

Índice

| | |
|--|-----|
| Prólogo | 11 |
| Introducción | 17 |
| 1. La enseñanza en el Norte de Marruecos antes del Protectorado | 25 |
| La escuela marroquí, una enseñanza tradicional | 25 |
| El inicio de la penetración colonial y la apertura de escuelas a cargo de instituciones europeas | 28 |
| <i>La Alianza Israelita Universal</i> | 32 |
| <i>El proyecto educativo franciscano</i> | 44 |
| La Conferencia de Algeciras, motor de la política educativa europea en el Norte de Marruecos | 50 |
| 2. El establecimiento del Protectorado: la organización e intervención de la enseñanza | 71 |
| La enseñanza y el africanismo intervencionista | 72 |
| La Junta de Enseñanza de España en Marruecos | 79 |
| La heterogeneidad de modelos educativos | 89 |
| Los primeros pasos en la intervención de la enseñanza | 95 |
| 3. La escuela como instrumento de control político: escuelas hispano-árabes e hispano-hebreas | 111 |
| La ocupación del territorio y la fundación de escuelas hispano-árabes | 111 |
| Docencia, problemas de la enseñanza y retos de las escuelas hispano-árabes | 126 |
| El control de las escuelas hebreas y la creación de las escuelas hispano-hebreas | 137 |

| | |
|--|-----|
| 4. Las escuelas españolas | 149 |
| La red educativa española | 149 |
| La enseñanza graduada y su vinculación al mundo urbano a través de los casos de Larache y Tetuán | 157 |
| Las escuelas unitarias y el mundo rural | 164 |
| 5. La respuesta educativa nacionalista a la política colonial | 173 |
| Primeros pasos del movimiento nacionalista. De la resistencia armada al nacionalismo político | 173 |
| El proyecto educativo nacionalista | 179 |
| La creación de escuelas | 184 |
| 6. El activismo educativo de los gobiernos primoriverista y republicano | 195 |
| El falso abandonismo educativo del gobierno de Primo de Rivera | 195 |
| <i>El primer estatuto del profesorado</i> | 199 |
| <i>Los reglamentos de enseñanza privada y de enseñanza primaria española</i> | 202 |
| <i>La intervención de la enseñanza musulmana</i> | 206 |
| La II República abanderada de la intervención de la enseñanza musulmana | 210 |
| <i>El Consejo Superior de Enseñanza Islámica</i> | 212 |
| <i>El reglamento de enseñanza primaria religiosa musulmana</i> | 214 |
| 7. La política educativa del franquismo | 225 |
| Una enseñanza al servicio de los intereses coloniales | 226 |
| <i>La reorganización educativa</i> | 228 |
| <i>La marroquinización del modelo educativo hispano-árabe</i> | 239 |
| <i>El modelo de intervención franquista y el Consejo Superior de Enseñanza Musulmana</i> | 246 |
| El desarrollo tardío de la enseñanza media | 252 |
| 8. La emergencia de una política cultural | 269 |
| Los centros de investigación y formación del franquismo, ejes de una política cultural | 270 |
| <i>Instituto Jalifiano Muley el Hassan de Estudios Marroquíes</i> | 271 |
| <i>Casa de Marruecos en El Cairo</i> | 272 |
| <i>Centro de Estudios Marroquíes</i> | 273 |
| <i>Instituto General Franco de Estudios e Investigación Hispano-Árabe</i> | 275 |
| <i>Patronato de Investigación y Alta Cultura</i> | 281 |
| <i>Sociedad Flor de la Literatura Marroquí</i> | 283 |

| | |
|---|-----|
| La exaltación de la «hermandad»: fiestas, conmemoraciones y premios | 284 |
| El Protectorado español en Marruecos como carta de presentación del franquismo ante los países árabes: el caso del Líbano (1945-1956) | 288 |
| 9. Los becarios del Protectorado. | 301 |
| Las primeras experiencias, los primeros pensionados | 301 |
| De los pensionados a la creación de instituciones | 304 |
| Los becarios marroquíes en El Cairo, la plasmación de una política cultural | 306 |
| La inserción laboral | 309 |
| Conclusión | 323 |
| Bibliografía | 331 |

Prólogo

En el prefacio al libro *Regenerar España y Marruecos. Ciencia y educación en las relaciones hispano-marroquíes a finales del siglo XIX*,¹ sus editores Francisco Javier Martínez Antonio e Irene González González, llamaban la atención sobre la necesidad de dar carta de naturaleza en el estudio de las relaciones hispano-marroquíes a ámbitos como el científico o la enseñanza que no fueron un mero «barniz cultural» que adornó las temáticas principales de la colonización en el norte de Marruecos (la militar, la económica, la política...) sino que formaron parte esencial del núcleo duro de la acción que España llevó a cabo al norte y al extremo-sur de Marruecos durante los años de Protectorado.

La ciencia había animado en un primer momento el interés por la colonización, que se creía podría ser pacífica, como había preconizado en su día uno de sus principales mentores, Joaquín Costa. Expediciones como la que geólogos como Lucas Fernández Navarro emprendieran por cuenta de la Sociedad de Historia Natural ya en 1906 o botánicos como Juan Dantín, zoólogos como Ángel Cabrera o sociólogos como Constancio Bernaldo Quirós emprendieron en 1913 por la región que había de corresponder ocupar a España poco después, abrieron el camino para un conocimiento real de las posibilidades económicas de la zona que permitiera poner en valor un territorio poco productivo en su mayor parte desde siglos.

Luego, la colonización española olvidó lo que Marcel Merle en su libro sobre el anticolonialismo² denominó la tesis idealista, para dar paso a un utilitarismo que se vio marcado por un cariz militarista que terminó por dominar el relato que ha quedado de nuestro Protectorado.

La educación formó también parte del idealismo con que algunos imaginaron la acción colonial. La orden que en noviembre de 1913 envió a los arabistas Julián Ribera y Alfonso de Cuevas a Marruecos para redactar una *Memoria* sobre la situación de la enseñanza en la zona del

Protectorado, insistía en la «extrema conveniencia de conocer en breve plazo el estado de cultura de las razas del país» a fin de establecer las orientaciones necesarias «para que la acción administrativa española se manifieste ante todo en el aumento de cultura de la población indígena».

Era la prolongación del idealismo de Costa, expresado en su tantas veces citado discurso del Teatro de la Alhambra de 1884, en el que entre otras cosas diría:

Durante la Edad Media, fue Marruecos el mediador por cuyo conducto vino a España la civilización de Oriente; en la Edad Moderna, España ha de ser el mediador por cuyo conducto penetre en Marruecos la civilización europea.³

Incluso desde sectores del socialismo español se defendía esta visión idealista de la colonización. Fernando de los Ríos escribía en 1916 en la revista *España*:

Hacer de una colonia un nuevo sujeto histórico con personalidad, con carácter propio, exige acentuar la acción de los elementos que pueden más directamente obrar sobre la conciencia que se quiere despertar, esto es, realizar una acción cultural y tomar la escuela como el hogar creador de una nueva organización social, el sitio en que se pugna por hacer nacer un sentido de la vida más noble.

Militares como el comandante Pablo Cogolludo, jefe del Tabor de la policía de Tetuán en 1913, también participaban en los primeros tiempos de esta misma visión:

Depositar en su espíritu [del indígena marroquí] el germen de curiosidad y de amor al saber, será la victoria más brillante de nuestro protectorado y el blasón que más nos podrá envanecer.

Más tarde, las resistencias a la penetración española, el desconocimiento por parte de los responsables de cómo abordar una acción colonial y la improvisación de la que testigos y actores como el diplomático Francisco Serrat dieran cuenta en sus memorias,⁴ hicieron que aquella «obra de regeneración» que según Costa correspondía a España llevar a cabo en Marruecos, se viera transformada en un vivero militarista que, no obstante, encerró no pocas acciones positivas, entre otras en el plano educativo, que merecen ser desveladas.

Irene González, coeditora del libro más arriba citado, supo ver desde hace años, cuando inició su investigación sobre la enseñanza en Marruecos, la importancia de este pilar de la acción colonial española. Vio oportuno indagar qué frutos produjo la enseñanza en el Marruecos de la

primera mitad del siglo XX, creyó imprescindible hacer una revisión del voluminoso balance que en 1956 realizara Fernando Valderrama a manera de inventario sobre la *Historia de la acción cultural de España en Marruecos*. Juzgó necesario ir más allá del mero recuento de lo realizado (grupos escolares creados, institutos culturales establecidos, publicaciones y traducciones dadas a la luz...) para adentrarse, a través de una laboriosa labor de archivos, en los entresijos ideológicos de la acción, en la contextualización histórica y geográfica de la misma, en el papel de los principales actores, en las trabas financieras o en las resistencias del medio local, a fin de efectuar una valoración de lo realizado a lo largo de las más de cuatro décadas que duró el Protectorado. El resultado ha sido este excelente libro, *Escuela e ideología en el Protectorado español en el norte de Marruecos (1912-1956)*, en el que, como ella dice, verifica y rompe mitos e ideas preestablecidas, realizando una lectura crítica de la política educativa realizada en aquel período.

El estudio arranca desde antes del inicio de la acción colonial propiamente dicha, efectuando un repaso a la situación de la enseñanza en Marruecos antes de 1912, deteniéndose en la organización de las escuelas tradicionales coránicas musulmanas, donde los niños aprendían la lectura y escritura y memorizaban el libro sagrado; en el modelo de las escuelas judías de la Alianza Israelita Universal, a través de las que, a la vez que los hijos de esta ancestral minoría marroquí modernizaban sus viejas instituciones de enseñanza, Francia intentaba atraerse a este importante colectivo; y, finalmente, en los colegios que los franciscanos habían instituido en Tánger y otros puntos del país para la colonia española, la más importante de las europeas en ese tiempo.

El libro se plantea un objetivo complejo: testar la hipótesis de considerar la enseñanza como uno de los instrumentos de control de la población marroquí por parte de la administración colonial española, como un medio propagandístico de la nación protectora para lograr un acercamiento de la población a España a través de las escuelas hispano-árabes, diseñadas según el modelo asimilacionista que defendiera el cónsul de Tetuán Luciano López Ferrer. Pero el libro no se queda ahí, sino que revisa paralelamente la labor ejercida en el campo educativo por las escuelas para niños españoles a los que también accedía una minoría indígena, así como el papel que representaron las escuelas nacionalistas creadas por la elite politizada marroquí con la idea de contrarrestar la ideología colonial expandida en las escuelas españolas e hispano-árabes que buscaban la españolización del alumnado del país colonizado.

Irene González profundiza en el debate que se planteó ya desde los inicios de la colonización sobre el papel que la lengua española debía tener en la escuela hispano-árabe. Para algunos debía ser «el medio más eficaz para desarraigar antiguos prejuicios que son causa del fanatismo

que caracteriza a una gran mayoría del pueblo musulmán» en expresión del director de la escuela de Tetuán, José González Belloto, que llegó a dimitir por su oposición al reglamento que asignaba a la lengua árabe y a un profesor auxiliar marroquí un puesto importante en la enseñanza del indígena. El miedo al «temido panislamismo», que podía ser fomentado de este modo, aparecía como fantasma en el horizonte ya por aquella época.

El autor del citado reglamento, Ricardo Ruiz Orsatti, no es que pretendiera por el contrario el predominio de la arabización en la educación de los niños marroquíes, pero sí conservarles su personalidad a través de la enseñanza en árabe de materias como lectura, escritura, aritmética o geografía comercial, usando también las lenguas vernáculas como «peldaño para el aprendizaje del español». No obstante, el objetivo final que se marcaban estas escuelas hispano-árabes, maquilladas detrás de la denominación de «escuelas marroquíes» a partir de 1937, bajo la Alta Comisaría de Juan Beigbeder, era la asimilación del alumno indígena.

El propio Ruiz Orsatti había escrito en 1916:

Debemos aspirar, por ahora, a que el niño educado en nuestras escuelas no pierda su personalidad, esto es, a que continúe siendo rifeño pero *un rifeño atenuado*,⁵ valga la expresión, ilustrado, que conserva sus usos y costumbres, modificadas, suavizadas por la educación recibida, por el amor al estudio, al saber, a las ventajas y comodidades de la civilización, al orden, a la tranquilidad, al bienestar que España lleva generosa a su terruño amado.

Entre los proyectos de primera hora y la realidad tras las cuatro décadas de Protectorado resultó finalmente una buena distancia. No fue fácil, en gran medida por razones económicas, lograr los objetivos de transformación pretendidos, desviándose el esfuerzo realizado en el campo de la educación hacia la formación de los hijos de la colonia española que fue creciendo con el tiempo en la zona hasta casi alcanzar las 100.000 personas. La obligatoriedad de la escuela para los niños españoles se decidió en 1942, si bien estuvo lejos de conseguirse. Sin embargo la universalización de la educación a todos los niños del país tan sólo se decidió, y de manera sólo teórica, en víspera de la independencia marroquí, en 1954, fecha en la que tan sólo se encontraba escolarizado el 8,5 % de los niños marroquíes. Si al principio de la colonización, en 1915, el 50 % de los asistentes a las escuelas eran marroquíes, veinte años más tarde, en 1936, representaban tan sólo un 26 %.

La disparidad de objetivos en el campo educativo entre los intereses del colonizador y los de la población colonizada motivó que la élite nacionalista decidiera crear a partir de los años veinte sus propias escuelas, centradas en su historia y cultura y acordes a los principios

identitarios de los alumnos. Nacionalistas como Abdesalam Bennuna y Muhammad Daud fueron los artífices de estos centros que trataron de alejarse de la anquilosada enseñanza tradicional, proponiendo una educación más cercana a los modelos occidentales. La administración colonial no se opuso a estos centros y alguno de sus promotores, como fue el caso de Bennuna, ostentó cargos en el gobierno indirecto del protectorado.

El libro de Irene González hace, en efecto, el balance de la labor realizada en el campo educativo y cultural, enmarcándola siempre en las políticas de cada momento. Especial atención le merecen los períodos primoriverista y republicano en los que señala lo que denomina un «activismo educativo», deteniéndose particularmente en el período franquista en el que se diseña una política cultural, en un primer momento para lograr el acercamiento del nacionalismo marroquí y más tarde ligada a una acción de política exterior que buscaba granjearse el apoyo de los países de la Liga Árabe para contrarrestar el aislamiento internacional del régimen. Una serie de instituciones culturales fueron creadas en la capital del Protectorado y durante unos años se estimuló una política de becas para los hijos de la elite marroquí que fueron enviados a estudiar a España y más tarde a El Cairo y Palestina.

El carácter demagógico de esta política, iniciada por Beigbeder y continuada por sus sucesores, hizo que no se lograsen los objetivos buscados. Irene González dedica un rico capítulo a «los becarios del Protectorado», en el que aporta elementos y datos para explicar una de las conclusiones que la obra suscita: por qué no se logró la formación de una elite hispanófila nutrida y durable. Aún hoy día son visibles sus consecuencias. Tanto en la primera etapa, anterior a la guerra civil, como en la posterior, los resultados pretendidos con el envío de jóvenes a realizar estudios superiores no fueron alcanzados. Algunos interrumpieron sus estudios llamados por sus familias ante el riesgo de ser considerados colaboracionistas en los momentos tensos de la resistencia militar, como fue el caso del hermano de Abdelkrim el Jattabi pensionado para la Escuela de Minas. Otros, enviados a la meca del nacionalismo árabe, El Cairo, desviaron su interés por el estudio para centrarse en una labor política anticolonialista. El resultado fue el fracaso de aquella política.

El libro de Irene González permite además encontrar ciertas claves para comprender por qué la zona del Protectorado español en Marruecos quedó descolgada del resto del país tras la independencia. En el plano educativo los resultados fueron insuficientes, con un desarrollo tardío de la enseñanza media que tan sólo contaba en el curso de 1953-54 con 102 estudiantes marroquíes matriculados frente a los 1406 españoles, siendo la población española diez veces inferior a la marroquí. Además de la exigüidad de la elite formada, esta quedaría marginada

frente a la francófona, más nutrida y preparada, formada en el Protectorado francés, que acapararía los puestos de gestión tras la independencia en todo el norte del país. Lo que generaría frustraciones y provocaría reacciones violentas como la que protagonizó el Rif en 1958.

El norte marroquí sigue siendo en la actualidad una de las zonas más conservadoras desde el punto de vista cultural, religioso y social de todo Marruecos. La lectura de este libro permite también lanzar la hipótesis de si en ello tuvo algo que ver la apuesta «indigenista» de aquella escuela hispano-árabe de primera hora, que personas como Rafael Arévalo preconizaran desde 1932 y que continuara en cierto modo el proceso de «marroquinización» emprendido por Beigbeder poco más tarde, aunque, como se ha dicho, se tratara más de un maquillaje que de una realidad efectiva. Una apuesta que, en expresión de un delegado de Asuntos Indígenas a principios de los años treinta, se resumía así:

«Enseñémosles a labrar la tierra, repoblar los montes y mucha higiene, mucha moralidad y buenas costumbres, para crear un pueblo sano de cuerpo y espíritu, pero no le hagamos salir de su ignorancia, y aún así esos que aprendan algo, se crearán sabios y nos producirán más de un disgusto».

BERNABÉ LÓPEZ GARCÍA

Notas

1. CSIC, Madrid 2011, Colección «Estudios Árabes e Islámicos. Monografías».
2. *El anticolonialismo europeo desde Las Casas a Marx*, Alianza Editorial, Madrid 1972.
3. *Intereses de España en Marruecos*, CSIC-Instituto de Estudios Africanos, Madrid 1951, pp. 31-32.
4. Francisco de Asís Serrat y Bonastre (1871-1952) fue ministro plenipotenciario en Tánger entre 1916 y 1924. En sus *Memorias tangerinas*, de próxima publicación, diría: «Nuestra gestión en Marruecos, a la que los Gobiernos han ido siempre arrastrados y de mala gana, fue desde un principio una serie de disparates».
5. La cursiva ha sido introducida por Bernabé López García.