

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Irene (2014), *Escuela e ideología en el Protectorado español en el norte de Marruecos (1912-1956)*, Barcelona: Alborán Bellaterra, 352 págs.

Francisco MOSCOSO GARCÍA¹

El autor del prólogo, Bernabé López García, afirma que este libro “hace el balance de la labor realizada en el campo educativo y cultural, enmarcándola siempre en las políticas de cada momento” (p. 15), lo cual supone un complemento imprescindible y, necesario hoy en día, a la obra del inspector de Enseñanza Marroquí en la Delegación de Educación y Cultura, Fernando Valderrama Martínez, *Historia de la acción cultural de España en Marruecos (1912-1956)*. La hipótesis de González es la de que “la enseñanza fue uno de los instrumentos de control de la población marroquí de los que se sirvió la administración colonial española” (p. 19). Se seguían así, bajo nuestro punto de vista –aunque con sus diferencias–, los pasos de la penetración francesa en el norte de África cuyos intereses plasmó Roger Gaudefroy-Demombynes en su obra²: “el verdadero interés de un Estado que posee una colonia es completar y reforzar la conquista material con una conquista moral” (Gaudefroy-Demombynes, 1928: 10).

El libro comienza con un capítulo dedicado a esbozar cuál era el sistema de enseñanza tradicional antes de la llegada del Protectorado, poniendo de manifiesto cómo el Protectorado acabó con la independencia de este sistema, ya que en 1925 se creó la Inspección de Enseñanza Islámica. Al

MOSCOSO GARCÍA, Francisco (2015), Reseña: GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Irene (2014), *Escuela e ideología en el Protectorado español en el norte de Marruecos (1912-1956)*, Barcelona: Alborán Bellaterra, REIM 18, pp. 244- 249

¹ Universidad Autónoma de Madrid

² (1928): *L'oeuvre française en matière d'enseignement au Maroc*, Paris, Librairie Orientaliste Paul Geuthner. Puede consultarse el trabajo sobre este libro en MOSCOSO GARCÍA, Francisco (2010): “Los intereses de la enseñanza francesa en Marruecos durante los primeros dieciséis años del Protectorado francés”, *al-Andalus-Magreb*, nº 17, pp. 221-232.

mismo tiempo, es interesante destacar cómo la penetración previa se va consolidando a través de la política lingüística europea; es el caso del español, que se convierte a finales del XIX en lengua comercial en el norte de Marruecos. Es interesante destacar el apartado dedicado a la Alianza Israelita Universal, que supuso la entrada del francés, aunque se mantiene el español y el inglés entre sus asignaturas; y el de las escuelas franciscanas de Tánger, que alcanzaron desde finales del siglo XIX un gran prestigio. Después de la Conferencia de Algeciras, se celebraron en España cuatro congresos africanistas entre 1907 y 1910, los cuales venían a dar respuestas a la inminente intervención; estos congresos, en materia educativa, abogaban por “el aprendizaje del árabe por los españoles y del español por parte de los marroquíes” (p. 51)³ y la implantación de escuelas hispano-árabes, tal como Francia había hecho en Argelia.

El segundo capítulo está dedicado a “la organización e intervención de la enseñanza” tras el establecimiento del Protectorado. Cabe destacar en esta sección el informe realizado por el cónsul de España en Tetuán en 1912, quien recomendaba como más acorde con la “política asimilacionista” el sistema de enseñanza “mixta euro-árabe” y la contratación de profesores españoles que supieran árabe. En este sentido, también se pronunciaban los estudios llevados a cabo por la Liga Africanista Española que se creó en Madrid en 1913 cuyo objetivo era “la españolización de los jóvenes musulmanes” (p. 79). Este mismo año se crea la Junta de Enseñanza en Marruecos que perseguía la enseñanza de los españoles en centros nacionales y la atracción de los judíos hacia los centros españoles. Es interesante destacar también que en 1914, Julián Ribera y Alfonso Cuevas viajan a Marruecos con el fin de llevar a cabo un informe sobre el sistema educativo, en el cual se pone de manifiesto su desarticulación en distintos modelos de escuelas. En este contexto, la escuela nacionalista vio la luz en 1925 en Tetuán, gracias a los esfuerzos de Abdesalam Bennuna y Mohamed Daud, siguiendo los currículos europeos y con el árabe como

³ Aunque estas recomendaciones parecen vislumbrarse ya en las *Actas y memorias del primer congreso español de africanistas celebrado en Granada con motivo y conmemoración del IV centenario del descubrimiento de América por iniciativa de la Unión Hispano-Mauritánica, a la que sigue una reseña descriptiva de la Exposición Morisca efectuada para servir de ilustración al mencionado congreso* (Granada, Tipografía del Hospital de Santa Ana, 1894). En este congreso, el arabista de la Universidad de Granada, Antonio Almagro Cárdenas, publicó unas “Nociones gramaticales del árabe de Marruecos” después de volver de un viaje a Marruecos que realizó con una expedición española en 1881. Sobre estas nociones y un glosario que nunca llegó a publicar, véase este trabajo: GÁMEZ, María, MOSCOSO, Francisco y RUIZ, Lucía (2000-2001): “Una gramática y un léxico de árabe marroquí escritos por Antonio Almagro Cárdenas en 1882”, *al-Andalus-Magreb*, nº 8-9, pp. 241-272.

idioma oficial. Destacó también la figura de Ricardo Ruiz Orsatti como inspector de educación entre 1916 y 1923, figura que nació siguiendo las recomendaciones de Julián Ribera y Alfonso Cuevas y la creación del Ateneo Científico Literario Marroquí.

El análisis de las escuelas hispano-árabes e hispano-hebreas es el tema del tercer capítulo. La escuela, comenta la autora, fue un espacio de atención a los hijos de la colonia española y de difusión de la lengua de nuestro país. Hasta 1936, seguía estando restringida y era, por consiguiente, elitista; esta situación también parece mantenerse con posterioridad, a pesar de que aumentaron el número de centros. Las escuelas hispano-árabes seguían un currículo español, además de introducir la enseñanza del árabe y el Corán; aquellas asentadas en zonas rurales adolecían de los recursos pedagógicos y de infraestructuras necesarios. En las zonas urbanas existían estudios de secundaria, que iban encaminados a la formación de la élite marroquí. Uno de los fracasos de esta primera etapa fue la consecución de una Escuela de Magisterio Rural Indígena. La creación de las escuelas hispano-hebreas fue también un elemento más de los intentos de España por contrarrestar la influencia francesa a través de las escuelas de la Alianza Israelita Universal.

El cuarto capítulo está dedicado a las escuelas españolas tanto urbanas como rurales. González pone de manifiesto cómo la red educativa española estuvo en estrecha relación con la política estratégica territorial de España y la emigración, siendo el número de escuelas públicas superior al de privadas. Aunque la escolarización entre los españoles no fue total, debido al origen humilde de muchas familias.

Las ideas nacionalistas también llegaron a Marruecos y se plasmaron en iniciativas que se consolidaron en la creación de escuelas nacionalistas, llamadas Escuelas Libres. El capítulo quinto está dedicado a esta cuestión. La lengua árabe se convirtió en el pilar de estos centros. Algunos de los alumnos formados fueron enviados a Oriente, a Nablús o El Cairo. Las exigencias nacionalistas se plasmaron en 1937 en la creación de un Ministerio de Instrucción Pública dependiente del Majzén.

El capítulo sexto aborda las políticas educativas seguidas durante la dictadura de Primo de Rivera y la República respectivamente, ambos períodos fueron importantes en cuanto a reglamentación. El

primero reglamentó la enseñanza que todavía no había sido hecha por la Alta Comisaría. La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas del Ministerio de Instrucción encargó en 1922 un informe sobre el estado de la Enseñanza. Durante este período hubo logros como el de la regulación del estatuto del profesorado en Marruecos, la organización de los centros, la convocatoria de la plaza de inspector sin ser de designación ministerial sino por oposición de méritos, la reglamentación de la enseñanza privada, la reforma de la enseñanza musulmana en aras a su intervención o la política de incorporación de las élites locales a la Administración. Esta última medida coincidió con el auge de las reivindicaciones nacionalistas en materia educativa, entre las que destacó las propuestas por Bennuna, cuyo proyecto fue rechazado. En cuanto a la República, una de sus primeras medidas fue la creación de la Inspección de Enseñanza Indígena, que asumía las competencias en enseñanza musulmana, lo cual no fue del agrado del Majzén, que acusaba al Gobierno español de violar los acuerdos firmados en 1912. Más adelante, en 1934 se creó el Consejo Superior de Enseñanza Islámica, dependiente del Ministerio de Justicia Jalifiano, con la finalidad de reorganizar la enseñanza musulmana. Dos años después, cabe destacar que un marroquí ocupa por primera vez el cargo de inspector de enseñanza. Se reglamentará también la enseñanza primaria religiosa musulmana, ya que los miembros de este consejo veían en ello un aliento para luchar contra el analfabetismo y se elaborarán materiales pedagógicos adaptados.

A continuación, el libro se detiene en la política educativa del franquismo, cuyos pilares fueron la reorganización administrativa, la revalorización del sistema hispano-árabe y la intervención de la enseñanza musulmana. Algo llamativo en esta etapa fue la transferencia de las competencias a la metrópolis, como en la dictadura de Primo de Rivera. Otras medidas fueron también contrarias a la política educativa seguida por la República, por ejemplo, se vuelven a separar las escuelas hispano-hebreas de las españolas. García Figueras es encargado de elaborar un informe con el fin de adecuar las reformas al espíritu franquista. La escolarización siguió siendo un problema debido al absentismo escolar. En relación a las escuelas hispano-marroquíes, aunque mejoraron sus infraestructuras y su número, siguió siendo elitista y urbana. Detrás de esta mejora estaba el interés del franquismo por dar una imagen internacional de preocupación por la formación de los marroquíes con miras a la independencia. Se mantuvo el Consejo de Enseñanza Islámica, que sirvió de “atracción del movimiento nacionalista y como carta de presentación ante los países árabes en los años de aislamiento internacional” (p. 246). Un logro de esta etapa fue la apertura

de centros de enseñanza secundaria, que hasta entonces estaban a cargo de iniciativas privadas. Esto permitió el envío de estudiantes a España para seguir sus estudios universitarios, pero también a Egipto o Líbano.

El capítulo octavo está dedicado a la política cultural. Durante la República destacó el Centro de Estudios Marroquíes, heredero de la Academia de Árabe y Bereber, que fue reformado en 1944. Con el franquismo se crea el Instituto Jalifiano Muley El Hassan de Estudios Marroquíes, la Casa de Marruecos en El Cairo, el Instituto General Franco de Estudios e Investigación Hispano-Árabe, el Patronato de Investigación y Alta Cultura y la Sociedad Flor de la Literatura Marroquí; y también toda una serie de fiestas, conmemoraciones y premios, entre los que destacó el premio África de Literatura y Periodismo, que recayó en primer lugar en el ideólogo de la Educación franquista en el Protectorado, Tomás García Figueras. El franquismo buscó el apoyo internacional en la Santa Sede, América Latina y los Países Árabes. En estos se creó el Centro Hispánico en Beirut o la Cátedra de Cultura Hispano-Árabe en la Universidad Saint Joseph de esta capital. Líbano fue el primer país árabe en reconocer el bachillerato marroquí en 1950.

El último de los capítulos está dedicado a los becarios del Protectorado. Los primeros seleccionados, procedentes de élites afines a la Alta Comisaría, no dieron buen resultado: Abdelkrim El Jattabi renunció para evitar cualquier crítica por la actitud colaboracionista de su familia; y Ahmed Torres llegó a estar en España, pero su formación fue un fracaso. Habría que esperar a 1938 para enviar a nuevos becados al internado hispano-marroquí creado en el Instituto Ramiro de Maeztu en Madrid. Las Casas de Marruecos en Líbano y Egipto también acogieron a becados. En El Cairo, los primeros no obtuvieron buenos resultados, ya que dedicaban su tiempo a actividades políticas; hubo que esperar una segunda remesa que dio mejores resultados entre los rifeños que entre los yeblíes.

El libro ofrece de forma general un buen análisis de todos los aspectos tratados en los distintos capítulos, los cuales abarcan la totalidad de las etapas históricas que comprendió el Protectorado, así como los aspectos más relevantes. La autora –a quien felicitamos por su encomiable trabajo– es consciente además de que el libro no es “un texto definitivo que esté cerrado a nuevas interpretaciones, sino que abre la puerta a nuevos proyectos y a nuevas líneas de investigación”. En este sentido, consideramos interesante un análisis del material en lengua árabe que los

fundadores de escuelas nacionalistas escribieron durante este período, además de toda la documentación que pudiera haber del Ministerio de Instrucción Pública dependiente del Majén, con el fin de compararlo con el análisis llevado a cabo por González.