca de la Franja de Gaza,
en dos partes: La política sin escrúpulos. El orgullo de ser
palestino 38
Malika KETTANI | Armando Bukele Kattán. Su legado
intelectual y moral 47
- ❖ **LA VOZ Y LA PALABRA** 90-107
Cristina F. BARCALA: Los zuecos de baño 91
Ahmed BALGHZEL | El retrato de un nombre 98
Consuelo GARCÍA MANZANO | Juan Goytisolo en la intimidad
del manuscrito: el caso de *Telón de boca* 103
- ❖ **LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE** 108-183
Antonio GIMÉNEZ REÍLLO | Una década de árabe integral en la
Universidad de Murcia109
Carmen RUIZ BRAVO-VILLASANTE | Árabe como segunda lengua:
marco común europeo y ¿marco iberoamericano?.....151
Said KIRHLANI MOUNADIL | Curso de inmersión lingüística y
cultural. Árabe Moderno Estándar y Árabe Marroquí
(Meknes, Navidades de 2024/25) 176
- ❖ **RESEÑA DE CINE**
Neixé CASTELLANO | *Foragers* (2022) La recolección de plantas
silvestres como acto de resistencia: un documental 184

Transcripciones. En bastantes textos publicados en *Cuadernos de Almenara* se suele simplificar la escritura de las palabras árabes, persas o turcas, que se adapta al español/castellano. A veces se emplean signos especiales, propios de la transcripción académica. Por ejemplo: el signo *ÿ* transcribe la *ح* (que suena como *j* en catalán); y el signo *‘* transcribe la *ع*, la *‘ayn*.

Por otra parte, en *Cuadernos de Almenara* también se pueden encontrar textos que utilizan el sistema de transcripción académica completo.

La publicación mantiene los diversos sistemas utilizados por los respectivos autores.

Los nombres se suelen escribir en letras latinas según sea habitual y prefieran los autores.

CantArabia apoya la protección del *copyright*.

PRESENTACIÓN

CUADERNOS DE ALMENARA, 25/2

Este número 25/2 de *Cuadernos de Almenara*, aparece el 21 abril de 2025, continuando con el formato del número/ fascículo anterior. y la estructura propia de un libro-revista.

La portada se honra con la imagen de *Díptico/ Dyptique*, una obra de Said Messari, que ha autorizado su reproducción.

❖ El volumen se inicia homenajeando al arabista Federico Arbós (1946-2024) mediante la publicación de dos textos inéditos que el poeta Mohammed Bennís le ha dedicado: “En la amistad lejana”, y el poema “Ruinas y sombras”. Se incluyen en su original en lengua árabe, con la traducción y presentación, realizadas por Luis Miguel Cañada.

❖ La sección *Americanos palestinos* incluye dos escritos: En el primero de ellos, desde Chile, Jaime Abderapo da testimonio de sus vínculos con Palestina, tras analizar y denunciar el genocidio contra la población palestina por parte de los ocupantes israelíes. Sigue el artículo de Malika Kettani sobre Armando Bukele Kattán (m. 2015), palestino de origen, afincado en El Salvador. La autora presenta y aprecia su trayectoria, obra e influencia. Esta adquiere nueva actualidad, por el hecho de que su hijo es el actual —y en parte controvertido— presidente del país.

❖ *La voz y la palabra* se abre con un escrito creativo de Ahmed Balghzel, sobre el significado y connotaciones del apellido del narrador, Rahhali, alusivo al ámbito del traslado y al viaje.

Algunos aspectos desconocidos de la edición de textos de Juan Goytisolo son referidos por Consuelo García Manzano, quien colaboró en el proceso.

Cristina Fernández Barcala es la autora de “Los zuecos de baño”, donde unas singulares piezas de calzado otomano, de su colección, relatan su propia historia. El texto se ilustra con fotografías.

❖ En la sección *La enseñanza del árabe* Antonio Giménez Refillo aporta datos, consideraciones y propuestas a partir de su larga experiencia, en la docencia del árabe integral, en la Universidad de Murcia.

Sigue “Árabe como segunda lengua: marco común europeo, y ¿marco iberoamericano?”, de Carmen Ruiz Bravo-Villasante, sobre el proceso de coordinación en la docencia del árabe.

Completa esa sección la nota sobre el curso experimental de árabe en Meknés (dic. 2024–en. 2025), por Said Kirhlani Mounadil.

❖ Una reseña de cine cierra este número/fascículo. Se debe a Neixé Castellano ,y está dedicada al documental *al-Yad al-jaḍrā'* اليد الخضراء *Foragers* .

Gracias a todas las personas que han participado en este número con sus trabajos, tan generosamente, y a cuantos vienen colaborando de diversas formas en la actividad editorial cultural-académica de CantArabia, especialmente al querido conjunto de colegas y amigos que siguen más de cerca sus vicisitudes y logros. *Cuadernos de Almenara* tiene sus páginas abiertas a los autores de trabajos inéditos, dentro del ámbito de la cultura árabe actual y de las interrelaciones culturales. Admite originales en distintas lenguas, con especial atención al español y al árabe.

El libro-revista se sigue editando en papel, y también se encuentra en acceso a través de a WEB: editorialcantarabia.es

CARMEN RUIZ BRAVO-V.
Coordinadora-editora de
Cuadernos de Almenara
cruizbv@yahoo.es

17 de abril de 2025

DE MOHÁMMED BENNÍS, PARA FEDERICO ARBÓS



FEDERICO ARBÓS

DE MOHÁMMED BENNÍS, PARA FEDERICO ARBÓS

LUIS MIGUEL CAÑADA

NOTA DE PRESENTACIÓN

La tarde del 13 de febrero de 2024 tuvo lugar en Casa Árabe (Madrid) un acto de homenaje dedicado a la memoria del arabista y traductor Federico Arbós Ayuso. Entre los llamados a intervenir se hallaba el poeta árabe marroquí Mohámmmed Bennís, que envió para la ocasión los dos textos¹ que, bajo los títulos “En la amistad lejana” y “Ruinas y sombras” se ofrecen a continuación.

“En la amistad lejana” es un texto fechado en Mohammedía el 5 de noviembre, desde donde el poeta hace repaso y balance de las experiencias y sentimientos que a lo largo de cuarenta años generó esa larga amistad del autor y su traductor.

“Ruinas y sombras” es un poema inédito dedicado a la memoria de Federico Arbós. Y aunque ha sido escrito después de *Vigilia del silencio* (Verbum, 2024), el tercero de los poemarios de Bennís traducidos por Arbós, obedece al mismo aliento que inspiró el libro. Al leer este poema, enseguida vienen a la mente los versos de *Ábreme el pecho* o *Tierra llena de sangre*, escritos ambos tras la masacre cometida por Israel contra los palestinos de la ciudad y la Franja de Gaza en 2018.

En nombre de Mohámmmed Bennís y como traductor de ambos textos, agradezco a la *Cuadernos de Almenara* el interés y la amabilidad de incluirlos en edición bilingüe en este número.

¹ N. Ed. Textos inéditos, traducidos por Luis Miguel Cañada. En el mencionado acto, el poema en árabe y dicha traducción fueron recitados, respectivamente, por Abdelhadi Saadún y Karim Hauser. Un fragmento de la traducción de “En la amistad lejana”, fue leído por K. Hauser. Véase Homenaje en [Palabras y memorias: homenaje a Federico Arbós - YouTube Cuadernos de Almenara](#), que manifestó enseguida su deseo de publicar ambos textos, agradece al autor y al traductor su inmediato envío y autorización.

فديريكو أربوس، في الصداقة البعيدة

FEDERICO ARBÓS, EN LA AMISTAD LEJANA

محمد بنيس

Mohámmed Bennis

.1

صبيحة يوم 15 أكتوبر 2024 وصلني نعيك. صديقنا لويس ميغيل كانيادا هو الذي فاجأني رسالته في وقت مبكر. فاجعة في صبيحة كنت أتوقعها هادئة. تعودتُ على الرسائل من لويس ميغيل في الصباح الباكر، وخاصة منها التي بعث لي بها في غشت الأخير، بخصوص ترجمتك لديواني **يقظة الصمت**، الذي كنت مُصرّاً على الانتهاء من ترجمته وهو اتفق معك على نشره قبل نهاية هذه السنة. في البدء، ظننت الرسالة تأتي خبراً عن نشر الديوان، لكنها، بدلاً من ذلك، أيقظتني على فاجعة رحيلك عنا. نعيك أحدث رجة لا تتوقف تردداتها. هي رجّات لنفوس جميع الذين يعرفون القيمة العليا لما قدمته للثقافتين الإسبانية والعربية، منذ ما يقرب من خمسين سنة.

كنت متعلقاً بهذا الديوان، لطبيعة قصائده. لكن حرب الإبادة التي تمارسها إسرائيل على غزة جعلتك تبذل الجهود المضاعف لأن الديوان

يتضمن قصيدة «أرض بدماء كثيرة»، التي كتبتها على إثر المذبحة التي قامت بها إسرائيل لفلسطينيي غزة، عندما أقدموا سنة 2018 على تنظيم مسيرات سلمية، كل يوم جمعة، للوقوف على الشريط العازل بين غزة وإسرائيل، وهم يحملون العلم الفلسطيني. ثم في إحدى رسائلك كلمتني عن قصيدة «صمتٌ يضيء هازم» وقارنت بينها وبين ديوان فديريكو غارسيا لوركا شاعر في نيويورك أثناء إقامته هناك، في هازم بين 1929 و1930. كنتُ أتحيلك تحلم بصدور الديوان وبالدراسة التي كتبتها. وأنا سأحتفظ بهذه النسخة، التي أرسلتها لي من الدراسة وترجمة الديوان، ودبعةً ناطقةً بالحب. كنتُ كريماً على الدوام. من أعمالك الأخيرة تلك الدراسات التي نشرتها سنة 2022 عن شعراء الحداثة العربية المعاصرين، عبد الوهاب البياتي وأدونيس ومحمود درويش.

تبادلنا خلال هذه السنة العديدَ من الرسائل، التي تشهدُ على الصداقة البعيدة التي جمعت بيننا، في حياة تواصلنا فيها عبر الطرق والمسارات المتعددة والمتقاطعة. عندما كنا التقينا آخر مرة في 2 يونيو 2017 بملاكا، عند دعوتي لإمضاء ترجمة كتاب الحب التي صدرت عن دار نورتي إي سور *Norteysur* بالمدينة نفسها، كان ثمة معرض للكتاب أقيم في ساحة لاميرسيد التي يطل عليها بيت عائلة بيكاسو. هناك أخذنا صوراً تذكارية وأنت في حالة من النشوة، التي هي حالتك

في لحظات الفرح بالحياة. كنت تتكلم، تضحك، تتذكر. طفنا معاً على أروقة المعرض، نتفحص الكتب وأناقة طباعتها، من بينها الأعمال الشعرية الكاملة لأكثر من شاعر، وتحدث في القيمة التي توليها مدينة ملاكا لكتّابها وأدبائها وشعرائها وفنانيها. كنت تتحرك مُعترّاً بنفسك وسعيداً بصدور الكتاب.

غريبة كانت تلك الزيارة، التي لها الآن أثر اللقاء الأخير بيننا. عندما وصلنا إلى رواق الناشر أخذت نسخة من الكتاب وأشرت إلى لوحة الغلاف لعاشق ومعشوقة في وضع شبقي، رسمها الفنان الإسباني لويس بريهويغا (1915 . 1985) بأسلوب أعطاه شكل منحوتة، وفوق صورة اللوحة عنوان كتاب **طوق الحمامة** باللون الأزرق الفاتح، مُستنسخ عن مخطوطة قديمة. أنت الذي اخترت الصورة، قلت لي، ووضعت تفاصيل تصميم الغلاف. في كل كلمة من كلماتك عن الكتاب وجمالية الطبع كانت فيها الصداقة تتدفق من دون حاجة إلى البوح بها، لأننا كنا تعودنا بيننا على تبادل عبارات تشير إليها بصوت خفيض. تحركنا لوقت طويل، نتعرف على جنبات الساحة، توقفنا أمام بيت عائلة بيكاسو، تفقدنا مكتبة في زاوية الساحة، وألقينا نظرة على المقاهي والمطاعم التي تكثر فيها.

1.

La mañana del 15 de octubre de 2024 recibí la noticia de tu fallecimiento. Fue nuestro común amigo Luis Miguel Cañada quien me sorprendió con su mensaje a primera hora. Una tragedia en una mañana que esperaba tranquila. Me había acostumbrado a sus tempraneros correos matutinos, como aquellos del mes de agosto con las novedades sobre tu traducción del poemario *Vigilia del silencio*. Estabas completamente decidido a trabajar sin descanso hasta verla acabada y publicada antes de final de año, cumpliendo de ese modo el acuerdo al que habíais llegado.

Sin embargo, fue la terrible noticia de tu partida lo que vino a despertarme. Tu muerte me provocó tal sacudida que sus ondas no han cesado de expandirse, reverberando en el alma de cuantos conocemos el inmenso valor de tu contribución a la cultura española y a la árabe a lo largo de casi cincuenta años.

Tú te sentías particularmente ligado a *Vigilia del silencio*. Sin duda por la naturaleza de algunos de sus poemas. La guerra de exterminio que Israel sigue practicando en Gaza te hizo redoblar los esfuerzos, pues en la obra está incluido el titulado *Tierra con mucha sangre*, que compuse tras la masacre cometida por Israel contra los gazatíes en 2018. Fue su particular respuesta a las marchas que de modo pacífico y haciendo ondear la bandera palestina organizaban cada viernes junto a la línea que separa Gaza de Israel. En otro de tus correos te referiste al titulado *Un silencio ilumina Harlem*, lo comparabas en cierto modo con *Poeta en Nueva York*, la obra que García Lorca escribiera en Harlem entre 1929 y 1930. Más de una vez te he imaginado soñando con la publicación de esta colección de poemas y del largo estudio que en torno a ellos habías preparado. De hoy en adelante, la copia inédita que de ambos me enviaste será un testimonio vivo de nuestra amistad y como tal la conservaré.

La generosidad en el esfuerzo fue siempre una de tus señas de identidad. Entre tus últimos trabajos sobresalen los ensayos

que publicaste en 2022 sobre Al-Bayati, Adonis y Mahmud Darwish, los poetas de la modernidad árabe contemporánea. A lo largo de este 2024 hemos intercambiado muchos correos y cartas. Ellos dan fe de la amistad que desde lejos nos unía y ellos son testimonio de una vida larga en la que nos hemos comunicado por múltiples caminos que se bifurcaban. Nos vimos por última vez el 2 de junio de 2017 en Málaga, cuando acudí invitado a firmar tu traducción de *El libro del amor*, publicada en la colección NorteySur de la editorial EDA. Esos días se estaba celebrando la feria del libro en la plaza de La Merced, frente a la casa natal de Picasso, y allí nos hicimos una foto de recuerdo. Tú estabas pletórico, como era habitual en ti en las horas alegres. Hablabas, reías, recordabas... Paseamos por los puestos de la feria, hojeamos los libros, admiramos las elegantes ediciones de las obras completas de varios poetas y conversamos sobre el valor que la ciudad de Málaga concede a sus escritores, a sus poetas y artistas. Tú ibas de acá para allá, moviéndote orgulloso, feliz, porque *El libro del amor* había visto la luz.

Aquella fue una visita extraña, diferente, que ahora además cobra el peso de haber sido nuestro último encuentro. Al llegar al puesto de la editorial, cogiste un ejemplar y señalaste la portada: un amante y su amada en una postura cargada de erotismo, pintados por el artista español Luis Brihuega (1915-1985), a modo de escultura. Sobre la imagen podía leerse el título en árabe (*Tawq al-hamama*: El collar de la paloma) en azul claro, reproduciendo un viejo manuscrito. Me dijiste que tú mismo habías elegido la imagen y que tú personalmente habías diseñado la cubierta. Tu amistad, sin necesidad de ser expresada en voz alta, destilaba en cada palabra que pronunciabas sobre el libro y la belleza de la edición. Caminamos durante un buen rato reconociendo la plaza, nos detuvimos frente a la casa de Picasso, visitamos la librería que había en una esquina y echamos una ojeada a las cafeterías y a los restaurantes que abundaban en la zona.

.2

عزيزي فديريكو، بهذه العبارة كنتُ أبدأ رسائلي إليك وأنت تردّ عليّ بالعبارة ذاتها. عهد طويل وممتع كان بيننا. في البداية، خلال الثمانينيات، كان صديقي الشاعر محمد الخمار الكنوني أخبرني، ونحن في مقهى بالرباط، بترجمتك لديواني **وجه متوهج عبر امتداد الزمن** الذي كنتُ نشرته سنة 1986 في مجلة *Puertaoscura*. كانت تلك أول مرة أسمع فيها باسمك، واندعشت لمبادرتك بترجمة الديوان. بسداجة الشعراء الشبان، سألت الصديق الخمار الكنوني عن كيف أمكنك الحصول على الديوان، المنشور في المغرب، فأجابني أن هناك مهتمين يتتبعون بجدية ما يصدر من الأعمال الخاصة بمجال اشتغالهم. ذلك اليوم شعرت أن الشعر يقرب المسافات، كما يقربها الأدب والفنون. شيئاً فشيئاً انفتحت أبواب التعارف بيننا. كانت العتبة الأولى في صنعاء، باليمن، بمناسبة اللقاء الشعري العربي . الإسباني، سنة 1990. كان الحديث بيننا تلقائياً، كما لو كنا رفاقاً في عهد الطفولة. كلمتني عن الدواوين التي كنتُ ترجمتها لعبد الوهاب البياتي ابتداء من 1970، واقتربت منه أكثر عندما أقام بإسبانيا من 1980 حتى 1989، حيث عمل ملحقاً ثقافياً في السفارة العراقية، ولم تتوقف عن ترجمة دواوينه اللاحقة، مثل **كتاب البحر وقمر شيراز ومملكة السنبله**. كلمتني أيضاً

عن ترجمتك لديوان شهوة تتقدم في خرائط المادة لأدونيس، ودواوين
لمحمود درويش.

ذات يوم من أيام 1996 التقيتُ بك مصادفة أمام معهد سرفانتس
بالقاهرة، الذي كنتَ مديراً له. ثم جاءت المفاجأة الكبرى عندما اتصلت
بي سنة 2000 لتخبرني أنه تم تعيينك مديراً لمعهد سرفانتس بالدار
البيضاء. لمدة ثلاث سنوات كان التعاون والتواصل بيننا غنياً. ربما كانت
رغبتنا المشتركة في إصدار نسخة إلكترونية من مجلة المعتمد، التي كانت
أصدرتها ثرينا مركاتير باللغتين الإسبانية والعربية، في نهاية الأربعينيات
واستمر صدورها حتى بداية الخمسينيات بالعرائش ثم لاحقاً بتطوان،
وهي تحمل اسم الشاعر المعتمد بن عباد وتجمع بين شعراء وكتاب
إسبانيين ومغاربة، أجمل إنجاز حققناه معاً، تحية لهذه المجلة الفريدة
بمشروعها المستقبلي، ولكنها كادت أن تصبح منسية في تاريخ التحديث
الثقافي والشعري، على الخصوص في المغرب الحديث. ثم عدت مرة
أخرى إلى المغرب من 2007 حتى 2012 لتدير معهد سرفانتس بالرباط.
في هذه الفترة كانت لك أنشطة موسعة، جمعت فيها بين إسبانيين
ومغاربة، وكنت تدعوني للمشاركة فيها، سعياً إلى خلق الحوار المفقود عن
الشعر والثقافة بين إسبانيين ومغاربة.

2.

Querido Federico, así comenzaba yo mis cartas, y con recíproco sintagma tú me contestabas. La nuestra ha sido una amistad longeva, mutuamente enriquecedora. Supe de ti por primera vez allá por los años ochenta del siglo pasado, cuando, estando sentado un día con mi amigo el poeta Mohamed al-Jammar al-Guennuni en un café de Rabat, me dijo que alguien había traducido al español mi poemario *Un rostro resplandeciente a lo largo del tiempo*. Corría el año 1986 y acabas de publicarlo en la revista *Puertaoscura*. Me maravilló que alguien hubiera traducido esa obra por iniciativa propia. Con la ingenuidad propia de los jóvenes poetas, le pregunté a mi amigo cómo te habrías hecho con una copia de aquel libro publicado en Marruecos. Me dijo que algunos investigadores rigurosos están completamente al día de lo que se publica en su ámbito de especialidad. Ese día tomé conciencia de que la poesía acorta las distancias, como lo hacen el arte y la literatura en general. Y a partir de ahí, paso a paso se fueron abriendo las puertas del conocimiento mutuo entre nosotros. El primer umbral fue Saná, la capital de Yemen, en 1990, con ocasión de un coloquio hispanoárabe de poesía. Ya en ese primer encuentro nos hablamos con absoluta naturalidad, como lo hacen dos amigos de la infancia. Me hablaste de tus traducciones de Abdelwahhab al-Bayati, a cuya producción te venías dedicando desde 1970, y me dijiste que vuestra relación se había estrechado mucho durante su estancia en España, entre 1980 y 1989, cuando trabajaba como agregado cultural de la embajada iraquí en Madrid. En los años siguientes traducirías, también de su obra en verso, *El libro del mar*, *Luna de Shiraz* y *El reino de la espiga*. No he olvidado que por entonces estabas traduciendo *Deseo que avanza por los mapas de la materia*, de Adonis, y varios poemarios de Darwish.

Nos volvimos a encontrar un día de 1996, por pura casualidad, delante del Instituto Cervantes de El Cairo, del que eras

director. Algo después, en el 2000, llegó la gran sorpresa: me llamaste para comunicarme que acababas de ser nombrado director del Instituto Cervantes de Casablanca. Durante tres años mantuvimos una colaboración estrecha y fructífera. Tal vez nuestro mayor deseo compartido y sin duda el fruto más hermoso de aquella colaboración fue la digitalización de la revista *Al-Motamid*, publicada en español y en árabe en los años 40 y 50 bajo la dirección de Trina Mercader, primero en Larache y después en Tetuán. Aquella revista, bajo el nombre del poeta y rey Al-Muṭamid ben Abbad, había logrado congrega en un mismo espacio editorial a poetas y escritores de España y de Marruecos. Con su digitalización recuperábamos para los interesados una revista singular, en tanto que visionaria, pero que prácticamente había caído en el olvido por efecto de la renovación cultural y poética, en particular en el Marruecos moderno. En 2007 regresaste a Marruecos para dirigir el Instituto Cervantes de Rabat. Durante los cinco años siguientes, hasta 2012, organizaste un sinnúmero de actividades y encuentros encaminados a hacer renacer el diálogo interrumpido alrededor de la poesía y la cultura entre españoles y marroquíes.

.3

كنت تعرف الكثير عن تعلقي بالثقافة الإسبانية، منذ شبابي الأول،
حيث كنت قرأت دون كيخوته لسرفانتيس، ودواوين شعراء من جيل
27، فديريكو غارسيا لوركا، رفائيل ألبرتي، فيسنتي ألكسندري، ثم
أنطونيو متشادو. كما أنك تتبعت مسار علاقتي بنخبة من الباحثين
والشعراء، حيث كنت في تلك الفترة بالذات، ومباشرة بعد سنة من
زيارتي لإسبانيا، في 1968، توصلت برسالة من بيدرو مارتينيز مونتافيز.

كانت عبارة عن كلمة ترحيبية بما كنت أنشره آنذاك من قصائد في الملحق الثقافي لجريدة العلم بالرباط. بعدها، في الثمانينيات، أطل علي صوتُ بشارتك، من خلال ترجمتك لديواني، وفي ديسمبر 1994 التقيتُ الشاعر أنطونيو غامونيدا، وهو من أكبر أصدقائك، في سان . دوني بفرنسا، خلال مهرجان الذكرى المئوية للشاعر بول إيلوار. كان لقاء حميماً بعد أن سمع كلُّ واحد منا إلقاء الآخر قصيدته في لغتها الأصلية، هو بالإسبانية وأنا بالعربية، ثم ترجمة القصيدتين بالفرنسية. لقاءً تتجدد على الدوام دهشتُهُ الأولى. وفي 1999 كان لي اللقاء بمركز الشعر والترجمة في مؤسسة رواتيومون بفرنسا مع لويس ميغيل كانيادا، الذي كان أحد المترجمين المشاركين في حلقة الترجمة الإسبانية لقصائد من ديوان نبيذ، بمشاركة خيسوس موناريث ولويس مونيوث، ثم ترسّخت العلاقة بيننا. اكتفي بهذه اللحظات القوية، التي عمقت لدي التعلق بإسبانيا وثقافتها، كما منحني قدرة على قراءة الأندلس وأدبها وفنونها وثقافتها بنفس متحرر.

وأنت كنت، في كل لحظة من هذه اللحظات، حاضراً برؤيتك المستقبلية للعلاقات بين الثقافتين، العربية والإسبانية. كان انشغالك بترجمة أعمال من الأدب العربي الحديث يتجاوب مع مواقفك التحررية، المعلنة دوماً عن يساريتها، لأنك كنت مؤمناً بأن الرؤية التحررية هي

وحدها التي يمكن أن تعيد بناء الزمن الثقافي الأندلسي في فضاء الحاضر، متخلصاً من خطاب الإنكار والجحود والعدوانية، الذي أعلنت من شأنه الكنيسة الكاثوليكية منذ مأساة محاكم التفتيش وامتدت حتى نهاية العهد الفرنكوي في السبعينيات من القرن العشرين. لهذا كنت تختار بعناية بالغة ما تترجم من أعمال. عندما أخبرتني بإقبالك على ترجمة الكتاب لأدونيس، بأجزائه الثلاثة (نشرت الجزءين الأول والثاني، فيما كنت تعمل على إصدار الجزء الثالث سنة 2025)، أحسست أنك موقن بأن هذا العمل، والأعمال الأخرى التي كنت ترجمتها منذ بدايات انشغالك بالترجمة، منها رحلة ابن بطوطة (بالاشتراك مع سيرافين فانحول، سنة 1981)، مترابطة فيما بينها، من حيث بناء رؤية عربية حديثة، يبعدها الكوني، بها تبدأ معرفة العالم العربي الحديث.

كان لا بد لك من هذه الرؤية التحررية كي تشرع في قراءة وترجمة شعر عبد الوهاب البياتي، وهي نفسها التي قادتك نحو أعمال أدونيس ومحمود درويش، وكنتُ أنا محظوظاً باختيارك ترجمة أول عمل لي، وهو يحيل على ذاكرة إسبانية جريحة. حينما أتأمل الأعمال التي ترجمتها تتراءى لي سلسلة من العلامات الدالة على الرغبة في تسييد الحوار بين الثقافتين وبين الأدبين والشعريين. وفي كل عمل من أعمالك، كنت تحترم اختلاف الاختيارات الإبداعية والفكرية لكل مبدع وكل عمل من الأعمال.

3.

Tú siempre has sabido de mi amor hacia la cultura española, un amor que empecé a sentir a edad bien temprana, pues fue en los primeros años de mi juventud cuando leí *El Quijote* y a los poetas de la Generación del 27. Leí a Lorca, a Alberti y a Aleixandre, y más tarde a Antonio Machado. Tú también seguiste de cerca mi relación con un grupo selecto de investigadores y poetas españoles, y fue precisamente en esa época, justo un año después de mi visita a España en 1968, cuando recibí una carta de Pedro Martínez Montávez. En ella saludaba y celebraba los poemas que por entonces yo había publicado en el suplemento cultural del diario *Al-‘Alam* de Rabat. Pasado el tiempo, ya en la década de los ochenta, me llegó la buena nueva de tu voz a través de la versión que hiciste de mis versos. En diciembre de 1994 conocí al poeta Antonio Gamoneda, uno de tus más grandes amigos, fue en Saint-Denis (Francia), durante la conmemoración del centenario del poeta Paul Éluard. Lo recuerdo como un encuentro verdaderamente entrañable. Después de que cada uno escuchara al otro recitar un poema en su lengua original —él en español y yo en árabe—, escuchamos la traducción de nuestros versos al francés. Lo cierto es que la fuerte emoción que sentí en aquel primer encuentro no ha dejado de repetirse con los años. En 1999, mi siguiente encuentro se produjo en el Centre de Poésie et Traduction de la Fondation Royaumont, en Francia. Fue con Luis Miguel Cañada, que junto a Jesús Munárriz y Luis Muñoz conformaban el equipo que traducía al español una antología del libro de poemas titulado *Vino*. Desde entonces nuestra relación no ha hecho más que echar nuevas raíces. Creo que no es necesario añadir nada más a esta serie de recuerdos. Todos esos momentos afianzaron mi vínculo con España y su cultura, al tiempo que me otorgaban la capacidad de leer Al-Andalus, su literatura, sus artes y su cultura con un espíritu libre.

Tú, Federico, estuviste presente en cada uno de esos encuentros, presente con tu particular manera de entender cómo debían ser en adelante las relaciones entre la cultura árabe y la cultura española. Tu dedicación a la traducción de literatura árabe moderna respondía a tus convicciones liberadoras, declarada y permanentemente de izquierdas, pues creías a pies juntillas que solo una mirada emancipadora podría reconstruir aquel tiempo cultural andalusí en el espacio de este presente nuestro. Creías en la necesidad de liberarlo del discurso de la negación, la ingratitud y la hostilidad que la Iglesia católica había promovido desde los trágicos tribunales de la Inquisición y que se había mantenido hasta el final del periodo franquista, en los años setenta del siglo XX. Ahí está la razón por la que con tanto cuidado seleccionabas las obras que traducías. Cuando me contactaste que estabas trabajando en la traducción de *El libro* de Adonis, en sus tres volúmenes (de hecho, lograste publicar los dos primeros y preparabas el tercero para 2025), te vi convencido de que esa obra, y otras que habías traducido en tus comienzos —como el libro de viajes de Ibn Battuta, que publicaste con Serafín Fanjul en 1981 bajo el título *A través del Islam*)— estaban profundamente imbricadas y orientadas a la construcción de una imagen árabe moderna y de dimensión universal, desde la cual empezar a conocer y entender el mundo árabe contemporáneo.

Necesitabas esa mirada emancipadora para abordar la lectura y la traducción de la poesía de Abdelwahhab al-Bayati, y fue esa misma mirada la que te condujo hasta las obras de Adonis y de Mahmud Darwish. Me sentí afortunado al saber qué obra entre las mías habías escogido para traducir en primer lugar, pues en cierto modo aquel trabajo evocaba una memoria herida de España. Hoy, si me detengo a observar las obras que has traducido a lo largo de tu vida, aparecen ante mí una serie de señales que revelan tu voluntad de priorizar el diálogo entre las dos culturas, el diálogo entre sus literaturas y entre sus poesías.

Y al hacerlo, llego a la conclusión de que en todas y cada una de tus traducciones supiste respetar los diferentes criterios, las diferentes decisiones y los diferentes estilos creativos de cada autor y de cada obra.

.4

كنت تحب الاحتفاء بالأعمال التي تترجمها. عندما صدرت لك الترجمة الكاملة لديوان نبيذ، مع تقديم مستفيض، عن منشورات المشرق والمتوسط Ediciones del oriente y del mediterráneo بمدريد، هيأت لي لقاء جميلاً بـ«البيت العربي» في مدريد، حضره صديقنا المشترك، الشاعر أنطونيو غامونيدا إلى جانب الشاعرة الصديقة كلارا خانيس. ثم كان لنا تقديم الديوان بفرع «البيت العربي» في قرطبة. وفي كل مرة كان اللقاء مفتوحاً على الحوار بتلقائية، كنت دائماً أشعر معها أننا مؤلودان من رحم واحدة، وأنا نتكلم لغة الصداقة التي حدودها هي اللاحدود.

ترحل الآن عنا، بعد أن عانيت من الآلام ما عاناه الأصفياء، بثقة وإصرار على السهر مع الفلسطينيين في غزة، وهم يواصلون مقاومة الطغيان الإسرائيلي. الأمريكي. الغربي. غضبك أراه في كل كلمة تكتبها أثناء النهار والليل، وأغنيتك تنأى عن الشكوى. نحن، القريين منك، ندرك لماذا كنت تترك كلمة الحياة ترافق كلمة الحرية، كما لو أنهما طفلان يلعبان في ساحة المدرسة. كذلك تعلمت أن تنطق باسم فلسطين وتكتبها على حيطان مدريد. عشقك متعدّد، جامع، يولد من

الكلمات وبين الكلمات. وصورة العاشق الأبدي لإنسية محلوم بها هي صورتك في كل ما يحيط بنا.

الصداقة لديك، يا عزيزي فديريكو، مدرسة ربيت عليها مترجمين ساروا وهم ينظرون إلى الأعالي التي كنت تدرجهم على النظر إليها بتواضع وقناعة. هي صداقة العارفين بمعنى الحرية ومعنى الاحترام المتبادل. بالنظر إلى الأعالي تخلصت من نظرة الاستشراق، الذي استباح ثقافة وشعوباً وبلاداً، بمنطق الاستعلاء واعتبار الثقافة العربية رداءً مسموماً ترتديه حشودٌ من العبيد. كنتُ، خلال حواراتنا، أنصتُ إليك وأنت تأسَى على رؤيةٍ لا تتحرر من ترديد هذيان خطاب استعماري، ديني وسياسي في آن، ومن حفر الخنادق المانعة لكل لقاء أو حوار بين الثقافتين الإسبانية والعربية.

رؤيتك التحررية هي التي كنت تشبثُ بها وتُعلنها. باسمها انطلقت نحو الإبداع الذي وحده يعيد رسم جغرافية العلاقة الحرة، التي تتخلص من إرث الاستشراق. كنتُ، في حالات عديدة، أتأمل عملك وعملَ أصدقائك وطلابك الأوفياء، الذي رسخ الرؤية النقدية في الوسط الأكاديمي الإسباني مثلما أعطى الصلة الدبلوماسية بين الثقافتين بُعداً متجدداً، منفتحاً على الإبداعية العربية، التي أصبح لها حضور في مجالات من الثقافة الإسبانية. فهمت جيداً أن الاستشراق الإسباني ليس

هو ذاته في الغرب، لأن خصوصية التاريخ الإسباني لما بعد الزمن الأندلسي، ليس هو تاريخ العلاقة الغربية مع الثقافة والبلاد والمجتمعات العربية. هذا الفهم، القائم على نقد نظرة العداة والحقد التي تربت عليها الأجيال الإسبانية المتعاقبة، لكل ما هو عربي - إسلامي، ولا تزال آثارها ما تلة في خطابات وسلوكيات، يقود إلى زمن متحرر مهما كانت عوائق التاريخ متشعبة بطبقاتها المتراسة.

4.

Tú siempre encontrabas la manera de presentar y celebrar los libros que traducías. Cuando publicaste en Ediciones del oriente y del mediterráneo la traducción completa de *Vino*, que acompañaste de una extensa introducción, me preparaste un precioso encuentro en la Casa Árabe de Madrid, con la participación de nuestro común amigo Antonio Gamoneda y de la poeta y también amiga Clara Janés. Unos días después lo presentamos tú y yo solos en la Casa Árabe de Córdoba. En aquellos encuentros, como en otros muchos, sucedió que de repente nuestra conversación se volvía natural, espontánea, y yo tenía la sensación de que ambos habíamos sido engendrados en el mismo vientre y de que ambos hablábamos el mismo idioma de la amistad, cuyos límites son la ausencia de límites.

Pero ahora te has ido, tras padecer con fortaleza y determinación el sufrimiento de los justos. Te has ido con el alma vigilante, sin alejarte un paso de los palestinos de Gaza, mientras ellos siguen combatiendo como pueden la tiranía israelí, estadounidense y occidental. Veo palpar tu rabia en cada palabra que escribiste, ya fuera de día o de noche, y veo tu canción, ajena a cualquier queja o lamento. Nosotros, los que te sentimos cerca, comprendemos por qué solías escribir próximas entre sí

las palabras “vida” y “libertad”. Estabas convencido de que una y otra caminan siempre de la mano, como dos niños que juegan en el patio del colegio. Aprendiste a pronunciar el nombre de Palestina y a escribirlo en las paredes de Madrid. Tu pasión es plural, diversa y desbordante, nace de las palabras y entre las palabras nace. Y tu imagen, presente en cuanto nos rodea, es la imagen del eterno enamorado de una humanidad soñada.

La amistad, para ti, querido Federico, es esa escuela en la que formaste a traductores que con humildad y convicción miraban hacia lo más alto, pues solo así les habías enseñado a mirar. Amigos que conocen qué significan la libertad y el respeto mutuo. Mirando hacia lo alto te liberaste de la visión del orientalismo, ese que ha profanado culturas, países y pueblos con su lógica supremacista, y que consideró que la cultura árabe no era sino un atuendo envenenado que visten multitudes de esclavos. En nuestras conversaciones, a menudo te oía lamentar esa mirada enfermiza y saturada de delirios del discurso colonial, religioso y político a la vez, un discurso que no cesa de cavar trincheras que impiden el menor atisbo de diálogo entre la cultura árabe y la cultura española.

Nunca dejaste de defender y proclamar tu visión emancipadora. En su nombre lo apostaste todo a la creatividad, la única capaz de redibujar el mapa de una relación libre y liberada de la herencia del orientalismo. A menudo me he detenido a observar tu trabajo y el de tus amigos y alumnos más leales, y he comprobado hasta qué punto esa mirada crítica vuestra echaba raíces en el ámbito académico español, al tiempo que ofrecía a las relaciones diplomáticas entre ambas culturas una nueva dimensión, una nueva vía para la creación árabe, esa que ha llegado a encontrar su espacio en la cultura española.

Bien comprendiste que el orientalismo español, el llamado arabismo, en poco o nada coincide con el del resto de Occidente, porque la especificidad de la historia de España, a partir del

periodo andalusí, no es comparable con la historia de las relaciones de Occidente con la cultura, los países y las sociedades árabes. Tu manera de entender esa relación rechaza la tradicional mirada hacia el otro, esa que lo considera un enemigo odioso; que ha sido inculcada a lo largo de generaciones de españoles, en contra de todo lo araboislámico, y cuyas huellas siguen presentes en discursos y comportamientos actuales. La vuestra, por el contrario, es una nueva mirada que nos conduce a un tiempo liberado, por más que sean numerosos e intrincados los obstáculos que la historia ha ido entretejiendo, estrato a estrato.

.5

ذلك أنك كنتَ، يا عزيزي فديريكو، على الدوام تحتفل بالجميل والحر في الثقافة والإبداع العربيين. لا إرغامَ ولا إخضاع. باحتفالك بلغتِ الصداقة بينك وبين شعراء وكتاب، بل بينك وبين الشعوب العربية، مكانة الصفاء. وفي كلِّ عملٍ قمتَ به زرعتَ نبتةً تزهر في النفوس الحرة. بين مدريد، صنعاء، الإسكندرية، القاهرة، الدار البيضاء، الرباط، تركتَ كلمتك الحرة من أجلنا جميعاً، بين ضفتين، ثقافتين، شعرين، لغتين. وتلك الصداقة، صداقتك، هي ما يضيءُ لأصدقائك ولي حلقة الأيام.

هكذا كنتَ لنا جميعاً، إسبانيين وعرباً. اختيارك كان اختيار النفوس الحرة. في كل مكان زرته أو أقمتَ فيه، تركتَ الصدى يملأ المكان. وأنتَ أصبحتَ من أهل المكان. جمعتَ في أعمالك بين الشعر والمعرفة والكرم

والتواضع. لم تتوقف عن العمل طيلة حياتك الثقافية لأنك كنت واعياً
بدلالة الزمن وما يحتاج إليه من عمل مُضاعف لترخيص الشقوق
والثقوب. نظرتك كانت أوسع، لأنها كانت متشعبة بفكرة الحرية التي
ظلت تقود خطاك في اليوم واليوم الذي يليه، تستقبل الجميل والحر،
أنت العزيز، في حياة هي الصداقة البعيدة.

المحمدية، في 5. 11. 2024

5.

Y así ha sido, querido Federico, porque tú siempre encontraste la manera de celebrar la belleza y la libertad que existen en la cultura y la creación de los árabes; sin imposiciones ni sometimientos. Fruto de esa celebración, tu amistad con los poetas y los escritores, y hasta con los pueblos árabes en su conjunto me atrevo a decir, siempre ha estado revestida de un halo de pureza. Cada uno de tus trabajos era portador de una semilla destinada a germinar en los espíritus libres. De Madrid a Saná, y de Alejandría a Rabat, El Cairo, o Casablanca, nos fuiste dejando tu palabra plena de libertad sobre las dos orillas, las dos culturas, las dos poesías, las dos lenguas...

Esa amistad, tu amistad, es para nosotros el faro que necesitamos en los días oscuros. Un faro que nos ilumina, eso has sido para todos nosotros, españoles y árabes. Elegiste como sólo eligen las almas libres. En cada lugar que visitaste o habitaste, dejaste un eco que colmaba el espacio y acabaste siendo uno más entre la gente. Supiste aunar en tus obras poesía y conocimiento, generosidad y modestia. Seguiste trabajando sin descanso hasta el final de tus días, consciente de lo que significa el tiempo y de que es preciso redoblar los esfuerzos para restañar las grietas y tapar los orificios. Tu mirada fue siempre más allá que la de los

demás porque estaba impregnada de la libertad que día tras día guio tus pasos y que te hizo abrazar lo libre y hermoso que nos ofrece la vida. Pues, al fin y a la postre, vivir no significa otra cosa que ser amigos en la distancia del tiempo.

Mohammedia, 5 de noviembre de 2024

Trad. LUIS MIGUEL CAÑADA

Federico **Arbós**

محمد بنيس

ظلُّ البقايا

إلى فديريكو أربوس

.1

هَلْ وَضَعْتَ قَدَمِيكَ

قَرِيباً

مَنْ هَذِهِ الْبَقَايَا

هَلْ اهْتَدَيْتَ بَعَيْنِيكَ وَهُمَا

تَنْفُذَانِ

مَنْ هَدَيْمِ إِلَى هَدِيمِ

هَلْ سَمِعْتَ مَا

بِهِ لِسَانُكَ الْأَخْرَسُ يَنْطِقُ

لَيْلاً بَعْدَ لَيْلٍ

.2

أَرْضٌ

شَوَاطِئُهَا تَضْفِرُ أُسَاطِيرَ

الْكُنْعَانِيِّينَ

هُنَا كَانُوا يَعْطَرُونَ
شَعُورَهُمْ وَيَرْقُصُونَ بِأَقْدَامِ حَافِيَةٍ
يَعْظَمُونَ الشَّمْسَ وَالْمَطَرَ
يَقْدَمُونَ
الْقِرَابِينَ لِلْآلِهَةِ
بِمَرَآكِبِهِمْ كَانُوا
يُهْدُونَ الزَّيْتَ الْبَرْتِقَالَ أَوَانِي الْفَخَارِ
لِأَبْنَاءِ الْمَتَوَسِّطِ
كَانُوا بِصَلَوَاتِهِمْ قَانِعِينَ
أَرْضٌ تَحُبُّ الطَّيُورَ مِنْ جَمِيعِ الْأَرْضِ

.3

هَذِهِ الْأَرْضُ الَّتِي بَأَنَاشِيدِهَا
لَا تَمُوتُ
أَبْدًا رِيحٌ مِنْ أَرْبَعِ جِهَاتٍ
جَاءَتْهَا مَحْمَلَةٌ
بِأَلْوِيَةٍ مِنَ الدَّمِ وَالْمَوْتِ السَّرِيعِ

خَلْفَ الْعَيْنِ الْهَدِيمِ
يَصْرُخُ
مُمْسِكًا جَذْوَرَ الْأَرْضِ
كَمَا لَوْ كَانَ يُمَسِّكُ السَّمَاءَ بِكَوَاكِبِهَا

.4

ظُلُّ البَقَايَا
لَا حَدودَ لَهُ فِي دمِ القَتْلِ
وَأَنَا أَشَاهِدُ مَا يَتَوَالَى
أَنْقَاضاً تَكَثَّرَتْ

لَكِنْ مَا مَعْنَى أَنْ أَشَاهِدَ

فِي الرُّكْنِ الخَفِيِّ أَنِيٌّ
أَوْ صُرَاخٌ
أَثَرٌ فِي البَقَايَا لَا يَزُولُ

.5

ظُلُّكِ أَيُّهَا البَقَايَا
اسْمٌ
كَانَ هُنَا
لِيَبْقَى هُنَا
فَلَسْطِينُ

بَقَايَا لِلْقَادِمِينَ

.6

من تُرابٍ وحجّارةٍ هذا الجسدُ الأُرضيُّ
علامةٌ عليه
لا تُمحي
حريّةٌ
تحدّقُ في وجهِ زمينِ
يتجدّدُ كلَّ يومٍ

ما لا نراهُ
يكتبُ المأساةَ في شكْلِ
صُفوفٍ من الأكفانِ بيضاءِ
حيناً وحيناً زرقاءِ

.7

صمتٌ هنا
مدنٌ كلها بياضُ
يفكّرُ في أطفالٍ قتلوهمُ
في أمّهاتٍ
هنا
حدادٌ طويلُ

دُمُّ
بِخُطُوبٍ مَتَعَجَّلَةٍ
نَحْوِ الْمَوْتِ
وَالكَلِمَاتُ اخْتَفَتْ عَنِ الْكَلِمَاتِ

.8

تَحْتَ السَّمَاءِ أَشْبَاحُ
لَا تُغَادِرُ
اللَّيْلَ الَّذِي يَتَكَرَّرُ فِي السَّقُوطِ
حَتَّى أَقْصَى قَعْرِ الظُّلْمَاتِ

أَشْبَاحُ شَرِيدَةٌ
يَتَعَدَّرُ أَنْ نُدْرِكَ وَجُوهَهَا
حَاضِرٌ وَمَاضٍ مَعًا
يَفْتَرِسَانِ أَحْلَامَنَا فَرْعٌ
فَرْعٌ

جَمَاعِمُنَا مَفْتُوحَةٌ عَلَى الْهَدِيمِ
دُمُّ
صُرَاخٌ

Mohámmed Bennís

Ruinas y sombras

A Federico Arbós

1.

¿Has plantado tus pies
alguna vez
cerca de estas ruinas?

¿Has dejado que tus ojos
traspasaran
montañas y montañas de escombros?

¿Has prestado oído atento
a eso que noche tras noche
tu lengua enmudecida pronuncia?

2.

En la orilla de esta tierra
las olas silbaban leyendas
de antiguos cananeos.

Aquí se perfumaban el pelo,
aquí bailaban descalzos,
ensalzaban al sol y a la lluvia,
hacían ofrendas a sus dioses
y en sus barcas transportaban
aceite, naranjas y cántaros
para los hijos del Mediterráneo,
que con fe serena rezaban.

Tierra que ama a los pájaros de toda la Tierra.

3.

Sobre esta tierra
inmortalizada en sus himnos
han soplado los vientos
desde los cuatro puntos cardinales
portando estandartes
de sangre, a muerte fulminando.

Fuera de la vista,
las ruinas se desgañitan,
se aferran a las raíces del suelo
como las estrellas al cielo se aferran.

4.

La sombra de las ruinas
se alarga infinita en la sangre de los asesinados
y yo soy testigo de cómo
las montañas de escombros se apilan.

Pero, qué significa ser testigo.

Desde una esquina cualquiera,
llega un quejido, más bien un grito,
su huella se queda clavada en las ruinas.

5.

Vuestra sombra, ruinas amadas,
tiene un nombre.
Siempre estuvo aquí
y aquí seguirá siempre:
Palestina,
ruinas para los que están por llegar.

6.

De piedra y polvo
es esta tierra hecha cuerpo,
escrita lleva en la frente, imborrable,
“Libertad”,
que fijamente mira a los ojos
de un tiempo que renace cada día.

Eso que no vemos
escribe la tragedia
en hileras de mortajas blancas
unas veces, azules otras.

7.

Un silencio que todo lo envuelve,
ciudades enteras de blanco,
recuerda los niños masacrados,
recuerda a sus madres
y el duelo
que por fuerza se hará largo.

Sangre
que aprieta el paso
hacia la muerte
mientras las palabras huyen de las palabras.

8.

Bajo este cielo los espectros
pueblan
la noche que cae
y cae hasta el fondo mismo del abismo.
Espectros errantes,
de rostros indescifrables.

Presente y pasado se mezclan
despedazan nuestros sueños,
de horror en horror nos conducen.

Nuestros cráneos, abiertos sobre las ruinas
sangre
y gritos de espanto.

Traducción del árabe
LUIS MIGUEL CAÑADA

AMERICANOS
PALESTINOS

UNA REFLEXIÓN ACERCA DE LA FRANJA DE GAZA EN DOS PARTES:



La política sin escrúpulos El orgullo de ser palestino

JAIME ABEDRAPO²

*Director del Centro
de Derecho Público y Sociedad de la
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
de la Universidad San Sebastián
Chile.*

Parte 1. La política sin escrúpulos

Las razones del odio siempre son repudiables. Al respecto nunca podemos dejar de buscar el por qué el odio se expresa en

² Jaime Abedrapo Rojas es descendiente de Palestina por lado materno, Doctor en Derecho Internacional y Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Madrid, cientista político y periodista. Ha escrito obras relativas a la cuestión palestina como *Palestina y la Indiferencia de los Estados* (2020); *Razones por las que Israel debe comparecer ante la Corte Penal Internacional* (2021); y *La Barbarie de los Civilizados. Limpieza étnica, ilegalidades y tormentos en Franja de Gaza* (2024); además de textos en materia de derechos humanos como el *Derecho al Desarrollo de los Pueblos. La necesaria renovación del compromiso con la persona humana* (2019).

los atroces actos deshumanizantes como los que observamos sobre los palestinos que habitan en la Franja de Gaza y Cisjordania. La última “incursión” militar de Israel de carácter sistemático y masivo —eterno— ha sido sobre la Franja de Gaza, y desde el mundo entero hemos visto atropellados los derechos humanos de una manera que no tiene paragón con nada visto en las últimas décadas, o más específicamente desde que terminó la Segunda Guerra Mundial.

El genocidio en la Franja de Gaza se ha llevado la vida de miles personas. Las estadísticas nos señalan —según la London School of Higiene & Tropical Medicine (LSHTM), publicadas en la revista *The Lancet*— 64.260 asesinadas entre el 7 de octubre de 2023 y el 30 de junio de 2024. Entre ellas, aproximadamente la mitad son niñas y niños.

Frente a esta situación los Estados no hacen nada significativo para frenar esta ofensiva desalmada, la que se puede clasificar en derecho como actos continuos de Crímenes de Guerra y Genocidio, siendo este último uno de los crímenes de Lesa Humanidad por excelencia. La excepción de Sudáfrica en su acción legal contra Israel frente al Tribunal Internacional de Justicia es valorable, porque se nos presenta como un acto de decencia en un mundo en el cual las potencias occidentales regresan a un modelo neocolonial, ahora bajo una impronta nihilista y “existencialista” que caracteriza estos tiempos postmodernos. Es decir, observamos el retorno al orgullo supremacista-racial, fenómeno que no permite seguir atendiendo la estabilidad mundial según el respeto a las reglas acordadas (Carta de las Naciones Unidas y tratados internacionales) y, sobre todo, que va contra la noción de protección y cautela de la dignidad humana.

En efecto, en derecho, y en vista a las normas imperativas —supuestamente vigentes— nada justifica los crímenes de guerra y la barbarie que azota al pueblo palestino desde hace tantas décadas, siendo Occidente —específicamente Estados Unidos y Europa— corresponsables del destierro de los palesti-

nos, tanto por la acción diplomática para la creación del Estado de Israel como posteriormente por el incumplido acuerdo de Oslo (1993), que acordó un Estado para los palestinos, lo que les permitiría el fin de la ocupación y el goce de las libertades básicas que merece todo ser humano a través de su autodeterminación. Sin embargo, el mundo de fines del siglo XX e inicio del XXI era preso del tablero de ajedrez impuesto por un mundo unipolar, con Estados Unidos a la cabeza; en él, la defensa de los derechos humanos, en este caso de los palestinos, se observó como una concesión innecesaria frente a los intereses geoestratégicos que Israel y sus razones de Estado representan para Estados Unidos. ¿Qué ganarían comercial y financieramente si accedían a respetar el derecho internacional? La estrategia fue relativizar los derechos fundamentales de los palestinos y avanzar en la limpieza étnica del territorio.

Dicha situación debiese haber sido repudiada por toda la comunidad internacional. Mas las potencias occidentales no realizan acciones políticas en concreto para cambiar la insoportable ocupación que asfixia a los palestinos.

Respecto a la matanza que se registró en la Franja de Gaza y de la cual fuimos testigos, las democracias liberales se han limitado a realizar declaraciones que invitaron a Israel —muy cordialmente— a que termine las hostilidades, cuestión que se consiguió frágilmente en enero de 2025, luego de 16 meses de una agresión respaldada económicamente y con suministros de armas desde los Estados que dicen cautelar constitucionalmente los derechos humanos.

Esa contradicción ha permitido revelar la hipocresía o doble rasero de nuestras democracias vacías de convicciones, situación que nos permite hacer un paralelismo entre la Europa de los años treinta del siglo pasado y el estado del régimen en la actualidad, momentos en que las democracias sucumben frente a las alternativas totalitarias y/o autoritarias.

Una expresión manifiesta de la decadencia de las democracias occidentales es su nítida preferencia por la impunidad para sus aliados. En simple, los representantes del “mundo libre” optan por incumplir con el Estado de Derecho, en el cual fueron relevantes articuladores durante el siglo XX. La Casa Blanca y varios congresistas estadounidenses han cuestionado en innumerables ocasiones —y buscado sancionar— a los jueces de órganos jurisdiccionales que abren investigaciones u ordenan arrestos a líderes aliados como Benjamín Netanyahu. Macron, presidente de una nación que tiene asiento en el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, no se queda atrás de su homólogo estadounidense cuando advierte que la Corte Penal Internacional no cuenta con atribuciones para someter a juicio a las autoridades de Israel, a pesar de toda la evidencia de los crímenes perpetrados. ¿Podrá sobrevivir la legitimidad de un Estado de Derecho sin el respeto a las instituciones que nos habíamos dado para precisamente evitar los crímenes internacionales?; ¿cuánta contradicción podrán soportar las repúblicas sin quedar absolutamente al descubierto su inconsistencia?

Las democracias occidentales de manera implícita han reconocido el privilegio de impunidad del Ejército de Israel, pero en décadas anteriores era de forma alambicada, con eufemismos y siempre en un contexto de discurso supuestamente respetuoso del derecho internacional vigente; sin embargo los populismos y los síndromes autoritarios que asoman en Estados Unidos y Europa van de la mano con una defensa acérrima de sus intereses geoestratégicos, en especial frente a la amenaza que observan en el liderazgo mundial que surge de la mano de los BRIC (Brasil, Rusia, India y China) y la reagrupación de países en desarrollo, lo que se ha denominado el “sur global”, todas consideraciones que van relegando a un segundo plano los derechos de un pueblo que vive bajo ocupación: Palestina.

El orden liberal decae en la misma proporción en que mueren los meta relatos, es decir, el nihilismo vació la razón de

ser de las democracias modernas, que decían fundarse en el respeto al ser humano, cuestión que permitía reconocer principios tales como orden justo o bien común.

Todo en materia de representación se ha reducido a mayorías circunstanciales que se expresan a través de metodologías procedimentales, pero sin contar con cimientos en valores; por tanto, las democracias tienden a quedar a la deriva e incentivan que sus ciudadanos empoderados se vuelquen a reivindicar la política de los resultados en materia de inmigración, consumo, seguridad pública, entre otros. Esta situación se produce al tiempo que la desazón con las democracias que se presentan incompetentes en esos asuntos, lo cual facilita la diatriba autoritaria, cerradamente soberanista y amparada en intereses individuales.

Con ello estamos observando cómo se abre el camino a las políticas sin “escrúpulos”, altisonantes, irreflexivas, simples y maniqueas, que a su vez encarnan el fin de los anhelos por un mundo más justo y con mayor armonía en la convivencia. La razón se tiende a extinguir y las emociones entre sujetos que exigen la validación de su autonomía de la conciencia, porque no aceptan categorías morales —y por extensión jurídicas—, apagan el discernimiento. Así, cualquier interés mundano podría ser legítimo, incluso el de sacar a un pueblo originario (palestinos) y usurpar (Estados Unidos) su territorio (Franja de Gaza) para construir allí una Riviera.

La carencia de escrúpulos, que a ratos se asemeja a la estupidez porque creará nuevas fuentes de conflictos, van creando las condiciones para una política sin rectoría, ni autoridad, sino más bien anclada en la banalidad.

En este sentido, Trump es buen ejemplo del fenómeno que padecemos, sobre todo si desmenuzamos la propuesta para la Franja de Gaza, ya que conlleva limpieza étnica del territorio, deportación forzada de sus habitantes y apropiación ilegal de un territorio, todas acciones tipificadas respectivamente como Crí-

menes de Guerra, Lesa Humanidad y Agresión según el Estatuto de Roma de 1998.

Vivimos en tiempos en los que no interesa la verdad de los hechos, tampoco las causas del odio, sino que sólo se protegen los intereses geopolíticos de los Estados y actores financieros que no reparan en los crímenes, lo que va desacreditando y deslegitimando las políticas públicas de los Estados entre su propia ciudadanía, creando alta confusión e incertidumbre. Es una situación que tiende a atomizar y fragmentar aún más la sociedad.

Parte 2

El orgullo de ser palestino, una mirada en primera persona

En la triste realidad que hemos descrito, una política sin pudor, se moviliza la vergüenza de la población que está perpleja e indignada por la acción de las potencias que habían sido referentes en materia de protección de los derechos fundamentales y quienes habían impulsado las bases jurídicas del régimen internacional en favor de la dignidad humana. Hoy estas democracias liberales acompañan y avalan genocidios y se preparan para una ampliación de la guerra en Europa, y por qué no, una apropiación de Franja de Gaza por el imperio estadounidense.

En tiempos de desilusión y decadencia del humanismo, colman mi memoria los innumerables relatos de palestinos que habitaron el histórico territorio antes del proyecto de Israel. Estos relatos provienen en su mayoría de quienes llegaron a diferentes latitudes en el contexto del imperio Turco Otomano, entre ellos muchos de nuestros abuelos y abuelas que recalaron en Chile a inicios del siglo XX.

«Los árabes, según los testimonios de ingleses, eran un pueblo cariñoso, generoso y protector. Sí, en el inicio de la transferencia a

Palestina los judíos fueron acogidos e invitados a beber café a las casas de los palestinos, quienes ignoraban la existencia del Plan Dalet, la estrategia sionista para expulsarlos de sus hogares. El crisol en Palestina fue una de sus principales características». (Extracto del libro: *La Barbarie de los Civilizados, Limpieza Étnica, Ilegalidades y Tormentos en Franja de Gaza*, de mi autoría y editado por Tajamar Editores, 2024).

En efecto, en Palestina cohabitaron cristianos, musulmanes, judíos, entre otros creyentes. La diversidad y la riqueza cultural estuvo siempre presente en Tierra Santa, sin embargo, el proyecto sionista todo lo cambió. La historia de los árabes en Palestina se interrumpió con la llegada de los colonos europeos, quienes no quisieron seguir compartiendo esa historia, sino que planearon erradicar a los habitantes originarios para construir un relato y una nueva nación *limpia étnicamente*.

En mis visitas a Cisjordania, en Palestina —nunca me han permitido el acceso a la Franja de Gaza—, he visto a personas agotadas por la ocupación que les ha conculcado todos sus derechos. Sus historias de vida cuentan acerca de desplazamientos, asesinatos de familiares, abusos y carencia de libertad en todas sus expresiones, estando inmersos en una administración militar que goza de una férrea impunidad.

Tengo recuerdos de conversaciones en Belén y localidades aledañas, además con personas que habitaban en campos de refugiados (AIDA), quienes me contaron acerca de sus vidas destrozadas, pero todas albergaban la esperanza de libertad.

En Palestina aprendí que es imposible doblegar a un alma libre, a pesar de la agresión permanente del proyecto sionista que busca expulsarlos de su tierra como nunca lo habían soportado sus antepasados.

Quiero pensar que el despojo de sus olivos, sus vidas truncadas y el dolor de sus habitantes serán solo un paréntesis en la historia de los palestinos. Sin embargo, es difícil predecir qué

sucedirá allá, sobre todo por este mundo que se ha desvinculado de los compromisos morales y jurídicos con el humanismo.

En definitiva, la resistencia palestina está lejos de ser una cuestión de sobrevivencia de un pueblo, sino que se ha transformado en un asunto que demuestra la inexistencia de conciencia del sistema internacional, ya que algunas naciones, como Estados Unidos y sus aliados, no han sido capaces de comprometerse con derechos que emanan desde la propia dignidad de las personas. En efecto, estos países habían olvidado la situación en Palestina, hasta que nuevamente se instauró en sus agendas el pasado 7 de octubre de 2023, desde cuando nuevamente han salido a avalar la impunidad de Israel.

Ello explica porque se reeditan guerras en Europa y la razón de la indiferencia de los Estados respecto al horror que se acomete en contra de los palestinos. Los actores estatales de Occidente, con algunas excepciones como el gobierno de Chile, han ido cediendo frente a los intereses comerciales, tecnológicos, energéticos y financieros. Resulta muy triste ver cómo los países árabes también han sucumbido a las prebendas a cambio de sacar de la agenda regional la “cuestión palestina”. Lo habían conseguido hasta el fatídico 7 de octubre. Los acuerdos de Abraham son un botón de muestra de cómo se diluyó la acción diplomática de la Liga Árabe, la que en el 2002 y 2007 había propuesto normalizar las relaciones con Israel a cambio de la creación del Estado Palestino.

Los tiempos postmodernos no están para causas justas o visiones humanistas, sino para grupos de interés y capacidades de negociación. Por lo tanto, Palestina resiste no solo la ocupación y la impunidad, sino que también la indiferencia de los Estados.

En consecuencia, las últimas generaciones de palestinos han soportado una ocupación desgarradora que no se conforma con tributos e insiste en desalojarlos de su tierra. Occidente acompaña ese proceso.

En la retina de un chileno de ascendencia palestina, en la mía, queda registrado cómo la resistencia por existir ha debido enfrentar la más triste soledad en la escena internacional interestatal. Sin embargo, cabe una palabra de agradecimiento a los cientos de miles de ciudadanos que han expresado su indignación por el terror expresado en contra de los palestinos. No sé cuánto esta acción mitiga el dolor de quienes han resistido de manera estoica su trágico devenir pero, sin embargo, es la única esperanza de libertad.

El orgulloso pueblo palestino se ha ganado un reconocimiento por la defensa de su existencia. Quedará marcado a fuego en la memoria, y en especial la de sus descendientes, el honor de provenir de un pueblo digno que día a día demuestra su valor y coraje.

Algún día la libertad también será para ellos. (*Insha' Allah*).

AMERICANOS
PALESTINOS

ARMANDO BUKELE KATTÁN SU LEGADO INTELECTUAL Y MORAL



MALIKA KETTANI

*Profesora investigadora
Universidad Mohammed V
de Rabat.
Traductora.*

malikakettaniumv@gmail.com

Introducción

TODOS sabemos que en América Latina existe un país llamado El Salvador, una pequeña nación en América Central, actualmente gobernada por un joven presidente de 43 años, el más joven de América Latina, que asumió su segundo mandato el 1 de junio de 2024. Este mandatario, que ocupa la presidencia desde 2019, recordó, en una de sus afirmaciones más conmovedoras, al asumir la presidencia:

Para mí, nunca hubo mejor hombre que mi papá, y la gente lo sabe... el hombre más inteligente que ha parido nuestro país, y no lo digo yo, lo dicen sus exámenes de IQ de 157; además de que era un genio, un hombre de pro, un hombre que nunca en su vida agarró un centavo mal habido, un científico. Él desarrolló patentes, escribió un libro de física y estuvo nominado a un premio Nobel. Él me

enseñó que la justicia no es justicia si no es igual para todos, él me enseñó que de nada sirve el dinero si hay gente que tiene hambre, él me enseñó que un país debe trabajar para personas más vulnerables, él me enseñó casi todo lo que sé; y la mejor forma de honrarlo será ser el mejor gobierno que se ha hecho en la historia de nuestro país. Yo sinceramente sentía que trabajando con mi padre y aprendiendo de él, no solo de empresa sino de todo; sentido, física, ciencia, química, filosofía, antropología, sociología... Realmente para mí, la mayor escuela siempre fue... mi padre³. Nayib Bukele.

¿Pero quién es este “padre”, la figura que subyace tras el líder? La herencia que ha forjado a Nayib Bukele trasciende los vínculos de sangre: es una transmisión profunda de principios y de un carácter férreo. Armando Bukele, con su intelecto brillante y su amplia visión, dejó en su hijo no solo un legado familiar, sino una base ética y moral.

Del asombro al diálogo: El inicio de una correspondencia con Armando Bukele

La influencia de esta figura excepcional se hizo evidente para mí de manera personal cuando, en 2011, tuve el honor de conocer a Don Armando Bukele Kattán, durante una investigación que realicé para un módulo impartido por el profesor Abdelwahed Akmir sobre la concepción de los árabes y del Islam en América Latina, en el marco de un Máster en Historia, Literatura y Sociedad de América Latina en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Mohammed V de Rabat.

En aquel entonces, consultaba diariamente la revista *Web Islam* —hoy conocida como *Verde Islam*—, una publicación de la

³Descargado de: www.youtube.com/watch?v=Ry9eW6vLo7A

comunidad islámica de España que abordaba temas como la diversidad, la identidad y el mestizaje. Uno de esos artículos, firmado por Don Armando, me cautivó profundamente, lo que me llevó a contactarlo a través de redes sociales el 24 de enero de 2011. La satisfacción fue inmensa cuando recibí su respuesta el 29 del mismo mes, dando inicio a una correspondencia que resultaría de un gran valor intelectual y personal para mí.

Recuerdo con claridad cómo me comentó que nuestros apellidos tenían una resonancia árabe similar, lo cual despertó en él el deseo de investigar su genealogía. Aprovechando la especialidad de mi esposo en genealogías, exploramos la posibilidad de investigar sobre el árbol genealógico de la familia Kattán. Don Armando incluso manifestó su interés en visitar Marruecos, un país que le atraía profundamente. A partir de estos primeros intercambios, me recomendó sintonizar su programa televisivo *Aclarando Conceptos* en TVX y en Youtube, una invitación que ampliaría mis perspectivas y enriquecería notablemente mis investigaciones.

Ese primer contacto reveló su vasto conocimiento enciclopédico. Don Armando, además de ser ingeniero en química industrial, era historiador, filósofo y destacado empresario, con un intelecto que abarcaba campos tan diversos como la física, la psicología, la sociología, la política e incluso el desarrollo personal. Su capacidad para analizar temas complejos con un enfoque académico riguroso, sumada a sus logros empresariales y científicos, lo convertían en una figura verdaderamente excepcional. El Dr Armando Bukele dejó un legado único.

Armando Bukele Kattán: Un legado de fe, filantropía y compromiso social

Además de su faceta científica, Armando Bukele Kattán, el padre del actual presidente Nayib Bukele, desempeñó un papel fundamental en la comunidad musulmana de El Salvador y en

diversas causas sociales y culturales a lo largo de su vida. Su conversión al Islam en 1975 fue un hito importante en su vida, marcando el inicio de su profundo compromiso con la fe islámica. Fue un defensor activo de los derechos palestinos, mostrando una postura clara de apoyo a la causa palestina y trabajando en diversas iniciativas para sensibilizar sobre la situación de Palestina en El Salvador y América Latina.

Como filántropo, Bukele Kattán se destacó por su dedicación en proyectos que promovían el desarrollo de la comunidad salvadoreña, especialmente en el ámbito educativo y cultural. Fue un miembro activo del Kiwanis Club, una organización internacional dedicada a la mejora de la comunidad, en la que se enfocó en iniciativas que buscaban mejorar la calidad de vida de los más necesitados. A través de su trabajo en este y otros espacios, ayudó a financiar y apoyar programas sociales, creando oportunidades para jóvenes y comunidades en situaciones vulnerables.

Uno de los logros más significativos de Armando Bukele en su vida fue la fundación de varias mezquitas en El Salvador. En 1992, fundó la primera mezquita del país, Mezquita de El Salvador o Mezquita Al-Nour, un hito que tuvo un profundo impacto en la expansión de la comunidad musulmana salvadoreña. Esta mezquita, así como otras que fundó posteriormente, proporcionó un espacio central para la práctica religiosa, la educación islámica y la integración de la comunidad musulmana en el país.

Además de su trabajo religioso, el Dr. Armando Bukele fue imán de la comunidad islámica salvadoreña, liderando las actividades espirituales y promoviendo el entendimiento y la paz entre las diferentes comunidades religiosas. Su liderazgo fue clave para la consolidación de la comunidad musulmana en El Salvador, y fue reconocido por su labor en promover el diálogo interreligioso y la tolerancia. Bukele Kattán también fue un

miembro activo de la Organización Islámica para América Latina y el Caribe, una organización que busca fomentar la unidad y la cooperación entre las comunidades musulmanas de la región.

Otro de sus logros importantes fue su participación en la creación del Consejo de Religiones por la Paz de El Salvador, una iniciativa que reunía a representantes de diversas religiones con el objetivo de promover la paz, el entendimiento y la cooperación interreligiosa en un país marcado por su pasado de conflicto armado. Su trabajo en este Consejo reflejaba su profundo compromiso con la paz y la armonía social.

Armando Bukele Kattán dejó una huella significativa en la historia de El Salvador, no solo a través de su influencia en la comunidad musulmana, sino también en su trabajo filantrópico, su apoyo a los derechos humanos y su labor en la promoción de la paz y la convivencia entre diferentes grupos religiosos. Su legado es recordado por aquellos que fueron testigos de su incansable dedicación al servicio de la comunidad y su defensa de causas sociales y religiosas.

El legado vivo de Armando Bukele Kattán: testimonios, reflexiones y aprendizajes

No fui la única en conocer al Dr. Armando Bukele, lo conoció igualmente, en persona, el señor Abdurrahman Agdaou, que tuve la oportunidad de conocer también. Agdaou es un joven inmigrante marroquí, quien vivió en El Salvador y tuvo la oportunidad de trabajar estrechamente con el Dr. Armando, hasta llegar a convertirse en su discípulo, tal como él mismo lo señala. El señor Agdaou ha sido nombrado Ministro Consejero en la Embajada de El Salvador en Arabia Saudí, un cargo que desempeña desde 2023. Cabe destacar que, durante su vida, el Dr. Bukele mencionó al señor Agdaou que había conocido a una investigadora de Marruecos, y le recomendó ponerse en contacto conmigo y ofrecerme su apoyo en todo lo que fuera necesario.

Fue así como el señor Agdaou se puso en contacto conmigo, desde entonces hasta ahora, compartiendo recientemente, un valioso testimonio personal sobre el Dr. Armando Bukele:

Desde 2005, trabajé con Dr. Armando Bukele Kattán, como secretario personal en relaciones públicas y ayudando en el Centro Islámico como profesor del Islam y de árabe. Creamos la entidad religiosa conocida como Centro Islámico Árabe Salvadoreño, y la parte social a través de la Asociación Media Luna Verde, la parte deportiva cultural a través de la Juventud Islámica. A parte de ser el secretario del Club Kiwanis por 10 años, fundamos el Consejo de Religiones por la Paz el 23 de febrero de 2006. Se editó el libro ABC DEL ISLAM y el libro en inglés de física con 424 teorías en física teórica.

Con el Dr. Armando conocí el mundo diplomático al iniciar el proceso de abrir la embajada de El Salvador en Qatar. A la vez se abrió la embajada de Qatar en San Salvador. Los pensamientos del Dr Armando superaron límites de El Salvador y llegó hasta España y llegó a ser nombrado Imam de la Comunidad Islámica en El Salvador. Aquí siguiendo su legado desde Arabia Saudita, eso nos ayuda a enlazar el mundo latino salvadoreño con el mundo Árabe Islámico. Dios nos bendiga para vivir en paz en este.

Es un orgullo ser discípulo cercano del Dr. Armando Bukele como jefe, padre ejemplar, pensador salvadoreño con grandes ideas que pegaron con la realidad salvadoreña, latina y mundial. Lleva un proyecto de vida en su programa Aclarando conceptos y un proyecto de ciencia en su libro Aclarando Conceptos de Física. No me queda más que seguir su legado, así quedará vivo en nuestra mente; palabras y hechos.

Abderrahman Agdaaou.

Testimonio mandado por mensaje de Whatsapp

El legado de Don Armando Bukele Kattán sigue vivo en la memoria de quienes tuvimos el privilegio de conocer su labor y seguir su programa *Aclarando Conceptos*⁴. Con una elocuencia sin igual, abordaba temas cruciales tanto de la realidad nacional como internacional. Desde que me habló de este programa, no dejé de escucharlo en mis numerosos viajes; las horas de trayecto se convertían en aprendizaje mientras absorbía sus sabias palabras. Ningún tema escapaba de su análisis: historia, política, eurocentrismo, religiones, el descubrimiento de América Latina, la corrupción, el origen de los gitanos, el mestizaje, el multiculturalismo, el diálogo interreligioso, los conflictos entre árabes y judíos, la causa palestina, e incluso temas de filosofía de vida y desarrollo personal.

Orgullo palestino y amor inquebrantable por El Salvador

Armando Bukele se identificó a sí mismo, a sus orígenes y a su descendencia en uno de sus programas de AC. Bukele padre se identifica como salvadoreño de nacimiento, de origen árabe palestino. Su familia era de origen palestino y provenía de la ciudad de Belén, en Cisjordania, como muchos otros inmigrantes palestinos que llegaron a Centroamérica a finales del siglo XIX y principios del XX, su familia se estableció en El Salvador en busca de mejores oportunidades económicas. Aunque valora y respeta la tierra de sus ancestros, su amor y lealtad están con El Salvador, el país por el que estaría dispuesto a dar su vida. Destaca que sus abuelos llegaron de Palestina siendo niños, y sus padres también lo hicieron a una edad temprana. Resalta que todos en El Salvador, incluso los criollos, tienen algún origen extranjero. Critica a aquellos que, a su parecer, no demuestran

⁴www.youtube.com/@Aclarandoconceptos.

un amor genuino por el país, especialmente a los que abandonaron El Salvador durante la guerra. Para Don Armando, el verdadero amor por la patria se refleja en la permanencia en los momentos difíciles, no en la búsqueda de beneficios personales. Enfatiza los valores de sus padres, quienes, como cristianos originarios de lugares históricos como Belén y Jerusalén, le inculcaron principios de respeto, no discriminación y amplitud mental, independientemente de raza, religión o ideología:

Yo soy salvadoreño por nacimiento, de origen árabe palestino. Amo la tierra de mis ancestros, pero el país que amo idolatro es mi patria El Salvador, y es el único país por el cual puedo ofrendar mi vida. Yo soy tercera generación; mis abuelos eran palestinos, mis padres ya eran salvadoreños, vinieron niños. Mi madre originaria de Belén; Palestina a los 4 años y mi padre a los 10 años de Jerusalén. Aquí crecieron, amaron al Salvador y aquí murieron. Quiero aclarar por conocimiento histórico de todos los salvadoreños que todos en este país alguna vez fuimos extranjeros. Los Criollos puros provienen de Europa y tienen la sangre de Los conquistadores en sus venas y hasta los pueblos originarios Nahuas, Pipiles, Mayas provienen de México y estos a su vez de China y Mongolia. Tu origen racial no descarta tu salvadoreña sino tu comportamiento salvadoreño. Somos todos buenos o malos, eso sí depende de nosotros. Yo no dudo de mi amor por El Salvador pero sí dudo del amor que le dicen tener los que nos atacan, que fueron los primeros en salir corriendo durante la Guerra. Nosotros nos quedamos acá porque la patria no se abandona en los momentos difíciles. Si solo permanecemos para hacer dinero, no nos diferenciamos para nada de una transnacional extranjera. Mi madre era de Belén; la ciudad Santa donde nació Jesús y mi padre de Jerusalén a unas cuadras de la casa donde nació la Virgen María. Cristianos ambos nos enseñaron a tener amplitud mental, a querer a nuestros semejantes, a no ser prepotentes, a no creernos

superiores, pero tampoco sentirnos inferiores, a no discriminar a nadie por motivo de condición social, género, raza, religión, ideología o política.

Armando Bukele. AC (*Aclarando Conceptos*).
TVX: Programa 719: *Contestando la Campaña sucia contra Nayib, mi persona y el Islam.*"

Las reflexiones de Armando Bukele y su eco en la política de Nayib Bukele

Para comprender las políticas del presidente Nayib Bukele, resulta pertinente remitirnos a las ideas y directrices expuestas en el programa del padre, en las que se cimienta su visión política.

Se puede entender a partir de las reflexiones presentadas en los programas de AC, a partir del análisis detallado de la situación política y social de El Salvador, en los cuales Armando Bukele tocaba una variedad de temas relacionados con la historia reciente del país, los conflictos políticos, la crisis de la delincuencia, y las tensiones internas que afectan a la población. Es cierto que la política de Nayib Bukele no menciona de manera explícita los fragmentos del programa de su padre, pero se puede deducir que Bukele padre hacía, desde entonces, un llamamiento a la acción y a una reflexión sobre los problemas históricos y actuales del país, criticando la falta de cohesión social y el manejo de las crisis por parte de los gobiernos anteriores:

Nuestro país está mal inmerso en una problemática nacional de múltiples problemas y enfrentamientos diversos, donde las negatividades que se han dejado crecer y multiplicar, no ha sido por carencia de capacidades, sino por el deseo sin interés de arreglar las cosas. Casi todos buscan lucrarse o al menos pasarla bien. Y esto no es una nueva forma de hacer política, sino la tradición histórica y permanente.

Digo permanente porque continúa. Así no puede haber solución, porque en lugar de arreglar los problemas se busca mejorar la fortuna personal, dinero y poder, y los unos se pelean con los otros y viceversa. Y esto no sólo de hoy, ni tampoco sólo de ayer, es de siempre.

Armando Bukele, AC (*Aclarando Conceptos*).

TVX. Progr. 735: *Los problemas históricos y actuales de El Salvador*.

No obstante, al referirse a la situación de El Salvador y los problemas estructurales de corrupción y desigualdad, podemos identificar algunas líneas generales que podrían tener relación con el enfoque del presidente actual. Bukele ha sido una figura controvertida en El Salvador, especialmente por sus métodos atípicos y su enfoque en la centralización del poder. Desde que asumió el cargo en 2019, su gobierno ha sido marcado por varias directrices que podrían ser vistas como una continuidad de la crítica hacia el sistema político tradicional que no dejaba de mencionar el padre.

Nayib Bukele ha afirmado estar combatiendo la corrupción estructural dentro del gobierno. Bukele padre ya habló de la corrupción histórica en El Salvador, refiriéndose a cómo los políticos y funcionarios han aprovechado su poder para enriquecerse a expensas del pueblo. En cambio, Nayib Bukele, desde su llegada, ha intentado presentarse como un "líder outsider", un cambio frente a los políticos tradicionales. Sin embargo, su administración también ha enfrentado críticas por centralizar el poder y tomar decisiones unilaterales sin un proceso claro de rendición de cuentas.

En cuanto al incremento de la delincuencia y cómo, a pesar de los acuerdos de paz de 1992, la situación de seguridad no ha mejorado significativamente. Nayib Bukele ha centrado gran parte de su agenda en combatir los grupos criminales, especialmente con el plan "Territorio Seguro" y el uso de fuerzas de

seguridad para erradicar las estructuras criminales. Esto se alinea con el sentimiento expresado en las reflexiones de su padre sobre la necesidad de actuar con rapidez y tomar decisiones contundentes frente a los problemas de seguridad.

Armando Bukele, habló de cómo los partidos de oposición han obstaculizado el progreso del gobierno, criticando las acciones de la derecha en El Salvador. Por su parte, Nayib Bukele, ha sido muy crítico con la oposición y, a menudo, ha tomado decisiones que refuerzan su imagen como un líder que opera al margen de las estructuras tradicionales del poder político. Esto se relaciona con las críticas de sus opositores, a quienes responsabiliza de dificultar el progreso, en especial en tiempos de crisis.

Bukele padre mencionó igualmente la necesidad de "actuar con rapidez" y no esperar a consensos, algo que resuena en la política del hijo presidente, quien ha sido acusado de autoritarismo debido a su tendencia a tomar decisiones de manera unilateral, en lugar de buscar un consenso político. El padre mencionó también que "los que tienen el mando ahora deben ser los directores", lo que puede interpretarse como una crítica a la falta de liderazgo efectivo, algo que podría aplicarse a las críticas que Nayib Bukele ha enfrentado por su estilo de gobernar.

En resumen, aunque no se haya mencionado directamente la conexión entre la política y gobernanza de Nayib Bukele y la visión de su padre Armando Bukele, se puede ver una conexión con varios de los temas que han marcado su gobierno, como la lucha contra la corrupción, el combate a la delincuencia y la centralización del poder. Armando Bukele, parece haber llamado a una reflexión profunda sobre la historia del país, la necesidad de cambio y la forma en que los líderes deben actuar para resolver los problemas estructurales, algo que también podría

relacionarse con la postura de Nayib Bukele sobre la necesidad de un cambio radical frente al pasado político de El Salvador:

¿Estamos bien o estamos mal? Eso es fundamental a la hora de decidir si estamos bien. Entonces el mantenimiento del estatus quo histórico, que es el resultado aparente de los aciertos, que algunos dicen que los ha habido, pero si estamos mal, entonces tenemos que cambiar y mejorar nuestro país incluso más. El cambio entonces se vuelve indispensable.

No nos queda otro camino, porque si estamos mal no podemos continuar así. Tampoco podemos escoger a los que desestabilizan en lugar de los que están, a los que lejos de ayudar estorban, a los que quieren tomar el país, aunque se hunda primero. Tomarlo no es pecado, hundirlo sí, no se justifica hacerlo, aunque los que están ahora también necesitan avivar y actuar con rapidez, poniendo orden y anticipándose a las acciones delincuenciales.

Armando Bukele, AC (Aclarando Conceptos).

TVX. Prog. 735: *Los problemas, históricos y actuales, de El Salvador.*

Reflexiones de Armando Bukele sobre la crisis y el legado del hijo presidente

Armando Bukele, había expresado, en uno de sus programas, una reflexión profunda sobre la situación política, social y económica de El Salvador, a través de una serie de comentarios y análisis históricos. Mencionando la firma de los acuerdos de paz en 1992, que, aunque fue un avance hacia la paz, no resolvió los problemas fundamentales como el aumento de la delincuencia, que ha empeorado desde la firma de los acuerdos.

Criticó la falta de apoyo de la oposición al gobierno en la lucha contra la delincuencia y la crisis del paro de buses, que ha afectado gravemente a la población. También hizo un llama-

miento a la acción rápida y eficiente por parte del gobierno para enfrentar la crisis, sin buscar culpables o soluciones superficiales, y resaltando que el problema es integral y debe ser abordado de manera integral.

Armando Bukele hizo un llamamiento a la reflexión sobre los problemas históricos y actuales de El Salvador, destacando la falta de unidad en la sociedad y el estancamiento en el progreso debido a la corrupción y la falta de voluntad política. Criticó la manipulación política y los intereses particulares que afectan el bienestar del pueblo. La situación de aquel entonces, marcada por la violencia y la inestabilidad, la veía como un resultado de un sistema que no ha logrado cambiar verdaderamente. Don Armando sugería que el país necesitaba un cambio interior en su población y en sus instituciones, y un compromiso real para mejorar las condiciones de vida de los más pobres, lejos de los intereses particulares.

El problema de los tiempos presentes en El Salvador no es tanto la falta de progreso, porque sí lo ha habido, aunque falta más, sino que la distribución del mismo. El cambio entonces se vuelve indispensable. No nos queda otro camino, porque si estamos mal no podemos continuar así. Los que tienen el mando tienen que ser los directores, quieran o no quieran los demás. El mayor desierto está adentro de nosotros mismos. El pueblo también se lo va a cobrar caro, porque el pueblo quiere divertirse sanamente. No debemos volver al pasado y perder el inicio del cambio, logrado hasta ahora y que tanto costó.

Armando Bukele, AC (Aclarando Conceptos).

TVX Progr. 702: Historia y sociedad de El Salvador.

Bukele padre abordó igualmente la histórica pobreza y exclusión de la mayoría del pueblo salvadoreño desde la época colonial, pasando por los efectos de la independencia y la concentración de poder en pocas manos, lo que ha llevado a

una distribución desigual del progreso. También mencionó la desestabilización del país causada por las luchas políticas internas y la corrupción persistente. Presentó una reflexión sobre la necesidad de un cambio interior en la sociedad salvadoreña para superar estos problemas y construir un futuro mejor, resaltando que el verdadero progreso depende de la voluntad colectiva de todos los ciudadanos para cambiar y mejorar.

Aquí sólo se castiga a los pobres, a los que sólo se roban una vaca o algo parecido, tan sólo intentan robársela. Los funcionarios acusados salen libres y a la mayoría ni siquiera se les acusa. Pero no estamos tan mal en el esquema de la corrupción mundial, simplemente porque la caja de la corrupción no se ha abierto todavía.

Armando Bukele. AC (Aclarando Conceptos).

TVX. Progr. 735. *Los problemas, históricos y actuales, de El Salvador.*

Cuando Nayib Bukele asumió la alcaldía de San Salvador, tras haber sido alcalde de Nuevo Cuscatlán en 2012 y más tarde, en 2015, de la capital bajo la bandera del FMLN (Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional; un ex grupo guerrillero que se convirtió en uno de los dos principales partidos del país), su padre ya destacaba las virtudes y principios que guiaban la labor de su hijo en la política:

Nayib Bukele electo alcalde de San Salvador y Michelle Sol de Nuevo Cuscatlán, tienen una nueva forma de hacer política: de trabajar por el pueblo con eficacia y con cero corrupción, sin comprar, sin cobrar salario, ni viáticos, ni prestaciones, dedicando su trabajo con honradez, capacidad, honestidad y diligencia.

Armando Bukele, AC (Aclarando Conceptos).

TVX. Progr. 719: *Contestando la Campaña sucia contra Nayib, mi persona y el Islam.*

Don Armando, defendió a su hijo Nayib Bukele de los ataques políticos y mediáticos lanzados en su contra durante la campaña electoral. El Dr. Armando criticó con vehemencia las mentiras y las tácticas de difamación utilizadas por los opositores, especialmente el partido Arena, para desacreditar a su hijo y su gestión. Destacó los logros de Nayib en Nuevo Cuscatlán y su dedicación al servicio público sin corrupción, resaltando que las críticas infundadas no tienen fundamento. Bukele padre defendió la integridad y el trabajo de Nayib, rechazando los ataques tanto políticos como personales, e hizo un llamamiento a que la verdad prevalezca frente a la manipulación.

Su reflexión, en su momento, en el programa AC, fue muy extensa y apasionada sobre la situación política y social de El Salvador, centrada en la campaña electoral reciente y las estrategias utilizadas por los partidos de oposición, especialmente ARENA.⁵ Criticó las tácticas de difamación empleadas contra Nayib Bukele y su gestión, especialmente en los medios de comunicación, señalando cómo se distorsionaron hechos y se utilizaron mentiras para desacreditarlo. Destacó igualmente los logros de Nayib en Nuevo Cuscatlán y su trabajo honesto, lo que contrasta con las viejas formas de hacer política en El Salvador, marcadas por la corrupción.

Bukele padre, abordó cuestiones de identidad, haciendo énfasis en la diversidad racial y étnica del país. Resalta que, sin importar el origen, lo importante es ser salvadoreño y trabajar por el bienestar común. Se critica el racismo y la

⁵ (Alianza Republicana Nacionalista), un partido político de El Salvador, fundado en 1981, en medio de la Guerra Civil salvadoreña. El partido se originó como una agrupación de derecha, inicialmente vinculada a sectores militares y empresariales, y ha sido uno de los actores políticos más importantes en la historia reciente del país.

discriminación de ciertos sectores, particularmente en el contexto de ataques hacia Nayib y otros miembros de su movimiento.

Además, defendió su propia identidad, como parte de la comunidad palestina en El Salvador, y denunció los ataques dirigidos contra su religión, el Islam, y su comunidad. Subrayando que muchos de los ataques políticos han estado motivados por intereses particulares y la defensa de un sistema corrupto que se ve amenazado por el cambio.

Bukele padre hizo un llamamiento a la unidad y al respeto mutuo, destacando la importancia de un desarrollo inclusivo y justo para todos los salvadoreños, sin discriminación ni exclusión, y condenando el uso del nombre de Dios para fines políticos y personales. Armando Bukele se posicionaba como defensor de su hijo y su familia, descalificando las campañas de difamación y reafirmando su compromiso con los valores que enseña a sus hijos, al mismo tiempo que mantuvo una postura de respeto hacia la privacidad de los demás, incluso de sus detractores.

El Salvador es de todos, y el desarrollo tiene que ser para todos. Yo les trasladé a mis hijos este comportamiento; todos siguen en el camino recto, no toman licor ni usan sustancias prohibidas, yo tampoco. Por eso la campaña original contra nayib sobre la discoteca da risa, y para evitar maledicencias, Nayib la vendió, no quebró; la vendió a su precio. Yo veo a los que critican a sus hijos y a los que financian y controlan todo. Otras bambalinas deberían aprender de nosotros; conozco sus vidas pero nunca hablaré de ello, son asuntos puramente personales, y por ello nunca les tiraré piedras al techo personal de quienes nos atacan. Aunque tengan el techo de vidrio como así lo tienen.

Armando Bukele, AC (Aclarando Conceptos).

TVX. Progr. 719: *Contestando la Campaña sucia contra Nayib, mi persona y el Islam.*

Don Armando, orgulloso de su herencia y de la de su esposa, también subrayó la importancia de la identidad salvadoreña por encima de las divisiones raciales:

Nayib es 50% yo soy Bukele Kattán pero su madre una magnífica mujer y madre ejemplar es Ortiz Moreno. De todas maneras, es una estupidez criticar las razas, todos somos salvadoreños de diferentes extracciones raciales. Lo importante es nacer en El Salvador, amarlo, luchar por él y hacer que nuestro país tenga un mejor futuro, y que a la par de su desarrollo económico que tanto ponderan, exista un desarrollo social. O sea, que el progreso sea para todos, no solamente para algunos, si no tiene gracia de Progreso. El Salvador es de todos no es solo la finca de algunos y no me cansaré de repetirlo.”

Armando Bukele, AC (Aclarando Conceptos).

Prog. 719 en TVX y Youtube

Las palabras de Don Armando Bukele Kattán describieron de manera profunda los desafíos fundamentales que enfrentaba El Salvador, y aún hoy su análisis se refleja en la realidad del país:

Considero que los principales problemas en nuestro país son:

Falta de identidad: La verdadera identidad salvadoreña se ha perdido, y es crucial reconocer nuestra mezcla cultural.

Falta de solidaridad: El peor enemigo de un salvadoreño suele ser otro salvadoreño. Necesitamos aprender a apoyarnos mutuamente.

Falta de entendimiento: Predomina la intolerancia. Cada uno quiere tener la única razón, lo que se refleja en diversos aspectos de la vida social, económica y política.

Falta de conocimiento: Muchos desconocen nuestra herencia cultural e histórica. No hay razas superiores ni inferiores; todos formamos parte de un mestizaje rico y diverso.

Armando Bukele, AC (Aclarando Conceptos).

TVX. Prog 468: La identidad Salvadoreña.

En sus reflexiones, el Dr. Bukele advirtió que los conflictos entre los salvadoreños representan una herida autoinfligida, una problemática que no es exclusiva de El Salvador, sino que se refleja en muchos lugares del mundo:

El mismo pueblo colabora atacando también a los suyos. Como dice el refrán, el cuchillo más dañino de un salvadoreño es otro salvadoreño. Eso es común en todo el mundo, que la gente se pelee entre sí, por pequeñas diferencias, incluso por indiferencias, sólo por suponer que existen.

Armando Bukele, AC (Aclarando Conceptos).

TVX. Progr. 735: *Los problemas, históricos y actuales, de El Salvador*

Estas palabras resuenan como una invitación a la autocrítica y a la reconstrucción del tejido social, destacando los valores de unidad, justicia y conocimiento de la identidad cultural de El Salvador.

La herencia árabe-palestina en El Salvador: integración, tradición y progreso en una comunidad resiliente

La profunda admiración de Don Armando por la tenacidad de la comunidad árabe también reveló un modelo de perseverancia y resistencia:

Estamos acostumbrados a trabajar con eficiencia y perseverancia y podemos trabajar sin los gobiernos, con los gobiernos e incluso contra los gobiernos, o mejor dicho el gobierno contra nosotros, y gracias a Dios somos más fuertes. No necesitamos prebendas ni privilegios, tan sólo demandamos justicia y en eso somos incisivos.

Armando Bukele, AC (Aclarando Conceptos).

TVX. Prog. 621: *La Comunidad Salvadoreña de origen Árabe Palestino y Desarrollo del Islam en El Salvador*

Armando Bukele reflejó la historia de la inmigración árabe-palestina a El Salvador, que comenzó hace más de 100 años debido a diversos factores como conflictos religiosos, económicos y políticos en el Medio Oriente. Sostuvo que los inmigrantes árabes, principalmente palestinos, llegaron buscando una vida mejor y trajeron consigo sus tradiciones, lenguas y oficios, especialmente el comercio ambulante.

Según Bukele padre, al principio, los árabes fueron despreciados por su oficio y origen, pero con el tiempo, su trabajo duro y dedicación les permitió prosperar, estableciendo pequeñas tiendas que con el tiempo crecieron, diversificándose en el comercio mayorista e incluso en la industria textil y farmacéutica. Muchos de los inmigrantes de origen árabe promovieron la educación universitaria para sus hijos, buscando ascender socialmente y asegurarse un futuro mejor para sus descendientes.

Aunque enfrentaron prejuicios y rechazo, con el tiempo lograron integrarse y ganarse el respeto en diversas áreas económicas y culturales. La integración fue un proceso largo, pero hoy en día, los descendientes de árabes-palestinos en El Salvador son parte importante de la sociedad, con un alto porcentaje de matrimonios exogámicos y una creciente mezcla con otras etnias. A pesar de las dificultades del pasado, la comunidad árabe-palestina en El Salvador se ha establecido como un grupo con un notable prestigio social y profesional, conservando ciertas tradiciones familiares.

La presencia de salvadoreños de origen palestino en El Salvador es cualitativa y cuantitativamente importante. Si consideramos por lo menos uno de los cuatro primeros apellidos de una persona como de origen árabe palestino, el número de salvadoreños bordea a las 60.000 personas, el 1% de la población, siendo así El Salvador, junto con Honduras y Chile los países latinoamericanos de mayor presencia palestina en América Latina. Si no hubiera sido

prohibido el ingreso legal de árabes a nuestro país en 1932, permitiéndose a los que allí vivían continuar haciéndolo, aunque con restricciones, nuestra comunidad sería muchísimo más grande.

Armando Bukele, AC (Aclarando Conceptos).

TVX. Prog.: *La Comunidad Salvadoreña de origen Árabe Palestino y Desarrollo del Islam en El Salvador.*

Bukele padre, también destacó las dificultades de los inmigrantes árabes musulmanes en El Salvador, quienes, al carecer de mezquitas y escuelas islámicas, vieron cómo sus hijos se asimilaban al catolicismo, alejándose del islam. A pesar de la discriminación religiosa que enfrentaron, el islam ha crecido en El Salvador en años recientes, principalmente por la conversión de salvadoreños. Esto reflejó un cambio hacia una mayor tolerancia religiosa, contrastando con la falta de aceptación que vivieron los primeros inmigrantes árabes musulmanes.

En El Salvador el inmigrante árabe musulmán era doblemente perseguido por musulmán y por árabe y el ecumenismo y tolerancia que se observa ahora en el mundo occidental, en el aspecto religioso no era práctica común en ese entonces. Carente de escuelas islámicas, de lugares de adoración mezquitas, el inmigrante palestino musulmán tuvo que enviar a sus hijos a una escuela católica y si se casó con una mujer católica, sus hijos tal vez y con seguridad sus nietos se apartarían del islam, al menos en un gran porcentaje. He menester puntualizar lo siguiente, no todos los árabes son musulmanes, ni todos los musulmanes son árabes, sin embargo hay un crecimiento del islam en El Salvador en los años recientes, integrado básicamente por salvadoreños conversos que encuentran en el islam el camino para llegar a Dios.

Armando Bukele, AC (Aclarando Conceptos).

TVX. Prog.: *La Comunidad Salvadoreña de origen Árabe Palestino y Desarrollo del Islam en El Salvador.*

De manera especial, la reflexión de Armando Bukele sobre las comunidades palestinas destacó su profundo respeto hacia la herencia cultural y la transmisión de valores familiares. La inmigración árabe-palestina a El Salvador, a pesar de enfrentar prejuicios y dificultades en sus primeras décadas, logró una integración exitosa gracias a su profundo respeto por la herencia cultural y la transmisión de valores familiares. Los inmigrantes, aunque provenientes de orígenes humildes y sin mucha educación formal, mantenían una tradición milenaria que valoraban y compartían con sus hijos y nietos. Esta herencia no solo se transmitía en términos de costumbres, como la comida, la música y los matrimonios dentro de la comunidad, sino también a través de la enseñanza de principios éticos y morales, especialmente ejemplificados por la mujer palestina inmigrante.

Esta situación trascendió a los inmigrantes afectando también a hijos y nietos, aunque estos últimos en menor escala. Los testimonios indican que se terqueó tanto al vendedor ambulante como a los tenderos de sus familias, incluso también a aquellos que alcanzaron una posición económica destacada. De esa forma, los primeros inmigrantes árabes en El Salvador se organizaron socialmente dentro del grupo étnico de manera cerrada y la mayoría de sus hijos no cuestionaron los valores tradicionales ni la imposición por parte de los padres de ciertos hábitos y costumbres.

Comida, música, tradiciones, casarse con parientes o alguien de la colonia que eran asuntos incuestionables en la vida diaria de sus hijos. El idioma se perdió en parte porque el inmigrante lo usaba a manera de clave para hablar con su esposa y que no entenderán sus hijos. Se utilizaba además casi en forma privada, sobre todo por las leyes anti árabes y la presión de los grupos históricamente dominantes.

Armando Bukele, AC (Aclarando Conceptos).

TVX. Prog. 591:82: *La presencia árabe en El Salvador.*

Los padres árabes en El Salvador, independientemente de su nivel educativo, consideraban crucial que sus hijos recibieran una formación universitaria, lo que reflejaba su deseo de que las futuras generaciones alcanzaran prestigio y seguridad económica. A pesar de los desafíos de integración, como las actitudes de rechazo de la sociedad dominante, los inmigrantes árabes cultivaron un fuerte sentido de comunidad y un compromiso con la educación como un medio para asegurar el futuro de sus descendientes. Esta dedicación a la educación y al respeto por las tradiciones culturales permitió que, incluso en la tercera generación, los valores familiares y culturales árabes perduraran, consolidando la identidad del grupo dentro de la sociedad salvadoreña:

Llevó también a estos hombres de negocios a proyectar para sus hijos y descendientes un fruto con seguridad económica y relieve sociocultural. Considerando que la meta para sus hijos era la adquisición de una nueva profesión, donde los padres procuraron invertir en la educación universitaria de sus hijos, las familias empezaron a incentivarlos para que siguiera una profesión universitaria. En la década de los años 50 había, por lo menos en cada familia árabe, un hijo o sobrino doctor o ingeniero.

Armando Bukele, AC (Aclarando Conceptos).

TVX. Prog. 591:82: *La presencia Árabe en El Salvador.*

Hoy en día, a pesar de la mezcla con otras etnias, el respeto por la herencia cultural y los valores familiares sigue siendo una característica fundamental de la comunidad árabe-palestina en El Salvador. La familia sigue siendo el núcleo central de su socialización, y su influencia en la vida pública, la economía y las profesiones es un testimonio de la resiliencia y la fortaleza de su legado cultural.

Actualmente alrededor del 90% de los salvadoreños de origen árabe-palestino de la última generación se encuentran mezclados, porcentaje que sube cada año. No hay una familia árabe en El Salvador que no tenga integrantes con sangre de otras etnias. El árabe-palestino en El Salvador se encuentra integrado, aunque conserva ciertos valores, especialmente aquellos que guardan relación con la estructura familiar.

En la cultura árabe, el espacio privilegiado de socialización lo conforman las relaciones familiares que se convierten en una especie de unidad política, formando el clan familiar. La comunidad salvadoreña de origen árabe tiene ahora suficiente fuerza hasta para ser el grupo dominante, pero como no tenemos conciencia hegemónica, al menos actuemos para dejar de ser dominados. El Salvador también es nuestro.

El diálogo interreligioso: Armando Bukele sobre la convivencia entre musulmanes, judíos y cristianos

Armando Bukele trató igualmente el diálogo interreligioso, apoyando en su tesis que la figura de Jesús (Isa) desde la perspectiva islámica, subrayando que en el Corán Jesús es considerado un profeta, pero no divino. Según el Corán, Jesús realizó milagros, como curar enfermos y resucitar muertos, y defendió a su madre María de acusaciones falsas. También mencionó que, a pesar de estos milagros, no todos creyeron en él. Armando Bukele aclaró que, en el Islam, Jesús no es considerado el hijo de Dios, sino un ser humano creado por Allah, y su nacimiento sin padre se compara con el de Adán, quien fue creado sin madre ni padre.

Según Bukele, el Islam considera que la fe en Jesús es esencial, ya que quienes no aceptan a Jesús como mensajero de Dios tampoco pueden aceptar a Muhammad. El Corán también menciona que Jesús anunció la llegada de Muham-

mad, al referirse a un "consolador" que vendría después de él, cuya traducción árabe es Ahmed, otro nombre de Muhammad.

Don Armando destacó igualmente la importancia del ecumenismo y la convivencia interreligiosa. En el Corán se hace un llamamiento a los cristianos, judíos y musulmanes a unirse en la creencia en un solo Dios, sin imponer una religión sobre las demás. Bukele padre, destacó que el Islam reconoce y respeta las revelaciones anteriores, como la Torá de Moisés, los Salmos de David y el Evangelio de Jesús, llamando a un diálogo respetuoso entre las religiones.

El regreso de Jesús es otro tema clave. Según el Corán, Jesús no murió en la cruz, sino que fue ascendido al cielo por Dios, y regresará al final de los tiempos para predicar la unicidad de Dios y establecer justicia. Este retorno físico de Jesús es predicho por Muhammad, quien describió cómo Jesús descendería del cielo cerca de Damasco.

Además, Bukele hizo una crítica al "arrebataamiento" que algunos cristianos esperan, argumentando que es un malentendido basado en errores de traducción y que la verdadera salvación no depende solo de la fe, sino de las obras. También criticó la ostentación de riquezas por parte de algunos líderes religiosos, sugiriendo que el verdadero líder debe quedarse con su comunidad durante las pruebas y tribulaciones, no escapando de ellas.

Por último, hizo énfasis en que el Islam no ofrece una salvación automática, sino que presenta un camino para vivir una vida justa, siguiendo los mandamientos de Dios y realizando buenas obras. Rechazó la idea de un paraíso fácil, señalando que la verdadera recompensa está en la vida después de la muerte, cuando se actuó de acuerdo con principios divinos.

Bukele promovió una visión de unidad y respeto entre las religiones, destacando la importancia de vivir según los principios éticos y espirituales establecidos por Dios:

Encontramos en el sagrado Corán una sura exclusiva dedicada a María y que lleva su nombre donde se relata el nacimiento de Jesús. Encontramos asimismo que la tercera sura del libro sagrado lleva el nombre de la familia de Imran, Joaquín, que era el padre de la Virgen María. La quinta sura se denomina la mesa servida en la que se relata el descenso de la cena de los cielos para Isa Jesús y sus compañeros.

Dios nombra en el sagrado Corán, 25 veces a Jesús y a María 34. La fe de los musulmanes en Jesús es la misma que en él y que en él tenían los discípulos. Los evangelio santiguos se calcula que fueron más de 300 entre ellos el de Bernabé y el de Tomás del que se encuentran algunas copias en importantes museos europeos.

Varios de esos evangelios declaran que Jesús no es Dios ni su hijo de naturaleza divina sino solamente el verbo encarnado de Dios creado por Dios de una manera diferente. En cuanto al sentido del término espíritu de Allah significa que cuando fue concebido en su madre por la palabra divina Kun se le infundió con esta palabra su espíritu humano por intervención directa. Las autoridades romanas que gobernaban Jerusalén vieron en Jesús un peligro que amenazaba su despotismo e idolatría.

Armando Bukele, AC (Aclarando Conceptos).

TVX. Prog.595:86: Jesús Su Mensaje y su próxima venida.

Sobre el supuesto eterno conflicto entre árabe y judíos, Bukele padre sostuvo que la relación histórica entre árabes y judíos no era así, desafiando la idea común de una enemistad ancestral. Sostuvo que, en realidad, ambos pueblos convi-

vieron pacíficamente durante siglos, especialmente en la Edad Media, destacando su integración en el mundo árabe-musulmán. En Al-Ándalus, por ejemplo, los judíos ocuparon cargos importantes, como el de ministro del Califa Abderrahman III, y participaron activamente en la cultura y las ciencias. Además, durante este período, los judíos escribían en árabe y recibían protección de los musulmanes.

Bukele señaló que la influencia musulmana enriqueció la cultura judía, con figuras como Maimónides, y resaltó el respeto mutuo entre ambas comunidades, que compartían costumbres similares. La convivencia entre judíos y musulmanes se extendió más allá de España, siendo común en el mundo árabe-musulmán, hasta que la intervención europea en el siglo XIX generó tensiones. Además, mencionó la costumbre en Jerusalén, donde niños judíos y musulmanes podían ser considerados hermanos de leche, reflejando la profunda conexión entre ambas comunidades.

Don Armando, sostuvo que la enemistad entre judíos y árabes es un fenómeno reciente, impulsado por el antisemitismo europeo y no por diferencias históricas entre ambos pueblos. Durante siglos, los judíos encontraron refugio en tierras árabes, especialmente durante las persecuciones en Europa, confiando en que la paz es posible bajo la guía de un Dios único y misericordioso:

¿Los árabes y judíos fueron acaso enemigos históricos? El concepto admitido de un pleito histórico entre judíos y musulmanes es totalmente erróneo, ya que hasta épocas recientes existió una histórica convivencia entre ellos, siendo los judíos a veces los protegidos de los musulmanes y otras veces sus compañeros de infortunio. El erudito

Ricardo H. S. Elía⁶ se hace la siguiente pregunta. ¿Fue sólo casualidad o mero pragmatismo el hecho de que un califa cordobés como Abderrahman III tuviesen la figura del judío Hasdai Ibn Shaprut a su mejor ministro y médico, y que otros judíos se convirtieran en los vizires más poderosos de Granada? ¿Fue resultado del azar el hecho de que viajeros judíos como Benjamín de Tudela o Jacobo de Ancona recorrieran y recorrieran casi todo el mundo árabe durante los siglos XII y XIII sin salvoconductos y sin ningún tipo de trabas o cuestionamientos? Los ejemplos de la convivencia entre judíos y árabes en el Andalus, Sefarad, Andalucía, abruman por su número y hablan a las claras de que judíos y árabes eran parte activa e integrada de una sociedad pluralista, basada en la creencia de que unos y otros eran hijos del mismo padre. En el caso de Tierra Santa, los problemas son complicados y parecen insalvables, pero para Dios, el único Dios, el Dios de todo, todos y todas, no hay nada imposible. Pidámosle a ese Dios, uno solo, único, poderoso, todopoderoso y todomisericordioso, que establezca la paz universal que la humanidad tanto necesita. Amén.

Armando Bukele, AC (Aclarando Conceptos).

TVX. Progr.517: *Árabes y Judíos ¿Enemigos Históricos?*

⁶Secretario de Cultura del Centro Islámico de la República Argentina, institución representativa de la comunidad musulmana ante el gobierno nacional. autor de libros como *Dante y el Islam: El pensamiento musulmán en la Europa del siglo XIV* (Buenos Aires: 1998), *El Dante árabe: La arquitectura musulmana de la Divina Comedia* (Santiago: Universidad de Chile, 2015, 465 páginas), *Nuestra Casa Común: Catorce siglos de relaciones entre cristianos y musulmanes* (Buenos Aires: Instituto de Diálogo Interreligioso, 2017, 855 páginas) y *Nuestra Casa Común: Catorce siglos de relaciones entre judíos y musulmanes* (Buenos Aires: Instituto de Diálogo Interreligioso, 2017, 700 páginas). ICC - Instituto de Cultura CUDES | Ricardo H. Elía. (Nota de la autora).

Armando Bukele reflexionó igualmente sobre la presencia simbólica de la Virgen María, especialmente en la iconografía católica, donde muchas representaciones de la Virgen se muestran con la luna bajo sus pies. Según Bukele, esta luna no implica sometimiento, sino un símbolo de soporte, ya que tanto el islam como el catolicismo reconocen a María, especialmente la doctrina de la Inmaculada Concepción, que el Corán menciona desde el siglo VII, mucho antes de que fuera adoptada oficialmente por la Iglesia Católica.

Bukele exploró cómo el islam, sin representar imágenes, venera profundamente a María, destacándola como el paradigma de la mujer perfecta. En la Sura 3 del Corán, María es mencionada como una mujer elegida y pura, asistida por ángeles y venerada como la mujer más pura que haya existido. Mencionó igualmente una revelación personal en la que se sugiere la construcción de un santuario católico a la Virgen de Fátima y una mezquita dedicada a María, buscando crear un espacio de respeto y veneración para la madre de Jesús.

Armando Bukele resaltó que, en el futuro, el islam podría tener un papel en la defensa de la Virgen María, especialmente frente a ataques iconoclastas, dado que el islam respeta profundamente a la Virgen y su figura, más allá de la imagen, como un modelo de pureza y fe:

No solo la Virgen de Guadalupe, sino también muchas más, como la Inmaculada Concepción de María, la Virgen de la Caridad del Cobre, la Virgen del Pino, la Virgen de la Cabeza, la Virgen de las Canarias, la Virgen Medalla Milagrosa, la Virgen de las Veraneras, la Virgen Madre Protectora, Nuestra Señora de la Merced, la Virgen de las Angustias, la Virgen del Carmen, la Virgen María Auxiliadora, la Virgen de Luján, la Patrona de los Niños, etc., etc., aparece con una media luna a los pies de ella. Si fuera, como dice una

leyenda, que es el sometimiento musulmán a los pies de la Virgen, la media luna estaría quebrada o asimétrica o destruida.

La media luna perfectamente simétrica no da la impresión de sometimiento, sino de sostén a la Virgen. El Islam es una religión que venera a la Virgen con sumo respeto y que reconoce, desde antes del catolicismo, la Inmaculada Concepción de María, reconocida en el Corán desde el siglo VII. El catolicismo lo reconoció hasta el siglo XIX, aproximadamente 1.200 años después.

AC. Prog. 581:72 El Islam y La Virgen María

Eurocentrismo, conquista y revalorización de los pueblos originarios en El Salvador

El Dr. Armando también dedicó un análisis profundo al eurocentrismo, particularmente al revisar la conquista de América y el colonialismo en El Salvador, cuestionando las narrativas históricas impuestas desde una perspectiva eurocéntrica. En varios de sus programas, reflexionó sobre las injusticias cometidas durante la conquista, no solo por parte de los colonizadores europeos (España, Portugal, Inglaterra, Francia, y Holanda), sino también en términos de la explotación y destrucción sistemática de las culturas indígenas en el continente. Bukele Kattán estableció una comparación entre la opresión sufrida por los pueblos originarios de América y el trato infligido a los musulmanes durante la Inquisición en España, sugiriendo que, en ambos casos, los abusos fueron motivados por el rechazo a culturas y conocimientos considerados superiores a los europeos.

Bukele hizo énfasis en la injusticia histórica sufrida por los pueblos originarios, que fueron despojados de sus tierras y recursos, y reducidos drásticamente en número debido al

genocidio que resultó de la colonización. Señaló que las civilizaciones precolombinas, como los mayas, aztecas e incas, poseían avances extraordinarios, tanto en ciencia como en tecnología, que fueron sistemáticamente ignorados o despreciados por los colonizadores. Criticó ferozmente el monólogo cultural europeo que retrataba a América y sus pueblos como primitivos, sin reconocer su vasto legado cultural, científico y social.

En el contexto de El Salvador, se abordó la brutalidad de las matanzas ocurridas en los siglos XIX y XX, cuyo objetivo fue erradicar la identidad indígena, lo que resultó en una pérdida cultural considerable. Sin embargo, Bukele subrayó que las raíces indígenas siguen vivas en el mestizaje, y que la herencia indígena debe ser motivo de orgullo y no de vergüenza, como ocurre en algunos países como México, donde la identidad indígena es celebrada. Asimismo, destacó el notable desarrollo cultural y científico de los pueblos indígenas, citando ejemplos como el sistema numérico maya, el calendario y el concepto del cero, que fue incorporado en Europa solo a través de la influencia árabe. Además, destacó cómo los mayas comprendieron la importancia de la luz y el sol, y cómo sus filosofías y creencias eran muy diferentes a las de los pueblos europeos de la época.

Bukele criticó el dominio cultural europeo, que se atribuyó el "descubrimiento" de América, ignorando las contribuciones de otros pueblos como los vikingos y los árabes. Subrayando que los pueblos indígenas son los verdaderos descubridores del continente, pues sus culturas han perdurado a pesar de los intentos de exterminio y destrucción por parte de las potencias coloniales. En su discurso, expresó un respeto profundo y un respaldo a las comunidades originarias de América, en particular a las de Nahuizalco y sus alrededores; anunciando la construcción de la nueva mezquita en Nahuizalco como una clara muestra de apoyo a los pueblos originarios, especialmente a la comunidad Náhuatl. Este acto simbólico reflejaba su compromiso con el

renacimiento cultural y educativo de estos pueblos. Además, la creación de un fondo de becas para niños musulmanes de origen náhuatl resalta su visión de que el desarrollo de estas comunidades debe basarse en la educación y la cultura, con el objetivo de ofrecerles oportunidades para prosperar y preservar su identidad.

El nombre de la mezquita, mezquita *Annahda*, que significa "renacimiento", refuerza este mensaje de esperanza y resurgimiento. Don Armando subrayó que la derrota de los pueblos originarios no fue por su inferioridad cultural, sino por las diferencias militares, y enfatiza que ahora es menester apoyarlos para que surjan de nuevo, con una educación que los prepare para enfrentar el futuro con éxito y dignidad.

El día sábado inauguramos la mezquita, la nueva mezquita de Nahuizalco y en la zona donde se encuentra, zona de antes que era el gran señorío de Cuscatlán y habitada ahora por pueblos originarios, remanentes y mestizos. Me acordé de dos cosas, la injusticia que se hizo con los pueblos originarios de América de parte de los conquistadores, no solamente España y Portugal en América Latina, sino que también Holanda y Francia en el Caribe, Inglaterra también en la zona de los Estados Unidos y Canadá.

Y al mismo tiempo, la injusticia que se hacía con los pueblos árabes allí en España, con la famosa y mal llamada Santa Inquisición. Era 1492 y fechas posteriores. Y en eso dije yo, los musulmanes somos, de los pueblos originarios de América, compañeros de infortunio y es nuestro deber ayudarlos.

Hemos establecido un fondo de becas para niños musulmanes de extracción náhuatl en esa zona, para pagarles los estudios hasta salir de la universidad graduados, porque el desarrollo de estos pueblos y su renacer o renacimiento tiene que ser a base de la cultura y

la educación, pacíficamente, con pueblos inteligentes y preparados, en muchas disciplinas mejor que los conquistadores. Ya sabían que el Sol era el centro del sistema solar, cuando en Europa la gente creía todavía que la Tierra era el centro, y que era plana como una hoja de papel. Cuando ya se daban cuenta que existía también una galaxia y un centro de la galaxia y de alineación de planetas, a ellas se creía que esa hoja de papel se mantenía con la Tierra en el medio, por medio de una tortuga gigante que la sostenía.

Claro, perdieron no por su inferioridad cultural, sino que perdieron por su inferioridad militar. Hoy es un deber para nosotros ayudarles a que surjan, por eso la mezquita se llama Mezquita Annahda, eso significa el renacer o el renacimiento.

Armando Bukele, AC (Aclarando Conceptos).

TVX. Progr. 734: *Algunas verdades sobre la conquista.*

Asimismo, Bukele padre hizo hincapié en la trascendental influencia de la cultura árabe en el desarrollo del conocimiento durante la Edad Media, enfatizando cómo los pueblos europeos fueron profundamente influenciados por los avances árabes, especialmente en áreas como el sistema numérico, lo que facilitó la comprensión de conceptos fundamentales como el cero. Este punto subrayaba cómo, históricamente, las culturas no europeas han jugado un papel fundamental en la evolución del conocimiento global:

Un tema recurrente en los programas de Bukele fue la desigualdad sistemática en el trato a los pueblos indígenas, así como su continuo despojo de tierras, cultura e identidad. La comparación con los musulmanes y la referencia a la "Santa Inquisición" sugieren que la opresión de los pueblos originarios tiene paralelismos con otras persecuciones culturales y religiosas. La crítica a las matanzas ocurridas en El Salvador y la desaparición de la identidad indígena en muchos países de

América Latina pone de manifiesto los intentos sistemáticos de borrar y suprimir la cultura indígena.

A través de ejemplos como el Popol Vuh⁷, las creencias astronómicas de los mayas y su rica tradición pictográfica y escrita, Bukele destacó la sofisticación de las culturas indígenas, cuyo legado persiste, aunque a menudo oculto o destruido por el colonialismo. La crítica al eurocentrismo, y la llamada a revalorizar las culturas originarias como un componente esencial de la identidad latinoamericana, son elementos clave en el discurso del Dr. Armando.

En Europa se creían que era para iluminar el centro del universo, la tierra. Atrasados. Veamos algunos versículos del Popol Vuh. Uno solo es el origen de la existencia de la vida. Oígame bien, es bello. Un sol en su trayectoria. Así son las cualidades de la luz blanca de la verdad. Luz que ha venido en la oscuridad de la pedrosa vacuidad de la esfera del espacio vacío.

A eso aclaramos, que la luz provenga de la oscuridad y que aún el vacío, vacuum, hay energía y reconocer la diferencia entre la vacuidad y el vacío es algo que hasta recientemente la física teórica reconoce. Y luego continúa el Popol Vuh, matriz estante de toda forma de vida del universo, que es la que está en la oscuridad profunda e impenetrable del fondo del corazón. En las profundidades

⁷ El *Popol Vuh* es una obra literaria de los mayas quichés, que recoge sus mitos, creencias y la historia de la creación. Narra cómo los dioses crearon el mundo y a los seres humanos a partir del maíz, y relata las hazañas de los héroes gemelos Hunahpú e Ixbalanqué, quienes enfrentan a los dioses del inframundo. Este texto es clave para entender la cosmovisión y los valores espirituales de los pueblos mayas. El *Popol Vuh* fue escrito en lengua k'iche' (un idioma maya) y, más tarde, traducido al español por frailes españoles en el siglo XVI. (N. de la Autora).

infúndales de su prístino origen, del espacio negro vacío que llena la esfera del universo, salió la luz. Esa oscuridad es la madre origen de la luz. Esto es mucho más profundo y abstracto que las mitologías griegas y romanas, y de los conocimientos elementales teológicos del resto de los pueblos bárbaros de Europa en ese tiempo. Eso era de esperarse, porque los mayas idearon el cero. Máxima abstracción humana, y los europeos tuvieron que esperar a los árabes, que los árabes se los enseñaran. Conocer el cero les permitió conocer su inverso, el infinito. Ambos conceptos ni siquiera fueron soñados por los europeos de la época.

Armando Bukele, AC (*Aclarando Conceptos*).

TVX. Programa 734: *Algunas verdades sobre la conquista de América.*

A pesar de su éxito como empresario y de su situación económica acomodada, Armando Bukele siempre destacó una perspectiva profunda sobre el dinero y su uso. Lejos de verlo como un fin en sí mismo, entendía que el verdadero valor de la vida no se encuentra en la acumulación de riquezas materiales, sino en el equilibrio, la moderación y la satisfacción con lo que uno tiene. Bukele enseñaba que el dinero, aunque necesario, no puede ser el motor que guíe nuestras vidas. Para él, la verdadera pobreza no radica en la falta de bienes, sino en el deseo insaciable y la codicia. Su enfoque enfatizaba la importancia de la caridad, comenzando en el hogar, y extendiéndose hacia los demás con una actitud de generosidad y agradecimiento. Así, su mensaje sobre el dinero reflejaba una ética de vida que valoraba la templanza y el respeto por lo trascendental, lo cual no puede comprarse con riquezas materiales.

Su visión sobre la codicia y el equilibrio en la vida también ofreció una perspectiva ética, tanto sobre el dinero como sobre las responsabilidades sociales y familiares:

El dinero es solo un medio y no un fin en sí mismo...tan solo lo barato se compra con el dinero pero eso no significa que dilapidaremos toda nuestra fortuna...lo más importante en la vida es lograr el equilibrio, uno debe estar satisfecho con lo que tiene y darle gracias a Dios... la verdadera caridad debe comenzar en el hogar y extenderse hacia otros.

Armando Bukele, AC (Aclarando Conceptos).
TVX. Mini Programa 24: *El Dinero y Su Uso.*

Para Armando Bukele, el dinero no representaba un fin en sí mismo, sino un recurso cuya abundancia o escasez eran secundarias frente a la verdadera riqueza, que nace de la moderación en los deseos:

La verdadera pobreza no proviene de tener poco, sino de desear demasiado. El codicioso y el avaro aunque multipliquen su fortuna siguen siendo pobres, nunca se satisfacen de lo que tienen. La pobreza no viene por la disminución de la riqueza sino por la multiplicación de los deseos; decía Platón seneca. Asimismo, pobre no es el que tiene poco sino que el que desea mucho. También se dice sabiamente en el mundo hay suficiente dinero para satisfacer las necesidades de todos, pero no para satisfacer la codicia de algunos. Fuera de ello, lo trascendental no se compra con dinero Fredy lo afirmaba; lo que tiene precio poco valor tiene.

Armando Bukele, AC (Aclarando Conceptos).
TVX. Mini Programa 24: *El Dinero y Su Uso*

Armando Bukele se destacó como un experto en el análisis político, abordando los fenómenos políticos de El Salvador con una profundidad y perspectiva que le permitían comprender y explicar los distintos procesos históricos y sus repercusiones. A través de sus estudios y reflexiones, Bukele no solo se limitaba a describir los eventos, sino que también

analizaba sus causas, sus consecuencias y las dinámicas de poder involucradas en cada etapa.

Uno de los períodos que más le interesó fue el denominado Martinado, bajo el gobierno de Maximiliano Hernández Martínez (1931-1944), el cual se distinguió por su naturaleza autoritaria y represiva. Bukele identificaba este periodo como un claro ejemplo de concentración de poder, donde las instituciones del Estado eran utilizadas para garantizar el control absoluto del régimen. En su análisis, subrayaba cómo la censura fue una herramienta central para sofocar cualquier forma de disidencia, y cómo se desataron políticas de represión contra opositores políticos y movimientos sociales. Además, Bukele señalaba la persecución sistemática de las minorías y sectores vulnerables de la sociedad, lo que contribuyó a un clima de miedo y control que marcó profundamente la historia política de El Salvador en esa época.

De esta manera, Bukele no solo interpretaba el pasado de su país, sino que también ofrecía perspectivas sobre cómo los fenómenos políticos de su tiempo podían ser comprendidos a través del estudio de regímenes autoritarios como el del Martinato.

En este sentido, Bukele padre inició una discusión sobre cómo las opiniones sobre el *martinato* estaban divididas: algunos elogian las políticas económicas de Hernández Martínez, como la estabilización de la economía, el saneamiento de la deuda externa, y la creación del Banco Central de Reserva, mientras que otros condenaban sus violaciones de derechos humanos y el uso excesivo de la violencia para suprimir la disidencia, lo que resultó en la muerte de miles de personas, especialmente en el contexto de la masacre de 1932. Durante su régimen, Hernández Martínez eliminó la corrupción y promovió la infraestructura, pero también aplicó un control autoritario, censuró la prensa y persiguió a

opositores, especialmente a los pueblos indígenas y afro descendientes, quienes fueron objeto de represión brutal.

El análisis apunta que, aunque algunos analistas contemporáneos valoran positivamente la "mano dura" de Hernández Martínez para enfrentar a los opositores al régimen, especialmente durante su lucha contra el comunismo y la delincuencia, su dictadura se caracterizó por un desprecio por la vida humana, la democracia y los derechos fundamentales. El uso de la violencia fue sistemático, y una de las críticas más graves es que miles de personas inocentes fueron asesinadas bajo el pretexto de combatir subversivos. La masacre de 1932, que resultó en la muerte de decenas de miles de campesinos e indígenas, es presentada como una de las páginas más oscuras de la historia de El Salvador.

La plebe⁸ disponía de escasos derechos y los esclavos de ninguno otro comentario televisivo totalmente negativo lo constituye el planteado por un dirigente de arena miembro de la actual COENA⁹ lo cual espero sea tan solo un desliz

⁸ La palabra *plebe* hace referencia a un grupo social históricamente desfavorecido o de clases bajas, especialmente en el contexto de sociedades antiguas. En El Salvador, el término ha sido utilizado de manera peyorativa para describir a las personas de las clases más humildes o populares, especialmente en épocas coloniales y en la historia reciente del país. La plebe no solo se refería a las clases bajas en términos económicos, sino también a aquellos con escasos derechos políticos y sociales. (N. de la autora).

⁹ COENA es el acrónimo de Comité Ejecutivo Nacional del Partido Arena (Alianza Republicana Nacionalista), el principal órgano ejecutivo de dicho partido político en El Salvador. Arena es un partido de ideología de derecha, fundado en 1981, y ha tenido un papel clave en la política salvadoreña durante varias décadas. El COENA se encarga de la dirección y toma de decisiones dentro del partido, incluyendo la organización interna, la formulación de estrategias políticas, la selección de candidatos y la definición de las líneas programáticas del

personal de manifestar que escoger la ciudad de Izalco para iniciar la campaña política era un símbolo especial. Porque en Izalco¹⁰ se planteó históricamente la derrota del levantamiento comunista de 1932 cuando lo que hubo fue más que una masacre fue el genocidio de un pueblo que fuera de los muertos perdió su identidad pública porque se escondió y negó su identidad en su gran mayoría definitivamente estos dos pensamientos negativos si bien individuales dejan mucho que desear si esto se generaliza o si ya está generalizado y un sentimiento de confrontación y enfrentamiento se encuentra también generalizado en la contraparte tendríamos que aquí no se firmaron los acuerdos de paz sino tan solo acuerdos para finalizar el enfrentamiento armado y la guerra continúa silenciada únicamente porque las condiciones geopolíticas mundiales no se prestan para ello.

Armando Bukele, AC (*Aclarando Conceptos*).

TVX. Progr. 631: *La Masacre Campesina 1932*.

partido. En resumen, es el órgano responsable de gestionar y coordinar las actividades del partido Arena, así como de representar a este en los diversos escenarios políticos del país. (N. de la autora).

¹⁰Izalco es un municipio ubicado en el departamento de Sonsonate, en la zona occidental de El Salvador. Esta ciudad tiene una gran carga histórica, particularmente en el contexto del levantamiento de 1932, un evento crucial en la historia del país. En ese año, un movimiento insurreccional, principalmente impulsado por campesinos y comunidades indígenas, fue brutalmente reprimido por el gobierno de la época, que utilizó fuerzas militares para sofocar la rebelión. Este suceso, conocido como la Masacre de 1932, resultó en miles de muertes y es considerado por muchos historiadores como un acto de genocidio, ya que además de las víctimas mortales, las comunidades indígenas fueron perseguidas, desplazadas y forzadas a negar su identidad. (N. de la autora).

Bukele señaló los intentos de algunos sectores de la sociedad salvadoreña de reinterpretar el pasado y la figura de Hernández Martínez, en particular aquellos que desean resaltar su eficiencia económica, obviando los abusos y la represión. Esta reinterpretación de la historia es vista como un riesgo para la democracia y la convivencia pacífica, ya que algunos políticos parecen valorar más las medidas autoritarias que la libertad y el respeto a los derechos humanos.

Armando Bukele demostró una profunda preocupación por la distorsión histórica y los intentos de justificar prácticas autoritarias en la política actual. Subraya la contradicción entre los beneficios económicos obtenidos durante el *Martínato* y los costos humanos en términos de represión y violencia. La masacre de 1932 y la persecución de pueblos indígenas son elementos claves en la crítica, destacando el racismo estructural y las injusticias sociales que persistieron incluso después del final del régimen de Hernández Martínez.

En 1932, luego que el levantamiento indígena fuera masacrado en tiempos del general Maximiliano Hernández Martínez, se prohibió su entrada. Se prohíbe la entrada de negros, chinos y árabes a los comúnmente llamados turcos, aunque vengan estos con pasaportes de otras nacionalidades y de otras latitudes, por tratarse de razas perniciosas. Y a los que estaban se les marginó, se promulgaron leyes en su contra, no se les permitía naturalizarse, se les negaba pasaporte o se les ponía trabas para obtenerlo. Aún a los nacidos en El Salvador no se les permitía comprar propiedades, se les prohibía el comercio en pequeño, se le discriminó y calumnió. Pero a pesar de todo, el árabe surgió y ahora con ese gran triunfo logrado y el gran aporte entregado a la patria salvadoreña en todos los aspectos, demostramos que no somos razas perniciosas, sino todo lo contrario. Aquí estamos y Dios mediante, aquí permaneceremos recibiendo y aportando nuevos beneficios

a nuestra querida patria. El Salvador. Está empezando la 5.ª y 6.ª generación coexistiendo con otras generaciones anteriores, y nuestra comunidad ya echó raíces profundas en esta tierra.

Armando Bukele, AC (Aclarando Conceptos).

TVX. Progr. 620: *Cultura Árabe y los Palestinos.*

Se abordó también la necesidad de consolidar una paz con justicia en El Salvador, vinculando los Acuerdos de Paz de 1992 con la idea de que la reconciliación no puede basarse únicamente en la terminación del conflicto armado, sino que debe incluir una reparación de las injusticias sociales, económicas y políticas que aún persisten. Esto implica un llamado a reconocer los derechos de los pueblos originarios y una crítica a cualquier tipo de discurso que justifique la violencia política y la muerte de opositores.

Haciendo un poco de historia sobre la situación actual, empezando desde la firma de los acuerdos de paz, el 16 de enero de 1992, hace más de 23 años se firmaron los acuerdos de paz, fue una fecha histórica y trascendental en la historia de nuestro país, donde se dieron los primeros pasos para una paz duradera, la cual tenía luego que buscarse, encontrarse, fortificarse y consolidarse. El fin del conflicto armado y la apertura democrática-política, se puede incluso hablar ahora de todo, fueron dos triunfos espectaculares.

Sin embargo, mucho tiene que hacerse para encontrar la paz verdadera. En algunos casos, como el crecimiento de la delincuencia, estamos peor que en la guerra, se incrementó justo desde el momento de la firma de los acuerdos de paz. Fue espectacular la delincuencia en 1993 y 1994, donde se reportaban 25 muertos diarios.

Armando Bukele, AC (Aclarando Conceptos).

TVX. Progr. 735: *Los problemas, históricos y actuales, de El Salvador.*

Bukele padre subrayó la importancia de no olvidar las lecciones del pasado y la necesidad de construir una memoria histórica que no olvide las injusticias cometidas bajo dictaduras. La reconciliación verdadera solo es posible si se asegura que los crímenes del pasado no se repitan, y se busca justicia y dignidad para todos los ciudadanos, especialmente aquellos que han sido históricamente marginados y oprimidos. Y hace un llamamiento a la unidad y la hermandad, reconociendo la diversidad de la población salvadoreña y la importancia de trabajar juntos por un futuro de paz y progreso.

Se necesita consolidar una paz con justicia porque ambas no pueden separarse falta mucho todavía además no se puede pedir la muerte para los contrarios ni aplaudir por los asesinatos de ellos esto es deseable y los pueblos originarios son nuestros hermanos salvadoreños y su impronta genética se encuentra mezclada en la mayoría de salvadoreños un saludo de hermandad para todos porque todos son nuestros hermanos.

Armando Bukele, AC (*Aclarando Conceptos*).
TVX. Progr. 631: *La Masacre Campesina 1932*.

Conclusión:

Es fundamental garantizar que las generaciones presentes y futuras puedan acceder a una comprensión profunda de las figuras influyentes y los legados que han marcado nuestra historia y cultura, incluyendo la obra de Armando Bukele Kattán, cuyo pensamiento se inserta dentro de un proceso más amplio de reflexión y transformación social. Sería de incalculable valor que tanto las universidades de América Latina y Europa como los departamentos de estudios hispánicos de los distintos países árabes fomenten un reconocimiento académico formal

de su impacto en el ámbito científico y humanístico. Con este objetivo en mente, considero esencial promover investigaciones académicas exhaustivas y debates intelectuales que examinen sus notables contribuciones y su influencia única en la comunidad científica y social de América Latina.

La propuesta de temas de tesis doctorales y proyectos de investigación que aborden su innovación científica y su firme compromiso ético-social enriquecería de manera significativa el panorama académico contemporáneo. Este esfuerzo representaría un acto de justicia hacia insignes universitarios y personas de virtudes excepcionales, cuya brillantez intelectual y generosidad desbordaron las fronteras de su tiempo. En el caso de Armando Bukele Kattán es fundamental que se valore su legado en los espacios de conocimiento que él mismo, con inmenso respeto y dedicación, tanto promovió.

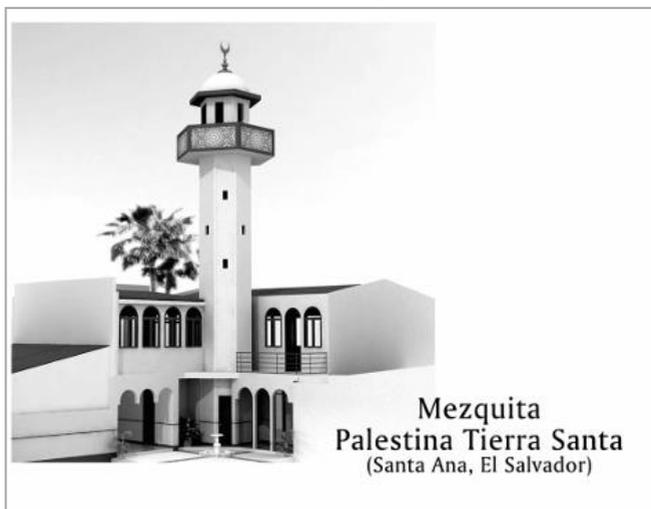
Incluir su legado en el ámbito académico no solo sería una expresión de gratitud, sino también una fuente inagotable de inspiración y aprendizaje para las generaciones venideras. Como conclusión, y con las sabias palabras de Don Armando Bukele:

«La vida es corta. La pregunta no es cuánto vivirás, sino qué harás durante el tiempo que Dios te la preste. Deja algo para la posteridad.»

Armando Bukele (1944-2015).



El programa televisivo de Armando Bukele *Aclarando conceptos* alcanzó 735 emisiones. Fuente principal para consultarlas es: www.youtube.com/@Aclarandoconceptos



(N. Ed.) Imagen, en el libro *El ABC del Islam*, por el Dr. Armando Bukele Kattán, , 1ª ed. 2010, p. 118.

LA VOZ Y LA PALABRA

❖ **Cristina F. BARCALA | Los zuecos de baño**

❖ **Ahmed BALGHZEL | El retrato de un nombre**

❖ **Consuelo GARCÍA MANZANO |
Juan Goytisolo en la intimidad del
manuscrito: el caso de *Telón de boca***

LA VOZ
Y LA PALABRA

Los zuecos de baño

CRISTINA F. BARCALA

EL minucioso artesano, repasaba con mimo los detalles más elaborados del magnífico par de zuecos de baño, que acababa de terminar.



Calzado de baño otomano.
Colección C. F. Barcala
© Fotografía, por la autora.

Después de tantos días de paciente trabajo, el resultado parecía sorprenderle, como si no hubieran salido de sus sabias manos. Como si, durante las noches en que quedaban aguardando el día en su anaquel, cubiertos por aquel paño rojo y suave, alguna mágica energía hubiera ido tomando posesión de ellos, dotándoles de memoria, de un latido propio, hasta de sentimientos antiguos.

Efectivamente, podían evocar al campesino que sembró aquella semilla, que dio lugar al magnífico árbol, cuya sombra dio frescor y cobijo a la casa. Podían volver a sentir el roce de las aves en sus ramas, escuchar sus arrullos y cantos, la brisa conversando entre sus hojas...Y los dedos de ese artista, que taraceó el nácar en pequeñas figuras geométricas, para insertarlas en su aromática madera, formando el deslumbrante dibujo de reflejos iridiscentes, cambiante según la luz diurna, nocturna, o de las lámparas de aceite. Podían escuchar las canciones que tarareaba el viejo maestro en su taller, que impregnaron su alma renacida.

Cuando vino a recogerlos la hermosa dama, acompañada de un pequeño séquito de mujeres y dos niñas, supieron que aquél sería el primero de los adioses, intuyendo que iniciaban una vida cambiante, llena de emociones.

Su nueva casa era muy diferente a la del taller que les dio a luz. Un edificio grande, que en su planta baja albergaba una fábrica de alfombras, con diversas dependencias, a las que no tendrían ocasión de ser llevados. Ni la sala de los telares, ni el almacén de lanas, sedas y algodones, ni la sala de ventas, ni los despachos y letrinas, ni tan siquiera, el gran patio central.

Su lugar habitual, estaría en la planta alta, -la vivienda de la familia-, donde descansarían expuestos en un mueble especial, junto a otros hermanos más sencillos, no tan ostentosos, que los miraban con cierto resentimiento. Tal vez con envidia y admiración a un tiempo.

El primer día en que fueron llevados al hammam, fue excitante. Era jueves y las mujeres ya habían preparado todo, desde el día anterior; cestas con comida y bebida para pasar el día, toallas, afeites y ropas para lucir según el momento. Las niñas alborotaban alrededor de la madre y ésta, daba las órdenes a las muchachas de servicio, que iban juntando todo lo necesario, ante el coche que aguardaba en el patio.

El hammam, resultó ser un lugar fascinante, por su gran tamaño, su bellísima arquitectura, las luces que lo iluminaban, el sonido acuático, y las voces de las mujeres que hablaban, cantaban, o reían. Las niñas jugaban en grupos y de vez en cuando, eran reconvenidas cuando su alegría llenaba el aire de risas y voces más sonoras.

Ese día, la pareja de zuecos de Rashida, supo de su belleza excepcional, al verse junto a otros congéneres. Las miradas de cerca, o de lejos, iban seguidas de comentarios admirativos, de preguntas sobre su origen, mientras su orgullosa dueña los paseaba lentamente de una sala a otra, para exhibirlos en todo su esplendor. Allí estuvieron todo el día, entre conversaciones, músicas y risas.

Al cabo de la jornada, regresaron a la casa, no sin antes recibir los cuidados de una de las doncellas, que los secó cuidadosamente y los envolvió en un afelpado paño protector, antes de colocarlos en un cesto con tapa. Ya secos y al resguardo en su sitio de privilegio, por la noche, fueron cantando en silencio las canciones aprendidas en el hammam, repitiendo los sonidos de laúdes y flautas, de címbalos y panderos, que sólo los hermanos gemelos podían escuchar en la quietud del descanso nocturno.

Los tiempos inciertos tardaron unos años en llegar. Mientras tanto, pudieron disfrutar de una vida regalada y confortable, rodeados de belleza.

Un día, comenzaron las conversaciones en voz baja, llenando la casa de incertidumbres y ansiedades. Y poco después, el momento de envolver y recoger todas las pertenencias, sobre todo, las personales, como los maravillosos zuecos de baño de la señora Rashida, que junto a todo lo demás, fueron cargados en los coches que aguardaban en el patio. La familia, había decidido vender la fábrica de alfombras, e irse de Estambul, a un lugar más lejano y seguro, donde las adolescentes pudieran seguir sus estudios, apartadas de inestabilidades bélicas y casarse con hombres que no las constriñeran a las paredes de la casa.

El cambio fue traumático. Empezando por el larguísimo viaje en tren y continuando con la instalación en aquel piso que, aunque grande, no era el palacio que habían dejado atrás: allí no estaba el gran patio con la hermosa fuente, el jardín exuberante de verdes y flores, ni los pájaros que desde muy temprano gorjeaban alegrando el despertar. Ahora, la pareja de hermanos sentía el tedio de permanecer en una vitrina discreta, junto a otros objetos variopintos, quietos en la misma posición, sin ser tocados por las suaves manos de su dueña. Era desconcertante.

—¿Ya no nos ama? — se preguntaban ante el abandono.

Escucharon hablar otra lengua, que al cabo de un tiempo, supieron que era francés, pues habían ido a vivir a París, junto al Bois de Boulogne. No más bullicio en el patio, cuando extendían las alfombras y las lavaban cepillándolas con agua y jabón, aclarándolas abundantemente y colocándolas, para secarlas, tendidas en las barandillas de la planta alta. No más sonidos de los telares trabajando, ni coches de caballos entrando y saliendo. Ahora empezaban a circular otros carros extraños, sin animales que los llevaran, emitiendo sonidos groseros e inquietantes.

Pasaban los días, sin que las doncellas se acordasen de limpiarles la imperceptible capa de polvo que los cubría. Casi escondidos, tras las puertas de cristal de la vitrina baja, que remataba un extremo del sofá Art Déco, mirando tristemente a la ventana del balcón, donde apenas despuntaban las ramas más altas de los plátanos de la avenida. Y la luz que les llegaba, era a menudo tamizada por la triste lluvia, o la melancólica neblina.

De allí, nadie los movió en años. No hubo más visitas al hammam. Iban languideciendo, cambiando imperceptiblemente de color. Su madera se fue oscureciendo y su capellada de piel repujada, bordada en seda de color carmín, con algunas minúsculas lentejuelas de ese mismo color, se mimetizaron en tonos oscuros. Sólo el nácar permaneció tercamente luminoso, entre las tinieblas.

Años más tarde, sonidos nuevos despertaron su letargo. La guerra estaba a las puertas de París, hablando en alemán.

Entonces hubo otro penoso recoger apresurado de enseres y otra larga mudanza, en tren, hacia el sur. Rashida no quiso abandonar aquellos zuecos extraordinarios en París, e hizo que los volvieran a envolver en un paño de seda y colocaran en un cesto, a buen resguardo, en un baúl. Mirarlos, era volver a vivir los momentos felices en el hammam, con las amigas y sus niñas. Sus niñas, hoy adolescentes.

Días después, cuando fueron liberados de su cesto protector, los colocaron en la misma vitrina del sofá, también situado frente a un balcón, algo más pequeño que el de París. Escucharon hablar en otro idioma y otras músicas. La familia, se había instalado en Madrid, en el barrio de Salamanca, en un ambiente muy distinto del que dejaron atrás. Una ciudad más pobre, aun aterrorizada en medio de la posguerra civil.

Con el tiempo, se fueron resignando a vivir en su encierro. Ni siquiera se daban cuenta de que nadie les quitaba el polvo, ni los movía de su sitio. Hallaron un pequeño bálsamo a su nostalgia, en la música que les llegaba desde la radio, o del televisor, que muchas veces les traía perfumes de Oriente, aires conocidos de la familia de al-Andalus, sonidos con reminiscencias de Oriente Medio.

Un día, una joven artista los descubrió cuando visitaba la casa y se interesó por ellos. Quería conocer su origen, la historia de su vida y verlos de cerca. Fue la primera vez en muchos años, que fue abierta la vitrina y los liberaron de su encierro. La muchacha los tomó con dulzura y admiración. Habló de la perfección de su taracea, de la belleza de su diseño, concluyendo en que se trataba de una obra de arte sin igual. No dijo en voz alta, que lamentaba el estado de abandono en que se hallaban, casi escondidos en aquel estante de vidrio que nadie miraba. Se los hubiera llevado a su casa, para limpiarlos con cariño y devolverles su rara belleza original.

*

Muchos años más tarde, ya desaparecidos casi todos los descendientes de la familia, la última heredera se iba a deshacer de ellos, tal vez tirándolos a la basura, sin reconocer, ni apreciar su verdadero valor. Pero la providencia hizo que estuviera allí la artista que los viera, cuarenta años antes y solicitara tímidamente poder llevárselos, para rescatarlos de la calle. Su deseo fue concedido y otra mudanza llevó al par de zuecos de baño a un nuevo destino, sin salir de Madrid.

Una vez atendidos y mimados en su nuevo domicilio, aguardan con orgullo un lugar definitivo, seguramente en un buen museo, para seguir siendo admirados por los ojos de nuevas generaciones. Alhamdulillah.

Cristina F. Barcala
Febrero, 2025



Calzado de baño otomano. Colección C. F. Barcala
© Fotografía, por la autora

LA VOZ
Y LA PALABRA

El retrato de un nombre

AHMED BALGHZEL*

MI nombre es Raḥḥal. Mi padre y mis abuelos también se llaman Raḥḥal. Mi madre se llama Tallasin. El *raḥīl*¹ y el *tallast*² han sido siempre nuestra Ítaca familiar. Sin un relato que los retrate, los nombres parecen más una Comala o un Macondo que una entidad nomenclatural. Sabiendo que ni el uno ni la otra fueron suficientes a sus respectivas culturas para hallarle un destino final a sus eternos peregrinajes, me procuro en el presente retratar el itinerario de un nombre hacia su significado. Estoy seguro de que casi siempre nacemos después de nuestro nombre y, por lo tanto, toda nuestra existencia se hace el camino que nos lleva al nombre y sus significaciones. El mío y el de mi familia, Raḥḥali, lo es en gran parte.

*Ahmed Balghzel es profesor en la Universidad de Mohamedia, Marruecos.

¹ “*Al-raḥīl*” término árabe derivado de la raíz ر-ح-ل (*r-ḥ-l*), que significa partir o despedirse, con connotaciones tradicionales de desplazamiento. En la *dariya* marroquí el nombre de Raḥḥal vendría a significar “el que viaja constantemente”

² *Tallast* (ⵜⴰⵍⴰⵍⴰⵙⵜ) es el singular de la voz *tallasin* (ⵜⴰⵍⴰⵍⴰⵙⵉⵏ) en tamazight que significa “narraciones” o “historias”. El nombre “Tallasen”, nombre femenino, podría significar “la que tiene buenas historias” o “la que sabe contar historias”.

Siempre hemos sido una estirpe atrapada entre el *Raḥil* y el *tallast*, entre el viaje constante (la muerte incluida) y la efimeridad de la temporalidad (oralidad ha de ser evidentemente). Algunos de nosotros lo fueron en el sentido literal y nunca supieron resolver lo paradójico de la situación; otros, en cambio, sí que encontraron sentido a su *raḥil* y *tallast* en uno o en los dos. En mi caso tal sentido está en hacer del *raḥil* un *tallast* o lo que es más interesante el *tallast* como *raḥil*. En tal caso “*tallast*”, la narración, ha conservado su doble significación literal que tiene en *dariŷa*: una narración que difícilmente se desprende de su dimensión *fágica*.³ Y eso desde los orígenes. Nuestras narraciones son un infinito viaje. El presente relato tampoco se salva de los dictámenes *fágicos* de esta realidad.

Mi tatarabuelo, en los tiempos en que el universo estaba poblado tan solo por vientos y arenas, fue una extraña e inusual mezcla de los dos: fue una palabra. Respecto a la identidad de esta “palabra” hay varias conjeturas. Aunque ninguna ha terminado en convencerme, los adelanto porque de retrato se trata en este relato. Según algunos —mi padre se inclina más a esta versión— esta palabra, el primero de los Raḥḥali, fue “*qāfilah*”⁴. Se trata de un pedacito de arena proveniente de algún lugar de la atemporalidad. Cuando le pido ubicar esta “atemporalidad”, mi padre adelanta, imprecisamente, “*mašreq*”,⁵ “*rab‘ lḥali*”,⁶ “*badw*”,⁷

³ *Qaṣṣa* (قِصَّة) significa principalmente “narrar” o “contar una historia”. Sin embargo, “*Qaṣṣa*” también puede tener un uso informal relacionado con “comer bocadillos” o “picar algo”.

⁴ En árabe “caravana” de allí el término castellano de origen árabe “cáfila”.

⁵ Al-Mašriq una voz árabe que significa “lugar por donde sale el sol” comúnmente con ella se refiere al Levante.

⁶ El desierto de Rub al-Jali (literalmente, “cuadrante vacío”) es uno de los mayores desiertos de arena. Está en las fronteras de varios países del sur y suroeste de la península arábiga.

etc. He tenido respuestas como temperamentos de mi padre. Indiferentemente de los divinos y paternos temperamentos, se nos antoja, a los que nacimos en tiempos de despilfarrada inanición imaginativa, difícil el concebir origen en palabras y aún más unas con vacuidad infinita; pero es, como todos los orígenes, una posibilidad. Desde nuestros orígenes fuimos una palabra y una vacuidad. Me lo trago sabiendo que, en otras latitudes, otros, Sartre por ejemplo, han podido descubrir la plenitud de la vacuidad. El primer de los Raḥḥal según esta versión paternal supo, a su manera, encontrar un determinado parentesco del viento y la arena. Menudo hallazgo. Los demás Raḥḥali somos los descendientes de este parentesco.

En cambio, según otros, gustosos también de exageraciones y ficciones verosímiles —incluida mi madre que habla de “*yaqiniyat al-šakk*”⁸— esta palabra ha de ser “*asif*”⁹. Igual que las anteriores versiones, los parientes de mi madre creen que descendimos de uniones y de palabras; pero ciertos detalles relacionados con la naturaleza de la unión y la palabra originaria siempre han creado discrepancias también. Es que nunca llegan a ponerse de acuerdo. Para mi madre los *Ayt Raḥḥali* somos el fruto de un amor ilícito. Mi madre, para convencerme de su versión, siempre me relata la historia de un arroyo que, en contra del orden del universo, decidió hacer de la arcilla una y única concubina. Es así como debió de nacer el primero de los Raḥḥali, fruto del tiempo y la arcilla. Para mi madre, una mujer instruida que nunca desconfió de su historia familiar, la trashumancia de la

⁷ En árabe clásico, بَدْو (*badw*) hace referencia al desierto o a la vida nómada, siendo la raíz de términos como بَدْو (*badw*) para “beduinos” (los habitantes tradicionales del desierto).

⁸ “Certezas de la duda”. Es una noción paradójica que combina la búsqueda de certeza con una actitud de escepticismo y cuestionamiento cartesianos.

⁹ La palabra “asif” (اَسِف) significa “río”.

que hablan los libros de historia, no es más que otra de las descendencias de este amor ilícito. La temporalidad es narración. Mi madre sostiene, muy a lo Heidegger, que el ser es el resultado del tiempo y la narración. Para apoyar su versión siempre concluye con el versículo coránico: “*ḥuliqa al-insān men ṣalṣāl kalfahār*”¹⁰. A mi madre le encanta el detalle de que el Corán era primero una *riwayat shafahiyat*.¹¹

Yo, en cambio, creo en todas y en ninguna. Me parece que todas las fusiones defendibles, sean de viento y arena, agua y arcilla o de amores lícitos e ilícitos, exceden de detallismo y obvian la más transversal de las realidades. Siempre he imaginado que este nombre ha nacido en alguna parte en el viaje entre el tiempo y la muerte, o lo que hasta hace muy poco en la tradición familiar se llama “*lḥal*”.¹² Probablemente por los desajustes de memoria que hemos venido teniendo hemos olvidado este origen. Me importa rescatar tal detalle en el presente retrato porque explica lo que emprendemos aquí y ahora. Desde que tuve consciencia de las cosas familiares, los Raḥḥali siempre han sido cultivadores del *ḥal*. Indiferentemente de la actividad y el lugar donde lo celebran, el cultivo del *ḥal* ha sido la mayor definición de la familia. La última generación puede ayudar a entender el alcance de tal origen. Su trabajo de

¹⁰ “Él creó al hombre de arcilla como la de la cerámica” (*Sūra Ar-Raḥmān*: 14).

¹¹ Antes de ser compilado en forma escrita, el Corán fue transmitido oralmente. El profeta Mahoma recitaba las revelaciones que recibía y sus seguidores las memorizaban y repetían. Esta tradición oral fue clave para preservar el Corán, ya que la escritura no estaba tan extendida en la Arabia del siglo VII

¹² “*Lḥal*” proviene del árabe “*ḥāl*” (حال), que significa “estado” o “condición”. En un sentido general, se refiere a un estado transitorio. En la tradición mística de los Gnaoua, “*lḥal*” es el trance inducido por la música durante las ceremonias de la “*lila*”.

exploración del *ḥal* valiéndose de modernos y sonoros vectores del tiempo y mortalidad; la música y la danza demuestran hasta qué punto fue importante tal viaje para la identidad familiar. En todo caso siempre he pensado que los Raḥḥali tienen que ver con el *lḥal*. Las cosas de la etimología lo confirman: “*raḥḥal*” comparte elementos de raíz con “*lḥal*”. Siempre fuimos un solar definido por las palabras.

Obviamente algo de ello dice este retrato. Está habitado por este viaje e igual que todo lo que hacemos los Raḥḥali, está atrapado entre el *raḥil* y el *tallast*. Creo también que todo retrato ha de pasar por la exploración del viaje constante que se efectúa entre estos dos límites. Las significaciones de los nombres son cosas atemporales, nacen antes de que lo hiciera uno. El presente relato antes de que naciera era también un retrato del nombre y su búsqueda de identidad. Tiempo, muerte, relato, retrato, nombre, identidad y otras cosas más han de ser estaciones de un *ḥal* que busca nombre. Consigue todo menos que un nombre...

Mi nombre es Ahmed. Era el auténtico narrador de este relato. Mientras lo escribía un *ḥal*, un arrebatado, se adueñó de su autoría. El retrato, objeto de este relato, se adjudicó la misión de narrarlo, usurpando mi real identidad y atribuyéndome la suya. Descubrí, de repente, que terminándolo ya no me llamo como tal. Ahora mi nombre es Raḥḥal. Mi madre se llama Tallasen. Sin una Ítaca familiar, me conformo con esta identidad apócrifa.

**LA VOZ
Y LA PALABRA**

Juan Goytisolo en la intimidad del manuscrito: el caso de *Telón de boca*

CONSUELO GARCÍA MANZANO

Jefa de Estudios del Instituto Cervantes.

Marrakech.

LA creación literaria es una de las pocas artes cuyo proceso de elaboración acostumbra a ser opaco, no ya para el lector, que accede sólo a la obra terminada, sino para el crítico, que escasas veces tiene la oportunidad de presenciar la gestación de la obra, a diferencia de lo que ocurre en las artes plásticas y escénicas, de las que habitualmente quedan testimonios visuales y verbales que reflejan el método de composición del autor. No es el caso, sin embargo, de la obra tardía de Juan Goytisolo.

Entre abril de 2001 y diciembre de 2002, residiendo por motivos profesionales en Marrakech, conocí casualmente, traté en su cotidianeidad y participé en el proceso final de escritura de los textos que en esos años componía Juan Goytisolo. Un amigo común nos puso en contacto, sabiéndome necesitada de algún tipo de apoyo para lidiar con la correosa burocracia marroquí que permitiera la apertura de un centro de enseñanza de español en unos años en los que todavía no se había instalado el Instituto Cervantes en Marrakech. Y en la primera cita, sentados en su habitual mesa del Café de France, Goytisolo me hizo saber de su necesidad de contar con alguien que le transcribiera en

ordenador sus textos. Era un envite en toda regla que me llenó de sorpresa y de gozo. Y de esta forma, tan inesperada y fortuita, tuve la oportunidad de manipular, en el sentido etimológico del término, los textos autógrafos que escribía Juan Goytisolo para transcribirlos en letra impresa, textos que semanalmente me entregaba escritos a mano para llevárselos de vuelta, ya tecleados e impresos, la tarde del domingo, y compartir con él y con su familia marroquí conversación y cena.

No sé si es un oxímoron que un escritor de altura universal, arriesgado lenguaje y espíritu vanguardista fuera, sin embargo, analfabeto digital. No sé si esta circunstancia es compartida por más escritores de renombre. Quizá es un rasgo generacional, o tal vez su afiliación por la heterodoxia y su mirada apostada desde la periferia, como le gustaba remarcar, que en su caso se materializó en el Marruecos profundo de la medina marrakchí, lo alejó del acceso a los medios tecnológicos. Su única herramienta externa de trabajo era, aparte del teléfono, el fax, con el que enviaba a sus editores los textos impresos. Juan Goytisolo escribía a mano sobre cuartillas blancas y a doble cara, con una caligrafía pulcra y esmerada que la hacía perfectamente legible. Muy pocas veces tuve que consultarle a fin de descifrar grafías; atento vigilante de la corrección ortográfica, producía unos textos diáfanos de letras pequeñas, trazos redondeados y muy escasos borrones. Corregía usando unas delgadas y blancas bandas adhesivas que colocaba con precisión milimétrica sobre las líneas a rectificar y que a él le gustaba comparar con vendas de soldados que convertían sus textos autógrafos en una suerte de cuerpo herido después de la batalla. Y sobre ellas reescribía la frase o el párrafo corregidos. Un sistema simple y eficaz, tan sobrio y modesto como él mismo siempre se mostró.

En aquellos años en que el azar me convirtió en escriba y primera y gozosa lectora de sus textos, Goytisolo estaba terminando uno de sus libros más personales y, sin duda, más transparentes, *Telón de boca*. La obra me llegó en 2001 in medias

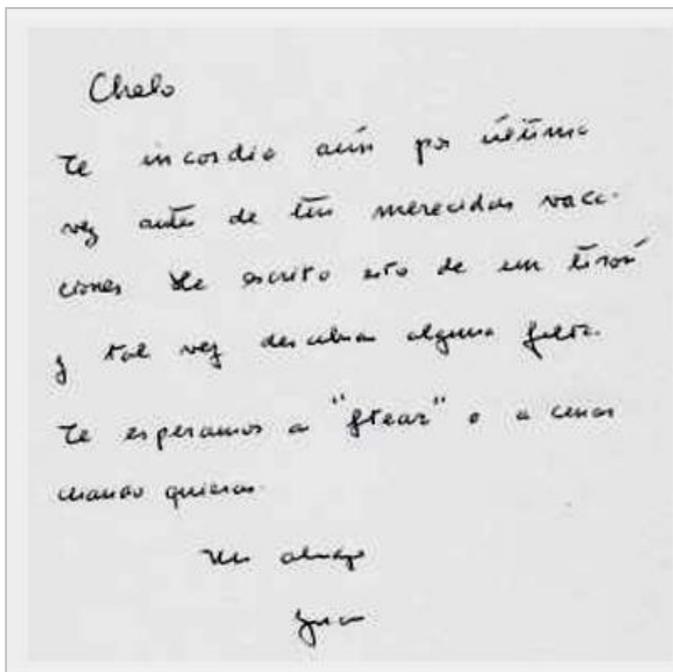
res del proceso, o más bien, casi en su recta final, pues había empezado a escribirla años atrás, tras la muerte de su mujer Monique Lange en 1996, y la dio por finalizada en agosto de 2002 para publicarla en 2003. Fue, pues, una obra de extensión breve de apenas cien páginas y dilatada gestación de seis años. Los primeros fragmentos que me pasó corresponden al capítulo IV en el que un demiurgo fallido y mordaz desprecia su propia e inútil creación increpando al personaje alter ego del autor conminándole a alcanzar y traspasar las montañas últimas que pondrán fin a su existencia. La alternancia de escenas autobiográficas con el marco alegórico sobre los últimos días del protagonista enfrentado a su destino final me producía una inquietud difícil de mitigar. Una noche me explicó el sentido de un pasaje especialmente extraño y perturbador: el párrafo relatava la irrupción de una violenta diosa italiana, una madonna, pagada de sí misma y vestida de cuero y metal, que profanaba un espacio habitado por iconografía cristiana profiriendo insultos en italiano. Según me explicó aquella noche, años atrás había leído con sorpresa una noticia publicada en la prensa en la que se informaba de que la estrella de la música pop Madona iba a alquilar la casa familiar de los Goytisolo. El pasaje era la transmutación literaria de una escena improbable pero real, muy poco conocida por los biógrafos de los hermanos Goytisolo.

Cuando poco después, terminada mi etapa en Marrakech y ya distanciada del autor, se publicó el libro, descubrí con sorpresa que ese pasaje, tan personal y aparentemente surrealista, había desaparecido de la versión final; ese y también algún otro que destacaba por la intensidad de la descripción, el dramatismo o la fuerte carga emotiva. No hay duda de que *Telón de boca* es la obra más personal e íntima de Juan Goytisolo, su testamento literario tras el que, según él mismo afirmó y así fue, no escribiría más narrativa de ficción. Contrasta radicalmente con las técnicas literarias y, especialmente, con el lenguaje de toda su producción de ficción de su segunda etapa, la que inaugura su trilogía de

Álvaro Mendiola. Y, sin embargo, la supresión de los fragmentos más descarnados revela tanto la voluntad de desprenderse de máscaras y eliminar el distanciamiento literario acercando las experiencias y emociones del autor a las del personaje, como el esfuerzo de contención y pulimento con que Juan Goytisolo redefinía su obra.

En verdad, más allá de la dificultad lingüística y estructural que caracteriza la producción literaria de Goytisolo, en toda su obra de ficción existe siempre un poso vivencial profundo pero sólido, trasmutado en alegoría, en hipérbole, en metáfora. La complejidad formal del conjunto de su obra, la profundidad del sentido y la amplitud de referencias parecerían casar mal con la austeridad extrema de su vida cotidiana, con sus amigos y tertulianos marroquíes faltos de erudición, con sus rudimentarios medios de escritura; y sin embargo, su repulsión a los fastos, a las camarillas y a los dimes y diretes de los salones literarios, no hacía sino reforzar su firme convicción de escritor.

Para aportar su particular rama a lo que él llamaba “el árbol de la literatura” no precisaba más que cuartillas blancas, tinta negra y cintas correctoras. Y un afortunado escriba que conectara sus textos con el mundo exterior. Antes de mi llegada ese escriba lo había sido, según me explicó el propio Goytisolo, un instructor de esquí, y a mi marcha el testigo pasó a un profesor de español; agraciados eslabones anónimos en el proceso compositivo de uno de los mayores creadores en lengua española. La autenticidad de la obra de Juan Goytisolo es la misma que definió su elección de vida, su proceder y su existencia cotidiana, y quienes tuvimos el privilegio de conocerle y tratarle en la intimidad aprendimos una lección de vida que fue siempre de la mano de su lección magistral como escritor.



Chelo
Te acordó aún por última
vez ante de tus mercedas vaci-
ciones de sobre esto de un líon
y tal vez desahon algunos felos.
Te esperamos a "flear" o a cenar
cuando quieras.
Un abrazo
Juan

Nota manuscrita de Juan Goytisolo a la autora
(Marrakech, diciembre 2001)
© Archivo de Consuelo García Manzano.

LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE

- ❖ Antonio GIMÉNEZ REÍLLO |
Una década de árabe integral
en la Universidad de Murcia
- ❖ Carmen RUIZ BRAVO-VILLASANTE |
Árabe como segunda lengua: marco común
europeo y ¿marco iberoamericano?
- ❖ Said KIRHLANI MOUNADIL |
Curso de inmersión lingüística y cultural.
Árabe Moderno Estándar y Árabe Marroquí
(Meknes, Navidades de 2024/25)

LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE

UNA DÉCADA DE ÁRABE INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Antonio Giménez Reillo¹

Universidad de Murcia

Introducción

There is no doubt that integration means different things to different people.²

En el presente artículo pretendo recoger mi experiencia y reflexiones acerca de la aplicación, durante los últimos diez años (2015-2025), de un enfoque integral en las asignaturas de lengua árabe que imparto en la Universidad de Murcia (UMU), principalmente en su Grado en Traducción e Interpretación, en

¹ Profesor colaborador licenciado en el Área de Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad de Murcia desde 2006. Correo electrónico: antanins@um.es.

² M. YOUNES, «To Separate or to Integrate, That Is the Question: The Cornell Arabic Program Model», en *Arabic as One Language. Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, Georgetown University Press, Washington, DC, 2017, p. 34.

cuyos cinco primeros cuatrimestres los alumnos tienen la oportunidad de estudiar este idioma como lengua C (o segunda extranjera, junto al inglés o francés como B o primera), avanzando desde un nivel A1 (Lengua C I) hasta un A2.2 del *MCER*³ (Lengua C V), a fin de acceder después (o paralelamente, en el caso de este último) a una serie de asignaturas de la materia Traducción C-A (Árabe-Español). De la docencia de esta última se ocupa el Departamento de Traducción e Interpretación, mientras que de la de Lengua C (Árabe) se encarga el Área de Estudios Árabes e Islámicos, a la que pertenezco, y que en estos años ha contado con una plantilla de tres profesores a tiempo completo y un número variable de profesores a tiempo parcial (1-3).

Por «enfoque integral» cabe entender aquí, y conforme se irá desarrollando a lo largo de este artículo, la enseñanza simultánea del árabe nativo y normativo⁴ más característicos de una sociedad en particular (en nuestro caso y *grosso modo*, la

³ CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, Servicio de publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo, 2020.

⁴ Árabe normativo y nativo hacen referencia aquí a los dos códigos, o tipos de código lingüístico, que reciben tradicionalmente la consideración conjunta de «árabe» e informan el concepto de diglosia. Opto por estas denominaciones porque creo que ilustran bien en qué se distinguen ambos códigos y con qué repercusiones para la enseñanza de ambos (del «árabe», en definitiva, como lengua extranjera). De la mucha bibliografía existente sobre el tema recomiendo, para empezar, M. E. B. GIOLFO; F. L. SINATORA, «Rethinking Arabic Diglossia. Language Representations and Ideological Intents», en Paolo Valore (ed.) *Multilingualism. Language, Power and Knowledge*, Edistudio, Pisa, 2011.

marroquí) que, por razones de orden práctico y siempre con un criterio puramente didáctico, se define como prioritaria.

El interés de este tema radica en que se trataría, de acuerdo con la información de que dispongo, de una experiencia pionera en la universidad española, donde lo habitual y predominante, como en otros países de nuestro entorno, es seguir lo que yo denomino, por oposición al integral, un enfoque defectivo o disgregado, consistente en enseñar únicamente árabe normativo, o bien tanto este como alguna variedad de árabe nativo, pero, en cualquier caso, por separado y en una proporción o distribución que no refleja el uso cotidiano y espontáneo que hacen los hablantes de su lengua.

Agradezco a *Cuadernos de Almenara* la oportunidad de dar a conocer esta experiencia, singular en varios sentidos, pero a mi juicio digna, en cualquier caso, de prosperar y extenderse a otros centros educativos, universitarios o no. Gracias desde aquí también a Aram Hamparzoomian, exprofesor de árabe de la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de Málaga, por haberme acompañado, a través de largos y fecundos intercambios electrónicos, en esto de enseñar, más allá de las etiquetas, *árabe a secas* y, en buena medida, *en seco*.

Hablar o no hablar no debería ser la cuestión

Hoy en día parece ya fuera de toda discusión, bien informada, que saber árabe es saber desenvolverse (y enseñarlo, por tanto, ayudar a otros a desenvolverse) en árabe como se desenvuelve en él un hablante nativo de igual o parecido nivel educativo al propio, y no, como es obvio, sólo en parte de ese árabe y, para

colmo, la que más raramente utiliza en la vida cotidiana y poco o nada tiene de materna.⁵ Sin embargo, esto, que Karin C. Ryding ha tildado de *reverse privileging* (que un tipo de discurso secundario, formal, prime en todos los niveles sobre el primario, informal),⁶ es aún el pan nuestro de cada día en la enseñanza del árabe como lengua extranjera (EALE) dentro y fuera de España, con el agravante de que muchos colegas no sólo se contentan con enseñar únicamente árabe normativo (el no nativo), sino que, además, le atribuyen una función en la comunicación personal que no tiene. A este respecto, p. ej., en un arrebato entre paradójico y patético de sinceridad (o mala conciencia), las autoras de cierto manual alineado con un nivel A2.1 del *MCER*, una de ellas compañera mía de área en la UMU durante 18 años, llegan a confesar: «Conviene señalar que muchos de los diálogos y audiciones presentados están realizados en un registro de lengua que difícilmente tendría lugar entre nativos».⁷ Hay que admitir, no obstante, que incluso un colega tan preclaro como Federico Corriente, consciente de que «la persona conocedora solamente de la lengua clásica no puede comprender una conversación», se abandona él mismo, de algún modo, a la ilusión de que hay una suerte de árabe mixto alternativo al puramente nativo:

⁵ Cf. M. AL-BATAL (ED.), *Arabic as One Language. Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, Georgetown University Press, Washington, DC, 2017.

⁶ K. C. RYDING, «Teaching Arabic in the United States», en Kassem Wahba, Zeinab Taha, Liz England (eds.) *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2006, p. 16.

⁷ V. AGUILAR; A. RUBIO; L. DOMINGO, *Mabruk*, Diego Marín Librero-Editor, Murcia, 2014, p. 11.

Un conocimiento equilibrado de la realidad lingüística árabe abarca tanto la habilidad de leer, al menos, la lengua clásica, como la de hablar un dialecto, a ser posible bien difundido, o el haz de fórmulas híbridas de dialecto y clásico, conocidas como la lengua media o de los cultos.

Si bien estima aconsejable, poco más adelante:

Salir al paso de una concepción errónea, la cual consiste en pretender segregar una «lengua árabe moderna» que podría estudiarse, con independencia de la «antigua» y de los dialectos, y que sería la lengua que realmente hablarían y escribirían los árabes de hoy.⁸

Integrar o no integrar sí puede ser la cuestión

Si la necesidad de enseñar tanto árabe normativo como nativo resulta hoy (y en puridad desde hace décadas) indiscutible («teaching only the standard variety», dice Jeremy Palmer, «is a disservice to students»⁹ —un fraude, suelo llamarlo yo—), no lo es, o no lo parece tanto, la manera de hacerlo: ¿cómo se enseña un idioma extranjero que requiere el dominio de al menos dos códigos lingüísticos, si no más, y a menudo bastante dispares?¹⁰

⁸ F. CORRIENTE, *Gramática árabe*, Instituto Hispano-Árabe de Cultura, Madrid, 1980, p. 10.

⁹ J. PALMER, «Arabic Diglossia: Teaching only the standard variety is a disservice to students», *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, vol. 14, 2007.

¹⁰ Considérese, p. ej., la diferencia entre aprender a negar oraciones copulativas en árabe normativo («X no es/no está Y»), a través de un verbo que requiere ser conjugado en pasado (ليس); y aprender a

Con este objetivo surge, a finales de los años 50 y comienzos de los 60 del siglo pasado,¹¹ lo que con el tiempo y gracias a la labor de su máximo promotor, el profesor Munther A. Younes, se conocerá, desde principios de los 90, como enfoque integral (*Integrated Approach*),¹² si bien el término se encuentra ya en trabajos anteriores:

An alternate solution to the problem of which form of Arabic to teach may lie in an approach where the colloquial and MSA are integrated into one course.¹³ This has been tried, with success, in the Defense Language Institute.¹⁴

hacerlo en muchas variedades nativas, como en marroquí, más sencillamente, mediante un adverbio (مباشري).

¹¹ M. MANSOOR, «Arabic: What and When To Teach», en Richard S. Harrell (ed.) *Report of the Tenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*, Georgetown University Press, Washington, DC, 1960.

¹² M. YOUNES, *The Integrated Approach to Arabic Instruction*, Routledge, Nueva York, 2015.

¹³ Cabe advertir, no obstante, que Abboud habla también de «integrated course» en el caso de su *Elementary Modern Standard Arabic*, Inter-university Committee for Near Eastern Languages, Ann Arbor, 1968, sin serlo realmente en ese sentido.

¹⁴ P. F. ABBOUD, «State of the Art IX: Arabic Language Instruction», *Middle East Studies Association of North America (MESA)*, vol. 5, 2, 1971, p. 4. Sobre su desarrollo en el Defense Language Institute (DLI), dependiente del Departamento de Defensa de EE. UU., véase M. NICOLA, «An Integrated Arabic Basic Course», *Dialog on Language Instruction*, vol. 10, 1, 1994.

La idea es sencilla: integrar consiste en enseñar el árabe acorde a cada situación comunicativa y de la manera más rentable posible, de modo que el estudiante aprenda a desenvolverse en un árabe real (que es tanto como decir en al menos una sociedad arabófona concreta) desde la primera clase, y aproveche cada paso que da en el aprendizaje de un código para acometer el siguiente en ese mismo código, pero también, y he aquí sin duda uno de los puntos fuertes del enfoque, en el otro. Así, una programación didáctica típicamente integral combina y simultanea la enseñanza de ambos códigos, nativo y normativo, e incluso de otros nativos (en los que los hablantes del primero pueden tener una competencia pasiva),¹⁵ procurando que, al avanzar, engrane el uno en el otro, aprovechando elementos comunes¹⁶ o lo que se conoce como transferencia positiva.¹⁷ Pero, tal vez, la mejor manera de ilustrar el funcionamiento del enfoque integral sea a través de un ejemplo.

¹⁵ En una programación integral centrada en el árabe (hablado y escrito, nativo y normativo) de Marruecos, p. ej., ha de haber lugar para que los estudiantes, particularmente en niveles intermedios y avanzados, adquieran una competencia pasiva básica de árabe egipcio, levantino, etc., como la que exhiben muchos marroquíes. También, aunque esto habrá quien lo encuentre controvertido, de una lengua tan presente en el país como el francés, o tan idiosincrásica como el bereber, sobre todo si la sociolingüística, por decirlo así, se antepone (como debiera, en mi opinión) a la lingüística a secas.

¹⁶ M. YOUNES, «To Separate or to Integrate, That Is the Question: The Cornell Arabic Program Model», cit., p. 26.

¹⁷ «INTERFERENCIA», *Diccionario de términos clave de ELE*, fecha de consulta 13 febrero 2025, en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interferencia.htm.

De acuerdo con el *MCER*, entre un Pre-A1 y un A2 se pasa de rellenar «formularios de inscripción muy sencillos» a cumplimentar «datos personales y otros detalles en la mayoría de los formularios cotidianos».¹⁸

En una de las lecciones que vengo elaborando para mis alumnos, desde principios de 2015, se les presenta un impreso inspirado en los que se estilan en los puestos fronterizos de Marruecos, y que difícilmente podrían leer en su totalidad por sí mismos. Para facilitar esta tarea, disponen de una grabación¹⁹ en la que una voz les va leyendo el texto (normativo) en voz alta y glosando cada ítem del formulario en un árabe (nativo) que pueden entender más fácilmente:

Escuchan

Ven

<p>المملكة المغربية: هذا هو الاسم الرسمي للمغرب المديرية العامة للأمن الوطني: يعني الشرطة، البوليس الاسم العائلي والشخصي: يعني الكنية ديالك، أما الاسم الشخصي يعني اسميتك أنت</p>	 <p>المملكة المغربية المديرية العامة للأمن الوطنيالاسم العائلي والشخصي</p>
---	---

¹⁸ CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, cit., p. 98.

¹⁹ N. NORRI, *B7al 10 01*, Murcia, 2015, fecha de consulta 8 febrero 2025, en <https://soundcloud.com/agrum-2/10-01a/s-3k40q>.

Si bien el objetivo inicial es que rellenen el formulario, parte de la tarea consiste en descubrir el registro propio de estos documentos oficiales, en árabe normativo, a través de la grabación y las explicaciones adicionales del profesor, en árabe nativo, acompañadas, además, con imágenes y otros recursos audiovisuales: la ش presente en el escudo de la Dirección General de Seguridad Nacional, p. ej., han de relacionarla con una de las palabras que van a escuchar y ver en otras imágenes, الشرطة (la policía²⁰), a la que la mayor parte del tiempo, sin embargo, el profesor en su discurso se va a referir como البوليس (la policía), del mismo modo que van a leer جواز سفر (pasaporte¹) y a escucharlo ocasionalmente, sobre todo leído, pero con más frecuencia o de manera más espontánea باسبور (pasaporte). El estudiante extranjero experimenta así, en primera persona y siempre que la situación lo requiera, lo que cualquier arabófono ante la diglosia, y aprende, de algún modo, a convivir con ella.²¹

Pese a la sencillez, decía, de la idea, es llamativo hasta qué punto el espíritu de la misma puede llegar a pervertirse. La autora de un reciente artículo sobre la enseñanza del marroquí en España se refiere así a la adopción del enfoque integral en la Universidad de Murcia:

²⁰ Así, con una flecha hacia arriba en superíndice (↑), suelo indicar en mis materiales que la palabra es propia del código normativo y cuenta con un equivalente nativo.

²¹ Hay quien diría «a sobrevivir a ella», de tanto como se ha problematizado, a menudo más para excusar la pervivencia de una enseñanza defectiva o disgregada (y forzosamente deficiente) que para buscarle *solución*.

Este Enfoque [sic] ha sido puesto en práctica por el profesor Antonio Giménez Reíllo en el Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia para la enseñanza del árabe marroquí [sic] desde 2015. En esta línea, la profesora Victoria Aguilar [...] ha hecho una propuesta para la enseñanza del árabe moderno y marroquí bajo el llamado Enfoque Integrado en la Universidad de Murcia [sic], que contempla la enseñanza del árabe normativo y el árabe marroquí mediante dos programas diferenciados.²²

Para empezar, es obvio que, salvo que «árabe marroquí» se entienda aquí como «cualquier tipo de árabe en uso en Marruecos» (y la autora no da motivo para hacerlo), se está incurriendo en la misma confusión que muchos colegas, mejor o peor intencionados: asociar enseñanza integral a la enseñanza de un árabe dialectal en exclusiva, aparte o en detrimento del árabe normativo, cuando en ausencia de cualquiera de ambos códigos, por definición, no hay integración posible. Dicho de otro modo, para enseñar únicamente «árabe [nativo] marroquí» (الدارجة, por entendernos mejor) ni hace falta ni es posible, realmente, integrar. Pero donde la confusión se hace más patente es en hablar, a continuación, de un supuesto «Enfoque Integrado en la Universidad de Murcia» (?) que consistiría en integrar... ¡«mediante dos programas diferenciados»! Máxime si del artículo en cuestión saltamos a la fuente del mismo, la propia Aguilar, que va aún más allá en esta *desintegración de la integralidad*:

²²R. SALGADO SUÁREZ, «Evolución metodológica de la enseñanza del árabe marroquí en España: del modelo tradicional a los enfoques comunicativos», *Al-Andalus Magreb*, vol. 26, 2019, p. 14.

- a) Partimos de que [...] las dos lenguas funcionan como dos sistemas independientes. Por tanto, se trabajará con dos programas diferenciados.
- b) Las dos lenguas se impartirán en horarios diferentes. [...]
- c) Sería conveniente que hubiera dos profesores diferentes para favorecer las asociaciones lingüísticas.²³

Incurriendo con ello en el dislate de presentar como «enfoque integrado» y «enseñanza conjunta» lo que es, a todas luces, justo lo contrario. Sirva de paso esta anécdota para ejemplificar el tipo y alcance del *fuego amigo* al que se enfrenta la enseñanza integral y, en general, la EALE en España. Si malo es no integrar, porque supone condenar a los estudiantes a llevar media o una doble vida en árabe, pero en ningún caso una plena, peor, seguramente, es engañarlos o mantenerlos en la inopia a propósito del tipo de formación que están recibiendo, impidiendo o demorando que abran los ojos y puedan tomar las riendas de su aprendizaje. El enfoque integral, como tantas otras novedades en el ámbito de la docencia, en particular las tecnológicas, corre el peligro de convertirse en un trampantojo con el que fingir estar didácticamente a la última y enmascarar serias deficiencias formativas o metodológicas. En tiempos eran el magnetófono o el vídeo, luego Internet y, últimamente, la denominada inteligencia artificial; pero también manuales de éxito, de los que se llega a hacer una explotación didáctica

²³ V. AGUILAR, «Enseñanza conjunta del árabe moderno normativo y el marroquí», en Paula Santillán Grimm, Luis Miguel Pérez Cañada, Francisco Moscoso García (eds.) *Árabe marroquí: de la oralidad a la enseñanza*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 2013, pp. 316-317.

contraria incluso a la prevista por los autores, y sin el menor pudor.

Integra, que algo queda

Nada más lejos de mi intención, a pesar de lo dicho, que disuadir a nadie de probar el enfoque integral.

Hace años, en el trascurso de una reunión con un colega que acababa de descubrir que las memorias de nuestras titulaciones nos obligan no a integrar, pero sí a enseñar tanto árabe normativo como nativo (en contra de su parecer, que no había sabido, querido o podido hacer valer en su momento), le aseguraba que servidor, antes de verse forzado a volver a una enseñanza defectiva, a la que ya me había prestado hasta finales de 2015,²⁴ preferiría dejar la UMU. El órdago pareció impresionarle, no sé si por la gravedad que le imprimí o porque semejante convicción o congruencia le resultaban inauditas, pero hay mucho de cierto, creo, en que en esto de integrar no hay marcha atrás. A día de hoy la sola idea de dirigirme a un grupo de estudiantes en árabe normativo (salvo que sea por exigencias del guion), me resulta, a más de ridícula, embarazosa en todos los sentidos posibles, y un ejercicio difícilmente justificable de deshonestidad.

²⁴ Si bien tratando de aplicar un personal «enfoque comprometido» (con las motivaciones y metas de los alumnos, no las del profesorado) que hoy, la verdad sea dicha, me suena un poco a monserga: cf. A. GIMÉNEZ REÍLLO, «A committed approach to TAFL», *Anís del moro. Blog de A. Giménez, profesor y traductor jurado de árabe*.

Huelga decir, sin embargo, que integrar no está al alcance de todo el mundo. Se requiere una competencia comunicativa mínima en alguna variedad de árabe nativo, pero no mayor ni menor que aquella que debería exigirse, en árabe normativo, a cualquier aspirante a la docencia.²⁵ Y a la pregunta de si alguien que exhiba una competencia inferior puede integrar, cabría responder que si no es capaz, con menos razón debería permitírsele no hacerlo y que enseñe ese «árabe convencional» que los alumnos, denunciaba ya Guillermo Rittwagen hace más de un siglo, «aprenden [...] para enseñar mañana a su vez a otros alumnos, un árabe de fantasía».²⁶ Entraríamos con esto en una cuestión adyacente: la formación del profesorado.

Integrar, insinuaba en el párrafo anterior, no requiere saber más árabe por la sencilla razón de que en la universidad española (salvo en la de Murcia,²⁷ que yo sepa —y no sin tropiezos²⁸—) nadie está comprobando cuánto y qué árabe exactamente saben los aspirantes a la docencia y, por descontado, el profesorado en activo. Quien se aventure a integrar, siguiendo mi ejemplo u otros, lo hará inevitablemente desde su formación previa, lingüística y

²⁵ La de un «usuario competente», de acuerdo con el *MCER*; es decir, un nivel C.

²⁶ «Poco importa», añadía, «que este lenguaje sea o no auténtico». G. RITTWAGEN, *De Filología Hispano-Arábica. Ensayo crítico*, Librería de Fernando Fé, Madrid, 1909, p. 100.

²⁷ A. GIMÉNEZ REÍLLO, «Campaña para la acreditación y uso del árabe en los concursos de selección del profesorado universitario (CAUA)», 2017, fecha de consulta 8 febrero 2025, en <https://www.um.es/docencia/antanins/sgc/i3timad>.

²⁸ A. GIMÉNEZ REÍLLO, «Voto discrepante», *Anís del moro. Blog de A. Giménez, profesor y traductor jurado de árabe*.

pedagógica, y los resultados dependerán tanto de estas personales como de otras variables, pero como viene sucediendo hasta ahora en la EALE en general, ni más ni menos. Lanzarse a integrar, visto así, no dista mucho, p. ej., de abandonar el consabido (no-) método Gramática-Traducción en favor de uno menos adocenado;²⁹ o de cualquier otro esfuerzo por mejorar, reciclarse, etc., que uno acomete por voluntad y afición propias.

Entre esas variables que apuntaba, y que pueden afectar al éxito de una enseñanza integral, hay varias que escapan completa o parcialmente a la formación de cada cual.

Programa, programa, programa

Aunque reciba el nombre de ‘enfoque’, el integral no es exacta o enteramente lo que en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras se entiende por tal. «Se trata», sí, de una «concepción sobre la naturaleza de la lengua»,³⁰ pero no tanto de la lengua (del lenguaje humano) en general (aunque también), como de la lengua árabe en particular. Esto se echa de ver en que del llamado enfoque integral no se deriva un método³¹ distinto de

²⁹ En materia de terminología relativa a la enseñanza de idiomas, remito al lector a E. MARTÍN PERIS Y OTROS, «Diccionario de términos clave de ELE», fecha de consulta 13 febrero 2025, en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.

³⁰ «ENFOQUE», *Diccionario de términos clave de ELE*, fecha de consulta 13 febrero 2025, en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque.htm.

³¹ «MÉTODO», *Diccionario de términos clave de ELE*, fecha de consulta 13 febrero 2025, en

los ya existentes: el árabe integral, dicho de otro modo, se enseña (o se puede —y seguramente se debe— enseñar) igual que cualquier otra lengua extranjera. Lo que sí requiere es un currículo de partida (un catálogo de objetivos, contenidos, procedimientos metodológicos y criterios de evaluación generales)³² que se pueda luego sustanciar en un programa, «un plan de trabajo para un curso concreto».³³

Idealmente, los alumnos que estudian árabe en un mismo grado universitario deberían seguir, también, un mismo programa, para garantizar una progresión adecuada, armoniosa y sin solapamientos ni lagunas en su aprendizaje. En la práctica universitaria, sin embargo, en balde hará uno el esfuerzo de buscar programas establecidos y aprobados oficialmente por un área o departamento, que cubran toda la materia de lengua árabe impartida en una titulación. Programas, por decirlo así, suele haber tantos como asignaturas y no forzosamente fruto, además, de una esmerada coordinación entre sus autores. Por programa, a menudo, se entiende el índice de un manual de éxito, cuyas lecciones se dividen y reparten entre asignaturas; o peor aún, el

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm.

³²«CURRÍCULO», *Diccionario de términos clave de ELE*, fecha de consulta 13 febrero 2025, en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/curriculo.htm.

³³«PROGRAMA», *Diccionario de términos clave de ELE*, fecha de consulta 13 febrero 2025, en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/programa.htm.

de una gramática tradicional. ¿Puede un enfoque integral adaptarse a un ecosistema así, desarrollarse en él y sobrevivir?

Mi experiencia en la UMU, he de admitir, se ha beneficiado a este respecto de una ventaja: que durante los años en que comenzaba a desarrollar mi programa para un nivel A2.2 del *MCER* (30 créditos ECTS/300 horas lectivas) solía impartir cuatro de las cinco asignaturas de árabe consecutivas del mismo grado, el de Traducción e Interpretación, lo que me permitía no tener que coordinarme con nadie (o pasarme sin hacerlo, mejor dicho, sin graves repercusiones —quiero creer— para la marcha general de la enseñanza). Previa o paralelamente, cabe decir, se había introducido en la memoria de este y otros títulos³⁴ la mención a la naturaleza doble de la lengua objeto de aprendizaje («tanto el árabe normativo como el nativo de Marruecos y zonas limítrofes» en una de sus últimas redacciones)³⁵, lo cual sí refleja y es producto de un asenso, más tal vez que un consenso

³⁴ La memoria de un título universitario, para quienes se pierden en estos laberintos burocráticos, viene a ser la propuesta de plan de estudios que hace una universidad a las autoridades para su aprobación (o «verificación»), previa a la implantación del mismo, y que deviene *de obligado cumplimiento* una vez que esta se produce. Cf. Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, *BOE*, n.º 233, de 29/09/2021.

³⁵ P. PANEQUE SALGADO, *Evaluación sobre la propuesta de modificación de plan de estudios*, ANECA, 2024, fecha de consulta 13 febrero 2025, en https://www.um.es/documents/117064/6221848/Tel_Informe+favorable+modificacio%CC%81n+2024.pdf.

propiamente dicho, del Área de Estudios Árabes e Islámicos de la UMU, o al menos de una mayoría de sus miembros, en torno a mis proposiciones.³⁶ Fruto asimismo de esa aquiescencia, y de particular relevancia también para una implantación correcta del enfoque integral, es el requerimiento de una acreditación práctica de la competencia lingüística en los procesos de selección del profesorado de nuestra área, en aplicación, en principio, de la CAUA;³⁷ y la convocatoria de lectorados o becas para auxiliares de conversación específicamente «de árabe normativo³⁸ y marroquí», todo ello a partir del curso 2016-2017; lo que significa que desde entonces, si el profesorado recién incorporado al área no integraba, no era, desde luego, por falta de competencia lingüística, tanto en la lengua normativa como en la nativa, es decir, en el dialecto o haz dialectal identificado como más idóneo a tal efecto, desde un criterio, no está de más recordar, estrictamente didáctico: el de Marruecos *y alrededores*. Siendo, con enorme diferencia, el más hablado en España,³⁹ es

³⁶ Que puede decirse que se remontan a un par de años antes de mi incorporación a la misma: cf. A. GIMÉNEZ REÍLLO, «La didáctica de la lengua árabe en España. Enfocando la diglosia», 2004, Facultad de Letras de la Universidad de Murcia, fecha de consulta 16 febrero 2025, en <http://web.archive.org/web/20041211183601/http://www.um.es/s-idiomas/arabe/2004/didactica-arabe.php>.

³⁷ Véase la nota 27.

³⁸ O «clásico», en convocatorias precedentes.

³⁹ De acuerdo con el Censo anual de población 2021-2024, en España reside más de un millón de personas nacidas en Marruecos. En cambio, no llegan a la décima parte los nacidos en Argelia, ni a la centésima los nacidos en Egipto, que ocupan el tercer y primer

también el que más posibilidades tiene un estudiante español de escuchar y practicar, a menudo sin salir de su centro, barrio o localidad.

Aquella ventaja inicial que me había permitido diseñar un programa integral e íntegro para todas las asignaturas de la materia Lengua C (Árabe), y elaborar o recopilar, en consecuencia, materiales igualmente integrales, no me asistiría ya o no durante mucho tiempo, sin embargo, en su aplicación, al decidir Aguilar especializarse en Lengua C I y comenzar a impartirla una y otra vez, año tras año y de manera prácticamente ininterrumpida desde el curso 2017-2018, siguiendo un programa no ya diferente del mío sino ajeno a este (que es tanto como decir de espaldas al del resto de la materia, que continuaba impartiendo yo). En casos así sería de rigor, opino, adoptar o adaptar el programa ya existente, o conocerlo cuando menos, a fin de evitar, limitar o reducir posibles discordancias o desajustes, tanto con la asignatura inmediatamente posterior, como, a partir de esta y con efecto dominó, con las demás. La adaptación, por supuesto, también es factible a la inversa, aunque trabajosa en mucha mayor proporción, porque no es lo mismo adaptar un 20 % del programa al 80 % restante que proceder al contrario. No digo que fuera exactamente así en mi caso, porque la mayor disparidad se encontraba, a mi modo de ver, en el tiempo y la anticipación con que Aguilar abordaba la escritura a mano (pero en letra de molde), que yo dejaba para unas 60 horas lectivas más tarde e introducía a través de *خط الرقعة* (una decisión

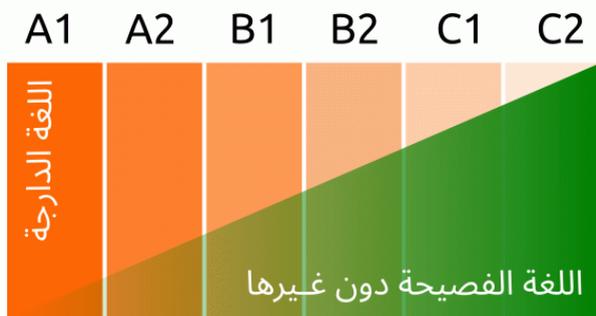
puesto, respectivamente, entre los países árabes más poblados. Cf. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, «Población por sexo, edad (grupos quinquenales) y país de nacimiento».

controvertida, parece, para quienes desconocen el uso o influencia de este estilo típicamente oriental en Marruecos; o creen que todos sus habitantes, con independencia de su formación y hábitos, tienen la misma letra). Sea como fuere, comprendiendo que era mi A1.2 (Lengua C II) el que iba a tener que entroncar regularmente con el de su A1.1 (Lengua C I), solicité a mi compañera una reunión de coordinación (a las que nos obliga, de cualquier modo, la comisión académica del título cada cuatrimestre), que tuvo lugar en su despacho y en la que con apremio, durante cinco escasos minutos, y la condición de no hacer comentarios, me permitió hojear los materiales que empleaba en el aula y que estaban a punto de convertirse en «un manual para aprender a leer y escribir en árabe a través del marroquí». ⁴⁰ Es significativo, y de interés para la pequeña historia del enfoque integral en la UMU, que el título de la obra, *Iniciación al árabe marroquí. A1.1*, indicara, si no lo contrario, sí que el objetivo primordial era la enseñanza de esta variedad dialectal y no, por tanto, de un árabe integral. ⁴¹ Por otra parte,

⁴⁰ V. AGUILAR, *Nishan. Iniciación al árabe marroquí. A1.1*, Diego Marín Librero-Editor, Murcia, 2020, p. 6. Digo «los» y no «sus» materiales porque en la publicación resultante se omite de manera cuando menos llamativa el nombre de una colaboradora decisiva en la obra, antigua lectora nuestra. Suyos sí son en cambio, imagino, errores de bulto como, entre otros, decir que «en la lengua escrita [...] se utiliza la forma francesa» que ofrece de los meses, de uso en Argelia o Túnez, pero no en Marruecos (p. 81), y que, además, no se corresponden luego con la transcripción del audio respectivo (p. 103).

⁴¹ Abundando en que integrar, paradójicamente, es no integrar, en la contracubierta se dice que *Nishan* «es un método para iniciarse en

teniendo como libro de texto oficial de la asignatura un título así, no es de extrañar que para algunos alumnos lo que hacían en Lengua C I fuera estudiar marroquí y no árabe a secas. Conviene reconocer y advertir, de cualquiera de las maneras, que, incluso sin dar pábulo a ello con referencias equívocas, el enfoque integral es objeto a menudo de esta recriminación.⁴² Esto es debido en parte a que, como trata de reflejar la ilustración, la distribución del árabe nativo y normativo en los distintos niveles no es, no puede ser, homogénea, como no lo es en el propio uso de la lengua:



la lengua árabe, partiendo de la variedad del árabe marroquí o *dariya*» y que «con un enfoque comunicativo e integrado [...] todas las destrezas orales se trabajan en *dariya*», en lo que parece una confusión habitual entre diglosia y *diamesia* (o variación del modo de transmisión: oral o escrito). Aun siendo cierto que el árabe nativo impera en el primero y el normativo en el segundo, no lo es menos que no se trata de una distribución complementaria y que hay, por así decirlo, mucho que escuchar, p. ej., e incluso que decir, en árabe normativo; o que escribir en árabe nativo.

⁴² La mayor, como se verá más adelante y conforme a mi experiencia, que se suele hacer al enfoque integral una vez en marcha.

Provocando en el *espectador* de los niveles iniciales la impresión de que sólo se enseña el primero, cuando, en realidad, desde un A1 se están poniendo las bases de un C2 repleto de árabe normativo, comenzando por el aprendizaje de la lectoescritura, conforme en la mayor medida posible a su ortografía. A este respecto, cabe señalar que en el planteamiento original que hace Munther Younes de su *Integrated Approach*, «students see in print only words that are acceptable in MSA [Modern Standard Arabic]». ⁴³ En publicaciones posteriores es evidente un cambio de postura, o acaso una matización, que comparto: «the texts of *ʿĀmmiya* listening passages and video clips [...] are written in Arabic script». No en balde, «there is some variation in the spelling of some *ʿĀmmiya*-only words for which there is no standard spelling [...]». ⁴⁴ En mi opinión, escribir el árabe nativo, más si cabe aprovechando la ortografía del normativo y fundamentalmente como introducción a ella, tiene cada vez menos de ficticio y resulta, en el peor de los casos, bastante más asumible que pretender, como hace la enseñanza más extendida en la actualidad, que el segundo puede hacer las veces del primero en la comunicación personal; y asimismo, bastante más admisible, desde un punto de vista pedagógico, que recurrir a una transcripción en caracteres latinos. Younes es de esta misma opinión y, entre las razones que aduce a favor de la escritura árabe, me parece especialmente bien traída esta que toma de Mahmoud Al-Batal: «The use of Arabic script helps students

⁴³M. A. YOUNES, «An Integrated Approach to Teaching Arabic as a Foreign Language», *Al-ʿArabiyya*, vol. 23, 1990, p. 115.

⁴⁴M. YOUNES, *The Integrated Approach to Arabic Instruction*, cit., p. 37.

maintain the sense that they are dealing with one language, not two». ⁴⁵

Que integrar no es (sólo) enseñar el dialecto de que se trate, ni antes, ni después ni aparte del árabe normativo, ha de reflejarse claramente en los materiales curriculares empleados, pero no ya por evitar malentendidos o maledicencias, que también, ⁴⁶ ni más que previsibles redundancias, sino por pura y simple coherencia con la letra y el espíritu del enfoque:

In an integrated program that distributes language tasks in a way that truly reflects actual usage of the language, favoring one variety over the other would not be possible. A textbook that aims to equip learners to deal with the language the way it is actually used would have to focus on the four language skills equally and distribute the learning material between the two language varieties according to the function or task to be mastered. ⁴⁷

Llegados a este punto, quizá sea oportuno detenerse, por último, en aquellas *variables de entorno*, por echar mano de la terminología informática, que pueden amenazar o comprometer

⁴⁵ M. AL-BATAL, «Diglossia Proficiency: The Need for an Alternative Approach to Teaching», en Aleya Rouchdy (ed.) *The Arabic Language in America*, Wayne State University, Detroit, 1992, p. 299.

⁴⁶ Personalmente, en más de una ocasión he recurrido a exhibir el contenido normativo de algunos de mis materiales y exámenes para refutar los reproches de quienes no entienden, o fingen no entender, en qué consiste integrar (y en qué no). Curiosamente, teniéndolos por delante, nunca se han dignado ojearlos.

⁴⁷ M. YOUNES, «To Separate or to Integrate, That Is the Question: The Cornell Arabic Program Model», cit., p. 28.

la subsistencia o, cuando menos, los resultados de un enfoque integral ya en marcha.

Apocalípticos e integrados

Si la descoordinación a la que aludía en párrafos anteriores no ayuda a integrar de la mejor manera posible, la interrupción o suspensión,⁴⁸ en años posteriores, de este enfoque integral en algunas asignaturas, intercaladas, ha tenido siempre, por lo que yo vengo observando, efectos catastróficos sobre las competencias de los estudiantes que, expuestos de nuevo o por primera vez a un enfoque defectivo o disgregado, con frecuencia aparejado a un método escasa o sólo fingidamente comunicativo, sufren una merma general de las destrezas orales y comienzan a incurrir en errores propios del *reverse privileging* enunciado por Ryding.⁴⁹ De comprobarse que sucede así,⁵⁰ se demostraría que

⁴⁸ Resultantes de la confección de planes de ordenación docente (POD) en los que a todas luces importa menos la docencia que sus horarios (si de mañana o tarde, si *buenos* o *malos*, si mejor o peor repartidos, etc.).

⁴⁹ Véase la nota 6. Errores, por supuesto, de registro y otro tipo, cometen también siguiendo un enfoque integral, pero no de un carácter tan artificial e inesperado: pueden mezclar árabe normativo y nativo al escribir, p. ej., como un arabófono poco instruido en el primero, pero raramente lo hacen en la conversación.

⁵⁰ En lo que podría considerarse, tal vez, un caso sui géneris de fosilización. Cf. «FOSILIZACIÓN», *Diccionario de términos clave de ELE*, fecha de consulta 13 febrero 2025, en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fosilizacion.htm.

ese tipo de enfoque (el de toda la vida, por entendernos) es más bien un *desenfoque*, que no se distingue del integral por enseñar a comunicarse igual pero exclusivamente en árabe normativo, cosa que ya sabemos que no es cierta ni posible, sino por mermar de manera considerable la capacidad de hacerlo en general y conducir incluso, si se quiere, a *desaprender*. Salvando las distancias, algo parecido sucede con muchos estudiantes *erasmus* que se incorporan temporalmente a nuestras aulas, en particular italianos, y que a menudo, pese a aventajar al grupo en número de horas lectivas cursadas, encuentran series dificultades a la hora de hablar, por más se les anime a hacerlo aunque sea en el único árabe que han estudiado hasta entonces, el normativo. La mayoría, confiesa, no encuentra tan chocante que el profesor se dirija a ellos en un árabe distinto del que mejor conocen como que lo haga, simple y llanamente, en árabe, en lugar de en su lengua materna o una vehicular, y les invite, para más inri, a corresponderle. Por fortuna esa *parálisis* inicial tiende a ir cediendo a medida que el estudiante acepta como natural —y provechoso para él— que el árabe domine el discurso de aula.⁵¹

Con todo, a tener en cuenta, más que la actitud de estos *erasmus* que se ven sumergidos en el enfoque integral de repente, por un cuatrimestre, es la de los llamados estudiantes de herencia (*heritage learners*),⁵² algunos de los cuales encuentran

⁵¹ «DISCURSO DE AULA», *Diccionario de términos clave de ELE*, fecha de consulta 13 febrero 2025, en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/discursoaula.htm.

⁵² Cf. R. ELHAWARI, *Teaching Arabic as a Heritage Language*, Routledge, Nueva York, 2021.

que este enfoque defrauda sus expectativas, en cuanto que pretende enseñarles *el árabe que ya saben* (u otro nativo, lo que tal vez es *peor*, pero no, en cualquier caso, el que esperaban aprender o perfeccionar), y pueden llegar a sentirse contrariados, incluso, en sus creencias lingüísticas, heredadas, como su árabe, de su entorno familiar;⁵³ todo ello agravado por la circunstancia, si se da así, como en mi caso, de no ser ese árabe nativo, siquiera, la lengua materna del profesor. No es infrecuente, de hecho, que alguno te pregunte incluso, el primer día de clase, si es que sólo sabes marroquí, o tome la palabra para hacerte saber, a ti y a sus incautos compañeros, *qué clase de árabe es ese en que estás hablando*.

Lo cierto es que los estudiantes de herencia pueden ser como tales, como los nativos (que también los hay, por supuesto, pero merecerían una reflexión aparte) y como los auxiliares de conversación, unos excelentes aliados, y casi cómplices, del profesor, nativo o no, que se decide a integrar; mas no cabe perder de vista que el integral es un enfoque para la EALE, es decir, para enseñar árabe a principiantes, verdaderos o falsos,⁵⁴

⁵³Cf. Y. SULEIMAN; A. ABDELHAY, «Diglossia, folk-linguistics, and language anxiety. The 2018 language ideological debate in Morocco», en Reem Bassiouney, Keith Walters (eds.) *The Routledge Handbook of Arabic and Identity*, Routledge, Nueva York, 2021.

⁵⁴«FALSO PRINCIPIANTE», *Diccionario de términos clave de ELE*, fecha de consulta 13 febrero 2025, en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/falsoprincipiante.htm.

pero no a estudiantes de herencia.⁵⁵ Esto, en principio, sirve igualmente para toda la enseñanza pública del árabe en España, en universidades y Escuelas Oficiales de Idiomas, pero sin duda pasa más desapercibido cuando lo único que se enseña es árabe normativo, quizá por la sencilla razón de que no es el idioma materno de nadie. Es sintomático, encuentro, que en un reciente estudio sobre «la percepción de los estudiantes de ascendencia marroquí acerca del papel del árabe dialectal marroquí [...] en su aprendizaje del árabe estándar moderno» no se identifique en ningún momento a parte de ellos, ni siquiera al «20 % [que] no lo utiliza de forma activa» y pese a que «el conocimiento y uso del dariya [sic] no es homogéneo», como estudiantes de herencia,⁵⁶ ni se les distinga de los nativos.

La aceptación de un enfoque integral por parte de estos estudiantes, aunque no sean sus destinatarios, y en particular de aquellos compañeros suyos, principiantes, que los secundan, requiere de tacto y pedagogía. Es importante que vean en él no una amenaza, sino, antes bien, una ayuda para el aprendizaje de la lengua normativa. De hecho, sumergidos algunos, ocasio-

⁵⁵No es casual en absoluto que Younes les haya dedicado un manual aparte: M. YOUNES, *Riḥla ilā Bilād al-ʿArab. A Comprehensive Introductory Course for Arabic Heritage Speakers*, Routledge, Nueva York, 2022.

⁵⁶B. SOTO ARANDA; F. FEKKAI TADINIT, «El papel del árabe dialectal en el aprendizaje del árabe estándar moderno: Estudio de caso con estudiantes universitarios del Grado en Relaciones Internacionales (URJC)», en Isidoro Hernán Losada, José Enrique Anguita Osuna (eds.) *Innovación educativa y formación docente. Últimas aportaciones en la investigación*, Dykinson, S.L., Madrid, 2023, pp. 261, 264.

nalmente, en las aguas más procelosas y pelágicas de esta, a más profundidad y distancia, por seguir con el símil, de la costa conocida, suelen agradecer ese salvavidas que, bien manejado, por el profesor o ellos mismos, puede ser su árabe nativo o de herencia. Pero también han de comprender que esta suya es una posición aventajada que en el mejor de los casos requeriría un currículo aparte (que los llevaría sin duda más lejos, pero a cambio de un esfuerzo también mayor, más proporcional al que realizan sus compañeros principiantes). Dicho lo cual, tampoco está de más asumir que hay estudiantes con poco o ningún interés en comunicarse en árabe,⁵⁷ a los que un enfoque integral no hace más que apartar de su objetivo: adquirir un conocimiento libresco, es decir, meramente proposicional, y no procedimental, de la lengua. Me viene a la mente el caso (único en estos años y extremo, reconozco, pero muy ilustrativo) de una alumna insatisfecha con su calificación final, que encontraba insuficiente e injusta, y achacaba al componente oral de la asignatura. Esta alumna, me confiaba en una sesión de tutoría, «adoraba» literalmente el árabe clásico (sic), en cuyo estudio se había iniciado muy poco antes en otra universidad, tanto como «odiaba» el marroquí, por el que parecía sentir, en efecto, verdadera repulsa y un desprecio que, curiosamente, encontraba justificado en que una compañera suya, estudiante de herencia y supuestamente con más conocimiento de causa, compartía con ella un prejuicio lingüístico parecido. Al intentar hacerle ver que se trataba ante todo de esto último, comparándolo con el que alimentan algunos hispanohablantes respecto de sus propias

⁵⁷ A. GIMÉNEZ REÍLLO, «Integratividad cero», *Anís del moro. Blog de A. Giménez, profesor y traductor jurado de árabe*.

hablas, sólo conseguí agravar la confusión si cabe y que se sintiera más cargada de razón: «Es que es verdad que los murcianos», vino a decirme, «hablamos mal». Y de nada sirvió tampoco tratar de convencerla de que ni ella ni su compañera, cosa que de seguro no hacía ni intentaba siquiera, podían ir por esos mundos de Dios hablando con la gente en árabe normativo. «Es que yo no quiero hablar [el árabe, se entiende] con nadie», recuerdo vagamente que apostilló resignada, ya a la puerta del despacho, antes de abandonarlo.

Huelga decir que estudiantes con estas aficiones y aflicciones, inusitadas, sospecho, entre los de otras lenguas extranjeras, necesitarían igualmente de un currículo aparte o, más bien, de una enseñanza individualizada o con fines específicos, si es que entra en su definición,⁵⁸ aparte de que cuesta imaginar qué fines, profesionales o académicos, podrían ser esos. Y es que la EALE en la universidad actual, ya sea por convicción, acomodo o conveniencia, se identifica, al menos en la teoría, con los mismos fines generales que las de otros idiomas extranjeros. Sigue siendo cierto, tengo la impresión, como decía García Gómez a mediados de los años 80 del siglo pasado, que «los europeos con fama de

⁵⁸ «ENSEÑANZA DE LA LENGUA PARA FINES ESPECÍFICOS», *Diccionario de términos clave de ELE*, fecha de consulta 13 febrero 2025, en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm. Cabría discutir también si podría tratarse de un caso de reconocimiento de «competencias parciales», por el que abogaban las primeras versiones del *MCER*: cf. CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2002.

hablar bien el árabe lo hacen regular», y que «son raros» los «orientalistas capaces de hablar el árabe como los nativos», cosa que para él, sus predecesores⁵⁹ y no pocos, seguramente, de sus sucesores sólo parece concebible «por dote de bilingüismo, haber nacido en tierra árabe u otros motivos»,⁶⁰ distintos, en cualquier caso, de la formación que se ofrece en las aulas universitarias. Salvo que el discurso oficial, o al menos el de las memorias de los títulos y las guías docentes de las asignaturas, ya no es ese; y o cambia el discurso, para volver a aquella autocomplacencia,⁶¹ o cambian *los cursos*, porque no es de recibo que teoría y práctica se contradigan deliberadamente.

Al hilo de esa contradicción, he de decir que si en estos años he encontrado una oposición manifiesta a la integración del árabe normativo y nativo, no ha sido por parte del alumnado, sino de otros docentes, si bien, afortunadamente, sin el suficiente o ningún ascendiente sobre aquel *asenso de área* respecto de mis propuestas al que me refería páginas atrás, en lo relativo a los objetivos básicos del currículo y al perfil lingüístico requerido a profesores y auxiliares de conversación; y sin ascendiente

⁵⁹ J. RIBERA Y TARRAGÓ, «El Ministro de Estado en la cuestión de Marruecos», *Revista de Aragón*, vol. 6, 1902, p. 457.

⁶⁰ E. GARCÍA GÓMEZ, «Ahondando con la pala», *ABC*, 1984, Madrid, p. 3. De interés, a propósito, es la carta al director, a modo de réplica, de J. GARCÍA FERNÁNDEZ, «Arabistas», *ABC*, 1984, Madrid, p. 10. «¿Cuántos españoles dominan el árabe?», se pregunta. «¿Pone pasión en el estudio del árabe, el arabista que no lo habla? ¿Qué pensaríamos de un gran hispanista que no hablase con cierta corrección el español?».

⁶¹ Cf. A. GIMÉNEZ REÍLLO, «Quirós y el tercer árabe», *Anís del moro. Blog de A. Giménez, profesor y traductor jurado de árabe*.

tampoco sobre instancias superiores que pudieran franquear la que ha sido, para más inri, una aquiescencia frágil, minada por desavenencias profesionales y frecuentes desacuerdos puntuales.

La premisa de dicha oposición ha sido siempre y de manera invariable la misma, y coincide con esa recriminación a la que ya he aludido aquí: que con un enfoque integral los alumnos aprenden menos, poco o ningún árabe normativo.⁶² Si esto último es fácilmente falsable a la luz de los materiales curriculares utilizados,⁶³ no lo es tanto que el aprendizaje de dos o más códigos, en lugar de uno solo, lleva *más tiempo*:⁶⁴ *algo más* si es simultáneo, como pretende el enfoque integral, y *bastante más* si es consecutivo (no diré el doble, porque incluso en este es previsible que el estudiante, tanto si comienza por la lengua nativa como por la normativa, acabe haciendo por su cuenta y riesgo lo que un programa integral aspira a optimizar — aprovechar los elementos comunes⁶⁵—). Pero de igual manera, p. ej., que desarrollar la comprensión y expresión escritas, sin salir en principio del árabe normativo, lleva *más tiempo* que exponer sus reglas siguiendo el índice de una gramática y enseñar a los alumnos a buscar en un diccionario ordenado por *raíces*, todo ello en español y con objeto de lanzarlos cuanto antes a *traducir*, ejercer de arabistas, etc. O igual que enseñar a pronunciar correctamente lleva *mucho más tiempo* que partir, como hacía Codera, de que «al estudiar una lengua muerta, o que se estudia

⁶² Véase la nota 40.

⁶³ Véase la nota 44.

⁶⁴ No diré que también «más esfuerzo», porque ni lo percibo así ni es un argumento que la oposición al enfoque integral suela esgrimir.

⁶⁵ Véase la nota 16.

como tal, importa poco que demos a las letras una pronunciación más o menos propia». ⁶⁶ No se trata en definitiva, es evidente, de cuánto tiempo se dedica a qué, sino por qué, para qué y con qué resultados. A falta de aquel, opinan los detractores del enfoque integral, es el árabe nativo el que hay que sacrificar, pero como ellos mismos sacrifican sin admitirlo, no nos engañemos, toda destreza oral e incluso escrita. Y no por falta de tiempo.

A este respecto, seguir un enfoque integral con estudiantes que han padecido inicial o *intercaladamente*, a lo largo de su formación, el típico defectivo o disgregado, barnizado o no de comunicativo, consiste las más de las veces en desenseñar; y para ellos, en *desaprender*: en olvidar, pero por una vez adrede, lo aprendido. Al mismo tiempo, al profesor que integra/desenseña le acompaña a menudo el temor de que sus alumnos, cuando dejan de serlo, puedan resultar *penalizados* por aquellos u otros docentes que carezcan, ellos mismos, de la competencia lingüística y didáctica necesarias para evaluarlos correctamente, y achaquen a un mal rendimiento, p. ej., lo que puede no ser más (ni menos) que una interferencia o transferencia negativa del árabe nativo al normativo; contingencia esta, dicho sea de paso, a la que están expuestos también los estudiantes de herencia, que son, además y por otra parte, percibidos con frecuencia como testigos incómodos y, en consecuencia, dispensados de asistir a clase, a la par que convertidos, como todo hablante nativo cuyo dominio del árabe normativo flaquea o deja más o menos que desear, en pruebas vivientes del carácter esencialmente

⁶⁶ F. CODERA Y ZAIDÍN, *Elementos de gramática árabe para los alumnos de D. F. C. y Z.*, Litografía de E. Fernández, Madrid, 1886, p. 6.

inaprendible del árabe.⁶⁷ Si nadie sabe árabe,⁶⁸ como se nos insiste, nadie, ni siquiera sus supuestos especialistas, tiene por qué saber árabe.

Frente a esta oposición docente, que raramente tiene su origen en una ignorancia sincera del enfoque integral, a diferencia de la discente, hay, me temo, poco que hacer... salvo tratar de resistir sus envites. Si tienen un ápice de generosidad y buena disposición, no obstante, y de sincera preocupación por los alumnos, *apocalípticos e integrados* pueden llegar a algunas soluciones de compromiso, beneficiosas para todos. Una de ellas, recurrente entre las sugerencias que he hecho a mi área y a la comisión académica del Grado en Traducción e Interpretación, de

⁶⁷ A. GIMÉNEZ REÍLLO, «Para que vean», *Anís del moro. Blog de A. Giménez, profesor y traductor jurado de árabe*. No deja de ser significativo que del árabe nativo nunca se pretenda que es inasequible, o mucho menos que del normativo, aun siendo seguramente el que menos conocen los extranjeros. «Lo único que aprende el que en el país vive mucho tiempo», dice Ribera a propósito de Marruecos, «es el dialecto vulgar, y aun ese en determinados sitios y condiciones». Sigue a esto un ejercicio de lucidez que no tiene desperdicio: «Las escuelas de árabe, tal cual las tenemos organizadas los españoles, apenas pueden servir: no producen hombres enteros y cabales; necesariamente hemos de salir *pedazos de hombre* y, por decirlo claro, casi eunucos: yo, el primero. El mejor arabista de España, estirándolo como una goma, no puede dar de sí más de lo que tiene [...] nadie puede mantener la conversación más sencilla con un moro, ni entender lo que éste dice»: J. RIBERA Y TARRAGÓ, «El Ministro de Estado en la cuestión de Marruecos», cit., p. 457.

⁶⁸ A. GIMÉNEZ REÍLLO, «L'àrab planteja problemes», *Anís del moro. Blog de A. Giménez, profesor y traductor jurado de árabe*.

la que formo parte en calidad de coordinador de la materia Lengua C (Árabe), es que el profesorado más (o completamente) ayuno de cualquier árabe nativo, imparta, por defecto y a fin de *minimizar el daño* de alternar enfoques, los niveles más avanzados, donde el código normativo tiene cada vez más presencia y el nativo, es de esperar, suficiente arraigo ya entre el alumnado.⁶⁹ Lamentablemente, como ya avancé,⁷⁰ a la hora de ordenar la docencia de un área, es habitual que más que asignaturas se repartan horarios, y sin más criterio que el de ir eligiendo conforme al escalafón, por lo que composturas como esta no es fácil que prosperen, máxime si no hay un consenso al respecto y quien tiene que avenirse a semejante compromiso lo encuentra, valga la redundancia, demasiado comprometedor, o ve en ello, peor aún, un gesto de claudicación.

Otro posible ejercicio de contemporización, al que me obligo yo mismo, es asumir que puede haber contenidos que vengan dictados por la conveniencia de abordarlos desde un enfoque integral, fuera o antes de sazón, pero antes también que desde uno disgregado. La misma introducción a الإعراب en un A1.2, que puede no tener mucho fuste ni sentido en un programa, p. ej., puede cobrarlo en otro por diversas razones, como hacerlo en previsión de que no reciba un tratamiento integral más adelante. Se trata, de cualquiera de las maneras, de anticipar contenidos

⁶⁹ Esta recomendación la extiende Younes a todo el profesorado no nativo: «To assign teachers who are not native speakers of the *Āmmyia* variety introduced in the program to teach higher level courses»: M. YOUNES, *The Integrated Approach to Arabic Instruction*, cit., p. 54.

⁷⁰Véase la nota 46.

hasta donde resulte posible y rentable, no de improvisarlos o trasplantarlos por un mero prurito de flexibilidad malentendida.

Un último obstáculo con el que puede toparse la adopción de un enfoque integral es que una minoría del profesorado sea competente en una lengua nativa distinta de la estipulada en el currículo.⁷¹ Es algo, de hecho, que ha sucedido en mi área, donde en estos años hemos contado con dos profesores argelinos e incluso, por breve espacio de tiempo y debido a la ¿inadvertencia? de quienes la seleccionaron, con una auxiliar de conversación de la misma procedencia. Del desempeño de estos dos compañeros, que habían superado, en cualquier caso, sendas pruebas lingüísticas en árabe normativo y marroquí, no puedo opinar, porque no sé a ciencia cierta siquiera si integraban como estaba previsto que hicieran o no, aunque tengo indicios y sospechas de esto último. Sí, en cambio, en el caso de la lectora o auxiliar de conversación, presente en mis clases.

A propósito de esta misma cuestión («Can a teacher teach a dialect that is not his or her own?»),⁷² Younes, tengo la impresión, asume una postura en exceso posibilista, movido, tal vez, por el afán de no dar cuartel a ninguna de las «objeciones a la integración» que se le hacen y una de las cuales es esta.

Since the integrated program was started at Cornell in 1990, teachers with Jordanian, Lebanese, Palestinian, Syrian, Iraqi, Kuwaiti, Egyptian, Sudanese, Tunisian, Moroccan, and American English backgrounds have taught in it. The teachers who spoke a variety other than LESA

⁷¹ Huelga decir que, si no fuera una minoría, sería preferible modificar los objetivos del currículo en favor de dicha variedad.

⁷² M. YOUNES, *The Integrated Approach to Arabic Instruction*, cit., p. 53.

[Levantine Educated Spoken Arabic] have not found it difficult to teach in the program, for two main reasons. First, the existence of a textbook that can be described as teacher- and student-friendly has helped define their role and provide the “script” for that role. Second, the focus on LESA, which suppresses regionalisms and maximizes shared standard forms.⁷³

Aun admitiendo que su experiencia (e imagino que autoridad para hacer y deshacer) en Cornell dista en muchos sentidos de cualquiera posible en la UMU, cabe preguntarse, para empezar, si poner a un egipcio, sudanés, tunecino o marroquí a enseñar un árabe tan alejado del propio (por más que tenga de koiné de prestigio) no contradice y empaña, de algún modo, la ambición de dotar a la EALE de *realismo sociolingüístico*. A mí la sola idea me trae a la mente esas grabaciones en que un personaje con un fuerte acento de tal o tal lugar pretende, sin el menor pudor o el justo de un extra hollywoodiense, ser oriundo del extremo opuesto del mundo árabe, como si el mero hecho de expresarse en árabe normativo diluyera cualquier atisbo de pertenencia nativa. Pero sobre todo recuerdo a aquella lectora nuestra, *algéroise* para más señas, tratando una y otra vez, en balde y pese a mi insistencia en que hablara con naturalidad (es decir, en su árabe), de imitar el marroquí, no sé si porque era lo que hacía en otras asignaturas o porque albergaba la esperanza de poder renovar así su beca.

Hace bien Younes en preguntarse, desde luego, si la opción de conversar «in *Fuṣḥā*, which is not used for conversation, [is] a better alternative», pero dudo que, como plantea, entre aquel y

⁷³ *Ibid.*, p. 54.

«a dialect other than his or her own» muchos profesores se sintieran más cómodos en este último.⁷⁴

Cada centro educativo, es mi opinión, debería ser coherente con los objetivos de su currículo hasta las últimas consecuencias, o en el peor de los casos saber adaptarlos, como apuntaba antes,⁷⁵ a sus circunstancias. Es inviable que cuente con tantos currículos como perfiles lingüísticos exhiba su profesorado, por muy *panárabe* que resulte el conjunto, pero, sobre todo, ni tiene función didáctica alguna ni beneficia a los alumnos.⁷⁶ A poco que se piense, además, procurarse un profesorado con un perfil homogéneo es lo que se hace ya (¡o no!) cuando, para enseñar árabe, se contrata a profesores que sepan árabe.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 53.

⁷⁵ Véase la nota 67.

⁷⁶ Personalmente, aunque ese sería tema para otro artículo, creo que lo que se ha dado en llamar un enfoque *multidialectal* no es tanto «a response to the MSA plus one dialect approach» como una huida hacia delante. Cf. E. TRENTMAN, «Does a multidialectal approach mean teaching all of the dialects?», 2022, fecha de consulta 16 febrero 2025, en <https://emmatrentman.com/2022/01/14/does-a-multidialectal-approach-mean-teaching-all-of-the-dialects/>.

Referencias

- ABBOUD, P. F., *Elementary Modern Standard Arabic*, Inter-university Committee for Near Eastern Languages, Ann Arbor, 1968.
- ABBOUD, P. F., «State of the Art IX: Arabic Language Instruction», *Middle East Studies Association of North America (MESA)*, vol. 5, n.º 2, 1971, pp. 1-23.
- AGUILAR, V., «Enseñanza conjunta del árabe moderno normativo y el marroquí», en Paula Santillán Grimm, Luis Miguel Pérez Cañada, Francisco Moscoso García (eds.) *Árabe marroquí: de la oralidad a la enseñanza*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 2013.
- AGUILAR, V., *Nishan. Iniciación al árabe marroquí. A1.1*, Diego Marín Librero-Editor, Murcia, 2020.
- AGUILAR, V.; RUBIO, A.; DOMINGO, L., *Mabruk*, Diego Marín Librero-Editor, Murcia, 2014.
- AL-BATAL, M. (ed.), *Arabic as One Language. Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, Georgetown University Press, Washington, DC, 2017.
- AL-BATAL, M., «Diglossia Proficiency: The Need for an Alternative Approach to Teaching», en Aleya Rouchdy (ed.) *The Arabic Language in America*, Wayne State University, Detroit, 1992, pp. 284-304.
- CODERA Y ZAIDÍN, F., *Elementos de gramática árabe para los alumnos de D. F. C. y Z.*, Litografía de E. Fernández, Madrid, 1886.
- CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2002.
- CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, Servicio de publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo, 2020.

CORRIENTE, F., *Gramática árabe*, Instituto Hispano-Árabe de Cultura, Madrid, 1980.

«Currículo», *Diccionario de términos clave de ELE*, fecha de consulta 13 febrero 2025, en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/curriculo.htm.

«Discurso de aula», *Diccionario de términos clave de ELE*, fecha de consulta 13 febrero 2025, en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/discursoaula.htm.

ELHAWARI, R., *Teaching Arabic as a Heritage Language*, Routledge, Nueva York, 2021.

«Enfoque», *Diccionario de términos clave de ELE*, fecha de consulta 13 febrero 2025, en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque.htm.

«Enseñanza de la lengua para fines específicos», *Diccionario de términos clave de ELE*, fecha de consulta 13 febrero 2025, en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm.

«Falso principiante», *Diccionario de términos clave de ELE*, fecha de consulta 13 febrero 2025, en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/falsoprincipiante.htm.

«Fosilización», *Diccionario de términos clave de ELE*, fecha de consulta 13 febrero 2025, en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fosilizacion.htm.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J., «Arabistas», *ABC*, 1984, Madrid, p. 10.

GARCÍA GÓMEZ, E., «Ahondando con la pala», *ABC*, 1984, Madrid, p. 3.

- GIMÉNEZ REÍLLO, A., «A committed approach to TAFL», *Anís del moro. Blog de A. Giménez, profesor y traductor jurado de árabe*, fecha de consulta 8 febrero 2025, en <https://anisdelmoro.blogspot.com/2010/04/committed-approach-to-tafl.html>.
- GIMÉNEZ REÍLLO, A., «Campaña para la acreditación y uso del árabe en los concursos de selección del profesorado universitario (CAUA)», 2017, fecha de consulta 8 febrero 2025, en <https://www.um.es/docencia/antanins/sgc/i3timad>.
- GIMÉNEZ REÍLLO, A., «Integratividad cero», *Anís del moro. Blog de A. Giménez, profesor y traductor jurado de árabe*, fecha de consulta 15 febrero 2025, en <https://anisdelmoro.blogspot.com/2010/01/integratividad-cero.html>.
- GIMÉNEZ REÍLLO, A., «La didáctica de la lengua árabe en España. Enfocando la diglosia», 2004, Facultad de Letras de la Universidad de Murcia, fecha de consulta 16 febrero 2025, en <http://web.archive.org/web/20041211183601/http://www.um.es/s-idiomas/arabe/2004/didactica-arabe.php>.
- GIMÉNEZ REÍLLO, A., «L'àrab planteja problemes», *Anís del moro. Blog de A. Giménez, profesor y traductor jurado de árabe*, fecha de consulta 15 febrero 2025, en <https://anisdelmoro.blogspot.com/2011/07/larab-planteja-problemes.html>.
- GIMÉNEZ REÍLLO, A., «Para que vean», *Anís del moro. Blog de A. Giménez, profesor y traductor jurado de árabe*, fecha de consulta 8 febrero 2025, en <https://anisdelmoro.blogspot.com/2009/12/para-que-vean.html>.
- GIMÉNEZ REÍLLO, A., «Quirós y el tercer árabe», *Anís del moro. Blog de A. Giménez, profesor y traductor jurado de árabe*, fecha de consulta 8 febrero 2025, en <https://anisdelmoro.blogspot.com/2010/01/quiros-y-el-tercer-arabe.html>.

- GIMÉNEZ REÍLLO, A., «Voto discrepante», *Anís del moro. Blog de A. Giménez, profesor y traductor jurado de árabe*, fecha de consulta 8 febrero 2025, en
<https://anisdelmoro.blogspot.com/2024/12/voto-discrepante.html>.
- GIOLFO, M. E. B.; SINATORA, F. L., «Rethinking Arabic Diglossia. Language Representations and Ideological Intents», en Paolo Valore (ed.) *Multilingualism. Language, Power and Knowledge*, Edistudio, Pisa, 2011, pp. 103-128.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, «Población por sexo, edad (grupos quinquenales) y país de nacimiento», fecha de consulta 14 febrero 2025, en
<https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=68522&L=0>.
- «Interferencia», *Diccionario de términos clave de ELE*, fecha de consulta 13 febrero 2025, en
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interferencia.htm.
- MANSOOR, M., «Arabic: What and When To Teach», en Richard S. Harrell (ed.) *Report of the Tenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*, Georgetown University Press, Washington, DC, 1960, pp. 83-96.
- MARTÍN PERIS, E.; ARJONILLA SAMPEDRO, A.; ATIENZA CEREZO, E.; CASTRO CARRILLO, M. D.; CORTÉS MORENO, M.; GONZÁLEZ ARGÜELLO, M. ^A V.; Y OTROS, «Diccionario de términos clave de ELE», fecha de consulta 13 febrero 2025, en
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.
- «Método», *Diccionario de términos clave de ELE*, fecha de consulta 13 febrero 2025, en
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm.
- NICOLA, M., «An Integrated Arabic Basic Course», *Dialog on Language Instruction*, vol. 10, n.º 1, 1994, pp. 27-42.

- NORRI, N., *B7al 10 01*, Murcia, 2015, fecha de consulta 8 febrero 2025, en <https://soundcloud.com/agrum-2/10-01a/s-3k40q>.
- PALMER, J., «Arabic Diglossia: Teaching only the standard variety is a disservice to students», *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, vol. 14, 2007, pp. 111-122.
- PANEQUE SALGADO, P., *Evaluación sobre la propuesta de modificación de plan de estudios*, ANECA, 2024, fecha de consulta 13 febrero 2025, en https://www.um.es/documents/117064/6221848/TeI_Inform_e+favorable+modificacio%CC%81n+2024.pdf.
- «Programa», *Diccionario de términos clave de ELE*, fecha de consulta 13 febrero 2025, en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/programa.htm.
- RIBERA Y TARRAGÓ, J., «El Ministro de Estado en la cuestión de Marruecos», *Revista de Aragón*, vol. 6, 1902, pp. 445-464.
- RITTWAGEN, G., *De Filología Hispano-Arábica. Ensayo crítico*, Librería de Fernando Fé, Madrid, 1909.
- RYDING, K. C., «Teaching Arabic in the United States», en Kassem Wahba, Zeinab Taha, Liz England (eds.) *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2006, pp. 13-20.
- SALGADO SUÁREZ, R., «Evolución metodológica de la enseñanza del árabe marroquí en España: del modelo tradicional a los enfoques comunicativos», *Al-Andalus Magreb*, vol. 26, 2019, p. 15.1-22.
- SOTO ARANDA, B.; FEKKAI TADINIT, F., «El papel del árabe dialectal en el aprendizaje del árabe estándar moderno: Estudio de caso con estudiantes universitarios del Grado en Relaciones Internacionales (URJC)», en Isidoro Hernán Losada, José Enrique Anguita Osuna (eds.) *Innovación educativa y formación docente. Últimas aportaciones en la investigación*, Dykinson, S.L., Madrid, 2023, pp. 261-271.
- SULEIMAN, Y.; ABDELHAY, A., «Diglossia, folk-linguistics, and language anxiety. The 2018 language ideological debate in Morocco», en Reem Bassiouny, Keith Walters (eds.) *The Routledge Handbook*

of Arabic and Identity, Routledge, Nueva York, 2021, pp. 147-160.

TRENTMAN, E., «Does a multidialectal approach mean teaching all of the dialects?», 2022, fecha de consulta 16 febrero 2025, en <https://emmatrentman.com/2022/01/14/does-a-multidialectal-approach-mean-teaching-all-of-the-dialects/>.

YOUNES, M., *Rihla ilā Bilād al-'Arab. A Comprehensive Introductory Course for Arabic Heritage Speakers*, Routledge, Nueva York, 2022.

YOUNES, M., *The Integrated Approach to Arabic Instruction*, Routledge, Nueva York, 2015.

YOUNES, M., «To Separate or to Integrate, That Is the Question: The Cornell Arabic Program Model», en *Arabic as One Language. Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, Georgetown University Press, Washington, DC, 2017, pp. 23-35.

YOUNES, M. A., «An Integrated Approach to Teaching Arabic as a Foreign Language», *Al-'Arabiyya*,

LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE

ÁRABE COMO SEGUNDA LENGUA: MARCO COMÚN EUROPEO Y ¿MARCO IBEROAMERICANO?

Carmen Ruiz-Bravo-Villasante¹

1. EL MARCO COMÚN EUROPEO

Dentro de la dinámica renovadora de la enseñanza de las lenguas del presente siglo, se tienen una serie de enfoques pedagógicos agrupados en el documento *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, elaborado por el Consejo de Europa y publicado el año 2001. En principio, fue esta una propuesta que pretendía suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como facilitar la comunicación entre los profesionales docentes y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, contribuyendo de este modo a facilitar la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional.

¹ Carmen Ruiz Bravo-Villasante ha sido Profesora Adjunta y Titular de Lengua Árabes, y después Catedrática de Literatura y Pensamiento Árabes Modernos en la UAM, España (jubilada). Este texto es una versión actualizada de la conferencia inaugural pronunciada por la autora, en el Primer simposio (celebrado en línea) *Árabe como Segunda lengua: enseñar, aprender, codificar, traducir*. Universidad de Chile, noviembre 2022. Simposio. El árabe como segunda lengua: enseñar, aprender, codificar, traducir. Día 1

Hoy en día tal documento es conocido en los medios educativos y académicos hispánicos como *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (o, informalmente, “El Marco”). Este fraguó dentro de una línea de coordinación intereuropea, en el ámbito del Consejo de Europa. con orígenes o antecedentes de décadas, y empezó a tomar cuerpo e impulso quizá debido al establecimiento de la Unión Europea en 1993.

Los trabajos conducentes a presentar *El Marco...* se concretan a principios del siglo XXI. Además de los indudables y loables propósitos científicos y de investigación, impulsaron estos trabajos otros factores. Entre ellos, destaca la voluntad que hubo en varios medios con responsabilidad gubernamental o ministerial, de llegar a unos acuerdos prácticos, a ser posible en todos los países de la UE.

Se trataba y se trata de que, entre los diferentes Estados, el sistema de aprendizaje de las segundas lenguas sea convergente, lo más parecido posible. Se pensaba y se piensa que, de esa manera, si se consigue adoptar una forma y unos criterios de enseñanza y de medición de conocimientos muy similares, se lograrán acuerdos de convalidaciones y reconocimientos de títulos con más rapidez y facilidad.

Así, a la par que los investigadores debaten y dialogan en congresos, en los ámbitos institucionales se buscan acuerdos organizativos, burocráticos y pedagógicos, sobre todo referidos a la regulación de la enseñanza oficial.

Es decir, al preparar y redactar “*El Marco*”, desde un principio se cuenta con un doble planteamiento: por una parte, se trata de poner en común los resultados de las más modernas experiencias e investigaciones en el terreno de la enseñanza de idiomas, por otra, se necesita consensuar, formalizar y difundir una vía burocrático-política en el ámbito educativo correspondiente.

En el ámbito de la enseñanza de las segundas lenguas la experiencia de este siglo XXI tiene que contar, por supuesto, con los enormes avances producidos en los medios informáticos, que permiten grabar, visualizar, escuchar, traducir, comunicarse e interactuar de nuevas formas.

Hay infinidad de trabajos, productos, métodos, y experiencias, contando con esta gama de posibilidades, aunque se hallan distribuidos de distinta forma en unos Estados y otros, razón de más para que el establecimiento y avances de la Unión Europea incida en el ámbito educativo y en sus instrumentos de todo orden.

Ya he indicado que la UE necesita que los títulos y la forma de adquirir conocimientos lingüísticos sean fácilmente comparables, incluso similares, pues los Estados ya han abierto sus fronteras entre sí, y los ciudadanos pueden estar en contacto con mayor facilidad y, por lo tanto, sus lenguas también. Hay que recordar que la variedad de lenguas en el territorio de la UE es notable, siendo algunas cercanas y otras bastante diferentes entre sí, tipológicamente hablando. Hasta ahora, se han reconocido, como oficiales de la UE, 24 lenguas en un espacio continuo de 4.233.000 km², con unos 450 millones de habitantes. Esta realidad aconseja tomar una línea de actuación coordinadora.

Además de esta variedad de lenguas y grupos de hablantes que existen dentro del continente europeo, en las dos últimas décadas se ha producido un gran aumento de ciudadanos europeos proveniente de países del Mediterráneo que no pertenecen a la UE, ya sea África o el Próximo Oriente, así como de países del Asia central y del Asia extremooriental. Su proceso de incorporación ha sido muy rápido, lo cual ha supuesto el aporte más actuante de sus idiomas (chino, árabe, por ejemplo). Parece claro que el MCER es un instrumento útil para enseñar a estos nuevos ciudadanos europeos las lenguas de los países donde se acaban de instalar y van a vivir. No cabe duda de "El Marco" también

sirve para que los europeos (hablantes de las lenguas europeas oficialmente reconocidas) se abran a las lenguas de los nuevos conciudadanos “exóticos”. Es una oportunidad de intercambio lingüístico y cultural, y de re-equilibrio social.

En síntesis recordemos que actúan varios elementos:

- 1- Un mercado de nuevas tecnologías,
- 2- Una tendencia euro-unionista hacia los acuerdos.
- 3- Grandes movimientos de reajuste y traslado poblacionales.

Se explica así que, en un plazo relativamente corto de tiempo, se aprestaran recursos de investigación y experimentación verdaderamente importantes, para conseguir unos resultados que ahora mismo están ya aceptados e impuestos. Insisto, en este caso, en utilizar los dos términos —aceptados e impuestos— a la vez.

- 4- Para que se hayan aceptado científicamente actúa positivamente la calidad de los trabajos que condujeron al Marco, y que sus conclusiones y propuestas sean, en general, bastante razonables.

Adopción normativa, y primer acatamiento entusiasta del MCER en España

Lo que se presentaba en el MCER como una serie de propuestas y reflexiones, se convirtió muy pronto, en España, en un marco legislativo, de aplicación obligatoria en los centros oficiales, tanto dependientes de los Ministerios centrales como de sus diversas delegaciones en las distintas comunidades y ciudades. En particular, fueron las Escuelas Oficiales de Idiomas las que antes debieron reformular y reordenar sus programas, y en gran medida unificarlos, siguiendo las sugerencias, ahora ya convertidas en directrices. En los demás niveles educativos se procedió con similar celeridad, aunque quizá también con más

reservas en algunos sectores. Cabe señalar que la rapidez con que la transformación-unificación se llevó a cabo posiblemente facilitó las convalidaciones entre distintos centros y amplió el ambiente de colaboración e intercambio de experiencias.

Al mismo tiempo hay que señalar un hecho menos positivo, y es que, durante unos años, hubo que seguir las indicaciones del MCER muy estrictamente, como normas de obligado cumplimiento, y por ello se dejó escaso margen para que las conclusiones de los debates se llevaran a la práctica y la adaptación. Tanto fue así, que todos los programas de enseñanza de idiomas (incluido el árabe) en la red de Escuelas Oficiales de Idiomas se fueron refiriendo, en conjunto y en detalle, al MCER y se hizo indispensable que cualquier publicación de enseñanza de idioma extranjero o segunda lengua se adaptase a dichos programas. Lo mismo cabe decir de los títulos y exámenes.

Los contenidos y la terminología se adaptaron raudamente, de tal manera que la difusión de la nomenclatura y aceptación mayoritaria de conceptos y postulados del MCER es ya un hecho consolidado. La distribución por niveles y su denominación es la más evidente de las adaptaciones. Los niveles Básico, Intermedio y Avanzado se redistribuyen y renombran (A1, A2, B1, etc.), y se toma y reproduce su descripción en el MCER. Las Escuelas Oficiales de Idiomas vienen publicando tablas de equivalencias entre sus antiguas y las nuevas certificaciones; así, por ejemplo, se lee una convocatoria de “prueba unificada de certificación de los niveles B1, B2, C1 y C2 del Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (MCER) de las enseñanzas de idiomas” como dice la Generalitat Valencia para el año 2024². Por otra parte, se explica las correspondencias entre los antiguos y los nuevos nombres: lo

² Cfr. https://sede.gva.es/es/inicio/procedimientos?id_proc=17070

que se llamaba *Certificación académica del Ciclo Elemental* (según las Enseñanzas reguladas por el Real Decreto 1629 y 362/2007 Decreto 967 del año 1988) en el año 2007, pasó a llamarse *Certificado de Nivel Intermedio* (Reales Decretos 1629/2006 y 362/2007) y desde 2017 tomó el nombre de *Certificado de Nivel Intermedio B1* (Real Decreto 1041/2017)³. Por lo tanto, una de las tareas abiertas a la colaboración americana-europea, en busca de un cierto marco americano-europeo común de referencia, sería completar y actualizar las equivalencias entre sus titulaciones o certificaciones.

Actualmente la práctica totalidad de los centros educativos oficiales y similares funcionan adaptados, por norma, a los principios del MCER. Estos principios rigen, en conjunto y en bastante detalle, en la UE, en la normativa de enseñanza de las escuelas de idiomas de todos estos países, en los centros universitarios, y también en los centros de secundaria y primaria en los que se registran enseñanzas de segundos idiomas. En suma, lo que nació como propuesta de reflexión educativa muy pronto pasó al ámbito legal y normativo, con las ventajas e inconvenientes que la celeridad supone.

Se legislaron medidas de incorporación y aplicación del Marco de manera bastante perentoria, lo cual obligó más adelante a reconsiderarlas y modificarlas. De ello he sido observadora en el ámbito referente a la enseñanza del árabe, tanto en los medios universitarios como en las Escuelas Oficiales de Idiomas.

Varias de las recomendaciones que algunos hacíamos desde nuestro campo profesional del arabismo hispano aún tardan en ser explícitamente consideradas.

³ Cfr. la Tabla publicada por el Gobierno de Canarias: https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/tramites/estudiantes-familias/equivalencias-titulos-estudios/idiomas/equivalencia_certificaciones/index.html

A. Propuestas convincentes y en parte discutibles

¿Cuáles son las propuestas y las *ordenanzas* del MCER, que más atención despertaron en los profesores de árabe como segunda lengua? Para responder a esta pregunta, en esta intervención me centro en el nivel básico, precisamente por ser este nivel la base sobre la que se levanta y evidencia el tipo de aprendizaje de un segundo idioma.

Las propuestas del MCER que se trajeron a reconsideración colectiva son las siguientes:

a. **Prioridad en la comunicación oral.** Parece esta una propuesta adecuada y necesaria, en términos generales, sobre todo para contrarrestar algunos sistemas tradicionales que no prestaban atención sino a la comunicación escrita. Pero la prioridad de lo oral, en el MCER, se hizo demasiado simplificada. Se postergaba la lectoescritura, y no se planteaba a fondo y decididamente cómo tratar con el analfabetismo parcial o funcional, ni cómo resolver el aprendizaje-enseñanza cuando hay diferencia de escrituras. Hay que recordar que el árabe no es lengua oficial de la UE, y que ninguna de sus lenguas oficiales posee una escritura con un sistema parecido al de la escritura árabe.

b. **Establecimiento de niveles.** Efectivamente, en el MCER se describen con cierto pormenor y graduación los tres distintos niveles y los correspondientes subniveles, con las destrezas que hay que adquirir en ellos. Las descripciones de nivel se resumen en unos cuadros útiles y sensatos que, en general, permiten entender cuál es el objetivo y el programa en cada nivel y subnivel. Hay un matiz que se destaca: que las personas sean capaces de comunicarse, de expresarse, y también de entender “cuando alguien habla de manera clara y comprensible”. Parece un matiz menor, pero en verdad plantea una cuestión de interrelación cultural acerca de la forma en que se comunican los

hablantes de una lengua con los extranjeros a ella, en particular en cuanto a la velocidad y claridad de articulación.

c. **La práctica, sin explicación.** El criterio que predomina en el MCER es evitar explicaciones, especialmente de gramática, las cuales quedan arrinconadas, casi excluidas en este primer nivel. Se supone que la gramática será intuitiva, o deducida, como si los hablantes fueran similares a niños pequeños que van captando el lenguaje y sus estructuras solo a través de la práctica, o como conductores puestos al volante que se enterasen de las normas de circulación mientras están conduciendo.

Esta fue una de las líneas adoptadas en los primeros subniveles dentro del MCER, y no deja de ser una cuestión discutible, sobre la que habría que indagar con más profundidad. Se ha buscado la razón de la adopción de semejante criterio, y se concluye que en ello influyó de manera determinante un factor socio-cultural, en concreto, el bajo grado de consciencia y formación gramatical de los aprendientes, pues buena parte de los públicos y del alumnado carece de formación-consciencia lingüística o gramatical explícita en su propia lengua.

En lugar de abordar este punto en el nivel inicial, el MCER deja “para después” la cuestión de la gramática. Cabe entender que es posible algún aprendizaje por “intuición”, basado en el paralelismo entre lenguas hermanas (pongamos por caso: entre castellano y catalán, o italiano, que tienen estructuras muy parecidas, una sintaxis muy similar y una morfología paralela), pero en el caso de aprender una segunda lengua como el árabe, por parte del hispanohablante, la intuición o deducción de la gramática resulta menos firme, y requiere unas mínimas explicaciones, ya desde un nivel básico.

d. **Predominio del “yo” y presentismo.** La línea pedagógica en el MCER ha dado prioridad al presente, a la comunicación en el ahora, y se ha centrado en la persona *yo*. Sorprende esta

decisión para algunos de los profesores de árabe, pues en el primer subnivel se prescinde totalmente del pasado y hay que utilizar básicamente el presente y ser capaz de expresar al *yo* y centrarse en uno mismo. Esto para el árabe no es tan positivo, porque el verbo en pasado y la tercera persona *él* tienen la forma más sencilla, donde se muestra o intuye más clara y fácilmente el sistema léxico de raíces, además de que el individuo vive cotidianamente en colectividad y en relación con otros.

e. **TIC, sí. Diccionario y pizarra, no.** En esta primera etapa o fase primera se entendía que el alumnado estaba familiarizado con las tecnologías de comunicación, y se promovía el empleo de las mismas. De hecho, en las escuelas se fue prescindiendo de útiles tradicionales, tales como la pizarra manual o el papel, entre otros. Este planteamiento se reveló como un descuido y olvido ante las dificultades de acceso a la tecnología en determinados sectores y áreas, además de obviar otros factores pedagógicos que pudieran aconsejar el empleo combinado de unos y otros recursos. Es más, en el ámbito educativo el diccionario impreso se llegó a considerar como un recurso de mínima utilización, incluso evitable. En cualquier caso, el uso de diccionario se dejaba para ulteriores niveles. En este contexto, no se planteaba la especificidad árabe, que se beneficia de los diccionarios por raíces, característicos de las lenguas semíticas en general y del árabe en particular.

f. **Para el MCER, la cultura no se explica directamente.** De acuerdo con el MCER, las cuestiones culturales no tenían por qué entrar directamente en las clases mediante explicaciones. No había que dedicar tiempo a esto, sino a otras cuestiones prioritarias, como adquirir destrezas en situaciones de vida cotidiana, y de supervivencia y relación. Es más, en las indicaciones del MCER venían específicamente expuestas las siguientes dinámicas: saludarse, pedir y agradecer, presentarse, ubicarse en el lugar y en el tiempo (inmediatos), saber rellenar

un determinado formulario o conocer los números. En rigor, son un conjunto de destrezas inmediatas, dejando aparte, para más adelante, otros elementos referentes a lo que ha sido y es la el curso de la propia vida individual o colectiva, la historia, la cultura.

Con esta breve relación se ha mostrado lo razonable y necesario de muchos de los nuevos enfoques que establece el MCER, así como cuánto conviene seguir discutiendo y tratando sobre ellas. A hacerlo, somos leales al espíritu del MCER, que hacía propuestas y recomendaciones, y no una serie de normas de obligado cumplimiento.

B. La utilidad educativa, motivacional y convivencial, de incluir referencias culturales

Entre los enfoques propuestos en el MCER varios textos y programas daban a entender, como se ha indicado, que para las primeras etapas debían predominar absolutamente los contenidos de comunicación prácticos e inmediatos, y que se prescindiría casi totalmente de referencias directas —y también, en general, de las indirectas— a contenidos culturales que fueran más allá de competencias concretas. Sin embargo, en una lectura más detenida y atenta del texto introductorio del libro se detecta y comprueba que los contenidos o temas de las unidades sí pueden ser incluidos si los usuarios lo consideran necesario:

Los usuarios del Marco de referencia, incluyendo, siempre que sea posible, a los alumnos, tomarán, desde luego, sus propias decisiones basándose en la evaluación que hagan de las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos dentro del ámbito o ámbitos relevantes en los que estén implicados. Por ejemplo, el aprendizaje de lenguas orientado al mundo profesional puede desarrollar temas dentro del área profesional que sean adecuados para

los alumnos en cuestión. Los alumnos de los últimos cursos de secundaria pueden explorar temas científicos, tecnológicos, económico, etc. con cierta profundidad. El uso de una lengua extranjera como medio de enseñanza supondrá necesariamente preocuparse del contenido temático del área de que se trate (2002: 56-57)

En el caso de la lengua árabe enseñada o aprendida en Europa, sí es necesario mostrar al alumno la vinculación de este idioma con la sociedad europea y el patrimonio europeo “moderno”, y no solo porque el árabe es una de “las lenguas europeas modernas”, pese a que no sea lengua oficial en ninguno de sus Estados.

La relevancia de la enseñanza del árabe en la UE está prevista en el mismo texto del MCER, en cuanto se declara que «el Consejo de Europa se preocupa por mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos que usan distintas lenguas y tienen distintos orígenes culturales» (2002: XI). Asimismo, porque el mismo MCER adopta algunos “principios básicos” establecidos por el Comité de Ministros del Consejo de Europa, entre ellos «que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar» (2002: 2) y «que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación e interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas» (2002: 3). A ello se añade que el Consejo para la Cooperación Cultural fomenta una medida general: «Asegurar, siempre que sea posible, que todos los sectores de sus poblaciones dispongan de medios eficaces para adquirir el conocimiento de las lenguas de otros estados miembros (o de otras comunidades que pertenezcan a su propio país)» (2002: 2-3). A su vez, el MCER proponía enfoques que mejorarían la personalidad de los europeos en el sentido de que la formación plurilingüe —al

menos una segunda lengua, además de la propia— promueve la interculturalidad:

El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales (2002: 47).

Sin salirse del MCER, la forma de tratar adecuadamente esta cuestión es a través de la temática abordada en las unidades de enseñanza, La presencia del árabe en la Península Ibérica, en Europa, en Iberoamérica, y en general en el ámbito internacional, son cuestiones relevantes.

C. Apertura internacional

Una lectura reduccionista del horizonte que se perfila en el MCER se interesa por las lenguas solo en tanto que habladas o incorporadas entre los ciudadanos europeos. Así, por ejemplo, una lengua como el chino se estudiaría en tanto que lengua de uso entre europeos vinculados con ella.

Pero hay que hacer una lectura del MCER con horizontes universalistas, considerando también que los europeos se benefician de aprender otros idiomas, aunque no estén arraigados en sus territorios, y que las relaciones internacionales culturales pacíficas también mejoran con la enseñanza de las diversas lenguas y culturas. Así, la lengua china, por ejemplo, interesa el MCER, no solo porque haya grupos de ciudadanos europeos chino-hablantes, sino por ser una de las lenguas más habladas del mundo, con una aportación de primera importancia al patrimonio cultural de la humanidad.

Lo mismo cabe decir del árabe, que además es lengua-cercana histórica y geográficamente, y lengua oficial de los países

árabes, vecinos de Europa. En el caso del árabe, la acción de enseñanza y conocimiento contrarresta una larga historia de complejas relaciones de *árabofobia* social y lingüística en varios sectores europeos, asociada a la xenofobia y a la discriminación. Aún en estos tiempos, la lengua árabe es vista de manera hostil por algunos medios y ciudadanos europeos, que la tratan como lengua ajena a Europa, extranjera y vinculada a una cultura foránea con la que no se busca entendimiento.

En España, los docentes de lengua árabe venimos reflexionando, realizando experiencias, intercambiando información y escribiendo en torno a estas cuestiones, en los diversos niveles y ámbitos de docencia del árabe como segunda lengua. De hecho la bibliografía sobre la docencia del árabe, y su actualización, en el contexto del MCER, es ya muy amplia.

Me cuento entre quienes consideran que incluir algunos elementos culturales en la enseñanza y aprendizaje del árabe como segunda lengua sería un aporte positivo para la cultura, y la convivencia intercultural europea. Sería adecuado hacerlo desde las primeras etapas, pues ello supone dotar a aprendientes y docentes de elementos motivadores positivos y beneficiosos para el proceso de adquisición del idioma, ya que se contrarrestan y anulan obstáculos psicológicos e ideológicos que interfieren negativamente en el aprendizaje.

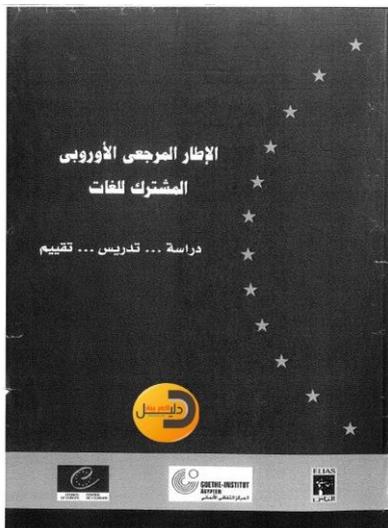
En el caso concreto de la España del primer cuarto del siglo XXI, ha aumentado exponencialmente el número de ciudadanos que tienen la lengua árabe como segundo o primer idioma familiar —nativo, en este sentido del término. La mayoría son de origen marroquí y se han asentado en España en las últimas cuatro décadas, y su número se acerca al millón de personas. Muchos de ellos son árabo-hablantes. En alta proporción también se encuentran los hispano-marroquíes de lengua amazigh (lo que tradicionalmente se llamaba “bereber”, palabra hoy no utilizada).

Una parte de ellos, al menos los que fuerom a la escuela en Marruecos, son bilingües amazigh-árabe, en diverso grado.

En cuanto a la lengua árabe como valioso constituyente patrimonial ibérico, influyente en la cultura europea, es un hecho bien conocido. La lengua árabe forma parte destacada y actuante del patrimonio cultural y lingüístico ibérico desde hace siglos, pese al largo tiempo en que fue oficialmente prohibida. Las restricciones de uso del árabe en la Península ibérica fueron aumentando en los siglos XIV y XV, pero la población árabo-hablante, hispanomorisca, se resistía a abandonar totalmente este idioma. En el siglo XVII todavía se mantenía en algunos ámbitos, pese a las prohibiciones.

Por eso, aprender y enseñar árabe supone un hecho de comunicación moderna, que incluye en su modernidad la reactivación y el reconocimiento del contacto lingüístico-social interrumpido históricamente, mermado por poderes autoritarios tendentes a uniformizar la cultura.

El caso de la enseñanza del árabe en España y Portugal ejemplifica este proceso de pérdida y recuperación de la comunicación y la pluralidad lingüística en Europa. La relación europea con la docencia de la lengua árabe, tomada en su conjunto, presenta también los rasgos a los que he hecho referencia: el idioma árabe es lengua de tradición familiar actual y cercana para un alto porcentaje de los ciudadanos europeos; por ello, y también por su presencia clásica cultural histórica en áreas de Europa, es también una de las lenguas patrimoniales del conjunto europeo. A todo ello se añade la dimensión de presente y futuro del árabe como lengua viva de comunicación, en los ámbitos internacionales y macro-regionales.



2. MÁS ALLÁ DE EUROPA LA EXPERIENCIA DEL MCER

Más allá del ámbito europeo, cultural, político y geográfico, ¿qué impacto ha tenido el MCER en otras áreas, cómo se ha tenido en cuenta?

Desde el punto de vista del idioma árabe, y de los países árabes, uno de los lugares en donde ha habido una recepción más activa ha sido Egipto. Es un país de unos cien millones de habitantes, árabo-hablantes prácticamente en su totalidad. Allí se respondió muy pronto, y se contribuyó muy rápidamente al estudio y a la incorporación a los estudios sobre el MCER, pues se tradujo a lengua árabe la documentación, muy extensa y con terminología específica. Durante varios años un equipo conjunto alemán-egipcio trabajó para verter al árabe toda la documentación. Sr tuvo en cuenta, sobre todo, la versión alemana. Como resultado, se publicó el libro correspondiente, con el título *al-Itâr al-marýa`î al-urûbbî al-`âmm li-l-lugât*, الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات (2008, El Cairo, Goethe Institut-Dâr Ilyâs).

Por otro lado, hay que recordar que los antecedentes del MCER estaban fuera de la UE, Se referían sobre todo al idioma inglés y eran los criterios del servicio exterior de los EEUU, de la ILR (Interagency Language Roundtable) y del australiano ISLPR (acrónimo que se refiere a un test de medición de niveles), tal como señala Youssry Elhadky (2016).

A su vez, en varios países centroamericanos y sudamericanos los investigadores abordaron los presupuestos del MCER, con un enfoque más atento a la realidad sociocultural y a las necesidades y posibilidades de las diversas sociedades y Estados americanos.

Todas estas referencias y trabajos, legislaciones y propuestas que se han dado en Europa y su entorno (y en Estados Unidos y Australia) se pueden aprovechar en el contexto iberoamericano, así como mejorarse, complementarse. Asimismo es posible enmendar y modificar algunos de sus aspectos.

Por ejemplo, hay que contrarrestar dos medidas restrictivas modernas respecto a la consideración socio-cultural-política de las lenguas española y árabe. El 1 de marzo de 2025 el Presidente de los EEUU designó el inglés como (única) lengua oficial (Designating English as the Official Language of The United States – The White House). En Israel, en la pasada década, se ha anulado el estatuto de segunda lengua oficial del árabe, y se le ha dado un estatuto “especial”, rebajado.

En síntesis, por lo que se refiere a la enseñanza del árabe, el “Marco Europeo”, podría avanzar hacia un “Marco Iberoamericano”, desde el punto de vista de las principales lenguas que está abarcando y que se ponen en contacto. En ese espacio es donde se podría caminar conjuntamente e intercambiar conocimientos y perspectivas conducentes a un “Marco Internacional”.

Si descendemos a un terreno de detalle, encontramos muchos campos que necesitan una puesta en común entre los docentes. Como ejemplo, la diferencia en las fórmulas de tratamiento, algo que en el ámbito angloparlante no se plantea. Advertí su importancia por una experiencia personal, al ver la modificación que se hizo de mi traducción al español de *Memorias de una ciudad que se llamaba Beirut (Yawmiyyāt madīna kān ismu-hā Bayrūt)*, un texto en prosa del poeta sirio Nizar Qabbani. En la

traducción, (de 1984), yo empleé el pronombre de segunda persona plural *vosotros*, y en su publicación en una revista cubana, los redactores lo sustituyeron por *ustedes*, sin consultarme, pues les pareció indispensable.

Otro ejemplo llamativo se da en una larga serie televisiva turca, *El Sultán* (primera emisión 2011-2014). La traducción empleada en el doblaje no ofrece las formas de tratamiento hispánicas correspondientes a las de la corte otomana del siglo XVI. En efecto, la profusión de términos modernos en el doblaje, como *señorita* o *usted*, genera cierta extrañeza en el público culto.

3. LA REVISIÓN DEL MCER (2021)

Si durante casi dos décadas la actividad pedagógica consistió más bien en asimilar y adaptar el sistema, en los últimos años el panorama se abrió y aligeró, pues, al cabo de dos décadas de práctica de la enseñanza de lenguas en Europa, dentro de los presupuestos y directrices del MCER, los investigadores llegaron a reconsiderar algunos puntos y a matizar en otros. El MCER se amplió el año 2021 con un libro complementario¹. Esta nueva versión ha activado la actividad docente, de publicaciones y de materiales, por lo que hay una proliferación y difusión de nuevos materiales, glosarios y material audiovisual a través de internet. En rigor, ahora mismo se podría hacer una amplia exposición, casi una especie de mercado de exhibición de los nuevos materiales existentes.

¹ Se puede acceder en su versión española a través de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

A su vez, por fin se reconoce explícitamente (aunque no se divulgue tanto) algo que, para nosotros, docentes del árabe, era evidente: que adquirir un Nivel Básico (A1) no lleva el mismo tiempo en todos los idiomas y, en concreto, que adquirir el nivel básico A1 de lengua árabe lleva el doble de tiempo. En efecto, los estudios demuestran, en el caso de enseñar y aprender árabe o chino a hablantes de lenguas indoeuropeas, que para alcanzar un nivel A1 se requiere el doble de horas que para conseguirlo en una segunda lengua indoeuropea.

Respecto al árabe, esto se debe a tres factores: en primer lugar, a que el árabe es lengua de flexión interno-externa y tiene una estructura diferente a la de las lenguas mayoritariamente habladas en Europa, que son de flexión externa. El segundo factor, es que el sistema gráfico árabe es muy distinto del sistema gráfico latino, que es el que utiliza la mayor parte de las lenguas indoeuropeas; un tercer factor, de gran importancia, es que el árabe se utiliza en dos registros: el registro escrito general formal (interárabe), y el hablado (local, regional), bastante más diferenciados entre sí que los registros correspondientes existentes en la mayoría de las actuales lenguas indoeuropeas.

La publicación de este nuevo libro complementario abrió más la puerta a las varias iniciativas de ajuste. Por ejemplo, hizo necesario programar de otra manera la duración del aprendizaje en el Nivel de Iniciación A1 —algo, por otra parte, que era lógico y absolutamente previsible— y plasmarlo así en los planes de estudio y gradación de los cursos. Poco a poco, las Escuelas de Idiomas y otros centros oficiales de enseñanza han ido ajustando su programación a esta realidad de la diferente duración. Una de las medidas tomadas, por ejemplo, ha sido prever tres cursos o subniveles —en lugar de dos— para el Nivel Básico A: A1: A1.1 y

A1.2. y A2². Otro de los enfoques actuales indica que los hispanohablantes que han adquirido una buena base de árabe, con un Nivel A amplio y asentado (es decir, al menos tres subniveles o tres cursos o el número de horas equivalente), progresan en los niveles B y C a un ritmo parecido al de la adquisición de esos niveles B y C en otros idiomas.

De este modo, que los hispano-hablantes (o los hablantes de cualquier lengua románica, por ejemplo) consigan el certificado de nivel A1 en árabe en el doble de tiempo que en francés o inglés, no es un fracaso en la metodología o la pedagogía, sino un hecho normal, debido a las diferencias mencionadas.

Dentro de las actuales perspectivas, más flexibles, se requiere información puesta al día respecto a los contenidos de los métodos que siguen los profesores de árabe como segunda lengua, y un acuerdo actualizado de mínimos comunes. Son muy útiles las informaciones acerca del número y tipología del alumnado y el profesorado en el aula, así como de los resultados del método utilizado, teniendo en cuenta aquellas circunstancias. Y sería relevante conocer la primera lengua, la familiar, que el estudiante maneja. Está muy extendida la idea de que en la docencia sólo se tiene que emplear la segunda lengua, y se ha de prescindir de la lengua propia del aprendiente, pero esta convicción también obedece en buena medida a consideraciones prácticas, es decir, a la imposibilidad de contar con una lengua común, lo cual no es raro en cursos de idiomas. donde los estudiantes tienen diversas lenguas.

Hay sencillas acciones que se pueden llevar a cabo, como consultarse y acordar el léxico y las expresiones-base, al menos en un primer nivel (A1).

²Algunas Universidades españolas han redoblado el número anual de horas de árabe, para posibilitar la adquisición del Nivel Básico A del Marco Común de Referencia al cabo de dos años.

En cuanto a **la** terminología gramatical y lingüística en general, no se trata de rehuirla en las aulas, sino también de acordarla. Por ejemplo, en el lenguaje actual del MCER y de la enseñanza del español se habla de *conectores*, el cual es un término asentado ya dentro de la lingüística. En este contexto, convive con *conjunciones*. Lo mismo vale para otros términos como el clásico *demonstrativo* (en árabe *ism al-ishāra*= ‘el nombre que señala’) junto al actual *deíctico*. Algunos decimos *adverbio de tiempo*, y otros escriben *marcador para contextualizar en el tiempo*³. Palabras como *declinación*, *casos* o *conjugación*, entre otros, ¿se emplean, o son sustituidas, o bien son simplemente omitidas? Lo mismo cabe decir en sintaxis: ¿diremos *sujeto*, o *núcleo nominal*?

Consciencia del aprendizaje.

En el MCER se puede encontrar alguna incongruencia o desfase, como dar relevancia a la consciencia del proceso de aprendizaje al mismo tiempo que se deja a la intuición lo relativo a la gramática.

En el MCER se insiste mucho, ya desde el Nivel Básico, en que hay que adquirir consciencia detallada del proceso de aprendizaje, tanto entre los enseñantes como entre los aprendientes. Se promueve la autoconsciencia y el extenso conocimiento y difusión de elementos analíticos pedagógicos? Véase, por ejemplo, la *Guía del alumno. Prueba de certificación de nivel básico A2 de las Escuelas Oficiales de Idiomas*⁴ con largas plantillas de preparación para pruebas y certificaciones, según

³ A propósito, véase el programa de lengua árabe en la Escuela de Organización Industrial (EOI) Jesús Maestro: [Nivel A1 | EOIJM.Árabe | EducaMadrid](#).

⁴ Para las de la Escuela de Organización Industrial (EOI) Jesús Maestro, véase: <https://www.educa2.madrid.org/web/eoijm.arabe/cursoactual>.

las diferentes destrezas. Hay que hacer la salvedad de que, en el desarrollo de la metacognición, en efecto se debe planificar, monitorear y evaluar el aprendizaje, así como usar estrategias específicas para el aprendizaje de un idioma.

En cambio, en el nivel básico (dos cursos, al menos) se recurre a lo intuitivo y al aprendizaje inductivo de la gramática.

¿No hay aquí una dicotomía, una contraposición, incluso casi una contradicción? Se puede afirmar, de hecho, que la propia Unión Europea ha dado especial relevancia pública y legislativa a la “Competencia para aprender a aprender” [sic], al situarla entre las ocho “competencias básicas” educativas⁵. Consecuentemente, Durante estos últimos años se han creado numerosas instituciones, especializaciones y cuadros y puestos de trabajo (estatales o privados, de alcance global) dedicados a los procesos de enseñanza, a medirlos, evaluarlos y modernizarlos y situarlos en rankings internacionales.

Para ello, además de las razones pedagógicas, también hay razones de intereses económicos y técnicos que llevan a destacar la preeminencia de los evaluadores burocráticos sobre el proceso mismo de la docencia-aprendizaje, que corre el riesgo de ser enjuiciado desde parámetros no atentos a la realidad.

Hay que advertir que el aprendizaje y enseñanza de la lengua árabe como segunda lengua se encuentra en una situación especialmente adversa, por la dificultad creciente de acceso a periodos de práctica en países árabes, debida, sobre todo, al

⁵ Véase la noción de competencia básica y la relación de competencias en el libro *Lengua árabe en los centros docentes españoles en Marruecos. Desarrollo curricular de Educación Primaria* (2008: 23). En referencia a la llamada *competencia gramatical* se propugna “el diálogo y la reflexión colectiva, de la escucha de las hipótesis de los estudiantes”, y que “puede desarrollarse [...] inductivamente y [...] en mucha menor medida mediante la presentación de paradigmas formales” (2008: 82).

aislamiento producido por las guerras y conflictos bélicos. Por lo tanto, conviene dirigir los esfuerzos a generar más posibilidades de práctica real, Y esto es algo que requiere de un verdadero Marco de intercambios, viajes, estancias, que saque del aislamiento y del estricto marco del aula mundo a los estudiantes.

Árabe intermedio, un recurso

Las soluciones prácticas que últimamente se dan a la enseñanza de los dos registros árabes, en España y en Marruecos, tienden a bifurcarse en dos caminos distintos: o bien se empieza por lo básico en la lengua general; o bien directamente por la variedad dialectal. Hay, además, recursos intermedias. En el método de *Árabe. Las mil y una horas* (2012) —que firmé con el seudónimo Karima Rimal—, para nivel A.1, seguí el recurso o vía del árabe intermedio, el cual toma como base palabras, estructuras y ejemplos comunes a los dos registros del árabe. En este método se opta por no utilizar la variación vocálica final, propia del registro formal, aunque se explica en qué consiste. Cuando se trata de expresiones muy corrientes y características, como los saludos o la expresión de agradecimiento, he optado por añadir la variante regional de Magreb, Egipto o Palestina, entre otras. Es decir, procuro entregar elementos de introducción y uso que hagan simpatizar con el árabe en su registro hablado y formas dialectales y que permitan la utilización inmediata, en la calle. Al mismo tiempo, proporciono elementos para leer y escribir en un nivel básico, lo que convierte las calles, publicaciones y medios de comunicación de los países árabes y su población en un espacio legible y no impenetrable.

Se trata de conseguir así enseñar un lenguaje árabe que, aun no siendo estrictamente natural y local, sea válido, y nunca resulte artificioso, forzado o extraño. Con esta base, la práctica real, y la continuidad en el estudio, se posibilita el progreso en el universo lingüístico árabe, en dirección a los niveles siguientes.

El árabe intermedio muestra una lengua que se puede oír hablado en medios educativos, culturales e informativos, pero en un registro distinto del hablado en el ámbito familiar. En efecto, el lenguaje natural en la calle se basa en el contexto real y por ello puede prescindir de muchos elementos que, en cambio, los profesores de árabe necesitan en el aula.

La adquisición del árabe medio por parte de hispanohablantes es posible mediante una buena colaboración entre docentes con una buena consciencia del lenguaje y conocimiento de ambas lenguas. Para la enseñanza del árabe intermedio resulta absolutamente indispensable contar con árabo-hablantes que cuenten con una buena preparación, percepción y actitud versátil en el idioma, en sus dos registros.

Inseparablemente de esto, el conocimiento de la lengua árabe como segunda lengua estará en estrecha relación con la situación de uso de la lengua árabe en los propios países árabes. En la medida en se utilice y aprecie debidamente este registro intermedio, sin perder de vista el conjunto, ni minimizar las variantes, los estudiantes de árabe encontrarán aquí una buena vía de acceso a la práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROEK, SIMON & VAN DEN ENDE, INGE. 2013. *La aplicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en los sistemas educativos europeos*. Comisión de Educación y Cultura del Parlamento Europeo [en línea]. Disponible en: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPOL-CULT_ET\(2013\)495871\(SUM01\)_ES.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPOL-CULT_ET(2013)495871(SUM01)_ES.pdf) [Consulta 17/06/2024]

CHÁVEZ FAJARDO, SOLEDAD; CUMSILLE, KAMAL (2024). "Presentación. El árabe como segunda lengua: enseñar, aprender, codificar, traducir". *Lenguas Modernas* 63 (Primer semestre 2024), Universidad de Chile, pp. 9-13.

CONSEJO DE EUROPA. 2021 [2020]. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa [en línea]. Disponible en: www.coe.int/lang-cefr [Consulta 18/06/2024]

ESCUELA DE ORGANIZACIÓN INDUSTRIAL JESÚS MAESTRO. 2024. *Syllabus de árabe A1* [en línea]. Disponible en: [Nivel A1 | EOIJM.Árabe | EducaMadrid](#) [Consulta 19/06/2024]

ESCUELA DE ORGANIZACIÓN INDUSTRIAL JESÚS MAESTRO. 2024. *Guía del alumno* [en línea]. Disponible en: <https://www.educa2.madrid.org/web/eoijm.arabe/cursoactual> [Consulta 20/06/2024]

GENERALITAT VALENCIANA. 2024. *Inscripción del alumnado oficial presencial y del alumnado la EOI Virtual Valenciana para la realización de la prueba unificada de certificación de los niveles B1, B2, C1 y C2 del Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (MCER) de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en las escuelas oficiales de idiomas de la Comunitat Valenciana, correspondiente a la convocatoria 2024* [en línea]. Disponible en: https://sede.gva.es/es/inicio/procedimientos?id_proc=17070 [Consulta 21/06/2024]

GOBIERNO DE CANARIAS. 2024. *Equivalencia entre las certificaciones* [en línea]. Disponible en: https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/tramites/estudiantes-familias/equivalencias-titulos-estudios/idiomas/equivalencia_certificaciones/index.html [Consulta 22/06/2024]

HERRERO, Bárbara, 2011. *Las lenguas orales. Claves glosodidácticas*. Bern,...: Peter Lang Verlag.

QABBANI, NIZAR. 1984. *Memorias de una ciudad que se llamaba Beirut (Mudhakkirât madîna kâna ismu-hâ Bayrût)*. Trad. Carmen Ruiz Bravo. 1984. Madrid: Molinos de Agua.

RIMAL, KARIMA; C. RUIZ BV, 2012. *Árabe. Las mil y una horas de árabe. Horas 1-33*. Madrid: CantArabia editorial.

VERNET. JUAN. 1999. *Lo que Europa debe al Islam de España*. Barcelona: El Acanalado.

VICENT, BERNARD. 1993-1994. "Reflexión documentada sobre el uso del árabe y de las lenguas románicas en la España de los moriscos (ss. XVI-XVII)" *Sharq al-Andalus* 10/11. *Homenaje a M^a Jesús Rubiera*, pp. 731-748.

VVAA. 2008. *Lengua árabe en los centros docentes españoles en Marruecos. Desarrollo curricular de Educación Primaria*. Secretaría General Técnica de la Embajada de España en Marruecos, Consejería de Educación.

VVAA. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Gráficas Hernández Ciudad.

VVAA. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.

VV.AA. 2008. *al-Itâr al-marÿa`î al-urûbbî al-`âmm li-l-lugât, الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات*. El Cairo, Goethe Institut-Dâr Ilyâs.

YOUSSRY ELHADKY, ISLAM. 2016. *مراجعة كتاب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك / The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية (Journal of Linguistic and Literary Studies), 7(1) [en línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.31436/jlls.v7i1.383> [Consulta 23/06/2024]*

LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE

CURSO DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL **Árabe Moderno Estándar y Árabe Marroquí** **(Meknes, Navidades de 2024/25)**

Said KIRHLANI MOUNADIL
Universidad Rey Juan Carlos,
Madrid

Entre el 23 de diciembre de 2024 y el 4 de enero de 2025, el Centro Español de Selectividad Meknes (CESM) (<https://www.selectividad-meknes.com/>), organizó el primer curso de inmersión lingüística y cultural en árabe, dirigido a estudiantes hispanohablantes en proceso de aprendizaje de este idioma en todos los niveles lingüísticos.

La iniciativa fue aplaudida por las instituciones ligadas a la enseñanza de la lengua árabe en España: universidades, centros de enseñanza de la lengua árabe, y las academias privadas que han tenido información sobre el curso debido especialmente a la gran necesidad y a la vez la escasez de cursos de este tipo para sus estudiantes. También fue valorado positivamente el lugar dónde se desarrolló el curso, Marruecos, un país seguro, de coste asumible económicamente, cercano en geografía, en cultura y en costumbres comparándolo con otros potenciales destinos habituales como Egipto, Túnez o Jordania, debido a la situación política que vive la mayoría de estos países.

En su primera edición se ha planteado organizar un curso en dos variedades lingüísticas: Árabe Moderno Estándar y Árabe Marroquí para tres niveles: inicial, intermedio y avanzado. El

curso ofrecía clases teórico-práctica presenciales diarias de dos horas lectivas cada una en la sede del CESM y otras actividades



socioculturales de inmersión lingüística: talleres y actividades fuera del aula. Las dos actividades constituyeron el eje principal de la acción de aprendizaje en este curso.

El objetivo de los estudiantes de árabe como segundo idioma es, normalmente, el uso comunicativo de la lengua y no su estudio. De este modo, el contenido del curso tuvo como prioridad la mejora de su dominio de las diferentes destrezas lingüísticas evitando los excesos en explicaciones gramaticales y vocabulario de poco uso, con una mayor flexibilidad en el uso de diferentes registros de la lengua estudiada (árabe moderno estándar, variedades dialectales árabes, interlengua (lengua intermedia)) a través de diferentes lenguajes (formal e informal) y el fomento del uso de expresiones habituales y frecuentes en el entorno geográfico donde se desarrolla el curso (uso habitual de la variedad dialectal del centro de Marruecos).

El programa del curso fue planteado para el estudio de la lengua árabe a través de unidades temáticas que recogen aspectos culturales de gran impacto sobre el uso del idioma en situaciones conversacionales teniendo en cuenta el lugar dónde

se desarrolla el curso, las variedades lingüísticas propuestas y el nivel de los participantes.

En esta primera edición, se formaron tres grupos de entre 3 y 5 alumnos en cada uno. Cada grupo contaba para las clases teórico-prácticas con un profesor profesional nativo y material didáctico específico, en su gran mayoría dirigido naturalmente a un público nativo (folletos, audiovisuales, material elaborado por el equipo docente, etc.), con el fin de fomentar la consolidación de las destrezas de expresión oral y comprensión auditiva según una metodología bien definida para la enseñanza del árabe como segunda lengua en un contexto de inmersión lingüística.



Estas clases se daban por la mañana, a través de dinámicas interactivas que fomentaban la conversación por parejas y en grupos pequeños, tenían el objetivo de orientar la acción de aprendizaje hacia la adquisición de mayor fluidez comunicativa en un tema concreto como preparación de las actividades socioculturales de inmersión lingüística de la tarde/noche que incluían una temática concordante con el contenido de las clases teórico-prácticas para mantener una coherencia que favorece la asimilación de lo aprendido como, por ejemplo:

-Taller de presentación para romper el hielo, comprobar de primera mano el nivel lingüístico de los alumnos y conocer los

compañeros del grupo de participantes y profesores en preparación de la actividad de la noche que era una cena de bienvenida;

-Clase de cultura y arte en la que se buscaba introducir nuevo vocabulario, expresiones y estructuras lingüísticas relacionados con la temática con el objetivo de participar por la tarde en una actividad sociocultural —“Puente de comunicación entre las



culturas marroquí y española”— organizada en colaboración con otro Centro de actividad similar (BEN Centre), en la que se trataban temas relacionados con la cultura, el arte, las costumbres, los rituales diarios (como el té marroquí), celebraciones (como bodas) y cocina tradicional, a partir de imágenes, videos cortos y elementos culturales representativos (preparación de té en la sala de la actividad en presencia de los participantes), servir té y dulces marroquíes, fomentando conversaciones entre los participantes, concurso breve (Quiz) sobre tradiciones y costumbres marroquíes y española.

-Clase de gastronomía y cultura culinaria para introducir el vocabulario necesario y las habilidades comunicativas necesarias para el taller de cocina tradicional marroquí celebrado por la tarde en la sede del Centro de Bladna Garden, a unos 25 km de Meknès que funciona como granja / escuela / taller. En este mismo Centro se realizó por la tarde una actividad de turismo sostenible (implantación de plantas aromáticas y medicinales);



-Clase de lengua y literatura que fue como introducción al taller de caligrafía árabe dirigido por un calígrafo profesional y en preparación de la sesión de noche que consistía en ver la película “Hadda w Krimo”, una comedia marroquí de mucho éxito a nivel local.

-Clases de música tradicional y moderna marroquí; clase de historia de Marruecos, entre otras; clase de festividades y ropa tradicional que preparaban los alumnos a actividades de la misma temática por la tarde como la visita por la tarde del Museo Dar el Jamai que exponía ropa y accesorios tradicionales marroquíes y salidas al centro de las ciudades de Meknès, Fez, Mulay Idris, Zehoun o Volubilis.

En las situaciones comunicativas fuera del aula, en espacios libres como la calle, el hotel, el taxi, el comercio, etc., los estudiantes estaban expuestos a un mayor flujo de vocabulario y un corpus multitemático donde podían intentar mejorar su comprensión auditiva según su nivel lingüístico (desde la comprensión de las ideas principales hasta la comprensión de los detalles de la situación comunicativa en la que se encuentran). Este contexto de inmersión en situaciones comunicativas eventuales que requieren interacción comunicativa les ponía ante el reto del uso de lo aprendido para mejorar su expresión oral, teniendo en cuenta, obviamente, su propio nivel lingüístico. El CESM intentó apoyar en la medida de lo posible la acción de aprendizaje de los alumnos fuera del aula con acompañantes: docentes y/o otros estudiantes nativos en proceso de aprendizaje de la lengua española con interés en un intercambio de idiomas.

Con el fin de añadir atractivo al curso y minimizar los posibles problemas que pudieran disuadir a los interesados en el curso, además de la parte académica, la organización ofreció en el paquete del curso otros servicios como la recogida y el traslado desde y hacia el aeropuerto; el alojamiento en un *riad* (casa tradicional marroquí con patio interior) de excelente servicio con desayuno incluido; visitas y excursiones culturales con transporte incluido a la ciudad imperial de Fez y a la histórica ciudad romana de *Volubilis*, dos entradas al *hammam*, una entrada al cine para ver una película en árabe, participación en actividades socioculturales organizadas por otros centros,

organización de comidas en casas de familias marroquíes y cenas para fechas especiales (Nochebuena y Nochevieja), entre otros servicios.



La organización optó por el alojamiento en un riad ubicado en el corazón del casco viejo de la ciudad de Meknes, en lugar de un hotel, que normalmente suele estar en la parte más moderna de la ciudad, para mantener la inmersión lingüística y cultural durante el máximo tiempo posible del curso. Los alumnos tuvieron en todo momento un contacto directo con el ambiente natural en la que vive la mayor parte de la sociedad marroquí. La propia estructuración de los riads ofrece más oportunidades para la conversación a través de sus espacios más parecidos a una casa que a un hotel.

Con el mismo objetivo de llevar la inmersión lingüística y cultural a su máxima expresión, la organización ofreció a los participantes vivir la experiencia de conocer en primera persona una de las tradiciones más milenarias en la vida de los árabes a través de una sesión de hammam tradicional marroquí y una ceremonia de tatuaje de henna.

La valoración global del curso por parte de los participantes ha sido muy positiva ya que han expresado su satisfacción de muchos aspectos y servicios ofrecidos, especialmente la profe-

sionalidad de los organizadores y atención prestada, el transporte, las clases, los talleres, entre otros servicios. También han expresado su deseo de repetir el curso y recomendarlo a otros estudiantes de lengua árabe.



La valoración del equipo organizador ha sido también positiva. Teniendo en cuenta que fue la primera edición, la experiencia ha tenido un gran éxito. Hay aspectos, sin duda, que se deben

mejorar gracias a una buena evaluación, objetiva y retrospectiva del curso, pero también fue una experiencia enriquecedora, lo que anima a los promotores del curso a organizar nuevas ediciones en el futuro (en Semana Santa y en el mes de junio).

El equipo del curso lo formaron:

Said Kirhlani Mounadil, profesor/coordinador pedagógico del curso (PDI de la Universidad Rey Juan Carlos/Madrid).

Adil Barrada, profesor/director del curso (PES de la Universidad Moulay Ismail Mequinez/Marruecos).¹

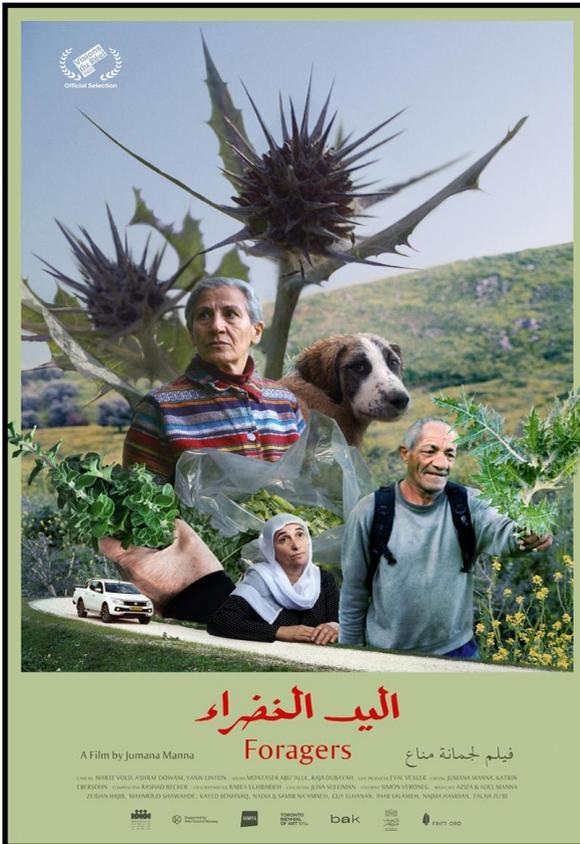
Charbi Mohamed, profesor pedagógico del curso (PA de la Universidad Sidi Mohamed Ben Abdellah Fez/Marruecos).

Anass Filali, Gerente del CESM.

¹ N.Ed. Agradecemos a Adil Barrada su colaboración editorial.

RESEÑA
DE CINE

Neixé CASTELLANO | "Foragers" (2022).
La recolección de plantas silvestres como acto de resistencia, un documental



Título original:
Al-Yad Al-Khadra
اليد الخضراء
Dirección:
Jumana Manna.
Duración: 65 minutos.
Idioma: Árabe y Hebreo.
Elenco: Aziza Manna, Adel Manna, Zeidan Hajib

El "zaatar" (*Majorana syriaca*) o tomillo y el "akkoub" (*Gundelia tournefortii*), cardo espinoso, son plantas silvestres muy presentes en la cultura y cocina palestina. Sin embargo, desde hace más de dos décadas Israel las categorizó como "especies protegidas", prohibiendo y penalizando su recolección. "Foragers" es una docu-ficción que nos acerca a la vida de diferentes recolectores palestinos y los obstáculos administrativos y judiciales con los que se encuentran.

Con una perspectiva etnográfica, como si los espectadores fuéramos parte de la historia, la cámara sigue a los protagonistas en búsqueda de plantas silvestres y el recorrido de estas desde el bosque, pasando por el mercado, hasta la cocina. Parte del elenco son familiares de la propia directora, Jumana Manna, artista multidisciplinaria palestina y creadora de otros proyectos audiovisuales similares como *Wild Relatives* (2018).

El film combina imágenes documentales, ficticias y de archivo grabadas en los Altos del Golán, Galilea y Jerusalén. Las escenas están excepcionalmente acompañadas por música electrónica con toques experimentales de la mano de Rashad Becker.

El documental nos hace reflexionar sobre la politización del entorno natural, la relación entre nacionalismo y pasaje y la manera en que la configuración del paisaje refleja las dinámicas de poder de un territorio. Bajo leyes de protección medioambiental, Israel ha categorizado como "plantas protegidas" a centenares¹ de especies penalizando su recolección. Así pues, múltiples palestinos se han enfrentado a largos interrogatorios, multas de hasta 600 shekels (150 €) e incluso juicios por el simple hecho de recolectar plantas de su entorno. Cabe destacar que

¹ "Lista roja" de plantas protegidas por la Autoridad de la Naturaleza y Parques de Israel <https://redlist.parks.org.il/en/plants/list/?q=>

muchas de las plantas que han sido "protegidas" son especialmente utilizadas por la población palestina, al mismo tiempo que se cultivan artificialmente en *kibutzim* y son vendidas en el mercado israelí. Por otro lado, el Fondo Nacional Judío² sigue reconfigurando el paisaje palestino a través de la plantación de árboles, alcanzando ya los 250 millones. Esta aparente agenda medioambiental se ha convertido en una herramienta de control sobre el paisaje palestino, anexando nuevos territorios, desarraigando olivares y creando parques naturales sobre los restos de pueblos palestinos abandonados forzosamente en 1948³.

Las historias reflejadas en el documental son experiencias

personales de la familia de la directora, aunque también compartidas por miles de palestinos que han visto cómo parte de su cultura ha sido criminalizada. Las leyes de conservación y protección del paisaje impuestas por Israel obstaculizan el trabajo de los recolectores, pero también afectan a aquellos particulares que siguen las tradiciones de sus antepasados a través de las plantas silvestres. Este tipo de legislación propicia la desconexión de la población palestina con su entorno, costumbres y parte de su identidad. Esta identificación con el territorio la vemos reflejada durante todo el documental y, especialmente, en la primera escena: Ahmad, un hombre palestino, es sometido a un interrogatorio acusado de haber recolectado zaatar. Ante la acusación Ahmad responde: "yo soy la naturaleza, nunca me haría daño a mí mismo". Los oficiales israelíes usan argumentos científicos para legitimar el control sobre la población palestina y sus prácticas. A través de la ciencia

² Fundación creada en los inicios del movimiento sionista y que actúa como fondo económico. <https://www.jnf.org/menu-3/about-jnf>

³ Ver artículo del Instituto de Estudios Palestinos <https://www.palestine-studies.org/en/node/232332>

y la tecnología, se refuerza la idea sionista y colonial de un Estado moderno, técnico y avanzado (Israel), en contraposición a una población tradicional, atrasada e irrespetuosa con el medio ambiente (Palestina). La directora consigue mostrarnos esta dualidad con un toque de humor cínico, dejando en evidencia los efectos medioambientales que suponen la ocupación en sí misma.

"Foragers" ("Recolectores") es una muestra más de los múltiples efectos de la ocupación sobre las personas palestinas, pero también otra lección de cómo resistir y preservar las prácticas culturales, incluso cuando estas son criminalizadas.



"Foragers"
Fotografía (Detalle)
Marte Vold, Ashraf
Dowani, Yaniv Linton

CUADERNOS DE
ALMENARA nº 25/2

CULTURA ÁRABE ACTUAL.INTERRELACIONES

MARZO-ABRIL 2025

Depósito legal: M-5133-2025

ISBN: 978-84-86514-87-7

PUBLICACIÓN IMPRESA,
Y CON ACCESO A TRAVÉS DE LA WEB
editorialcantarabia.es

CantArabia es una iniciativa editorial
académico-cultural independiente
dedicada en especial a promover los lazos entre
el mundo árabe y el hispánico

editorialcantarabia@gmail.com