

EL EJÉRCITO, ACTOR DE LA POLÍTICA EDUCATIVA ESPAÑOLA EN EL NORTE DE MARRUECOS DURANTE EL PROTECTORADO (1912-1956)¹

Irene GONZÁLEZ GONZÁLEZ²

INTRODUCCIÓN

El establecimiento del Protectorado en el norte de Marruecos en 1912 supuso para España la puesta en marcha de una serie de políticas de control del territorio que le había correspondido gobernar. Se trató de un Protectorado militar en donde la práctica totalidad de los puestos de poder y de influencia, de la Administración española, estuvieron copados o controlados directamente por el Ejército. El inicio del Protectorado no sólo supuso la necesidad efectiva de un control del territorio sino también de un control de su población. En este sentido varias fueron las figuras o profesiones sobre las que España sostuvo su política: el interventor, el traductor, el médico y el maestro fueron algunas de ellas. Tanto España como Francia encontraron en el campo educativo una de las vías de penetración política, económica y social en el país, en lo que se definió como penetración pacífica.

Desde fechas muy tempranas, la Administración española defendió la tesis de la educación como un actor de la colonización cuya instrumentalización o utilización desembocaría en el control de la población. Diversas fueron las propuestas planteadas que iban desde un intervencionismo moderado a un intervencionismo total de la educación. Los años que giraron en torno al establecimiento del Protectorado fueron claves en este sentido. La elaboración de informes y propuestas por parte de diplomáticos, docen-

¹ Este trabajo se inserta dentro del proyecto de investigación I+D Nuevos espacios, actores e instrumentos en las relaciones exteriores de España con el Mundo Árabe y Musulmán (CSO2011-29438-C05-02), financiado por el Ministerio de Economía y Competencia.

² Doctora en Historia. Institut de Recherches et d'Études sur le Monde Árabe et Musulman-Centre Nacional de la Recherche Scientifique. Grupo de Estudios de Sociedades Árabes y Musulmanas, Universidad de Castilla la Mancha.

tes y militares fue continua y constituyeron una pieza clave en la puesta en marcha de la política colonial educativa. A través de ella, se trató de formar a jóvenes estudiantes marroquíes bajo un ideario proespañol y que a su vez actuasen de contrapunto ante todo intento de oposición colonial. La educación se convirtió, de este modo, en una piedra angular de la política colonial española sobre la que cimentar su doble proceso de control de territorio y de la población, que alcanzó su momento culmen con la creación de la Delegación de Educación y Cultura en 1941, proyectada y dirigida por el militar Tomás García Figueras.

ENSEÑANZA E INTERVENCIONISMO MILITAR

El establecimiento del Protectorado en 1912 supuso el punto de arranque de una política educativa española estructurada, si bien los años que precedieron a su inicio España había comenzado a realizar una serie de informes que diesen a conocer la situación educativa del norte de Marruecos. La Conferencia de Algeciras de 1906 supuso el fin de la independencia efectiva del Imperio jalifiano. Comenzaba de este modo el inicio de la intervención franco-española en los asuntos del país y el aumento de la presencia europea en Marruecos. Durante la conferencia se puso de manifiesto la necesidad de elaborar una serie de informes que permitiesen conocer y evaluar la situación de la enseñanza marroquí y la labor que países europeos como Francia y España estaban desarrollando en centros escolares del norte de Marruecos. Los primeros informes fueron realizados por especialistas en el ámbito educativo, como el profesor Cristóbal Cala en 1907, o por personal diplomático español, como el ministro plenipotenciario de España en Tánger Alfonso Merry del Val en 1909. A partir de 1912, las autoridades españolas ordenaron la realización de nuevos informes que evaluaran la enseñanza y propusieran proyectos para la ejecución de una política educativa coordinada en la zona, basada en los principios del africanismo militar intervencionista. Se trataba no solo de conocer sino de proyectar modelos de gestión colonial que detectasen aspectos sobre los que trabajar y reforzar la educación como elemento de control político y social en un doble sentido: control poblacional y control territorial. Por primera vez en este tipo de informes no solo se quería conocer la realidad educativa sino que se proponían iniciativas para la materialización de la política colonial. Esto constituía una novedad frente a los informes realizados con anterioridad.

Dos fueron los proyectos de intervención educativa sobre los que España comenzó a trabajar. Cada uno de ellos propuso alternativas diversas en

base a modelos educativos diferentes. El primero de los modelos-informes propuestos fue realizado por el cónsul español López Ferrer, quien apostó por la intervención de un modelo educativo creado por España para la población marroquí en el que se combinase el modelo de escuela español con la enseñanza de la lengua árabe y de la religión musulmana, en lo que se denominó como escuela hispano-árabe, mientras que la segunda propuesta estuvo a cargo del comandante Cogolludo, quien defendió una intervención de la vertiente educativa más tradicional identificada en el modelo de medersa coránica. El hecho de que estos escritos fuesen realizados respectivamente por un diplomático y un militar era reflejo del entramado administrativo español existente en Marruecos en los momentos iniciales del Protectorado. Las cuestiones educativas eran competencia del comandante general de Ceuta, que desempeñó la función de alto comisario. Esto supuso el abandono del sistema de dependencia consular utilizado hasta la instauración del Protectorado. Las autoridades españolas se rodearon de personal de su confianza para la realización de un número cada vez mayor de memorias e informes vinculados a los diferentes aspectos de la colonización. A esto había que sumar la circunstancia de que el mayor volumen de población española residente en el Protectorado pertenecía al estamento militar. Ambos informes se centraron en un mismo espacio geográfico, la ciudad de Tetuán. Su elección no fue casual: además de ser la capital del Protectorado, se trataba de una de las ciudades con mayor peso histórico, económico y comercial del norte de Marruecos.

El 6 de marzo de 1912, el cónsul de España en Tetuán, Luciano López Ferrer (quien ocupara el cargo de alto comisario entre 1931 y 1933) presentó al Gobierno de Madrid el informe *Notas para el estudio de la instrucción pública en Marruecos y especialmente en Tetuán*³. Unos días después de su presentación, Francia firmó con Marruecos el Convenio Franco-Marroquí en virtud del cual se estableció el Protectorado. La preocupación de las autoridades por obtener un mayor conocimiento del territorio y de los sistemas educativos como un elemento de control político quedó reflejada en el informe de López Ferrer. El objetivo inicial era conocer el estado de la enseñanza en Tetuán como futura capital del Protectorado, en una triple vertiente: musulmana, hebrea y europea. El objetivo final era la puesta en marcha de un proyecto educativo y la elaboración de un plan de enseñanza destinado a la consolidación político-militar de España. El cónsul español apostaba por una política educativa de tipo asimilacionista.

³ *Boletín oficial de la zona del Protectorado español en Marruecos (BOZPEM)*, n.º 2, 25 de abril de 1913, pp. 122-150.

La escuela era vista por López Ferrer como un centro de desarrollo moral y material sobre el que debía girar la política española de control del territorio. El control político y social de Marruecos solo se podría realizar a través de lo que Ferrer denominó como «política de asimilación», que debía sustentarse en la escuela⁴ al considerarla el medio más positivo de asimilación política en Marruecos.

Debemos, sin embargo, conocer que es el único verdad y positivo [sic] de asimilación política en Marruecos, y no decimos de penetración porque aquella es más fácil de obtener que esta y además es suficiente para que nuestra acción no sea infructuosa y estéril⁵.

La política de asimilación propuesta por López Ferrer se centraba en dotar al pueblo marroquí de una serie de conocimientos básicos que favorecerían su acercamiento y entendimiento al pueblo español, modelo de país desarrollado y civilizado. Para ello era necesario el estudio de la lengua y la cultura española como ejemplo de prosperidad, sin olvidar elementos identitarios propios de la población local: la lengua árabe y la religión musulmana. El origen de este modelo escolar, denominado hispano-árabe, se encuentra en Tetuán en 1908. El Gobierno español consideró necesaria la creación de escuelas destinadas a los hijos de marroquíes colaboracionistas. Estos centros proporcionaban a los estudiantes una enseñanza en español a cargo de un profesorado español, siguiendo los modelos curriculares existentes en España, e introducían la enseñanza de la lengua árabe y del Corán a cargo de un profesor marroquí. Las primeras escuelas hispano-árabes se vincularon al ámbito urbano, es decir, estaban ligadas a aquellos núcleos poblacionales en donde existían intereses españoles a través de la actividad económica o militar. Según la tesis de López Ferrer, lo español no debía comprender lo marroquí, sino que lo marroquí debía comprender lo español, siendo necesario para ello la elaboración de un plan sólido de enseñanza:

Reconocida la instrucción como uno de los medios más poderosos que pueden emplearse para conseguir la conveniente asimilación de los

⁴ «Nuestra penetración política y social en Marruecos, si ha de ser eficaz y verdadera, no puede hacerse de otro modo; podremos gozar de ciertas preponderancias o privilegios, como fruto de concesiones o derechos políticos o históricos; podemos contar con mayor o menor número de adeptos indígenas que en determinados momentos les convenga estar a nuestro lado; podremos conseguir para la economía nacional nuevos clientes o mercados; pero ni nuestra preponderancia, ni nuestros amigos, ni nuestros clientes, serán frutos sazonados de una verdadera política de asimilación si no tienen la base sólida y eficaz de la Escuela». *Ibidem*, p. 122.

⁵ *Ibidem*, p. 123.

pueblos que políticamente se trata de dominar; desde un principio, es decir, desde que Marruecos entró en este último período de sus relaciones con Europa, se han preocupado las naciones que aquí representan más intereses de emplear dicho medio, fundando al efecto Escuelas mixtas, o mejor dicho árabes, en donde se enseña el idioma del país que las sostiene⁶.

López Ferrer proponía seguir la política que Francia estaba realizando en Argelia e Inglaterra en sus colonias. Sin embargo, los resultados obtenidos en materia de enseñanza eran lentos y de efectos a largo plazo, por lo que el cónsul español apostó por una doble penetración. Una penetración político-militar de resultados más rápidos y visibles, una asimilación a través de una política educativa dirigida a la población marroquí tanto musulmana como hebrea. López Ferrer rechazaba la creación de un único modelo escolar que aglutinase al conjunto de la comunidad escolar y abogaba por un modelo de enseñanza moderna, donde la religión de cada individuo y su pertenencia a una comunidad religiosa constituyesen el elemento diferenciador de la comunidad escolar, y donde la enseñanza del español fuese el nexo de unión de todos los centros educativos. Para López Ferrer, en un futuro, podría favorecerse la materialización del establecimiento de una enseñanza única, común a todos, donde la asignatura de religión fuese el único punto de diferencia de la comunidad escolar.

La enseñanza coránica, a priori, no era percibida como un problema para el cónsul español dada su bajo número de matrículas. El número de escuelas coránicas en Tetuán era reducido, con un total de veintinueve centros, en los que de una comunidad en edad escolar compuesta por unos 4.000 jóvenes asistían regularmente 627, cifra que suponía el 15,67%. Por otra parte, la falta de articulación y de preparación del profesorado fueron dos de los elementos enfatizados por López Ferrer, lo que redundaba en la idea de no intervención de este tipo de escuelas. El cónsul español apuntó, sin embargo, la necesidad de desarrollar la enseñanza superior musulmana a través de la Medersa Lucax de Tetuán. Tuvieron que pasar algo más de dos décadas para que se llevase a cabo dicha reforma.

Siguiendo las tesis «asimilacionistas» López Ferrer propuso incrementar el presupuesto de la escuela hispano-árabe de Tetuán, y la creación de un nuevo centro en la ciudad. El fin era potenciar la enseñanza primaria musulmana con presencia del elemento religioso. El cónsul español defendía la necesidad de contar con un profesorado cualificado con conocimientos de

⁶ *Ibidem*, p. 142.

árabe-marroquí, proponiendo para ello a los españoles nacidos en Argelia, o que hubiesen vivido allí varios años:

Entender perfectamente a los moros y se hacen entender de ellos, cosa que no ocurre por regla general con los que han cursado el árabe vulgar en España y desconocen en absoluto la psicología de estos agentes, cuyos conocimientos son tan necesarios para dedicarse a la enseñanza (...). Es indudable que, a semejanza de lo que se ha hecho en Argelia y Túnez, si la intervención política de España en Marruecos tomara otro carácter, deberían multiplicarse estas Escuelas sobre la base de las coránicas hoy existentes, a fin de conseguir por medio de la enseñanza mixta que nuestra influencia arraigue en el espíritu de estos indígenas⁷.

En octubre de 1913, el comandante Pablo Cogolludo, jefe tabor de la Policía de Tetuán, elevó a la Alta Comisaría un informe⁸ sobre la organización de Tetuán tras la ocupación político-militar de la ciudad por las tropas españolas. El informe analizaba la situación política y económica del bajalato. En él se hacía especial alusión a la situación de la enseñanza, con el objetivo de elaborar una guía para funcionarios y militares españoles. Cogolludo sólo hizo referencia a la enseñanza coránica, omitiendo el resto de escuelas existentes en Tetuán, al considerar que la política de penetración y educación debía centrarse en este tipo de centros. El comandante español consideraba que los musulmanes vivían en un estado de oscurantismo e ignorancia que les había sumido en un atraso económico y cultural. Estas tesis le hicieron defender la necesidad de instruir al marroquí para así hacerle salir de su barbarie.

Ilustrar, enseñar, dar luz al entendimiento del indígena marroquí, hacer cesar la interrupción de la tradición científica de este pueblo, redimiéndole de su estado de barbarie; depositar en su espíritu 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. Será una tarea ardua, delicada, perseverante, pero cuya consecución aportará óptimos frutos a nuestra causa⁹.

⁷ *Ibidem*, p. 148.

⁸ Algunas consideraciones sobre la organización del Majzén en el bajalato de Tetuán, impuestos que se perciben en las cabilas y modo de practicar la enseñanza. *BOZPEM*, n.º 19 de 10 enero 1914, pp. 13-55. Una versión más extensa del informe se encuentra en: Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares (AGA), Sección África, Dirección General de Marruecos y Colonias: sección de Educación, Caja M-324, exp. 6.

⁹ *Ibidem*, p. 46.

Sin embargo, al contrario de lo que opinaba López Ferrer, quien abogaba por una formación basada en las escuelas hispano-árabes que aunaran los elementos esenciales de la cultura española y la marroquí, para Cogolludo las escuelas coránicas y la revitalización de la Medersa Lucax debían constituir el principal punto de apoyo de la actuación española. Mientras que el primero apostaba por una enseñanza con un marcado carácter español y dependiente de la Administración, el segundo defendía una enseñanza con acento marroquí cuyas competencias debían estar a cargo del Majzén, como forma de desvincular la actuación española de toda cuestión religiosa: «Sentir el hecho cierto de que somos opuestos al desarrollo del culto y creencias religiosas, y de que el Majzén, sujeto a nuestra tutela cuida de fomentar y desarrollar entre los musulmanes el conocimiento de las doctrinas del Islam»¹⁰.

La propuesta de Cogolludo, por tanto, era mucho más abierta dando mayor independencia a la docencia de la religión. No será hasta 1935 cuando España realice una política de intervención indirecta más definida en cuanto a la enseñanza de la religión a partir de la creación del Consejo Superior de Enseñanza Islámica.

Si bien ambas memorias se realizaron con apenas un año de diferencia y con un fin común –la elaboración de un plan final de política de control del territorio y de la población donde la cuestión educativa se erigiese en uno de los pilares sobre los que cimentar su acción–, las apuestas realizadas por cada uno de ellos en el ámbito de la enseñanza primaria, a la cual podía acceder un número mayor de la población, fueron bien distintas, a pesar de encontrar un común denominador en la revitalización de la Medersa Lucax como símbolo de un pasado de esplendor.

Con la puesta en marcha del Protectorado, ambos informes fueron publicados en el *Boletín oficial del Protectorado español en la zona de Marruecos*, con el objetivo de dar a conocer el territorio que España debía administrar. Ambos informes fueron remitidos a la Junta de Enseñanza de España en Marruecos. Este organismo había sido creado en abril de 1913 como organismo dependiente del Ministerio de la Presidencia con el objetivo de actuar como entidad asesora de los ministerios de Instrucción Pública y Estado en cuestiones coloniales en el ámbito de la educación. De los dos modelos propuestos por López Ferrer y Cogolludo, la Junta de Enseñanza optó por el del diplomático. Se trataba de una intervención más asimilacio-

¹⁰ AGA, Sección África, Dirección General de Marruecos y Colonias: sección de Educación, Caja M-3.06, Caja M-324, exp. 6. Algunas consideraciones sobre la enseñanza que se practica en la zona marroquí sometida a nuestra influencia y de los usos y costumbres que se relacionan con dicha materia. Comandante Cogolludo, octubre de 1913.

nista a través de una formación más específica de la población marroquí tanto de confesión musulmana como hebrea pero bajo un ideario español combinándolo con la lengua árabe y la enseñanza del islam y del talmud. De este modo, España respetaba los principios firmados en el acuerdo de establecimiento del Protectorado por el cual se comprometía a respetar y no intervenir en los asuntos relacionados con la religión y la tradición de la población. En 1916 la Junta de Enseñanza de España en Marruecos y la Alta Comisaría procedieron a la creación de la Inspección General de las Escuelas Hispano-Árabes e Indígenas de Marruecos, que se trataba del primer organismo en materia educativa creado por España en el Protectorado.

LA EDUCACIÓN, INSTRUMENTO DE CONTROL DEL TERRITORIO Y DE LA POBLACIÓN: LA ESCUELA HISPANO-ÁRABE

El control político-militar ejercido por España sobre el territorio durante los primeros años del Protectorado fue parcial y estuvo vinculado a núcleos urbanos en los que el Ejército español, diplomáticos, empresarios y comerciantes españoles se habían establecido con anterioridad a 1912. Este fue el caso de ciudades como Tetuán, Alcazarquivir, Larache o Arcila, situadas en la zona occidental, y de localidades como Segangan y Zaío, en el extremo oriental. El norte de Marruecos se caracterizaba por la atomización de pequeños núcleos población. La forma de organización social que imperaba fuera de los grandes núcleos urbanos era la cabila o tribu en torno a un pequeño núcleo o asentamiento, y cuya población se encontraba dispersa en sus alrededores, en viviendas que concentraban a una amplia red familiar. Esta circunstancia tuvo como consecuencia directa el difícil control, por parte del Gobierno español, del territorio, especialmente en el Rif, de ahí que los puntos de resistencia a la acción española proviniesen mayoritariamente de aquella cordillera. El Ejército español tuvo que hacer frente a dos focos de resistencia: en la Yebala, situada al noroeste de Marruecos, encabezada por El Raisuni¹¹, y en el Rif al noreste, liderada por Abdelkrim Al Jattabi¹². La resistencia a la penetración provocó inestabilidad en la zona

¹¹ Véase DAHECH, Mohamed Ali: *My Ahmed Raisouni face au colonialisme franco-espagnol*. Imp. Uidan, Tetuán, 1998; KHALLOUK TEMSAMANI, Abdelaziz: *País Yebala: Majzén, España y Ahmed Raisuni*. Granada, 1999; TESSAINER Y TOMASICH, Carlos: El Raisuni, aliado y enemigo de España. Editorial Algazara, Málaga, 1998; y TESSAINER Y TOMASICH, Carlos: «Los últimos años de la independencia marroquí: El Raisuni, gobernador de Tánger y el Fahs (1904-1906)», en *Awraq*, vol. XIV, 1993, pp. 105-123.

¹² Véase Actes du colloque international d'études historiques, Abd el-krim et la république du Rif. François Maspéro, París, 1976; AYACHE, Germain: *La guerre du Rif*. L'Harmattan, París, 1996;

cuyas repercusiones se hicieron sentir, en ocasiones, en España. En 1927 finalizó el periodo de inestabilidad política y militar con la entrega de Abdelkrim, dos años después de la muerte en 1925 de Raisuni, finalizando el periodo de control del territorio o de «pacificación» como es denominado por la historiografía colonial.

El papel de la escuela como agente colonial fue potenciado a partir de los años de inestabilidad político-militar. Las escuelas de creación española no solo atendían las necesidades de su colonia instalada en Marruecos, sino que, también, se convirtieron en un espacio de difusión de la lengua y cultura españolas entre la población marroquí. Esto debía favorecer una mayor penetración lingüística y la formación de una elite bajo los principios ideológicos del colonizador. De este modo, se reconocía en la enseñanza «uno de los medios más eficaces de civilización y penetración de que podemos disponer»¹³.

*Desde que me encargué de la Alta Comisaría, comprendí que era de capital importancia para la pacificación de nuestra zona contar con el apoyo moral y material de los moros principales que residen en ella, los cuales ejercen una gran influencia sobre los del campo, colonos y deudos suyos que han disfrutado siempre de la protección de dichos señores*¹⁴.

Si la Conferencia de Algeciras de 1906 había mostrado el interés por la apertura de centros escolares en núcleos urbanos de importancia, el establecimiento del Protectorado extendió esa política a un mayor número de localidades, situadas, en su mayor parte, en el ámbito rural. La creación de estas escuelas era percibido como un instrumento complementario para reforzar el control político y militar del territorio con el que contrarrestar las resistencias y recelos a la penetración colonial.

DAOUD, Zaky: *Abdelkrim. Une épopée d'or et de sang*. Seguiet. París, 1999; MADARIAGA, María Rosa de: España y el Rif. Crónica de una historia casi olvidada. UNED-Centro Asociado de Melilla, 1999; OTEYZA, Luis de: *Abdelkrim y los prisioneros*. Ciudad Autónoma de Melilla, 2000; PENNELL, Richard: *La guerra del Rif. Abdelkrim El Jattabi y su Estado rifeño*. Editorial Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla-UNED, 2001; SUEIRO SEOANÉ, Susana: *España en el Mediterráneo*. Primo de Rivera y la «Cuestión Marroquí», 1923-1930. UNED, Madrid, 1992; y WOOLMAN, David: *Abdelkrim y la guerra del Rif*. Oikos-Tau, Barcelona, 1988.

¹³ AGA, Sección África, Dirección General de Marruecos y Colonias: sección de Educación, Caja M-324, exp. 7. Despacho n.º 619 de José Marina Vega, alto comisario de España en Marruecos al ministro de Estado, dando cuenta de la organización del servicio de estadística escolar de la zona. Tetuán, 2 de julio de 1914.

¹⁴ AGA, Sección África, Dirección General de Marruecos y Colonias: sección de Política, Caja M-308, exp. 12. Correspondencia personal y reservada de José Marina Vega, alto comisario, al ministro de Estado. Tetuán, 18 de diciembre de 1916.

Mejorar nuestra política de atracción en la Zona procurando crear en ella verdaderos centros de enseñanza en los que a la par que se cultive el espíritu sirvan de pretexto o motivo para que sean más estrechos y cada vez más íntimos los lazos que nos ligen a sus habitantes (...) Si los españoles que aquí residimos hemos de llevar a cabo una labor pacificadora, de orden y educativa se impone ir haciendo más sólidos los cimientos de aquella fijando la atención en la escuela¹⁵.

La enseñanza era percibida por la Alta Comisaría como un instrumento clave en la penetración colonial española: «Es indudable que la difusión de la enseñanza ha de ser la base primordial de nuestro afianzamiento en el Protectorado y siendo mirado con el mayor cariño todo lo que atienda en cualquier orden a su propagación»¹⁶. A partir de 1916 España comenzó a crear una serie de centros escolares destinados a la población marroquí más allá del ámbito urbano con lo que se pretendía obtener el control de dicha población, de un lado, y por otro, de formar a una elite que trabajara y colaborase con el colonizador español como traductores, intérpretes, secretarios, obreros... 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 musulmana. Estas escuelas también fueron denominadas como escuelas indígenas o escuelas de avanzada –este término fue utilizado por personalidades como el teniente coronel Capaz o el inspector de enseñanza Manuel Chacón– dado el papel político-social que se les había concedido.

Mientras que en el ámbito urbano se trataban de escuelas más regladas, en el ámbito rural, y especialmente en la primera fase de la colonización, la enseñanza, en muchos de los casos, no estuvo a cargo de maestros sino que corrió a cargo de oficiales del Ejército o del párroco castrense, en especial en contextos rurales próximos a cuarteles y destacamentos militares. La enseñanza se centraba en el aprendizaje de la lectura, escritura, nociones de matemáticas, conceptos básicos de historia y geografía española. La enseñanza impartida dependía tanto del nivel de conocimientos como del interés del profesor, en unas aulas en las que se mezclaban estudiantes de diferentes edades y niveles

¹⁵ AGA, Sección África, Dirección General de Marruecos y Colonias: sección de Educación, Caja M-325, exp. 2. Oficio remitido por el interventor local de Larache al ministro de Estado referente a la enseñanza, el 15 de marzo de 1917.

¹⁶ AGA, Sección África, Dirección General de Marruecos y Colonias: sección de Educación, Caja M-330, exp. 1. Nota del alto comisario, Francisco Gómez Jordana, Tetuán 18 de enero de 1919.

de conocimientos, se trataba por tanto de un tipo de escuela unitario. Los profesores apenas contaban con materiales de apoyo, impartándose en muchos casos las clases en aulas improvisadas en instalaciones anejas a los cuarteles, o en medio del campo, auxiliándose de una pequeña pizarra.

*Vienen concediendo atención preferente a la organización eficaz de la enseñanza en la Zona de Protectorado como uno de los medios más seguros de obtener el influjo necesario en la obra asumida por España cerca de la población indígena y también en beneficio de los numerosos compatriotas que allí han trasladado su residencia*¹⁷.

En el proceso de apertura de escuelas tras el inicio del Protectorado se pueden distinguir cuatro fases cronológicas. La primera fase comprende entre 1912 y 1916, donde la creación de escuelas se centró en torno a los núcleos urbanos en los que España, con anterioridad al establecimiento del Protectorado, ya contaba con legaciones consulares, centros comerciales y mineros, y destacamentos militares. En la zona oriental del Protectorado los primeros centros escolares se concentraron en torno a ciudades de creación española vinculadas a la actividad minera y a la creación de cuarteles militares como Nador¹⁸, Zeluan y Monte Arruit en donde existía una buena infraestructura ferroviaria propiedad de las Compañías de Explotación de las Minas del Rif¹⁹, que cedían al Estado sus líneas en virtud de un convenio

¹⁷ AGA, Sección África, Dirección General de Marruecos y Colonias: sección de Educación, Caja M-220. Oficio del inspector de Enseñanza en Marruecos, Luis Álvarez Santullano, a la Dirección General de Marruecos y Colonias sobre la reorganización de la enseñanza en la zona. Madrid, 5 de febrero de 1926.

¹⁸ «Los orígenes de la creación de Nador se remontan a principios del siglo xx, cuando las autoridades castrenses españolas implantaron allí un gran campamento militar. Hasta 1914 no era más que una parada en el camino que separaba los yacimientos de hierro de Beni Bu Ifrur del puerto de Melilla. No tenía ninguna otra función concreta. Durante la guerra civil comenzaron a aparecer algunas construcciones de carácter civil. Éstas marcaron el comienzo de una serie de edificaciones urbanas que formaron el actual barrio central, cuyo desarrollo se aceleró a partir de 1930. Desde esa fecha, la ciudad no tuvo sólo una función militar, sino que se fue forjando una respetable función administrativa. (...) A partir de 1934 el gobierno decidió separar las funciones españolas de las propias del Protectorado, al considerar Melilla como territorio metropolitano e hicieron de Nador, que acogió la mayor parte de los servicios instalados hasta entonces en la plaza de soberanía, la sede de la administración del área marroquí. Después de 1937 numerosos factores económicos, políticos y humanos favorecieron una relativa expansión de la ciudad. Comenzó a desarrollarse una actividad basada fundamentalmente en el comercio y a partir de ese momento se convirtió poco a poco en la capital regional», contando con una oficina de intervención regional. AZIZA, Mimoun: *La sociedad rifeña frente al Protectorado español en Marruecos (1912-1956)*. Edicions Bellaterra, Barcelona, 2003, p. 207. Véase BERRIANE, Muhammad y HOPFINGER, Hans: *Nador (Maroc)*. *Petite ville parmi les grands*. URBAMA, Tours, 1999.

¹⁹ A comienzos del siglo XX, llegaron a Europa los rumores de la existencia de yacimientos ricos en minerales en la región del Rif. Ante esto, distintas compañías europeas, principalmente ingle-

sobre su utilización. La zona central del Rif estaba incomunicada por vía férrea del resto del territorio a causa de lo abrupto del terreno y la fuerte resistencia a la penetración colonial. Estos dos factores dificultaron la creación de escuelas hasta la «pacificación» del territorio en 1927²⁰.

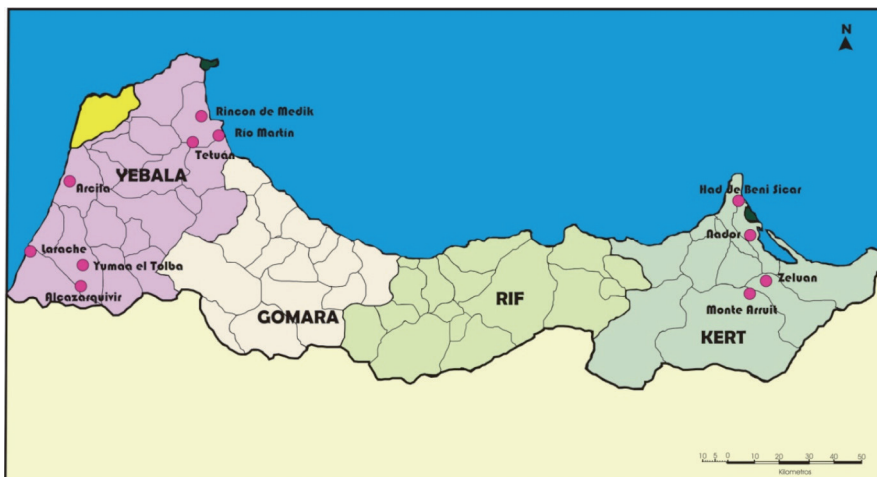
Terminada la acción militar en el territorio de nuestro Protectorado, toca su turno a la implantación de la acción civil, la cual, con sanas normas, habrá de consolidar la hermosa labor llevada a cabo por nuestro glorioso ejército. Una de las más importantes reformas que han de acometerse será, sin duda, la relacionada con la enseñanza, función ésta que no pasa hoy de simple ensayo, debido sin duda a estar supeditado su desarrollo al de la terminación del problema militar. La enseñanza en nuestra zona debe desenvolverse dentro de un fin españolísimo, con las peculiares orientaciones inclinadas al sentir de las dos razas, que con la nuestra conviven y pueblan todo el territorio encomendado a la española protección²¹.

La segunda fase comprende entre 1916, año de la primera organización educativa en el Protectorado español, y 1927, fecha en la que el Ejército español consigue establecer un control militar en la zona bajo su jurisdicción. Durante este periodo se incrementó el ritmo de apertura de nuevas escuelas en el interior del territorio del Protectorado. Las regiones de Yebala y Kert continúan concentrando el mayor número de centros educativos, sin embargo, estos comienzan a llegar a puntos cada vez más alejados de los

sas y españolas, intentaron obtener la concesión de explotación de dichos yacimientos. Finalmente, la explotación de estas minas se concedió a la Compañía Española de Minas del Rif, que fue el resultado de la fusión de los grupos formados por Enrique McPherson y Clemente Fernández y la Sociedad Figueroa –perteneciente a la familia Romanones– y la Casa Güell de Barcelona. La concesión de explotación minera incluía el permiso de construcción de un ferrocarril que enlazara los yacimientos con el puerto de Melilla. Véase MADARIAGA: España y el Rif..., *op. cit.*, y RODRIGO ALHARILLA, Martín: «Una avanzadilla española en África: el grupo empresarial Comillas», en MARTÍN CORRALES, Eloy (ed.): *Marruecos y el colonialismo español (1859-1912). De la Guerra de África a la «penetración pacífica»*. Ediciones Bellaterra, Barcelona, 2002.

²⁰ «Hasta ahora, donde no llegaron nuestras armas no pudo llegar el maestro; pero cuando menos, difundamos la enseñanza en las zonas que vayamos pacificando, para que se identifique con nosotros la juventud y salgan de ella, andando al tiempo, los funcionarios, los industriales, los agricultores, hasta los literatos anhelados por todos, en los que conservando los principios fundamentales y el dogma del pueblo musulmán, se derrumben con asolador estrépito, a impulsos de la ciencia, estas férreas e inquebrantables barreras que forjó la barbarie y el fanatismo para petrificar y embrutecer en el aislamiento a las instituciones y a los habitantes de Marruecos». GARCÍA FIGUERAS, Tomás: *España y su Protectorado en Marruecos (1912-1956)*. CSIC, Madrid, 1957, p. 207.

²¹ AGA, Sección África, Dirección General de Marruecos y Colonias: sección de Educación, Caja M-319. REQUENA, Fermín: «La enseñanza en nuestra zona», en *Vida marroquí*, n.º 81, Melilla, 31 de julio de 1927.

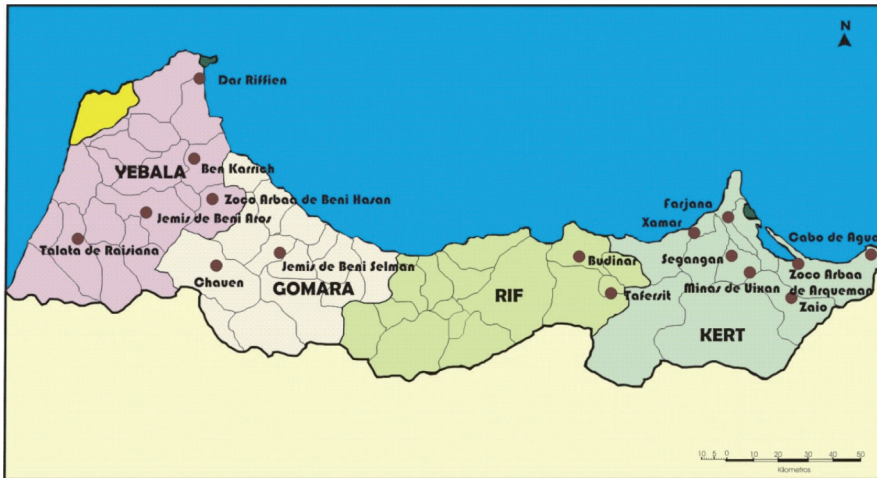


Mapa 1.- Escuelas fundadas por España con anterioridad a 1917 en la zona norte del Protectorado español (Fuente: elaboración propia)

principales núcleos urbanos. En esta segunda fase, por primera vez en el Protectorado, se asiste a la apertura de escuelas en las regiones de Gómara y Rif, si bien estas se sitúan en las cabilas fronterizas con Yebala y el Kert. Se hacía patente, de este modo, el progresivo control de las zonas más conflictivas.

En la parte más occidental del Protectorado, en donde Raisuni lideró la resistencia al colonizador, se puede observar cómo conforme el Ejército español iba reduciendo el área de acción de Raisuni aumentaba el número de nuevos centros escolares en puntos considerados como estratégicos para el mantenimiento del control de la zona que acababa de ser ocupada. «Es necesario llevar la Escuela al seno de las cabilas, aun a las más alejadas de las poblaciones hispanizadas, y con ella, el idioma castellano y la iniciación y prácticas fundamentales de la vida civilizadora»²². Ejemplo de ello es la escuela abierta en Chauen. Su control fue considerado de vital importancia por su doble valor: geoestratégico, por ser una de las puertas de entrada al Rif, lo que además le otorgaba un valor político —en 1914 Raisuni había sido proclamado, por sus seguidores, Sultán de la Montaña de Chauen—, y religioso, al ser una de las ciudades santas del islam en la que hasta 1922 estuvo excluida la entrada a los no musulmanes.

²² AGA, Sección África, Alto Comisariado de España en Marruecos, Archivo del Protectorado de Marruecos, Caja M-2034, exp. 53. Proyecto para la creación del Magisterio Rural Indígena formulado por el Patronato de la Escuela General y Técnica de Melilla y enviado a la Dirección de Intervención Civil y Asuntos Generales. Melilla, 21 de febrero de 1927.



Mapa 2.- Escuelas fundadas por España entre 1916 y 1927 (Fuente: elaboración propia)

Otro de los puntos estratégicos destacados para los españoles fue el Zoco Arbaa de Beni Hasan. Su enclave, de nuevo, como puerta de entrada a la cordillera del Rif, comunicaba por carretera Tetuán, Chauen y el Rif. En esta localidad se celebraba uno de los mercados más importantes de la zona. El zoco, además de poseer un papel económico, era un lugar de reunión, de encuentro y de intercambio de informaciones y el espacio adecuado en el que se resolvían conflictos y se tomaban decisiones, por lo que se convertía en un punto importante para consolidar el control de la población y del territorio.

Un caso similar es el Zoco de Jemis de Beni Aros, situado a las puertas del Rif, en una cabila gobernada por Raisuni. Talata de Raisiana es otro de los ejemplos, situada en la cabila de Jolot, en la parte suroccidental del Protectorado español en plena llanura del río Lucus, en una zona de gran producción agraria en torno a la cual se asentaron compañías agropecuarias españolas. Destacaba por ser una zona de gran actividad comercial en la que los martes tenía lugar el mercado semanal de la zona, y por ser un cruce de caminos. Por ella pasaría la línea férrea que comunicaría Tánger con Fez y Casablanca y las ciudades de Arcila y Alcazarquivir con la zona internacional y con las grandes ciudades del Protectorado francés. Talata contó con presencia militar española a través del campamento situado en sus inmediaciones. Por otra parte, la escuela de Dar Riffien, vinculada al cuartel militar, se situaba sobre una colina en las inmediaciones de Ceuta que junto a Castillejos destacaba por su situación de cuartel fronterizo con la ciudad española. El cuartel fue construido entre 1923 y 1927, el cual, como si de

una ciudad se tratase, llegó a contar con comercios propios e incluso con una estación de ferrocarril. Su proximidad a Ceuta y la red de servicios públicos con los que contaba este acuartelamiento favorecieron el traslado de las familias de los altos cargos del Ejército, lo que hizo necesaria la construcción de una escuela, inaugurada en 1926, para los hijos de los funcionarios y comerciantes allí residentes.

En la región oriental, la fundación de unidades escolares se concentraron en el área melillense, en puntos como Zaio, Cabo de Agua, Minas de Uixan, Farjana, Segangan o Budinar, donde los yacimientos mineros, las actividades comerciales y el Ejército incidieron en su creación. Cabo de Agua había sido ocupado por los españoles en 1908 con el fin de instalar un depósito de víveres que abasteciese a los obreros que trabajaban en la construcción del puerto en las islas Chafarinas. La ocupación militar y civil de Cabo de Agua implicó el traslado de familias españolas que encontraron en Marruecos una alternativa laboral. Zaio experimentó un crecimiento urbano motivado por su situación como ciudad frontera y núcleo de comunicaciones entre la zona española y la francesa. Por otra parte, la escuela del poblado español de Minas de Uixan²³ fue inaugurada en 1919 como respuesta a las necesidades educativas de los hijos de los españoles residentes en este poblado, cuya vida laboral y social giraba en torno a las explotaciones mineras que la Compañía Española de Minas del Rif tenía establecidas en la zona, situadas a tan solo 30 kilómetros de Melilla. En la cabila de Budinar, situada en plena cordillera del Rif, se creó un cuartel español con la misión de acabar con los focos de disidencia liderados por los seguidores de Abdelkrim Al Jatabi. A la escuela asistía tanto población española como marroquí. La construcción del cuartel y de la escuela obedecía a la política de penetración colonial.

La consecución del control del territorio fue materializada en 1927. La estabilidad política y militar dio paso a una tercera fase en la que se crearon nuevas escuelas en zonas en las que, hasta la fecha, no habían conseguido llegar los maestros españoles. Las regiones de Rif y Gómara concentraron el mayor índice de apertura de centros. Durante esta fase, los centros escolares abarcaban la totalidad de la zona del Protectorado. Las regiones de Yebala y Kert mantendrán su ritmo de apertura de espacios escolares, siendo más numerosos en la primera de estas regiones. Yebala en 1936 se erigió en la región con mayor número de escuelas de fundación colonial. Las cabilas limítrofes a la ciudad internacional de Tánger experimentaron el mayor crecimiento. Los puestos fronterizos, los cruces de caminos y la proximidad a las líneas férreas, a los destacamentos militares y a zonas de actividad

²³ RUBIO VILLARTA, Antonio: «Uixan, un pueblo minero de España en Marruecos: evocaciones y testimonios», en *El vigía de tierra*, 1998-99, n.º 4-5, pp. 121-152.



Mapa 3.- Escuelas fundadas por España entre 1927 y 1936 (Fuente: elaboración propia)

comercial justificarán el incremento de la población española en estas zonas y, por lo tanto, la apertura de nuevos centros escolares.

En la región del Rif se inauguró en 1930 la escuela de Targuist. Su importancia venía motivada por su posición. Enclavada en plena cordillera del Rif, era considerada un núcleo estratégico al actuar como centro base de las comunicaciones entre Alhucemas y Tetuán, que eran realizadas a través de una carretera que transcurría por el alto de la cordillera como forma de controlar y prever posibles ataques. Del mismo modo, destacan en este sentido la creación de la escuela de Uad Lau situada en la desembocadura del río del mismo nombre, donde se instaló una de las mayores instalaciones hidroeléctricas del Protectorado encargada del suministro de energía eléctrica a Tetuán. A la escuela española asistían tanto los hijos de los obreros de la central como los de los militares destinados en el cuartel militar.

En la región del Kert, el efecto fronterizo con el presidio español de Melilla y la actividad minera y militar continuaron siendo los elementos vertebradores en la creación de nuevas escuelas, si bien el número de centros nuevos en esta fase fue sensiblemente menor al del número de aperturas del periodo anterior (1916-1927).

La apertura de escuelas en estas regiones se caracterizó por tener un carácter eminentemente rural. La ausencia de importantes centros urbanos y la dispersión de la población a lo largo de toda la zona condicionaron la ruralidad de la escuela. El bajo índice de población española residente en ambas regiones como consecuencia de la inestabilidad militar vivida hasta el año 1927 determinó que la configuración del alumnado de estas escuelas

fuese, mayoritariamente, marroquí. Oficinas de Intervención, zonas de zoco y cruces de caminos fueron los lugares preferentes para la creación de escuelas que, en ocasiones, se encontraban situadas a varios kilómetros de los núcleos residenciales de sus estudiantes. Si las escuelas anteriores se encontraban, en su gran mayoría, dentro de los núcleos poblacionales, las escuelas de las regiones de Gómara y Rif se caracterizarán por localizarse en lugares próximos a las oficinas de intervención y a los zocos, abarcando áreas de influencia que sobrepasaban en algunos casos la decena de kilómetros.

En la región de Yebala destacan las fundaciones realizadas en localidades como Jemis de Sahle y Zinat, ambas inauguradas en 1931. La primera respondía a las necesidades surgidas de una doble demanda: la de una población española, fundamentalmente obrera, que trabajaba en las empresas españolas de explotación agrícola, y la de una población marroquí que trabajaba en estrecho contacto con los españoles. La segunda, sin embargo, obedecía a intereses vinculados a su condición de núcleo fronterizo con Tánger por el que transitaba la carretera que comunicaba Tetuán con Tánger, y por ser el lugar de nacimiento de Raisuni y ciudad en la que podría volverse a retomar la resistencia armada.

En la región del Rif, las cabilas de Beni Urriaguel y Bocoia concentraron más del 50 % de las escuelas abiertas en la región. Estas dos cabilas, limítrofes entre sí y en plena montaña rifeña, actuaron como bastiones en la resistencia liderada por Abdelkrim. Como reflejo del especial interés de España en controlar la zona, justificaron la creación de escuelas de la siguiente manera:

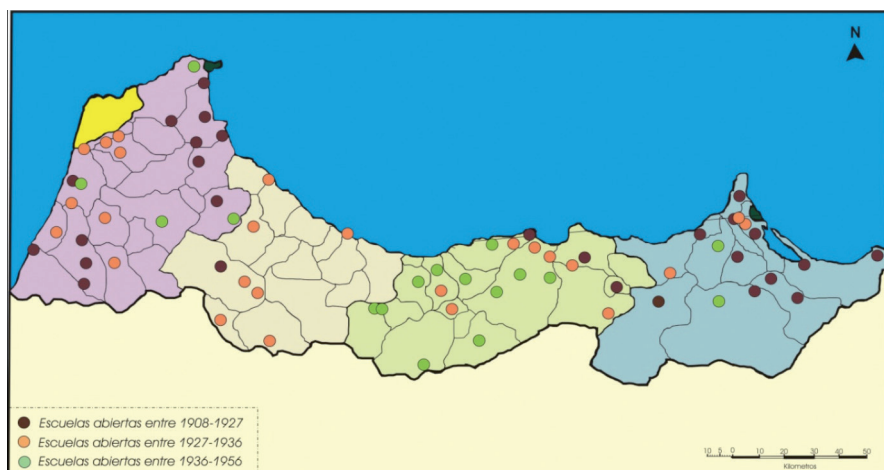
Uno de los deberes que el Protectorado impone al país protector, quizás el más importante después del de garantizar la seguridad y la paz interior del protegido, es indudablemente el de educarlo (...). Es urgente, pues, que una vez que, terminada la parte bélica de nuestra acción en Marruecos, hemos iniciado con toda amplitud la verdadera labor del Protectorado, nos ocupemos de las escuelas²⁴.

Mención especial merece la escuela de Alhucemas dado que su apertura fue el resultado del contexto excepcional rifeño. La ciudad de Alhucemas, situada en la cabila de Beni Urriaguel, tuvo su origen en el desembarco español en dicha bahía en 1924, desde donde se articularon las primeras incursiones españolas en el Rif. La bahía de Alhucemas permitía comunicar el Rif, por vía marítima, con las ciudades de Ceuta y Melilla, convirtiéndose en un enclave estratégico para el control de la cordillera del Rif y para la

²⁴ CEANO-VIVAS, José: *La enseñanza en las kabilas*. Imprenta Martínez, Tetuán, 1928, pág. 6.

derrota de Abdelkrim. La creación de Alhucemas –Villa Sanjurjo en aquella época– permitió un acceso más rápido a la zona y un ahorro de tiempo, dinero y esfuerzo para las tropas españolas facilitando, además, su aprovisionamiento de víveres. El control de la zona y el incremento del número de tropas desplegadas facilitaron el traslado de población civil y el aumento de la colonia infantil, lo que motivó en 1927 la apertura de la primera escuela española en la ciudad. En Villa Sanjurjo, la población existente formaba parte del sistema militar o administrativo, con predominio de la población masculina sobre la femenina y con una presencia de población musulmana prácticamente inexistente. Este hecho condicionó que el alumnado de la escuela fuese eminentemente español.

La cuarta y última etapa coincide con el periodo franquista. Durante estos años el número de escuelas hispano-árabes experimentó un importante crecimiento aunque no llegó a cubrir todas las cabilas. En el momento de la independencia, las cabilas de Beni Ulichek o Beni Seddat, ambas en la región del Rif, las de Beni Ersin y Beni Selman, en la región de Gomara, y las de Beni Lait y Uadras en la región de Yebala, no disponían de escuelas, a diferencia de la región del Kert cuyas cabilas contaban al menos con una escuela hispano-árabe.



Mapa 4.- Localización de escuelas hispano-árabes (1908-1956)
 (Fuente: elaboración propia)

Esta situación no se explica por motivos demográficos ni por razones vinculadas a la densidad de la población. El censo realizado por la Alta Comisaría en 1940 muestra cómo la densidad de población era menor en la región de

Gomara (29,52 hab/km²) que en el resto de regiones: Yebala (36,24 hab/km²), Rif (41 hab/km²) y Kert (50,2 hab/km²). Cabilas como la de Beni Seyyed, en la región de Gomara, que poseía una de las densidades de población más bajas (19,5 hab/km²), contaba con un centro escolar, al igual que sucede en otros casos como los de Metalza y Beni Buyahi en la región del Kert, con escuelas hispano-árabes y densidades de población de 19,2 y 16,1 hab/km² respectivamente. Por otra parte, cabilas como la de Beni Bugafar, en la región del Kert, con una de las mayores densidades de población del Protectorado con 145,6 hab/km², disponía de una única escuela hispano-árabe. Otras cabilas como la de Beni Ulichek, en la región del Rif, con una densidad de 83,7 hab/km², no disponía de escuelas de este tipo.

La distribución de las escuelas hispano-árabes estuvo motivada por otros factores: el interés político-militar de la zona, la existencia o no de recursos naturales —llanuras fértiles, extensiones para el pastoreo o yacimientos mineros explotables por las empresas colonizadoras—, o el interés político-económico explicarían que cabilas rifeñas como las de Beni Urriguel, con una densidad poblacional de 58,4 hab/km², o la de Bokoia, con 37,9 hab/km², contasen, respectivamente, con cinco y cuatro escuelas.

La política educativa franquista hispano-árabe abogaba por el desarrollo educativo y cultural de la zona bajo los principios del resurgir hispano-árabe.

*Con la misma grandeza que a su máximo esplendor medieval, ejerce España, hoy su Protectorado sobre este pueblo marroquí, también creyente, y la tutela con mimo y amor fraterno, sin herir nunca su sentir interno y con el máximo respeto a sus costumbres e instituciones, que vigila, cuida y mejora sin rozar la ortodoxia, pero incorporándolo paulatinamente a la civilización, para asegurarse en sucesivas etapas de cultura el enlace con su antiguo esplendor*²⁵.

Durante este periodo, la Alta Comisaría comenzó a trabajar en la introducción de una serie de disposiciones y reformas en materia educativa. La principal innovación educativa del gobierno franquista fue la marroquinización de la enseñanza mediante la transformación del modelo educativo hispano-árabe en otro de corte marroquí. En 1937, la Alta Comisaría, ocupada ya por Beigbeder, procedió a la reorganización de las escuelas hispano-árabes²⁶ transformándolas en escuelas marroquíes, desarrollando el Real

²⁵ BAENA, Miguel: «La enseñanza coránica en el Protectorado español», en *Revista África*, mayo 1944, pp. 100-101.

²⁶ Dahír reorganizando la enseñanza hispano-árabe. *BOZPEM*, n.º 4 de 10 de febrero de 1937, pp. 99-100.

Decreto de 18 de julio de 1935 promulgado durante el periodo republicano. La administración colonial española reconvirtió un modelo colonial en un modelo educativo «nacional» sustentado en el árabe como lengua vehicular y en la enseñanza religiosa del islam, lo que debía ir acompañado de una marroquinización profunda. La concepción hispano-árabe era sustituida por otra de base marroquí. La introducción del término marroquí implicaba el reconocimiento, por parte de España, de una identidad nacional basada en conceptos lingüísticos y religiosos.

No hemos visto ninguna seria preocupación para introducir reformas en estas escuelas. Se han 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 nación²⁷.

De esta forma, se daba, en cierta medida, 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 marroquíes y el apoyo del movimiento nacionalista marroquí. España no creaba un nuevo modelo educativo sino que maquillaba el hispano-árabe ya existente. A través de la máxima «menos es más» respondía a una de las demandas nacionalistas. En esta misma dirección hay que situar otra decisión como la autorización de los partidos políticos marroquíes. 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, en 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, había comenzado a crear ya el mo-

²⁷ Biblioteca Nacional de España (BN), Miscelánea de Tomás García Figueras, vol. XIII. «Se ha arabizado la enseñanza», en *La Libertad*, 30 de julio de 1938, pp. 1001-1002.

vimiento nacionalista en las denominadas escuelas nacionalistas –escuela Ahlía (1925) e Instituto Libre (1935)–.

El movimiento nacionalista hizo de la enseñanza una 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 enseñanza modernos marroquinizados, constituyeron sus principales objetivos en este sentido, junto a la defensa de la religión, la lengua y Marruecos. La lengua árabe se convirtió en un elemento de definición de la identidad marroquí en oposición a la lengua del colonizador.

[Los nacionalistas] *...son amantes de su pueblo que desean verlo culto e ilustrado y a 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*²⁸.

La marroquinización de la enseñanza se hizo extensiva a los cuadros y diseños curriculares. La ordenanza estableció el cambio de denominación de enseñanza hispano-árabe a enseñanza marroquí, la arabización de este modelo educativo y la progresiva marroquinización del profesorado. Los profesores marroquíes debían relevar progresivamente al profesorado español, asumiendo toda la docencia del centro, a excepción de las clases de español que seguirían a cargo de docentes españoles con conocimientos de árabe. Las escuelas debían estar dirigidas por marroquíes y el grueso del profesorado debía estar formado por profesores marroquíes. La dirección del centro pasaba a recaer en un *mudarris* o maestro, encargado de velar por el cumplimiento del reglamento. El director contaba con la ayuda de un asesor, cargo desempeñado por un profesor español que debía aconsejar al director, llevar las cuestiones administrativas de la escuela y los libros de inventario y gastos, en árabe y español, siendo además el máximo responsable de la enseñanza en lengua española. Con la figura de este tutor administrativo la Alta Comisaría se aseguraba el control sobre las escuelas.

²⁸ AGA, Sección África, Dirección General de Marruecos y Colonias: sección Política, Caja M-205. TORRES, Abdeljalek: «La enseñanza y nuestro pueblo. Conferencia impartida en el Teatro España de Larache», Larache, el 27 de junio de 1934.

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 definir²⁹.

La promulgación del decreto supuso la definitiva dependencia del profesorado marroquí de la Alta Comisaría. Los concursos de provisión de plazas y su consiguiente nombramiento pasaron a ser competencia del Consejo Superior de Enseñanza Islámica que, si bien estaba compuesto por miembros destacados de la elite política, social y religiosa, contaba con la intervención inicial de la Delegación de Asuntos Indígenas y, posteriormente, de la Delegación de Educación y Cultura tras su creación en 1941.

A pesar del incremento de centros escolares, estos aún eran insuficientes para satisfacer las demandas del alumnado tanto español como marroquí. En 1936, España contaba con escuelas en al menos sesenta localidades distintas pero estas no cubrían la totalidad del territorio. Se trataba de una enseñanza elitista accesible solo a un restringido número de habitantes. El ideario colonialista defendía la tesis de que el control de la población y del territorio pasaba, además de por la religión y la sanidad, por la escuela. Sin embargo, la creación de dichos espacios no implicó necesariamente que el alumnado marroquí se beneficiara de ellos de forma mayoritaria.

EL MILITAR TOMÁS GARCÍA FIGUERAS, DE INTERVENTOR A DELEGADO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

El golpe de Estado del general Franco estuvo acompañado en el Protectorado por la introducción de una serie de reformas educativas. Tres fueron las líneas seguidas: la reorganización administrativa del sistema educativo colonial, la revalorización de la enseñanza hispano-árabe y la intervención de la enseñanza musulmana. En este contexto, una figura destaca como clave en la comprensión de la política educativa y cultural del franquismo en el Protectorado español: el militar Tomás García Figueras. A lo largo de toda su carrera en Marruecos, García Figueras cultivó un especial interés por los asuntos educativos. Este interés le acompañó desde su etapa inicial como interventor hasta el final del Protectorado, culminando con la refor-

²⁹ ABDELKRIM EL LOH, Amina: *La enseñanza primaria en el norte de Marruecos durante la primera mitad del siglo XX*. Artes Gráficas Benzal, Madrid, 1968, pp. 12-13.

ma administrativa de 1941 proyectada por él en donde la educación pasó a adquirir un peso más visible para el colonizador con la creación de la Delegación de Educación y Cultura, que el mismo García Figueras dirigió en varias ocasiones. García Figueras se muestra como un personaje clave en la comprensión de la política colonial española durante el periodo franquista: si bien nunca llegó a ocupar el puesto de alto comisario, estuvo ligado a los puestos de mayor responsabilidad del Protectorado. Si a lo largo de este periodo asistimos a un ir y venir de altos comisarios, García Figueras se erigirá como una figura que siempre acompañará a cada uno de ellos en su etapa marroquí.

Tomás García Figueras (1892-1981) nació en Jerez de la Frontera (Cádiz) donde su familia era propietaria de un comercio de tejidos. Cursó su formación primaria en Jerez y en 1909 realizó los exámenes de ingreso en la Academia de Infantería. Ese mismo año aprobó los exámenes sin plaza, obteniéndola un año después como número cinco de su promoción. A partir de ese momento comenzó a colaborar con los periódicos *Crónica Social* de Tarrasa y el jerezano *El Guadalete*. Se iniciaba así una colaboración como articulista que le acompañará durante toda su carrera. En 1915 es promovido a primer teniente de Artillería siendo destinado al Tercer Regimiento Montado de la guarnición de Sevilla en donde se encargará de la clase de analfabetos del regimiento. En este momento comienza su relación con la enseñanza lo que le llevará a publicar dos libros en los que se aunará su inquietud educativa y marroquí: *Elementos de educación militar del soldado* en colaboración con el teniente de Artillería José de la Matta y Ortega con prólogo de Miguel Primo de Rivera y *Héroes sevillanos de la campaña del Rif (apuntes para la historia de Sevilla)*. En 1919 ascendió a capitán de Artillería; a partir de este momento su interés por Marruecos cobró nueva fuerza gracias también a su amistad con el jerezano Manuel Luis Ortega. En febrero de 1921 visitó por primera vez el Protectorado para realizar, en Larache, las prácticas del Servicio Geográfico, Caballería, Aviación y Estado Mayor, tomando parte de las operaciones de Beni Gorfet, Beni Aros, Ahl Serif y Ajmas cuyas experiencias plasmó en el libro *Recuerdos de la campaña (del vivir del soldado)*. Tras obtener el Diploma de Estado Mayor se trasladó al Puerto de Santa María (Cádiz) hasta su destino, en septiembre de 1923, en la Comandancia de Artillería de Melilla, ocupándose del sector de Tizzi-Azza. En noviembre de ese mismo año pasó a ocupar el cargo de interventor de Beni Gorfet, en las proximidades de Larache, en donde había intervenido en las campañas de control del territorio. Hasta 1926 ocupó diversos puestos de interventor: Beni Aros, Sumata e interventor de Raisuni hasta su nombramiento como jefe de la Sección Política de las Intervenciones de Larache.

Su faceta de articulista continuó durante estos años comenzado a colaborar con la *Revista África* y *Revista Hispano-África*.

Tras este periodo regresó a España, sin embargo su estancia allí será breve. Durante el verano de 1926 el alto comisario, general Sanjurjo, solicitó su regreso a las intervenciones militares de Larache para que, como interventor de Beni Aros y Sumata y dada su experiencia en la región, formase parte de las operaciones militares encaminadas a la consecución del control del territorio tras la muerte de Raisuni. A comienzos del año 1927 recibió un telegrama del coronel Sánchez, quien había sido su profesor en 1913, nombrándole director de la Academia de Artillería de Segovia. Figueras aceptó el nombramiento, si bien solicitó el retraso de su incorporación hasta el término de la campaña de «pacificación». Su relación con Marruecos no cesará en ningún momento y a pesar de la distancia aprovechará su estancia en Segovia para redactar el libro *Acción de España en Marruecos*, en el que colaboraron en su redacción los comandantes Carlos Hernández Herrera y Nicasio de Aspe, y con el que obtuvo en 1928 el primer premio literario del concurso nacional convocado por el Ayuntamiento de Madrid. Bajo el seudónimo de Vial de Morla publicó otras obras como *La labor del Directorio Militar ante el problema de la pacificación de Marruecos*. En 1929 regresó a Marruecos en donde quedó al frente de la dirección de la Oficina Mixta de Información de Tánger, como inspector general de la Seguridad de Tánger³⁰.

Durante el gobierno de la República renunció a todo cargo público retirándose a Jerez de la Frontera donde fue presidente del Ateneo Jerezano. Tras el golpe de Estado del general Franco en 1936, se adhirió al movimiento franquista, siendo nombrado Interventor Regional de Larache (1936-1939): «su acción de interventor regional de Larache fue amplísima e ilusionada. Llevó a ella no sólo las ideas de ese africanismo a que nos hemos referido, sino también las orientaciones políticas y sociales del Movimiento»³¹. A partir de entonces ocupó destacados puestos en la administración del Pro-

³⁰ La Oficina Mixta de Información (Oficina de Seguridad) fue creada en 1929 y tenía su origen en la Oficina Hispano-Francesa de Málaga creada en 1919. La Oficina fue un organismo de inteligencia de carácter secreto creado para vigilar Tánger y las zonas de Protectorado español y francés en cuestiones relacionadas con la propaganda y actividades anticoloniales, control y censura de la prensa local e internacional y el contrabando. Se trataba de recopilar todo tipo de información relacionada con la economía, lo social, lo político y lo religioso. Para ello, la Oficina realizaba informes periódicos que eran remitidos a Madrid (Presidencia del Gobierno, Dirección General de Marruecos y Colonias), París y Marruecos (alto comisario y autoridades tangerinas). Véase HERNANZ RACIONERO, Gloria: *La Oficina Mixta de Información de Tánger. Un estudio sobre los servicios de inteligencia españoles en el Protectorado español en Marruecos*. Tesina TEIM-UAM, 2003.

³¹ BN, Miscelánea de Tomás García Figueras, vol. CDXI, pág. 90. «Biografía de Tomás García Figueras».

pectorado. En 1939 fue nombrado secretario general de la Alta Comisaría (1939-1941). Colaboró en la creación, junto al general Beigbeder, del Instituto General Franco para la Investigación Hispano-Árabe³². García Figueras fue uno de los responsables de llevar a cabo la reorganización del sistema administrativo del Protectorado por el cual, en 1941, se crearon dos nuevas delegaciones: Delegación de Educación y Cultura y Delegación de Economía, Industria y Comercio: ambas recogían competencias que hasta la fecha habían dependido de Asuntos Indígenas y Fomento respectivamente, donde el papel de la enseñanza cobraba un lugar destacado en la política colonial. Como secretario general, García Figueras puso en marcha la celebración del Día del Libro Hispano-Árabe, impulsó la Biblioteca del Protectorado y creó la Biblioteca Española de Tánger. Posteriormente, ejerció los cargos de delegado de Educación y Cultura (1941-1942) y delegado de Economía, Industria y Comercio (1942-1946); de este modo, ambas delegaciones fueron organizadas con arreglo a su proyecto. Fue nombrado asesor financiero de la Alta Comisaría (1946-1947) y entre 1947-1953 volvió a desempeñar el puesto de delegado de Educación y Cultura, cargo que simultaneó entre mayo de 1952 y marzo de 1953 con el de delegado de Asuntos Indígenas. En 1953 fue nombrado delegado de Asuntos Indígenas hasta la finalización del Protectorado.

A lo largo de su vida Tomás García Figueras colaboró con medios como *ABC*, *Mundo*, *La Vanguardia*, *Revista África*, *Diario de África*, *Tamuda o Mauritania*. Escribió obras como *Acción de España en el Protectorado marroquí*, *Acción social de España en Marruecos*, *Economía social de Marruecos*, *África en la acción española*, *La Presencia de España en Berbería Central y Occidental*, *Miscelánea de estudios marroquíes y africanos*, *Ramadán de paz*, *Del Marruecos feudal*, *Visita a la zona del Protectorado*

³² El Instituto General Franco de Estudios e Investigación Hispano-Árabe tiene su origen en 1938 en la Comisión Investigadora encargada de la catalogación de obras literarias y manuscritas existentes en la zona del Protectorado español. El Instituto pretendía rememorar el esplendor de al-Ándalus a través de la recuperación de la memoria del pasado común andalusí. El nombre del centro no era, pues, casual. Se apelaba a la figura del general Franco como nexo entre al-Ándalus y el renacimiento cultural marroquí. La labor del Instituto se centraba en la publicación de manuscritos árabes, marroquíes y españoles para su difusión en el mundo musulmán, en la traducción al español de las obras árabes para el estudio de investigadores españoles y extranjeros, en la publicación en español y en árabe de aquellas obras de mayor importancia custodiadas en los archivos españoles referentes a la España musulmana y a las relaciones entre España con el norte de África, así como en la reedición anotada de obras en árabe y español que se encontrasen agotadas y cuya valía lo hiciese aconsejable, y en la traducción al árabe de las obras españolas más representativas. El Instituto General Franco publicó desde su creación hasta 1956 un total de ciento veintisiete obras. La Embajada de El Gazzal (1765): nuevos datos para su estudio, de Tomás García Figueras, fue el primer título publicado por el Instituto en 1938, en la imprenta de Miguel Boscá Mata de Larache.

de Marruecos y Argelia y Cuentos de Yeha, entre otros. Durante su carrera en Marruecos, realizó una gran labor de recopilación bibliográfica y documental en lo que se conoce como *Miscelánea Tomás García Figueras*. La *Miscelánea* es una obra constituida por más de seiscientos volúmenes que recogen diversa documentación que abarca desde manuscritos, informes o documentos de las delegaciones hasta revistas, conferencias, recortes de prensa, etc. La obra constituye una importante fuente de documentación para todas aquellas investigaciones relacionadas con Marruecos, países árabes, arte, literatura, cine..., constituyendo, casi, una fuente inagotable de conocimiento. Tomás García Figueras legó la mayor parte de sus fondos privados, entre los que se encuentra la *Miscelánea*, a la Biblioteca Nacional de España, que, junto con los fondos de la Dirección General de Plazas y



*Cuadro 1.- Organización administrativa del Protectorado tras la reforma de 1941
(Fuente: elaboración propia)*

Provincias Africanas que posteriormente fueron depositados en la Biblioteca Nacional, configuraron la antigua Sección de África.

El fin de la Guerra Civil española y las transformaciones políticas del momento en Marruecos –fundamentalmente la ocupación en 1940 por parte de las tropas franquistas de la zona internacional de Tánger y la instauración del Gobierno de Vichy como consecuencia de la ocupación alemana de Francia tras el estallido de la II Guerra Mundial– impulsaron una reestructuración de más amplio calado en el organigrama administrativo español en Marruecos, acorde al ideario político franquista. En 1940, el secretario general de la Alta Comisaría, Tomás García Figueras, recibió el encargo de elaborar un informe en el que se contemplasen y estudiasen las reformas necesarias en la Alta Comisaría, adecuándose al proyecto político del franquismo. El resultado de dicho informe fue la promulgación de la ley de 8 de noviembre de 1941 por la que se reorganizaba la Alta Comisaría y se incrementaban las atribuciones del alto comisario como «supremo representante de España» y «depositario» de todos los poderes que hubiera

de ejercer el Gobierno español en los territorios del Protectorado español. La reforma perseguía, además, la racionalización del sistema administrativo con el objetivo de evitar el solapamiento de competencias y la agilización de la Administración. Se pretendía «reunir en una sola Delegación esos servicios, dar a los nuevos estructura orgánica adecuada y articular debidamente el conjunto»³³. La reforma ampliaba el número de delegaciones que pasaban de tres a cinco.

La racionalización de las competencias educativas fue uno de los objetivos de la reforma. La Delegación de Educación y Cultura nació como un órgano que aglutinaba las competencias sobre aquellos aspectos relacionados con la enseñanza y la cultura marroquí³⁴. Su creación supuso la unificación de las competencias que, en materia de enseñanza marroquí, tanto musulmana como judía, se encontraban distribuidas entre la Delegación de Asuntos Indígenas y la Secretaría General de la Alta Comisaría. El reto consistía en acometer, sobre bases sólidas, la unidad y continuidad de la enseñanza y cultura marroquí en sus diferentes grados. Especial atención fue prestada al desarrollo de la enseñanza media y superior, que hasta entonces había quedado relegada a un último lugar. Estas reformas fueron entendidas por el Gobierno franquista como «escalones que han de llevarnos en su día a la realización eficiente de la empresa más amplia del renacimiento de la cultura hispano-árabe, fruto feliz del contacto de árabes y españoles»³⁵.

La Delegación de Educación y Cultura surgía con el fin de orientar y organizar la enseñanza marroquí en sus distintos grados: primaria, media y superior, promover las publicaciones de tipo cultural y las relaciones con organismos, centros e instituciones. Así lo interpretó Fernando Valderrama:

Esta disposición suponía un paso trascendente en la organización y desenvolvimiento de la enseñanza y de la cultura ya que permitía una centralización de estos servicios que, por estar dispersos y afectos a

³³ «El resurgimiento espiritual de Marruecos, encomendada a la Delegación de Educación y Cultura de la Alta Comisaría», en *Revista Mundo*, año III, n.º 126, Madrid, 4 de octubre de 1942, pág. 190.

³⁴ «Hasta ahora esta unidad no existía; los servicios de enseñanza dependían de la Delegación de Asuntos Indígenas, y los de cultura, de Secretaría General, con lo que —a más de perder las ventajas, que pasan a ser necesidad imperiosa de esa ciudad— se recargaban excesivamente organismos que, en razón de su multiplicidad de funciones, no podían, por ello, atenderlas debidamente. A corregirlo tiende la creación de la Delegación de Educación y Cultura». *BOZPEM*, n.º 35 de 21 de diciembre de 1941. Ley de 8 de noviembre de 1941 por la que se reorganiza la Alta Comisaría de España en Marruecos, pág. 899.

³⁵ *Ibidem*, pág. 899.

*distintos organismos (Secretaría General y Delegación de Asuntos Indígenas), ofrecían un desarrollo distinto. Ello permitiría, en adelante, al reunir todos en una sola mano, ejercer una vigilancia más fructífera y lograr resultados más amplios siguiendo una sola directriz*³⁶.

La Delegación de Educación y Cultura se convirtió en el «órgano de esa misión espiritual de renovar con savia generosa la influencia cultural española en ese ámbito histórico, tan suyo, de Oriente y Occidente»³⁷. Para acometer tal objetivo fueron creadas y dinamizadas las instituciones científico-culturales dedicadas al estudio y difusión de la cultura marroquí e hispano-árabe. La Delegación de Educación y Cultura quedó a cargo de Tomás García Figueras, artífice de la reforma, en diciembre de 1941 por designación del alto comisario general Orgaz.

| Fecha | Delegado de Educación y Cultura |
|-----------|---------------------------------|
| 1941-1942 | García Figueras, Tomás |
| 1942-1943 | Martínez Simancas, Víctor |
| 1943-1944 | Baena Rodríguez, Miguel |
| 1944-1947 | Cabrero, Joaquín Miguel |
| 1947-1953 | García Figueras, Tomás |
| 1953-1954 | Carvajal Arrieta, Luis |
| 1954-1956 | Bermejo López, José |

Cuadro 2.-Delegados de Educación y Cultura con fecha de ocupación y cese del cargo de 1941 a1956 (Fuente: elaboración propia a partir de VALDERRAMA MARTÍNEZ, Fernando: *Historia de la acción cultural de España en Marruecos (1912-1956)*. Ed. Marroquí, Tetuán, 1956, pp. 110-114, y BN, *Miscelánea Tomás García Figueras*, vol. CDXI, pp. 81-104)

Tres fueron las disposiciones del Gobierno franquista que articularon la enseñanza española: el reglamento de higiene escolar (1938), la obligatoriedad de la enseñanza (1942) y la creación de las Juntas Regionales de Enseñanza (1942). El reglamento de higiene escolar tuvo especial incidencia en las escuelas marroquíes –hispano-árabes, coránicas, y hebraicas–; la obligatoriedad de la enseñanza se centró en la colonia española y no fue hasta una década después de su promulgación cuando fue extendida a la

³⁶ VALDERRAMA MARTÍNEZ, Fernando: *Historia de la acción cultural de España en Marruecos (1912-1956)*. Editora Marroquí, Tetuán, 1956, pág. 110.

³⁷ BN. *Miscelánea de Tomás García Figueras*, vol. LXVI, p. 594. Ordenanza del alto comisario, Tetuán, agosto de 1949.

población marroquí, y la dispar reglamentación refleja las disfunciones de la política educativa realizada por la Alta Comisaría en función de la dicotomía español-marroquí. Los objetivos de cada modelo escolar eran bien distintos, haciéndose patente la diferenciación entre colonizador y colonizado: aunque la propaganda franquista se presentaba como aliada y amiga del pueblo marroquí, a través de un pasado y una herencia cultural común, al-Ándalus, sin embargo la forma en la que se trataba a Marruecos desde el ámbito educativo evidenciaba un trato asimétrico entre la colonia escolar española y la marroquí. España legitimaba el discurso de hermanamiento entre ambos pueblos, en el que el hermano mayor tutoriza al hermano menor para hacerle salir del estado de atraso en el que este se encontraba³⁸.

CONCLUSIÓN

La educación fue para España un instrumento útil en el desarrollo de su política colonial en el norte de Marruecos: la escuela y el maestro se convirtieron en actores de la política española en la región desde un primer momento. El papel del Ejército en este sentido se mostró determinante. El hecho de que los puestos de decisión y de responsabilidad vinculados a la Alta Comisaría fueron copados por militares supuso una intervención directa de dicho estamento en la definición y articulación de la política educativa. La enseñanza de la población marroquí de confesión musulmana fue considerada como una prioridad, materializada en la creación del modelo educativo hispano-árabe. La diversidad de nombres que recibió este tipo de escuela durante todo el Protectorado –de indígenas, de avanzada, hispano-árabe, marroquí y marroquí musulmana– hace referencia directa a la conceptualización e instrumentalización que el colonizador hizo de esta escuela durante su gobierno. Este interés quedó patente mediante la elaboración de informes que extralimitaron su dimensión interna de trabajo administrativo, a través de su publicación en el *Boletín oficial del Protectorado español de*

³⁸ Este ideario ya fue utilizado por Joaquín Costa en su discurso en el teatro de la Alhambra de Granada. Las revistas *África* y *Mundo*, y africanistas como García Figueras y Enrique Arqués, lo retomaron: «Marruecos cumplió en la Edad Media el destino providencial de fundar una civilización en nuestra Península, y España tiene en la Edad Moderna la misión providencial de promover una civilización en Marruecos. Y esa misión constituye un deber moral que ha de cumplir, so pena de faltar a una de las razones de su existencia. (...) Además de este destino histórico, de este deber moral, de este compromiso de civilización, existe otro interés fundamental para nuestra permanencia en Marruecos: la garantía de nuestra independencia. Es esta una razón que perdura a través de las épocas y que perdurará mientras subsista la nacionalidad española con su plena soberanía». ARQUÉS, Enrique: *El momento de España en Marruecos*. Ediciones de la Vicesecretaría de Educación Popular, Madrid, 1943, pp. 18-19.

la zona de Marruecos, lo que otorgaba una mayor proyección de las preocupaciones del colonizador a diversos contextos y actores sociales implicados en la colonización.

Desde el punto de vista de la gestión administrativa, la educación estuvo presente a través de diversos organismos metropolitanos como la Junta de Enseñanza de España en Marruecos, y en el contexto colonial a través de la Inspección General de las Escuelas Hispano-Árabes e Indígenas de Marruecos, y posteriormente en la Delegación de Educación y Cultura creada en 1941. García Figueras no fue solo el promotor de la reforma administrativa sino que se convirtió en una figura clave en la comprensión de la política colonial española en Marruecos, extralimitando el campo de la educación. De este modo España marcaba el carácter prioritario de su política educativa destinada a la población marroquí. La enseñanza fue para García Figueras una preocupación constante durante toda su carrera militar, no solo produciendo escritos sino a través también de su supervisión y recomendaciones como interventor de cabilia y de región y posteriormente como delegado de Asuntos Indígenas y de Educación y Cultura.

La enseñanza no solo fue un instrumento de cara a la consecución del control del territorio, sino que también actuó como una herramienta del control de la población a través de la instrucción de elites locales formadas bajo un ideario proespañol en el que el respeto a la lengua árabe y a la religión musulmana quedaba patente. La finalidad era doble: favorecer la interlocución entre marroquíes y agentes coloniales y su paulatina incorporación en el entramado administrativo colonial.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDELKRIM EL LOH, Amina: *La enseñanza primaria en el norte de Marruecos durante la primera mitad del siglo XX*. Artes Gráficas Benzal, Madrid, 1968.
- AYACHE, Germain: *La guerre du Rif*. L'Harmattan, París, 1996.
- AZIZA, Mimoun: *La sociedad rifeña frente al Protectorado español en Marruecos (1912-1956)*. Edicions Bellaterra, Barcelona, 2003.
- BERRIANE, Muhammad y HOPFINGER, Hans: *Nador (Maroc). Petite ville parmi les grands*. URBAMA, Tours, 1999.
- CEANO-VIVAS, José: *La enseñanza en las kabilas*. Imprenta Martínez, Tetuán, 1928.
- DAOUD, Zakya: *Abdelkrim. Une épopée d'or et de sang*. Segquier, París, 1999.
- DAHECH, Mohamed Ali: *My Ahmed Raissouni face au colonialisme franco-espagnol*. Imp. Uidan, Tetuán, 1998.
- GARCÍA FIGUERAS, Tomás: *España y su Protectorado en Marruecos (1912-1956)*. CSIC, Madrid, 1957.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Irene: «La política educativa española en el norte de Marruecos (1860-1912)», en MARTÍNEZ ANTONIO, Francisco Javier y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Irene (coord.): *Regenerar España y Marruecos. Ciencia y educación en las relaciones hispano-marroquíes a finales del siglo XIX*. CSIC-Casa Árabe, Madrid, 2011.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Irene: «La situación educativa en el norte de Marruecos a través de los informes españoles (1906-1912)», en GÓMEZ-FERRER MORANT, Guadalupe (ed.): *Modernizar España 1898-1914. Actas del Congreso Internacional*. Universidad Complutense de Madrid, 2006.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Irene: «La política educativa de España en Marruecos (1912-1956). Aproximación a un modelo educativo: la enseñanza hispano-árabe», en DÁVILA y NAYA, (coord.): *La infancia en la historia: espacios y representaciones, tomo II*. Espacio Universitario Erein, San Sebastián, 2005.
- HERNANDO DE LARRAMENDI, Miguel: «Tánger durante la ocupación española: 1940-1945», en *Congreso Internacional «El estrecho de Gibraltar»*. Actas, vol. III, Ceuta, 1987, pp. 571-582.
- KHALLOUK TEMSAMANI, Abdelaziz: *País Yebala: Majzén, España y Ahmed Raisuni*. Granada, 1999.
- MADARIAGA, María Rosa de: *España y el Rif. Crónica de una historia casi olvidada*. UNED-Centro Asociado de Melilla, 1999.

- MORALES LEZCANO, Víctor: *Africanismo y orientalismo español en el siglo XIX*. UNED, Madrid, 1989.
- OTÉYZA, Luis de: *Abd el-Krim y los prisioneros*. Ciudad Autónoma de Melilla, 2000.
- PENNELL, Richard: *La guerra del Rif. Abdelkrim el-Jattabi y su Estado rifeño*. Editorial Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla-UNED, 2001.
- RODRIGO ALHARILLA, Martín: «Una avanzadilla española en África: el grupo empresarial Comillas», en MARTÍN CORRALES, Eloy (Ed.): *Marruecos y el colonialismo español (1859-1912). De la Guerra de África a la «penetración pacífica»*. Ediciones Bellaterra, Barcelona, 2002.
- RUBIO VILLARTA, Antonio: «Uixan, un pueblo minero de España en Marruecos: evocaciones y testimonios», en *El vigía de tierra*, 1998-99, n.º 4-5, pp. 121-152.
- SUEIRO SEOANÉ, Susana: *España en el Mediterráneo. Primo de Rivera y la «cuestión marroquí» 1923-1930*. UNED, Madrid, 1992.
- TESSAINER Y TOMASICH, Carlos: *El Raisuni, aliado y enemigo de España*. Editorial Algazara, Málaga, 1998.
- TESSAINER Y TOMASICH, Carlos: «Los últimos años de la independencia marroquí: El Raisuni, gobernador de Tánger y el Fahs (1904-1906)», en *Awraq*, vol. XIV, 1993.
- VALDERRAMA MARTÍNEZ, Fernando: *Historia de la acción cultural de España en Marruecos (1912-1956)*. Editora Marroquí, Tetuán, 1956.
- VV. AA.: *Actes du colloque international d'études historiques, Abd el-Krim et la république du Rif*. François Maspero, París, 1976.
- WOOLMAN, David: *Abd el-Krim y la guerra del Rif*. Oikos-Tau, Barcelona, 1988.