

DE LAS ESCUELAS HISPANO-ÁRABES A LAS ESCUELAS MARROQUÍES. LA INSTRUMENTALIZACIÓN FRANQUISTA DE UN MODELO EDUCATIVO EN EL NORTE DE MARRUECOS (1936-1956)

Irene González González

El golpe de Estado del general Francisco Franco de julio de 1936 tuvo en Marruecos su punto de partida. El apoyo prestado por las tropas marroquíes al general Franco se tradujo en una nueva política del régimen hacia el Protectorado marroquí y en la realización de una serie de concesiones a un movimiento nacionalista marroquí que comenzaba a estructurarse. A cambio, los nacionalistas elaboraron un *memorandum* en el que reconocieron al gobierno de Franco y adoptaron una postura de no obstrucción al reclutamiento y participación de las tropas marroquíes en la Guerra Civil española¹.

En este contexto se inscribe el giro dado a la política africanista española. Dos fueron las líneas visibles a seguir. La legalización de partidos políticos en el Protectorado —lejos de lo que sucedía en el resto del territorio español y en la zona del Protectorado francés donde se encontraban prohibidos— como el Partido Reformista Nacional (*Hizb Al-Islah Al-Watani*), liderado por Abdeljalek Torres y el Partido de la Unidad Marroquí (*Al-Wahda Al-Magribiya*), liderado por Mekki Nasiri; y la puesta en marcha de una reforma del sistema educativo marroquí. La tolerancia hacia el movimiento nacionalista y las reformas educativas y culturales —proceso de reorganización educativa, y creación de instituciones científico-culturales dedicadas al estudio y difusión de la cultura marroquí e hispano-árabe— se convertirían entre 1945 y 1950, años del aislamiento internacional español, en una importante carta de presentación del régimen ante los países arabo-islámicos y organismos internacionales² en los que el gobierno de Madrid se presentará como valedor de la cultura arabo-islámica no

¹ Esta temática fue tratada por el cineasta español Carlos Velo en *Romancero Marroquí* (1939). La película fue una producción de la Alta Comisaría de España en Marruecos y tuvo en el Alto Comisario, Juan Beigbeder, su auténtico inspirador. Véase Alberto ELENA, *Romancero marroquí: El cine africanista durante la Guerra Civil*, Cuadernos de la Filmoteca Española, nº 10, 2004; Eloy MARTÍN CORRALES, “El cine español y las guerras de Marruecos (1896-1936), *Hispania: Revista española de historia*, vol 55 (1995), pp. 693-708; y “Romancero marroquí: guión de la película”, *Miscelánea Tomás García Figuras*, vol. VII, pp. 232-241. Biblioteca Nacional de Madrid.

² Véase María Dolores ALGORA WEBER, *Las relaciones hispano-árabes durante el régimen de Franco. La ruptura del aislamiento internacional (1946-1950)*, Ministerio de Asuntos Exteriores, Madrid, 1995; y María de la Concepción YBARRA ENRÍQUEZ DE LA ORDEN, *España y la descolonización del Magreb. Rivalidad hispano-francesa en Marruecos (1951-1961)*, UNED, Madrid, 1998.

sólo en Marruecos sino también en España y en Europa a través de un pasado común, el legado andalusi³, como baza con la que intentar obtener el apoyo de los Estados árabes y romper su aislamiento internacional.

El valor político del modelo escolar hispano-árabe: una constante a lo largo del Protectorado

Las escuelas hispano-árabes fueron consideradas, por el gobierno español, como un instrumento más al servicio de la política de control del territorio y de la población desde los inicios del Protectorado⁴. Su origen se encuentra en Tetuán, en el año 1908⁵, siguiendo el modelo instaurado por Francia en sus colonias marroquí y argelina⁶. Las escuelas “no sólo tienen por objeto la enseñanza de nuestro idioma a los indígenas sino que constituyen un modo de atracción y penetración política”⁷, bajo los valores y principios ideológicos españoles, siguiendo los modelos curriculares existentes en la metrópoli.

³ Josep Lluís MATEO DIESTE, *La “hermandad” hispano-marroquí. Política y religión bajo el Protectorado español en Marruecos (1912-1956)*, Bellaterra, Barcelona, 2003.

⁴ “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, valga la expresión, ilustrado, que conservar 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. Así cada alumno llegará a ser un pregonero, un propagandista consciente y convencido de nuestra misión entre los suyos. Después..., después, la experiencia nos permitirá trazarnos una nueva orientación, ya sobre terreno suficientemente preparado y abonado”. Ricardo RUIZ ORSATTI, “Informe acerca de las escuelas indígenas de Melilla y su territorio”, Tánger 31 de octubre de 1916. Dirección General de Marruecos y Colonias: sección de educación, Caja M-324, Exp. 1, Sección África. Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares.

⁵ Irene GONZÁLEZ GONZÁLEZ, “La política educativa de España en Marruecos (1912-1956). Aproximación a un modelo educativo: la enseñanza hispano-árabe”, en Pauli DÁVILA, y Luis María NAYA, (coord.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones, Tomo II*, Espacio Universitario Erein, Donostia, 2005, pp. 700-708.

⁶ Claude COLLOT, *Les Institutions de l'Algérie durant la période coloniale (1830-1962)*, CNRS, Paris, 1987; Fanny COLONNA, *Instituteurs algériens 1883-1939*, Office des publications universitaires, Alger, 1975; Eliaou Gaston GUEDJ, *L'enseignement indigène en Algérie au cours de la colonisation 1832-1962*, Éditions des Écrivains, Paris, 2000; Yvonne TURIN, *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale. Écoles, médecines, religion. 1830-1880*, Entreprise nationale du Livre, Alger, 1983; Nourredine SAADI, *L'école en Algérie (1830-1962), de la régence aux centres sociaux éducatifs*, Publisud, Paris, 2001; Alf Andrew HEGGOY, *Colonial education in Algeria: assimilation and reaction*, London, 1984; y Lucien PAYE, *Introduction et évolution de l'Enseignement Moderne au Maroc (Des origines jusqu'à 1956)*, Edition de Mohammed BENCHEKROUN, Imprimerie Arrisala, Rabat, 1992.

⁷ ESTADO MAYOR CENTRAL DEL EJÉRCITO, “Expediente e informe sobre la creación de escuelas de primera enseñanza para indígenas de los territorios ocupados en el Rif”, Melilla, 7 de febrero de 1912. Dirección General de Marruecos y Colonias: sección de enseñanza, Caja M-324, Exp. 2, Sección África. Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares.

“El especial cuidado y esmero que pone el Director que suscribe en inculcar a sus alumnos un verdadero amor patrio, le ha hecho entonar un himno a la “Bandera Española” que todos los días cantan con el mayor respeto a la hora de terminar la clase (...) Quiero expresar humildemente al Excmo. Sr. Comandante General e Ilmo. Sr. Coronel Inspector mi mas profundo agradecimiento por los inmerecidos elogios que se han dignado hacer de la labor patriótica que mi modesto cargo docente, hace en pro de la enseñanza de los indígenas, cuyas respetuosas y superiores palabras de felicitación me alientan a proseguir y cooperar en tan sagrada misión de la que no dudo conseguir de estos jóvenes rifeños y queridos discípulos, formar una generación de verdaderos entusiastas y amantes de nuestra querida España”⁸

Las escuelas hispano-árabes se erigieron en agentes de colonización y de propaganda proespañola, en donde la familiarización con la lengua y costumbres del colonizador se convirtieron en un medio de filiación hacia España⁹. El elemento innovador de estas escuelas consistió en la introducción de la enseñanza de la lengua árabe y del Corán. Esta enseñanza era impartida por un profesor marroquí, mientras que un maestro español quedaba a cargo del resto de materias. El modelo escolar hispano-árabe constituyó uno de los primeros ensayos de enseñanza moderna en Marruecos destinado a la población musulmana¹⁰. El objetivo de esta medida fue doble. Por un lado venía a corresponder con los principios de respeto a la religión y la cultura marroquí, que, posteriormente, quedarían recogidos en el acuerdo franco-español de 27 de abril de 1912, lo que suponía el

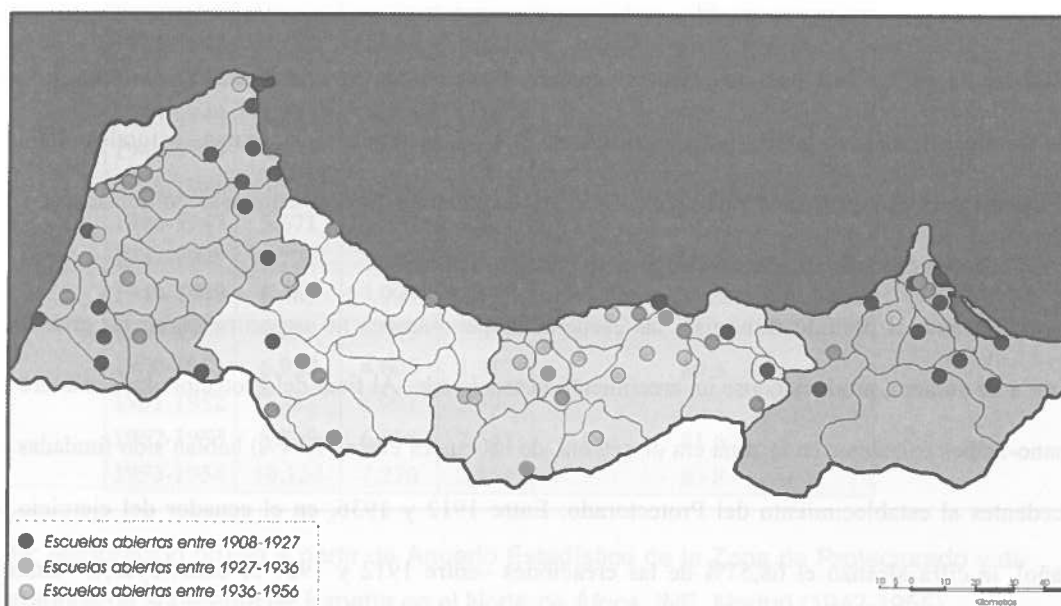
⁸ COMANDANCIA GENERAL DE MELILLA, “Informe del Comandante General de Melilla sobre la enseñanza indígena durante el curso 1912-1913”, Melilla, 20 de julio de 1913. Dirección General de Marruecos y Colonias: sección de enseñanza, Caja M-329, Exp. 3, Sección África. Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares.

⁹ “Considero de gran importancia el que los indígenas acudan a recibir instrucción y familiarizarse con nuestro idioma y costumbres, medio seguro de atracción para nuestra causa, como lo demuestran los resultados obtenidos en todas las escuelas que funcionan en este territorio, que ven aumentado considerablemente el número de alumnos que asisten a las mismas”. COMANDANTE GENERAL DE MELILLA, “Carta de la Comandancia General de Melilla solicitando un aumento en la cantidad consignada para meriendas a la escuela de Zoko El Had”, Melilla, 3 de abril de 1915. Alto Comisariado de España en Marruecos. Archivo del Protectorado de Marruecos, Caja M-1787, Leg. 3170-1, Sección África. Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares.

¹⁰ En 1862 la Alianza Israelita Universal había abierto su primera escuela en Tetuán destinada a la comunidad marroquí judía residente en la ciudad. La Alianza creó un modelo educativo similar a los existentes en Europa en donde el francés, el hebreo y la enseñanza del Talmud, adaptadas al contexto marroquí, se convertían en los pilares sobre lo que se sustentaba la enseñanza. Véase André CHOURAQUI, *L'Alliance Israélite Universelle et la Renaissance juive contemporaine*, PUF, Paris, 1965; George OLLIVIER, *L'Alliance Israélite Universelle (1860-1960)*, Librairie Française, Paris, 1959; Élias HARRUS, *L'Alliance en Actions. Les écoles de l'Alliance israélite universelle dans l'Empire du Maroc (1860-1912)*, Les éditions du Nadir, Paris, 2001; Michel LASKIER, *The Jewish communities of Morocco and the Alliance Israelite Universal*, University of California, Los Ángeles, 1979; y Juan Bautista VILAR, *Tetuán en el resurgimiento judío contemporáneo (1850-1870). Aproximación a la historia del judaísmo africano*, Biblioteca Popular Sefardí, Caracas, 1985.

compromiso de los países europeos por el respeto y libre ejercicio del Islam¹¹. Por otra parte, el modelo hispano-árabe fue un elemento clave en la política de atracción de población marroquí.

Mapa 1,
Localización de escuelas hispano-árabes (1908-1956)



Fuente: elaboración propia

En el año 1936 la administración española había creado ya, una amplia red de escuelas vinculadas a localidades que contaban con un elevado índice de población española, a aquellos puntos que por su situación geográfica constituían una posición considerada como geoestratégica, espacios clave en la vertebración del territorio o zonas fronterizas. El fin en 1927 del denominado “periodo de pacificación” supuso el control político-militar de la zona por parte de España y la extensión del modelo escolar hispano-árabe a la totalidad del territorio, si bien las regiones de Yebala y Kert, situadas en el extremo occidental y oriental del Protectorado, constituyeron los principales puntos de concentración escolar. En 1956, año de la independencia de Marruecos, se observa como a pesar del incremento del número de centros, determinadas zonas geográficas son mantenidas

¹¹ “La enseñanza en dichas escuelas debe ser religiosa y precisamente koránica en todo cuanto no se oponga a nuestros intereses, por ser dicha enseñanza de absoluta necesidad para el musulmán, para quien los principios y máximas contenidos en el Koran constituyen la única Ley escrita”. ESTADO MAYOR CENTRAL DEL EJÉRCITO, “Expediente e informe sobre la creación de escuelas de primera enseñanza para indígenas de los territorios ocupados en el Rif”, Melilla, 7 de febrero de 1912. Dirección General de Marruecos y Colonias: Sección enseñanza, Caja M-324, Exp. 2, Archivo del Protectorado de Marruecos, Caja M-1787, Leg. 3170-1, Sección África. Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares.

al margen de este tipo de enseñanza. Las causas no se relacionan con supuestos vacíos demográficos, ni con bajas densidades de población. El censo realizado por la Alta Comisaría en 1940 así lo demuestra. Si bien es cierto que las densidades de población en la región de Gómara (29,52 hab/km₂) es menor con respecto a las restantes regiones: Yebala (36,24), Rif (41,0) y Kert (50,2), cabilas como Beni Seyyed –región de Gómara-, con una de las densidades de población más bajas cuenta con un centro escolar, al igual que sucede en otros casos como los de Metalza y Beni Buyahi en las regiones del Kert que cuentan con escuelas hispano-árabes y densidades de 19,2 y 16,1 hab/km₂ respectivamente. Los motivos de este fenómeno vendrían justificados por otros factores. El relativo interés político-militar de la zona, la carencia de recursos naturales –llanuras fértiles, extensiones para el pastoreo, o yacimientos mineros explotables por las empresas colonizadoras-, y el interés político-económico hacia otras zonas geográficas podrían explicarlo.

Durante el periodo franquista las escuelas hispano-árabes no experimentaron un gran desarrollo en cuanto a su número, produciéndose un crecimiento desacelerado. Al final del Protectorado el número de escuelas hispano-árabes existentes en la zona era de setenta, de las cuales cinco (7,14%) habían sido fundadas en los años precedentes al establecimiento del Protectorado. Entre 1912 y 1936, en el ecuador del ejercicio protectoral español, la cifra alcanzó el 68,57% de las creaciones –entre 1912 y 1927 se construyeron veintidós centros (31,42%) y entre 1927 y 1936 se crearon veinte seis escuelas que representaban el 37,14% del total de las construcciones hispano-árabes. Durante los veinte años de gobierno franquista el número de nuevas fundaciones se situó en un 24,28%, concentrándose en el interior de la cordillera rifeña, en donde el control español había encontrado sus mayores obstáculos por la resistencia del líder rifeño Abdelkrim al Jatabi.

Durante el régimen franquista, el número de alumnos matriculados en el modelo escolar hispano-árabe experimentó un crecimiento que duplicó su censo escolar. A partir de 1936 se produjo un incremento de estas

Cuadro 1,
Alumnos matriculados en las escuelas hispano-árabes (1941-1955)

CURSO	TOTAL	NIÑOS	NIÑAS	1. ASISTENCIA MEDIA
				%
1941-1942	4.104	2.984	1.120	58,38
1942-1943	3.663	2.628	1.035	62,44
1943-1944	4.268	3.005	1.263	56,96
1944-1945	4.070	2.697	1.373	74,64
1945-1946	3.571	2.394	1.177	78,38
1946-1947	5.371	3.567	1.804	79,20
1947-1948	5.726	3.580	2.146	81,23
1948-1949	6.463	3.990	2.473	20,28
1949-1950	6.310	4.049	2.261	81,3
1950-1951	6.922	4.605	2.317	80,5
1951-1952	7.387	4.991	2.396	80,2
1952-1953	8.599	6.058	2.541	81,6
1953-1954	10.124	7.270	2.854	83,8

Fuente: elaboración propia a partir de Anuario Estadístico de la Zona de Protectorado y de los territorios de soberanía de España en el Norte de África, INE, Madrid (1942-1955).

infraestructuras –nuevos edificios escolares, dotación de mobiliario, materiales pedagógicos...- transformando un elevado número de escuelas unitarias en graduadas¹². Este hecho tuvo como consecuencia directa el aumento del número de matrículas, si bien continuaba tratándose de una enseñanza de elites a las que no tenía acceso la totalidad de la comunidad escolar marroquí. Las cifras del Anuario Estadístico situaban, para el año 1953, el número de estudiantes marroquíes matriculados en la enseñanza primaria en 80.185, de los cuales el 12,62% correspondía a la enseñanza hispano-árabe, se trataba por tanto de una enseñanza de elite accesible a un limitado sector de población.

¹² La escuela unitaria estaba a cargo de uno o dos profesores que concentraban en un mismo a alumnos de diferentes edades y niveles formativos. La escuela graduada estaba compuesta por una plantilla docente más extensa que impartía clases a diversos grupos en aulas diferentes en las que los estudiantes eran agrupados en función de criterios de similitud de edad y nivel académico, la superación del curso escolar implicaba el acceso a un nivel superior que ampliaba y consolidaba la enseñanza recibida en cursos anteriores. Véase Antonio VIÑAO FRAGO, *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Akal Universitaria, Madrid, 1990.

La política educativa franquista hispano-árabe abogaba por el desarrollo educativo y cultural de la zona bajo los principios del resurgir hispano-árabe. Los estudiantes que accedían, en los años del Protectorado, a la enseñanza secundaria y universitaria, en España o en países árabes como Egipto o Palestina, fue muy reducido¹³. El número de estudiantes que cursaban la enseñanza secundaria en 1953 se cifró en 5.203 –entendiéndose por tal la enseñanza del Bachillerato, Escuelas de Artes y Oficios, Conservatorio de Música, Bellas Artes y Magisterio, compuesta esta última en 1953 por treinta y un alumnos marroquíes- y veintinueve para el mismo curso en la universitaria. Estas cifras, magnificadas por la prensa franquista y autoridades de la Alta Comisaría, fueron criticadas por el movimiento nacionalista marroquí que las consideraba alejadas de la realidad del Protectorado.

“La enseñanza en la zona jalifiana constituye una de las mayores vergüenzas que se registran en la colonización. Es una enseñanza confusa que hasta la fecha no ha alcanzado ningún resultado eficaz. Aquel que lo dude, que mencione siquiera un solo individuo que haya obtenido algún título superior después de haber sido educado en esta Zona por los españoles. Estos han publicado numerosos reglamentos relacionados con la enseñanza obligatoria, pero su único objeto era la propaganda. Pero la situación, de hecho, no ha variado, como lo patentizan sus estadísticas oficiales. Sólo ingresan en las escuelas –no decimos que aprenden- el 3 por ciento de nuestros hijos necesitados, mientras que el cien por cien de los hijos de españoles inmigrados en la Zona reciben la primera enseñanza”¹⁴

Hacia la marroquinización de la enseñanza

Una de las innovaciones de la política educativa franquista en Marruecos fue la marroquinización de la enseñanza. El cambio de la denominación del modelo escolar hispano-árabe a escuela marroquí musulmana, y la modificación de los cuadros y diseños curriculares fueron sus ejes principales. En 1937 la Alta Comisaría procedió a la reorganización de las escuelas hispano-árabes, transformándolas en escuelas marroquíes musulmanas. La introducción de la palabra marroquí supuso el reconocimiento, por parte de España, de una identidad nacional basada en conceptos lingüísticos y religiosos. El árabe y el Islam se convertían en los elementos articuladores del diseño curricular. De esta forma se daba respuesta a una de las demandas del movimiento nacionalista, el desarrollo de una enseñanza moderna que tuviese en cuenta el particularismo marroquí en un momento en el que al régimen franquista le interesaba mantener el reclutamiento de soldados

¹³ Toumader KHATIB, *Culture et politique dans le mouvement nationaliste marocain au Machreq*, Publications de L'Association Tétouan Asmir, Tetuán, 1996.

¹⁴ “De cómo nos educan los españoles”, Tetuán 5 de abril de 1948. Alto Comisariado de España en Marruecos, Archivo del Protectorado de Marruecos, Caja M- 2744, Leg. 4463, Sección África, Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares.

marroquíes y el apoyo del movimiento nacionalista marroquí. El nacionalismo entendía el desarrollo educativo y cultural de la sociedad como uno de los pilares básicos sobre los que cimentar el desarrollo del país, que tendría en el autogobierno y la autogestión sus fines últimos, es decir, la consecución de la independencia. Para los nacionalistas la administración española, como protectora, debía dotar al pueblo marroquí de una serie de infraestructuras que, a menor escala, estaba desarrollando el movimiento nacionalista en las denominadas escuelas nacionalistas -escuela Ahlia (1925) e Instituto Libre (1935)¹⁵.

La marroquinización de los cuadros y de los diseños curriculares tuvo su punto de partida en el Real Decreto de 18 de julio de 1935, aunque aprobado durante la República, no fue hasta el periodo franquista cuando se desarrolló. La ordenanza de reorganización establecía la arabización a fondo de la enseñanza hispano-árabe y la creación de la escuela marroquí en la que se intensificarían la enseñanza de los estudios modernos. La reforma no excluía la enseñanza del español, que se mantuvo a través de profesores españoles con conocimientos de árabe, siempre que fuera posible. El profesor marroquí quedaba equiparado al profesorado español. Las escuelas debían estar dirigidas por marroquíes y el grueso del profesorado debía estar formado por profesores marroquíes.

“La innovación más trascendental contenida en esta reglamentación es la de constituir en directores de las escuelas a los *mudarrisin* musulmanes, pasando el maestro español a ser tutor administrativo y disciplinario de la dirección. Esto supone dar un gran paso hacia la plena responsabilización del profesorado marroquí, cuyo objetivo se empieza a definir”¹⁶

La realidad fue bien distinta. La administración española en Marruecos estipuló que, debido a la carencia de un profesorado marroquí debidamente formado para impartir estas materias, habría que recurrir al

¹⁵ El movimiento nacionalista hizo de la enseñanza uno de sus principales reivindicaciones. La lucha contra el analfabetismo, la extensión de la enseñanza a un mayor número de población que tuviera como resultado final la generalización escolar, la remodelación de la enseñanza tradicional y la creación de centros de enseñanzas modernos marroquinizados, como la escuela Ahlia, constituían sus principales objetivos en este sentido, junto a la defensa de la religión, la lengua y Marruecos. La lengua árabe se convertía en un elemento de definición de la identidad marroquí en oposición a la lengua del colonizador. Hasta estos momentos la introducción de mejoras y el desarrollo del país estuvo marcado por la lengua del colonizador, sin embargo ahora, por primera vez, los nacionalistas abrían la puerta a una nueva vía, el árabe era entendido al mismo nivel que la lengua del colonizador pudiendo ser vehículo de desarrollo además de elemento identitario. “[Los nacionalistas] son amantes de su pueblo que, desean verlo culto e ilustrado y salvo de toda ignorancia, pues ésta es la madre de todas las desgracias. Que como bien ha dicho el compañero Benani, se les podía denominar Progresistas, por ser el progreso su anhelo inquebrantable. Que están dispuestos a combatir a todo trance, el fanatismo, el analfabetismo y la ignorancia, así como también a destruir el caciquismo, que se trueque la oscuridad reinante en iluminación en provecho de la inteligencia de sus hermanos”. Abdeljalek TORRES, “La enseñanza y nuestro pueblo conferencia impartida en el Teatro España de Larache”, Larache, el 27 de junio de 1934. Dirección General de Marruecos y Colonias: sección política, Caja M-205, Sección África. Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares.

¹⁶ Amina ABDELKRIM EL LOH, *La enseñanza primaria en el Norte de Marruecos durante la primera mitad del siglo XX*, Artes Gráficas Benzal, Madrid, 1968, pp. 12-13.

profesorado español hasta que hubiera una generación de jóvenes marroquíes formados en España o en Europa capacitada para la docencia¹⁷. Esta situación implicó el mantenimiento en la dirección del profesor español, auxiliado por un profesor marroquí encargado de la enseñanza coránica. La disposición fue complementada, redefinida y materializada con la promulgación de una serie de dahires y reales decretos en los años que sucedieron a la instauración del gobierno franquista.

La medida fue completada con la creación de la Dirección de Enseñanza Marroquí en junio de 1938. La Dirección supuso el traslado de competencias de la Delegación de Asuntos Indígenas a la administración marroquí.

Por primera vez en el Protectorado, la enseñanza no coránica estaba en manos de autoridades marroquíes, siendo nombrado para el cargo el Baja de Alhucemas Abdelkrim el Hach Ali Loh, si bien es cierto que la Alta Comisaría a través de la Delegación de Asuntos Indígenas ejerció una labor inspectora de la misma.

“S. E. el Alto Comisario ha tenido a bien crear en esta Delegación una Asesoría de Enseñanza Marroquí, que sirva de enlace entre el Director de Enseñanza Marroquí y el Delegado, y que entienda en todo lo referente a la organización y funcionamiento de las escuelas marroquíes (musulmanas e israelitas), medrazas koránica y de enseñanza superior, centros de enseñanza media y especial (en cuanto afecte a alumnos marroquíes), y subvenciones, becas, selección de libros de texto, cursos de orientación marroquí para maestros, y, en general, en todo cuanto tenga un matiz indígena dentro de la enseñanza primaria, media y especial presupuesto, aunque inmediatamente comience sus tareas”¹⁸

La iniciativa venía a complementar las medidas iniciadas durante el gobierno republicano con la creación del Consejo Superior de Enseñanza Islámica (1935) que, al igual que la Dirección de Enseñanza, quedó bajo la autoridad del Gran Visir con el fin de reorganizar, regular y sistematizar la enseñanza musulmana o coránica. Así pues, mientras que el Consejo se encargaba de la enseñanza musulmana, que desde la firma del Protectorado quedó a cargo de las autoridades musulmanas bajo los principios de respeto y de no intervención de

¹⁷ “Son los encargados de la enseñanza en árabe de las distintas materias del programa escolar. Se trata de profesores cuya formación cultural (salvo contadas excepciones) es puramente tradicional, y, por tanto, sólo están capacitados para enseñar Religión y Moral, y Lengua Árabe, y aun estas dos materias sin pretensiones pedagógicas. Algunos se extienden hasta la enseñanza de la Geografía General y la Historia del Islam y de Marruecos; pero son contados los que están capacitados para explicar otras materias, cuya falta debe suplir el maestro español ocupándose de ellas”. Fernando VALDERRAMA MARTÍNEZ, *Manual del Maestro español*, Editora Marroquí, Tetuán, 1955, p. 99-100.

¹⁸ DELEGACIÓN GENERAL, “Carta de la Delegación General a la Delegación de educación y Cultura”, Tetuán, 4 de agosto de 1946. Alto Comisariado de España en Marruecos. Inventario general de los Archivos del Protectorado de Marruecos, Leg. 10822, n° 2, Sección África. Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares.

España ante la cultura árabe y el elemento religioso; la Dirección de Enseñanza Musulmana, por el contrario, venía a ser una respuesta novedosa, al tratarse de una enseñanza moderna en la que el elemento lingüístico, árabe, y religioso, musulmán, ocupaba un puesto relevante.

Las reformas educativas franquistas: la oposición a Francia y el recelo de los nacionalistas

Con estas iniciativas, el gobierno franquista pretendía distanciarse de la política seguida por el gobierno republicano centrada en la intervención de la enseñanza religiosa. Durante el gobierno de la República las principales medidas educativas, vinculadas a la enseñanza marroquí, estuvieron centradas en la creación de mecanismos e instituciones de intervención de la enseñanza musulmana, lo que despertó el recelo entre el movimiento nacionalista. Si bien es cierto que se crearon disposiciones para la enseñanza marroquí moderna - escuelas hispano-árabes-, hay que señalar que éstas no pasaron de ser reformas simbólicas de aproximación al movimiento nacionalista que no se llegaron a ejecutar. El régimen franquista daba paso a un nuevo periodo de comprensión, apoyo y respeto hacia el pueblo marroquí basado en el pasado común hispano-árabe, “desde 1936 se señala, para acción presente en el Marruecos español, una altísima finalidad: el renacimiento de la cultura hispano-árabe. Así lo proclamaron en el propio Tetuán voces españolas y voces árabes”¹⁹.

“Ninguno de los hombres de la República comprende a Marruecos (...) El renovar de la cultura hispanoárabe, base y fundamento histórico, puede ser en plazo no lejano una grata realidad. Propulsar la cultura y animar a la juventud estudios está en nuestros cálculos. Hoy muchos marroquíes gracias al desvelo español, pueden acudir en El Cairo a la Universidad del Azhar”²⁰

La neutralidad de España en la II Guerra Mundial contrastó con la postura del gobierno de Vichy, que derivó en el desembarco de tropas aliadas en el Protectorado francés de Marruecos en 1942. El régimen franquista marcaba una diferenciación con la política seguida por Francia, mientras España se autopresentaba como país amigo, cuya misión se basaba en el desarrollo de los intereses marroquíes²¹, el sector africanista de la

¹⁹ “El Movimiento Nacional ha descubierto el profundo sentido de la presencia de España en Marruecos”, *Revista Mundo*, 13 de noviembre de 1940. Miscelánea Tomás García Figueras, vol. VII, p. 85. Biblioteca Nacional de Madrid.

²⁰ “Proceso formativo del protectorado marroquí. Antes y después de la Dictadura. La acción indígena. Seis años de República perspectivas actuales” Madrid, 1 de octubre de 1943, Miscelánea Tomás García Figueras, vol. III, pp. 85-86. Biblioteca Nacional de Madrid.

²¹ “La obra educadora del pueblo musulmán no puede ser, por consiguiente, igual a la de la formación de un europeo. Las naciones que actúan en países islámicos pierden el tiempo si creen que pueden “europeizar” en el sentido técnico de la palabra al musulmán. El Islam tiene un valor, una significación y una personalidad en el

dictadura²² difundía una imagen de Francia como enemiga de los países árabes, cuyo interés consistía en el desarrollo de unos intereses propios.

“Las transcendentales reformas que acaban de introducirse en nuestra Zona de protectorado marroquí responde al propósito noble de España de ayudar a Marruecos para que recobre rápidamente su grandeza histórica. Y es lógico que si tal fue la norma constante de la acción profundamente humana y espiritual de España en todos los continentes, aun con más razón había de serlo en Marruecos, unido a ella por tantos motivos de todo orden que se traducen en un claro y confiando sentido fraternal. Se olvida con demasiada frecuencia que, aun cuando es cierto que España cumple en Marruecos compromisos internacionales, éstos se derivan de ayer y se remontan sólo al año 1904 (...) si hubo necesidad de llegar a esos acuerdos internacionales para poner fin a apetitos de otras naciones distintas que España (Francia, Alemania, Italia, etc.), no se pudo en ellos dejar de reconocer que España tenía sólidas y fundamentales razones que le otorgaban, por derecho propio, una participación preferente”²³

Las diferencias no se reducían al ámbito político, sino que transcendía a los ámbitos educativo y cultural. En diversas ocasiones este discurso acusó al régimen francés de emplear el erario público marroquí en beneficio propio, para la construcción de un moderno sistema de escuelas destinadas a su propia colonia mientras que el marroquí era relegado a escuelas técnicas y profesionales, existiendo sólo una preocupación a raíz del surgir nacionalista y la reivindicación de independencia a principio de los años cuarenta.

mundo, que sería absurdo desconocer. Por lo tanto, ni asimilación ni inhibición; el único camino posible y fecundo es el de la colaboración. (...) Es indispensable, si, que el niño musulmán reciba los elementos de a cultura humana, común a todos los hombres civilizados, pero respetando sus psicología y afianzando los matices peculiares del Islam. Ha de estudiar y ha de pensar en su lengua vernácula, para que las idas que se siembren en su espíritu entren en fecunda geminación. Esto que es tan lógico y tan elemental, no se había tenido en cuenta en la España liberal anterior a Franco. Dominaban en esta materia nociones vagas e ideologías confusas. Era indispensable imponer una orientación definida y ajustada a las exigencias de la realidad histórica. Y esto es lo que representa la nueva política cultural que se inicia desde la Delegación de Asuntos Indígenas, hoy tan competentemente regida, dando su verdadera orientación a la enseñanza marroquí musulmana, harta ya de promesas y abstracciones, como ha dicho un técnico, con el perfeccionamiento que se procura a los profesores árabes de nuestras escuelas, que son la esperanza de la verdadera formación cultural de los niños musulmanes”. “Orientaciones. Nueva política cultural musulmana”, *La Gaceta de África*, 19 de agosto de 1937. Miscelanea Tomás García Figueras, vol. LXXXI, pp. 98-99. Biblioteca Nacional de Madrid.

²² Maria Dolores ALGORA WEBER, “La conexión entre la política exterior del franquismo y la información sobre el mundo árabe a través de “mundo: revista semanal de policía exterior y economía (1945-1955)”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, nº 14, (1992).

²³ “Las relaciones de España con Marruecos revisten características diferente de las de los demás pueblo. Los africanistas españoles lo han definido siempre como una ayuda fraternal y generosa hacia los marroquíes, sin fines egoístas. Esto explica que el ambiente en que se inician las nuevas reformas para mejorar la situación de los protegidos, sea de gran simpatía hacia España”, *Revista Mundo*, año VII, nº 345, 15 de diciembre de 1946, p. 564.

“Nuestros lectores saben ya que el Gobierno marroquí abriga el propósito, que reputamos sumamente lógico y comprensible, de “arabizar” la enseñanza en Marruecos, lo que en realidad quiere decir nacionalizarla, es decir imponerle las características nacionales en cuanto a lengua, profesorado, etc., y esto a medida que vaya siendo posible la transformación”²⁴

España se presentaba a sí misma como protectora del pueblo marroquí, preocupada por la nacionalización “efectiva” de la enseñanza marroquí y por la colonia española residente en su zona de Protectorado cuyos fondos procedían de las arcas españolas en oposición a la situación vivida, según España, en la zona francesa²⁵.

Por otra parte, las reformas introducidas por España chocaban con la situación existente en la zona francesa donde la promulgación del Dahir Bereber de 16 de mayo de 1930²⁶, había despertado el recelo de la población convirtiéndose en el detonante de la aparición del movimiento nacionalista. El Dahir Bereber fue visto como un documento que haría desaparecer la integridad islámica en Marruecos y que destruiría la jurisdicción de la sharía, produciéndose la ruptura de las costumbres y tradiciones nacionales²⁷.

²⁴ “La enseñanza en Marruecos”, 11 de julio de 1956. Miscelánea Tomás García Figueras, vol. DLXIV, p. 109. Biblioteca Nacional de Madrid.

²⁵ “En las cuestiones de enseñanza ha venido ocurriendo una cosa muy peregrina en al antigua zona francesa y Tánger mientras duro el Protectorado, Con fondos pertenecientes al presupuesto marroquí, es decir con dineros oficiales marroquíes, se ha venido construyendo una organización escolar francesa de primera calidad, en la cual, claro está, han tenido acceso en primerísimo lugar los propios franceses y depuse los extranjeros a los que importaba afrancesar cuanto antes y cuanto más intensamente se pudiese. También tenían acceso a estas escuelas de primero y segundo grados los marroquíes, pero en menor proporción y siempre que hubiese plazas vacantes. Para ellos se construyeron paralelamente y de modo especial escuelas profesionales, sobre todo de Artes y Oficios. Durante largos años la enseñanza para marroquíes vivió en el más completo olvido. (...) Más tarde cuando se despertó la sed de independencia de Marruecos y vinieron las luchas políticas de los partidos, Francia se preocupó de acelerar el paso un poco en materia de enseñanza musulmana”. *Ibidem*.

²⁶ Gilles LAFUENTE, *La politique berbère de la France et le nationalisme marocain*, Ed. L'Harmattan, Paris, 1999; F. TAILLARD, *Le nationalisme marocain*, Les éditions du Cerf, Paris, 1947; Mohammad Hassan OUAZZANI, *Combats d'un nationalist marocain*, Fondation Mohammed Hassan Ouazzani, Rabat, 1987; y Amina AOUCHE, *Colonisation et compagne berbère au Maroc*, Afrique Orient, Casablanca, 2000.

²⁷ “[El dahir] hace público la suspensión de la tolerante ley islámica en las nueve décimas partes de tu pueblo marroquí que es musulmán y obliga a tus hermanos los bereberes a que arreglen sus diferencias y cuestiones según la tradición de unos falsos ídolos –a ellos que les fue ordenado (por la religión islámica) que no los creyeran- según una religión que no es la de ellos, según un ley que no es la suya”. “Folleto nacionalista con motivo del cuarto aniversario de la promulgación del Dahir Berebere”, Tánger, 26 de mayo de 1934. Dirección General de Marruecos y Colonias: sección política, Caja M-180, Sección África, Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares.

“Sin el peligro de que surgiera una repulsa de opinión, siempre ciega y apasionada, que acusase a los protectores de “descoranzar” a Marruecos, extremo que aun había hecho más posible la desafortunada publicación en Marruecos francés en 1930, del famoso “Dahir de justicia bereber””²⁸

La respuesta nacionalista a esta serie de medidas no se dejó esperar, oscilando entre la exaltación por la consecución de una reivindicación y la decepción ante la falta de medios para su materialización. De esta forma, desde la Alta Comisaría se daba una respuesta a las demandas educativas del movimiento nacionalistas como consecuencia del apoyo prestado al gobierno español.

“No hemos visto ninguna seria preocupación para introducir reformas en esta escuelas. Se ha modificado los nombres pero las cosas nombradas siguen siendo las mismas en espíritu en la realidad pues el número de profesores es más insignificante y el reglamento de la escuela es un simple reglamento anárquico. En resumen estas escuelas no pueden cumplir con la misión deseada en el campo de la cultura. (...) La única solución que proponemos al Gobierno es disponerse seriamente a ejecutar las reivindicaciones del pueblo marroquí pues constituyen la sola garantía susceptible de resolver los problemas pendientes. Es el único medio para realizar las reformas y ganar los corazones; y es la balanza con que pensamos la buena intención del Gobierno hacia nosotros y hacia nuestra nación”²⁹

Conclusión

El movimiento nacionalista expresó su descontento por la política de España en Marruecos³⁰. Esta imagen contrastaba con la proyectada por el régimen en países árabes y organismos internacionales donde se presentaban datos y cifras bien diferentes. La política educativa del régimen franquista continuó la línea que habían iniciado los gobiernos españoles anteriores en la zona de Protectorado. Las cifras estadísticas y el análisis documental así lo demuestran. El número de jóvenes marroquíes que accedían al sistema de enseñanza hispano-

²⁸ “La enseñanza marroquí musulmana había llegado en 1912 a un estado de máxima decadencia”, *Revista Mundo*, año II, nº 55, 25 de mayo de 1941, p. 125. Véase Muhammad KENBIB, “La “politique indigène” de l’Espagne en zone nord, 1912-1956”, *Hesperis-Tamuda*, Vol. XXXVI (1998), pp. 133-154.

²⁹ “Se ha arabizado la enseñanza”, *La Libertad*, 30 de julio de 1938. Miscelánea Tomás García Figueras, vol. XIII, pp. 1001-1002. Biblioteca Nacional de Madrid.

³⁰ “Nos inquieta la desorganización de la enseñanza en esta Zona, y el caos en que se halla envuelta. La Enseñanza, según dicen, es el sostén de la vida de los hombres y de los pueblos, y por ello nos preocupa esta rama de la Administración más que cualquier otra. A nadie ha dejado de interesar la intensa propaganda que la Delegación de Cultura viene desarrollando, tanto en el interior como en el exterior, por mediación de la prensa, radio y demás medios propagandísticos; pero sin percatarse que ésta propaganda solo alcanza a edificios, piscinas y festivales deportivos, [sic] con olvido de lo que es en esencia la enseñanza”. Abdeljalek TORRES, “Manifiesto del Partido Reformista Nacional”, Tetuán, julio de 1946. Alto Comisariado de España en Marruecos, Archivo del Protectorado de Marruecos, Caja M- 2477, Sección África, Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares.

árabe —denominado por el régimen como enseñanza marroquí musulmana— se vio incrementado, la enseñanza, sin embargo, mantuvo su condición elitista, creando a la par un sistema que dificultó la aparición de nuevas generaciones de marroquíes que deberán regenerar la administración y la enseñanza.

El franquismo elaboró un programa propagandístico en el que se presentaba como amigo y defensor del pueblo marroquí, al que estaba unido por un pasado, al-Andalus. El discurso colonial del general Franco defendía la tesis de que igual que Marruecos había llevado el desarrollo a España en un momento de oscuridad, originando uno de los periodos de mayor esplendor nacional, España iba a ser la encargada de devolverle ese apoyo prestado y de sacar a Marruecos del periodo de oscuridad en el que se encontraba sumido. Para llevar a cabo esta tarea, dos fueron las líneas consideradas como esenciales: la educación y la cultura.