

## ESCUELAS, NIÑOS Y MAESTROS: LA EDUCACIÓN EN EL PROTECTORADO ESPAÑOL EN MARRUECOS

Irene González González

La instauración del Protectorado español en el norte de Marruecos en 1912 supuso el desarrollo de una política colonial, en la que la educación ocupó un lugar destacado, convirtiéndose para España en uno de los pilares sobre los que pivotar su política. La enseñanza fue considerada como un instrumento más al servicio de la colonización en un doble sentido: como una herramienta para la formación de una población bajo unos principios concretos y como un medio de ejercer el control político-social tanto de la población como del territorio, tal y como habían desarrollado previamente países como Francia y Gran Bretaña en sus colonias.<sup>1</sup> El papel de la escuela como agente colonial fue potenciado a partir de los años de inestabilidad político-militar, siguiendo los principios marcados por la Conferencia de Algeciras.<sup>2</sup> España creó un modelo educativo colonial propio basado en tres modelos de escuelas: la escuela española, la escuela hispano-árabe y la escuela hispano-hebrea. Cada uno de ellos estaba destinado a un grupo de población determinado, lo que permitía a España redefinir y perfilar su política en función de la nacionalidad y confesión de los estudiantes.

El texto se centrará en el análisis concreto del sistema educativo hispano-árabe, entendido éste como un triple instrumento de control. De control de la población, dado que a través de ellas y de sus estudiantes España podía obtener información de lo que pasaba y se hablaba en los hogares. De control del territorio, dado el emplazamiento de estas escuelas en núcleos urbanos de especial importancia y puntos geoestratégicos, como cruces de caminos o zocos. Y como medio de formación de una élite proespañola destinada a trabajar en el organigrama administrativo español. El interés hacia este modelo educativo y la instrumentalización realizada desde la Administración se aprecia igualmente en la terminología de la época. A lo largo del Protectorado, se cambió en varias ocasiones su denominación —escuelas consulares, de indígenas, de avanzada, hispano-árabes, marroquíes y marroquíes musulmanas—, pero la esencia y fines de ésta continuaron manteniéndose. Se trataba por tanto de una enseñanza que seguía el modelo educativo español y que estaba a cargo de un profesor español, mientras que un profesor marroquí era responsable de la enseñanza del Corán y de la lengua árabe. España,

- 1 Antoine Léon (1991). *Colonisation, enseignement et éducation. Étude historique et comparative*. París: LHarmattan; Jean Louis Calvet (1978). *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*. París: Payot; Patrick Cabanel (2006). *Une France en Méditerranée. Ecoles, langue et culture françaises XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*. París: Creaphis; Jacques Thobie (2009). *Les intérêts culturels français dans l'Empire ottoman finissant. L'enseignement laïque et en partenariat*. Lovaina: Peeters; y Clive Whitehead (2003). *Colonial Educators: the British Indian and Colonial Education Service 1858-1983*. Londres: I.B. Tauris.
- 2 Irene González González (2008). La Conferencia de Algeciras, motor de la política educativa europea en Marruecos, en Pilar Pintor Antonio y Rosabel O'Neill Peciono (eds.). *La Conferencia Internacional de Algeciras de 1906. Cien años después*. Cádiz: Fundación Municipal de Cultura José Luis Cano, pp. 477-490; Manuel Fernández Mota (2001). *Memoria histórica de una conferencia (Algeciras, 1906)*. Algeciras: Fundación Municipal de Cultura José Luis Cano; José Antonio González Alcántud y Eloy Martín Corrales (eds.) (2007). *La conferencia de Algeciras en 1906: un banquete colonial*. Barcelona: Edicions Bellaterra; y Alejandro del Valle y Jesús Verdú (dirs.) (2007). *España y Marruecos en el centenario de la Conferencia de Algeciras 1906-2006*. Madrid: Editorial Dykinson.

con el modelo hispano-árabe, seguía la iniciativa francesa, quien desde mediados del siglo XIX había implantado en su colonia argelina el modelo educativo franco-árabe, que había exportado a Marruecos a comienzos del siglo XX.<sup>3</sup>

### La diversidad de modelos educativos: la escuela colonial, la escuela nacionalista y la enseñanza tradicional

Los años que precedieron a la firma del Protectorado franco-español en Marruecos fueron de gran actividad en el ámbito de la educación. Desde Madrid se comenzaron a desarrollar una serie de medidas destinadas a aproximarse, conocer y evaluar el estado de la enseñanza marroquí, así como de las escuelas de fundación europea.<sup>4</sup> Esto permitió a España conocer el estado de la enseñanza en Marruecos y las políticas educativas que los países europeos estaban ejecutando, y redefinir su posicionamiento en el ámbito educativo. En este contexto se sitúan los informes realizados por africanistas, arabistas, militares, académicos, docentes y personal diplomático español destinado en Marruecos, entre los que destacan los realizados por Cristóbal Cala y Sid Abdeslam (1907 y 1910), «Las escuelas árabes de Alcazarquivir»;<sup>5</sup> Merry del Val, ministro plenipotenciario de España en Marruecos (1909), *Informe sobre la situación de la enseñanza en Tánger*;<sup>6</sup> Luciano López Ferrer, cónsul de España en Tetuán (1912), «Notas para el estudio de la instrucción pública en Marruecos y especialmente en Tetuán»;<sup>7</sup> comandante Pablo Cogolludo, jefe del Tabor de la Policía de Tetuán (1913), «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»;<sup>8</sup> el informe presentado por la Liga de Africanistas<sup>9</sup> al Ministerio de la Presidencia en 1913; el realizado por el arabista Julián Ribera y por

3 Fanny Colonna (1975). *Instituteurs algérien 1883-1939*. Argel: Office des Publications Universitaires.

4 Irene González González (2006). La situación educativa en el norte de Marruecos a través de los informes españoles (1906-1912), en *Guadalupe Gómez-Ferrer Morant (ed.). Modernizar España 1898-1914. Actas del Congreso Internacional*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

5 «Las escuelas árabes de Alcazarquivir. Memoria de los maestros señores Cala y Sid Abd es Salam», *Boletín Oficial de la Zona de Protectorado Español en Marruecos (BOZPEM)*, 2, 25 de abril de 1913, pp. 151-154; «La escuela española de Alcazarquivir. Memoria de trabajos realizados durante el año 1910 por el maestro Sr. Cala, *BOZPEM*, 2, 25 de abril de 1913, pp. 155-165.

6 *Informe sobre la enseñanza en Marruecos*, por el ministro plenipotenciario de S.M. en Tánger, excelentísimo Sr. D. Alfonso Merry del Val. 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. Este informe fue publicado en 1913 en *BOZPEM*, 3, 10 de mayo de 1913, pp. 195-211.

7 Cónsul de España en Tetuán, Luciano López Ferrer (1913), «Notas para el estudio de la instrucción pública en Marruecos y especialmente en Tetuán, 6 de marzo de 1912», *BOZPEM*, 2, 25 de abril 1913, pp. 122-150.

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*, 19, 10 de enero 1914, pp. 13-55. Una versión más extensa del informe se encuentra en AGA, Sección África, Dirección General de Marruecos y Colonias: Sección de Educación, Caja M-324, Exp. 6.

9 Nota entregada por el vocal de la Junta Central de la Liga de Africanistas, don Julián Díaz Valdeparés, con fecha de 16 de enero de 1914, haciendo algunas observaciones sobre las conclusiones de la sección de cultura y científica, aprobadas en sesión de 29 de diciembre, respecto al establecimiento de colegios y escuelas en Marruecos. AGA, Sección África, Dirección General de Marruecos y Colonias: Sección de Educación, Caja M-324, Exp. 5.

Alfonso de Cuevas en 1914<sup>10</sup> y Ricardo Ruiz Orsatti en 1918,<sup>11</sup> entre otros. Todos ellos marcaron, en mayor o menor medida, las líneas de actuación de la política educativa española en Marruecos durante los años del Protectorado y la creación del modelo educativo colonial.

Las autoridades españolas favorecieron en el norte de Marruecos la coexistencia de diferentes modelos escolares, dirigido cada uno de ellos a un sector de la población en función de su confesión religiosa —musulmana, judía o católica— y nivel social. Las diversas escuelas existentes en el Protectorado contemplaban fines ideológicos definidos, pudiendo distinguirse tres tipos de escuelas: la escuela colonial, la escuela nacionalista y la escuela tradicional. La Administración española, consciente de la importancia y del destacado papel social que podía tener la enseñanza, fomentó una educación de tipo colonial en la que establecía una doble variante en función de la nacionalidad española o marroquí de sus estudiantes. El modelo colonial incluía diferentes centros de enseñanza: enseñanza española privada, enseñanza española pública —ambas destinadas a una población preferentemente española—, escuelas hispano-árabes y escuelas hispano-israelíes, destinadas a una población marroquí diferenciada en función de la confesión religiosa: mientras que los musulmanes acudían a las primeras, los judíos lo hacían a las segundas. La escuela colonial estaba dirigida a la educación de españoles y a la formación de una población marroquí afín al régimen español, que desempeñaría puestos intermedios en la Administración como traductores, intérpretes o secretarios. España y lo español constituían el elemento principal sobre el que se articulaba el triple modelo educativo, a la vez que se introducía en cada uno de ellos elementos propios. Las escuelas de creación española no sólo atendían las necesidades de su colonia instalada en Marruecos, sino que, también, se convirtieron en un espacio de difusión de la lengua y la cultura españolas entre la población marroquí. Esto debía favorecer una mayor penetración lingüística y la formación de una élite 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». <sup>12</sup> Este esquema educativo era similar al de otros países colonialistas como Francia, <sup>13</sup> que contaba en el norte de Marruecos con las escuelas financiadas por la Alianza Francesa, <sup>14</sup> las escuelas franco-árabes y centros de la Alianza Israelita Universal. <sup>15</sup>

10 Doctor D. Julián Ribera y Tarrago (1914), «Memoria sobre la situación presente de la enseñanza en la zona del Protectorado de España en Marruecos», *BOZPEM*, 31, 10 de julio de 1914.

11 Ricardo Ruiz Orsatti (1918). *La enseñanza en Marruecos*. Tetuán: Papelera Africana.

12 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: AGA, Sección África, Dirección General de Marruecos y Colonias: Sección de Educación, Caja M-324, Exp. 7, 2 de julio de 1914.

13 Spencer D. Segalla (2009). *The Moroccan Soul. Trench Education, Colonial Ethnology, and Muslim Resistance 1912-1956*. Lincoln: University of Nebraska Press.

14 François Chaubet (2006). *La politique culturelle française et la diplomatie de la langue. L'Alliance Française (1883-1940)*. París: L'Harmattan.

15 André Kaspi (2010). *Histoire de l'Alliance israélite universelle. De 1860 à nos jours*. París: Armand Colin; y Michel M. Laskier (1983). *The Alliance Israélite Universelle and the Jewish Communities of Morocco 1862-1962*. Albany: State University of New York Press.

Durante el último tercio del siglo XIX, un reducido número de maestros españoles abrió una serie de escuelas, a título particular, en localidades como Arcila y Larache, destinadas a la población española y europea residente en ellas. En paralelo, diversas compañías y órdenes religiosas como la Orden Franciscana y la Compañía de María<sup>16</sup> abrieron nuevas escuelas en núcleos urbanos de importancia como Tetuán, Larache y Alcazarquivir. Mientras que las primeras iniciativas de enseñanza privada fueron absorbidas por la Administración española tras el establecimiento del Protectorado, las segundas se mantuvieron como centros privados durante todo el periodo. La enseñanza impartida en estos centros seguía los diseños curriculares existentes en la Península y, en muchos de ellos, la enseñanza de la lengua árabe era una de las asignaturas a cursar. Las escuelas privadas no dependían de la Administración española, si bien disfrutaron de subvenciones de la Alta Comisaría. Por otra parte, la enseñanza española pública estaba dirigida a españoles, y a ella ocasionalmente podían asistir alumnos marroquíes. Las escuelas podían ser graduadas (un profesor por nivel o grado, donde cada grupo reunía estudiantes de edades y conocimientos similares) o unitarias (un solo profesor y aula para niños de edades y niveles diferentes, ocasionalmente mixtas —niños y niñas—; estas escuelas se localizaban en núcleos urbanos pequeños o en barrios periféricos). En una primera fase, se fomentó la creación de escuelas unitarias, como consecuencia de la falta de recursos económicos y docentes, que progresivamente fueron transformándose en escuelas graduadas. Este fenómeno fue similar al peninsular.<sup>17</sup> La apertura de escuelas españolas estuvo vinculada a la estabilidad político-militar del territorio. Ejemplo de ello fueron las escuelas ubicadas en el perímetro geográfico de Annual, que permanecieron cerradas durante los años de mayor inestabilidad militar de la zona, entre 1921 y 1927.

La enseñanza hispano-árabe<sup>18</sup> estaba destinada a la población marroquí y a ella ocasionalmente asistían estudiantes españoles, siempre que no hubiese una escuela española en la localidad. Las escuelas hispano-árabes fueron uno de los instrumentos de control de la población en el ámbito rural, dada su vinculación a puntos estratégicos como zocos, caminos o carreteras. Al lado de una oficina de intervención solían encontrarse la consulta del médico y la escuela hispano-árabe, a la que asistían los hijos de los marroquíes que trabajaban con el interventor, los hijos de los «moros amigos» y de la élite local. España bécó a alguno de estos estudiantes para la ampliación de estudios en Tetuán, Ceuta<sup>19</sup> y Melilla. Similares a los centros hispano-árabes fueron las escuelas hispano-israelitas situadas en ciudades como Te-

16 Ramón Lourido Díaz (1993). La nueva imagen de la iglesia en el Marruecos precolonial, en Ramón Lourido Díaz y Henri Teissier (coords.). *El cristianismo en el norte de África*. Madrid: Mapfre; y Ramón Lourido Díaz (coord.) (1996). *Marruecos y el Padre Lerchundi*. Madrid: Mapfre.

17 Antonio Viñao Frago (2004). *Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons; Antonio Viñao Frago (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal Universitaria; y Manuel de Puelles Benítez (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Editorial Tecnos.

18 Geoffrey Jensen (2001). «Toward the “Moral Conquest” of Morocco: Hispano-Arabic Education in Early Twentieth-Century North Africa», *European History Quarterly*, 31, pp. 205-229.

19 Vicenta Marín Parra (2012). *La educación en Ceuta: 1912-1956*. Ceuta, Ciudad Autónoma de Ceuta-Archivo General.

tuán, Larache, Alcazarquivir o Arcila, destinadas a la población de confesión hebrea. En 1935, las escuelas hispano-israelitas pasaron a integrarse en las escuelas españolas a través de su transformación en secciones hebreas en los grupos escolares.

El segundo de los modelos educativos es la escuela nacionalista. El movimiento nacionalista marroquí reivindicó la introducción de mejoras políticas y sociales en el Protectorado. En paralelo a estas reivindicaciones, Abdeslam Benuna y Mohammed Daud, considerados como los padres del nacionalismo tetuaní, crearon en Tetuán, en 1925, la primera escuela nacionalista, la escuela Ahlíá, siguiendo los diseños curriculares europeo y turco, donde la enseñanza de la historia, la geografía y la literatura de Marruecos ocupó un lugar preferente. El idioma oficial en estas escuelas era el árabe, en oposición a las escuelas creadas por España, en las que el español era la lengua vehicular. A ellas asistían los hijos de la clase media vinculada al movimiento nacionalista. Sus estudiantes fueron becados por la Alta Comisaría, a partir de 1937,<sup>20</sup> para que continuaran sus estudios medios y superiores en España, Egipto y Palestina. Las escuelas estaban financiadas por las matrículas que debían pagar los alumnos, las donaciones aportadas por los nacionalistas y por pequeñas subvenciones de la Alta Comisaría.

El tercer modelo lo configuraba la enseñanza de tipo tradicional impartida en las escuelas coránicas, ligadas a las mezquitas para los marroquíes musulmanes, y las escuelas talmúdicas, asociadas a los marroquíes hebreos y a las sinagogas. Esta enseñanza había permanecido inalterada durante siglos, se basaba en la formación religiosa mediante el estudio del Corán o del Talmud y de la lengua árabe o la hebrea, respectivamente. La enseñanza coránica dependía del Ministerio del Habus, que estaba bajo la intervención de la Alta Comisaría, mientras que la enseñanza hebrea estaba adscrita al gran rabino.

### **La escuela hispano-árabe, un instrumento de control colonial**

La zona en la que España estableció su Protectorado se caracterizaba por la atomización en pequeños núcleos poblacionales. 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 del territorio. España debía articularlo<sup>21</sup> si deseaba ejercer un control efectivo sobre él. En este contexto, la escuela era percibida como un instrumento complementario que permitía reforzar el control político y militar. De este modo, España pretendía un triple objetivo, articular el territorio, contrarrestar las resistencias y recelos a la penetración colonial, lideradas por Abdelkrim al-Jattabi y Raisuni, y formar una población bajo el ideario colonial:

20 Irene González González y Bárbara Azaola Piazza (2008). «Becarios marroquíes en El Cairo (1937-1956): una visión de la política cultural del Protectorado español en Marruecos», *Awraq*, xxv, pp. 159-182; y Toumader Khatib (1996). *Culture et politique dans le mouvement nationaliste marocain au Machreq*. Tetuán: Publications de l'Association Tétouan Asmir.

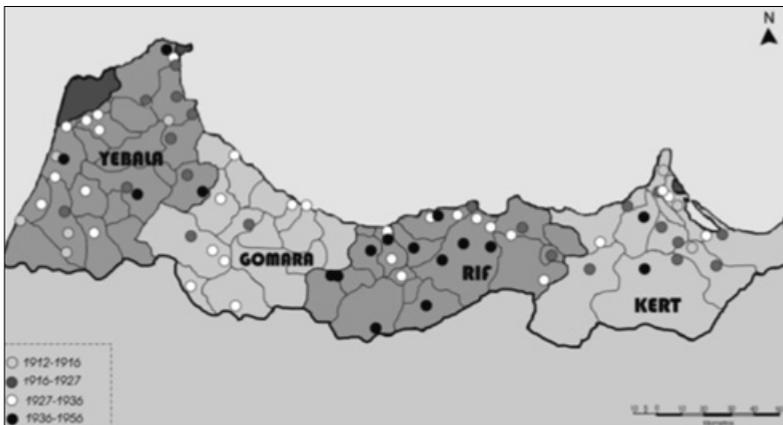
21 José Luis Villanova (2004). *El Protectorado de España en Marruecos. Organización política y territorial*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

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 aquélla fijando la atención en la escuela.<sup>22</sup>

El ideario colonial español dotaba de un marcado valor a la escuela; a través de ella se debía formar a la población y contribuir a la implantación española en la zona. La enseñanza era percibida como un instrumento clave:

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.<sup>23</sup>

Mapa I. Localización de las escuelas hispano-árabes por periodo de creación



Fuente: elaboración propia.

En el proceso de apertura de las escuelas hispano-árabes, tras el inicio del Protectorado, se pueden distinguir cuatro fases. La primera fase comprende entre 1912 y 1916, donde la creación de escuelas se centró en núcleos urbanos en los que España, con anterioridad al establecimiento del Protectorado, contaba con legaciones consulares, centros comerciales y mineros y destacamentos militares. En la zona oriental del Protectorado, los primeros centros escolares se situaron en

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

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

ciudades de creación española vinculadas a la actividad minera y a cuarteles militares como los de Nador o Zeluán.

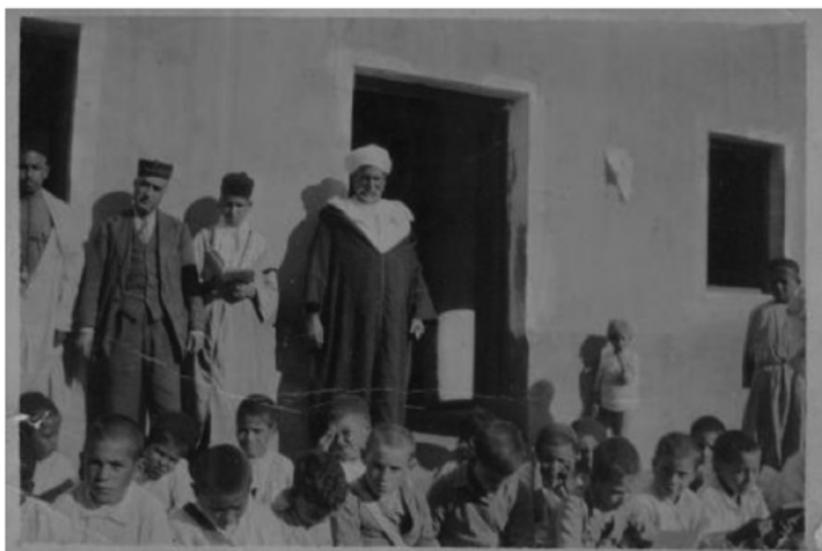
La segunda fase comprende entre 1916, año de la primera organización educativa en el Protectorado español, y 1927, fecha en la que el Ejército español materializó el control militar del territorio. Durante este periodo, se incrementó el ritmo de apertura de escuelas en el interior del Protectorado. Las regiones de Yebala y Kert continuaron concentrando el mayor número de centros educativos; sin embargo, éstos comenzaron a llegar a puntos cada vez más alejados de los principales núcleos urbanos. Por primera vez en el Protectorado, la Administración española abrió escuelas en las regiones de Gomara y Rif; si bien, éstas se situaron en cabilas fronterizas con Yebala y Kert. Se hacía patente, de este modo, el progresivo control de las zonas más conflictivas.

En la parte más occidental del Protectorado, donde Raisuni lideró la resistencia al colonizador, se observa 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».<sup>24</sup> 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.

En la región oriental, la fundación de unidades escolares se concentró en el área melillense, en puntos como Zaio, cabo de Agua, Minas de Uixan, Farjana, Segangan o Budinar, en las proximidades de yacimientos mineros, de actividades comerciales o de cuarteles militares. 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-Jattabi; en torno a él, se abrió una escuela hispano-árabe a la que asistían tanto estudiantes españoles como marroquíes. La docencia en estos centros estuvo a cargo de maestros, oficiales del Ejército o párrocos castreños. La enseñanza se centraba en el aprendizaje de la lectura, la escritura, nociones básicas de matemáticas y conceptos de historia y geografía españolas. La enseñanza impartida dependía tanto del nivel de conocimiento como del interés del profesor, en unas aulas en las que, en algunos casos, se mezclaban estudiantes marroquíes y españoles. Los profesores apenas contaban con materiales de apoyo, impartándose en ocasiones las clases en aulas improvisadas o en medio del campo, auxiliándose de una pequeña pizarra.

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

Fotografía I. Escuela hispano-árabe de Farjana (octubre de 1928)



Fuente: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), Biblioteca Islámica, Fondo Valderrama, VAL-796-38-3.

La consecución del control del territorio fue materializada en 1927. La estabilidad política y militar dio paso a una tercera fase, creándose nuevas escuelas en zonas en las que, hasta la fecha, no había conseguido llegar el maestro español. Las regiones del Rif y Gomara concentraron el mayor índice de apertura de centros. Durante esta fase, los establecimientos escolares abarcaron la totalidad de la zona del Protectorado. Los puestos fronterizos, los cruces de caminos, la proximidad a las líneas férreas, a los destacamentos militares y las zonas de actividad comercial justificaron la apertura de nuevos centros escolares. En 1930 se inauguró en la región del Rif la escuela de Targuist. Su importancia venía marcada 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 a través de una carretera que transcurría por el alto de la cordillera, como forma de controlar y prever posibles ataques. 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. Por otra parte, en la región del Kert, el efecto fronterizo con Melilla y la actividad minera y militar continuaron siendo los elementos vertebradores en la creación de nuevas escuelas.

La apertura de escuelas durante este periodo se caracterizó por ser de una índole eminentemente rural. La ausencia de importantes centros urbanos en

las regiones del interior 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 —que abarcaban áreas de influencia que sobrepasaban en algunos casos la decena de kilómetros— 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 hasta 1916 España había abierto escuelas en 11 localidades diferentes, entre 1916 y 1927 esta cantidad se elevó a 16, mientras que durante el periodo 1927-1936 se duplicó la cifra, alcanzando a 33 localidades nuevas. La apertura de escuelas fue un fenómeno relacionado con la evolución del control español del territorio; sin embargo, a pesar de su incremento, éstos aún eran insuficientes para satisfacer las demandas del alumnado español y marroquí. En el año 1936, España contaba con escuelas en al menos sesenta localidades distintas, pero éstas no cubrían la totalidad de las cabilas. Se trataba de una enseñanza elitista accesible sólo a un restringido número de población.

Fotografía 2. Escuela hispano-árabe del Zoco Sebzt de Beni Gorfet



Fuente: AECID, Biblioteca Islámica, Fondo Valderrama, VAL-49-1.

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 indepen-

dencia, 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. 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 (29,52hab./km<sup>2</sup>) que en el resto de las regiones: Yebala (36,24hab./km<sup>2</sup>), Rif (41hab./km<sup>2</sup>) y Kert (50,2hab./km<sup>2</sup>). Cabilas como la de Beni Seyyed, en la región de Gomara, que poseía una de las densidades de población más bajas (19,5hab./km<sup>2</sup>), contaba con un centro escolar, al igual que sucedía 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 16,1hab./km<sup>2</sup>, 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, 145,6hab./km<sup>2</sup>, disponía de una única escuela hispano-árabe, y Beni Ulichek, en la región del Rif (83,7hab./km<sup>2</sup>), no disponía de escuela. La distribución escolar 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 la de Beni Urriaguel, con una densidad poblacional de 58,4hab./km<sup>2</sup>, o la de Bocoia, con 37,9hab./km<sup>2</sup>, contasen, respectivamente, con cinco y cuatro escuelas.

### **Afrontando problemas. ¿Cómo fomentar la matrícula de estudiantes marroquíes y su asistencia a clase?**

El recelo y la desconfianza de la población marroquí hacia toda enseñanza no tradicional fue uno de los problemas a los que la escuela hispano-árabe tuvo que hacer frente. Tres fueron las causas: el recelo a la pérdida de elementos identitarios culturales árabe-musulmanes, el temor a que se educase a los jóvenes marroquíes en las doctrinas del catolicismo, que les alejase del islam y les convirtiera a la religión del colonizador, y el temor a que fuesen puntos de reclutamiento militar cuyo objetivo final pudiese ser la incorporación de estos jóvenes a las filas del Ejército español. Una de las medidas adoptadas por la Administración española para contrarrestar la desconfianza y propiciar el acercamiento de la población musulmana a los centros españoles fue la introducción de la enseñanza del árabe a cargo de un profesor marroquí y del Corán a cargo de un *fakih*.

No sería adecuado limitar la desconfianza y la baja asistencia de los marroquíes a las escuelas hispano-árabes a estos factores. La enseñanza no estaba generalizada en la sociedad marroquí, siendo sólo los varones los que acudían a los *msid* o escuelas coránicas, dándose el caso de que familias con varios hijos enviasen sólo al primogénito por un periodo de no más de dos o tres años. El objetivo de esta formación era introducir a los niños en los principios religiosos fundamentales, donde sólo aquellos que quisieran prepararse para *fakih* o *fokoha* cursaban una enseñanza superior. El bajo índice de escolarización en algunas cabilas se relaciona

también con la precariedad económica de algunas regiones, en donde la aportación laboral realizada por el niño a la economía familiar, a través de la realización de tareas domésticas como el cuidado del ganado, la venta de productos en los zocos, la realización de tareas agrícolas en ciertas épocas del año o el suministro de agua, era necesaria. Por otra parte, las condiciones meteorológicas y las vías de comunicación constituyeron un factor que facilitó o dificultó, según los casos, el número de matriculados en las escuelas hispano-árabes. En ocasiones, las escuelas se encontraban alejadas de las zonas de población, por lo que los alumnos debían caminar varios kilómetros hasta ellas.

Los interventores se convirtieron en la piedra angular sobre la que asentar la política de atracción escolar, especialmente en las zonas rurales. La invitación a las élites locales a que enviasen a sus hijos a las escuelas hispano-árabes fue una de las labores realizadas por los interventores, para que, a través de su ejemplo, el resto de la población viese los beneficios educativos de las escuelas en las que se practicaba la observancia de los principios religiosos:

Al mismo tiempo le ha inducido a [al *taleb* de la escuela] usar de todos los medios que de conocimiento de la localidad y su influencia personal ponen a su alcance, para conseguir que las familias notables le entreguen sus hijos, para ser instruidos en su lengua y religión. He hablado así mismo con personas allegadas al bajá de la ciudad para que dé el ejemplo a sus correligionarios enviando a sus hijos a esta escuela. Espero fundadamente que así lo hará.<sup>25</sup>

La labor de persuasión realizada por los interventores ante las élites locales no siempre tuvo los resultados esperados. En muchas ocasiones, fue necesario reiterar las invitaciones para que enviasen a sus hijos a las escuelas, llegando incluso a contemplarse, en determinados momentos, la imposición de sanciones a aquellos que ofreciesen resistencia. Los interventores, conocedores de la situación económica de las familias, consideraron adecuada la dotación de un presupuesto específico para la distribución diaria de meriendas.<sup>26</sup> Dicha iniciativa tuvo su origen en la escuela hispano-árabe de Melilla en 1913.<sup>27</sup> El éxito obtenido hizo que unos años después fuese solicitado para la escuela de Zoco el Had de Beni Sicar. El servicio de ropero escolar surgió como ayuda familiar, concediéndose en concepto de premio en fiestas escolares o religiosas a los alumnos más aplicados y necesitados. Sin embargo, pronto hubo de ser modificado puesto que algunas familias vendían las prendas concedidas, quedando desvirtuado el objetivo del ropero escolar.<sup>28</sup>

25 Nota de la Inspección General de las escuelas hispano-árabes e indígenas en Marruecos, n.º 8, al ministro de Estado. Tánger: AGA, Sección África, Dirección General de Marruecos y Colonias: Sección de Educación, Caja M-324, Exp. 1, 1 de mayo de 1916.

26 José Domínguez Palma (2008). *La presencia educativa española en el Protectorado de Marruecos*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceuties.

27 Pilar Gabriela Osuna Benavente (2000). *Educación y sociedad en Melilla, durante el primer tercio del siglo XX*. Melilla: Ciudad Autónoma de Melilla.

28 Fernando Valderrama Martínez (1956). *Historia de la acción cultural de España en Marruecos (1912-1956)*. Tetuán: Editora Marroquí, pp. 600-601.

### La marroquinización de las escuelas hispano-árabes

El acceso al poder del general Franco supuso para el Protectorado 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. Con estas medidas, el régimen franquista respondía, por un lado, a las demandas de un movimiento nacionalista marroquí que había ofrecido su apoyo en el reclutamiento de tropas marroquíes en la Guerra Civil Española, y por otro, intentaba contentar a los residentes españoles en el Protectorado. La política educativa franquista hispano-árabe abogaba por el desarrollo educativo y cultural de la zona bajo los principios del resurgir hispano-árabe a través de un discurso de hermandad fraternal.

Tras la organización de la enseñanza española en Marruecos, la Alta Comisaría procedió a la regulación de la enseñanza hispano-árabe en 1937.<sup>29</sup> El objetivo final de la reorganización educativa consistía en proyectar al exterior una imagen del interés del régimen franquista por instruir al pueblo marroquí dotándole educativa y culturalmente de las herramientas necesarias para la consecución de la independencia, haciéndole salir de ese «atraso» que había desembocado en el establecimiento del Protectorado. La innovación educativa del Gobierno franquista fue la marroquinización de la enseñanza que transformaba el modelo educativo hispano-árabe en un modelo marroquí de enseñanza. Se transformaba el continente, no el contenido. España no creaba un nuevo modelo educativo, sino que maquillaba el hispano-árabe ya existente. La Administración colonial española reconvertía un modelo educativo colonial en un modelo educativo de corte «nacional», sustentado sobre el árabe como lengua vehicular y en la enseñanza religiosa del islam, en donde un profesorado español daría paso a un profesorado marroquí. El concepto hispano-árabe era reemplazado por el concepto marroquí. La introducción de la palabra *marroquí* suponía el reconocimiento, por parte de España, de una identidad nacional basada en conceptos lingüísticos y religiosos, siguiendo los principios de respeto y de no intromisión al que aludían los tratados de 1912 de establecimiento del Protectorado. De esta forma, España, además, daba respuesta a una de las reivindicaciones del movimiento nacionalista, el desarrollo de una enseñanza moderna que tuviese en cuenta el particularismo marroquí. Los nacionalistas consideraban que la Administración española, como protectora, debía dotar al pueblo marroquí de una serie de infraestructuras educativas que siguiesen las creadas, a menor escala, por el movimiento en las denominadas escuelas nacionalistas: escuela Ahlía (1925) e Instituto Libre (1935).

La marroquinización de la enseñanza se hizo extensiva a los cuadros y diseños curriculares a través de la arabización del modelo educativo y la progresiva marroquinización del profesorado. La fisonomía del docente comenzaba a cambiar. Los profesores marroquíes debían relevar paulatina y progresivamente al profesorado español ocupándose de todas las clases 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

29 «Dahir reorganizando la enseñanza hispano-árabe», *BOZPEM*, 4, 10 de febrero de 1937, pp. 99-100.

debía ser marroquí. La dirección del centro recaía en un *mudarris* o maestro, que velaba por el cumplimiento del reglamento y de todo cuanto afectase a la escuela. 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, los libros de inventario y gastos en árabe y español, siendo además el máximo responsable de la enseñanza en lengua española. Con esta figura, la Alta Comisaría se aseguraba el control sobre las escuelas.<sup>30</sup>

El decreto supuso la definitiva dependencia del profesorado marroquí a la Alta Comisaría. El concurso de provisión de plazas y su consiguiente nombramiento pasó a ser competencia del Consejo Superior de Enseñanza Islámica que, si bien estaba compuesto por miembros destacados de la élite política, social y religiosa, se encontraba intervenido en la práctica por la Alta Comisaría. En 1938 entró en vigor el Reglamento del Cuerpo de Profesorado Musulmán al servicio de la enseñanza marroquí,<sup>31</sup> se dictaron las normas de selección del profesorado y se introdujo en el temario de las oposiciones materias relacionadas con Marruecos. Este hecho constituía una novedad, dado que el temario de Magisterio no incluía este tipo de materias.

El objetivo de estas disposiciones fue la paulatina sustitución de la figura del profesor español por la del docente marroquí y la mejora de la formación docente de los maestros españoles destinados en Marruecos. La enseñanza del niño marroquí musulmán, según la normativa, dejaba de estar en manos del colonizador para pasar a ser controlada por los marroquíes, lo que debía concluir en la autogestión educativa. La aplicación, sin embargo, no fue inmediata. La Alta Comisaría consideró que, dada la carencia de un profesorado marroquí debidamente formado, se recurriría al profesorado español hasta que hubiese una generación de jóvenes marroquíes, formados en España o en Europa, capacitados para asumir estas tareas. Esta situación supuso el mantenimiento en la dirección de los centros del profesor español, auxiliado por un profesor marroquí responsable de la enseñanza coránica. En este sentido, Fernando Valderrama señalaba en 1955:

Son los encargados de la enseñanza en árabe de las distintas materias del programa escolar. Se trata de profesores cuya formación cultural (salvo contadas excepciones) es puramente tradicional, y, por tanto, sólo están capacitados para enseñar Religión y Moral, y Lengua Árabe, y aun estas dos materias sin pretensiones pedagógicas. Algunos se extienden hasta la enseñanza de la Geografía General y la Historia del Islam y de Marruecos; pero son contados los que están capacitados para explicar otras materias, cuya falta debe suplir el maestro español ocupándose de ellas.<sup>32</sup>

30 Amina Abdelkrim el Loh (1968). *La enseñanza primaria en el norte de Marruecos durante la primera mitad del siglo XX*. Madrid: Artes Gráficas Benzal, pp. 12-13.

31 «Dahir de 13 de diciembre de 1938 poniendo en vigor el Reglamento del Cuerpo de Profesorado Musulmán al servicio de la enseñanza marroquí», *BOZPEM*, 36, 21 de diciembre de 1938, pp. 873-886.

32 Fernando Valderrama Martínez (1955). *Manual del maestro español en la escuela marroquí*. Tetuán: Editora Marroquí, pp. 99-100.

En este marco hay que insertar la reorganización de la enseñanza marroquí acometida por la Alta Comisaría en 1940.<sup>33</sup> Se trató de una reforma estructural con el objetivo de mejorar la articulación del sistema educativo afianzando la enseñanza primaria, ampliamente desarrollada en los periodos anteriores e impulsando la enseñanza secundaria con la creación del Bachillerato Marroquí,<sup>34</sup> que pretendía ser una alternativa a las iniciativas nacionalistas que en 1935 habían creado el Instituto Libre de Tetuán o Maahad al Horr. El movimiento nacionalista se anticipaba, de nuevo, con la creación del instituto, a la Administración española. A partir de este momento, desde la Alta Comisaría se realizó una política dirigida al reconocimiento por parte de los países árabes del recién creado Bachillerato Marroquí. Por una parte, se pretendía dar continuidad universitaria a los estudiantes en España y en los países árabes, y por otra parte, solventar el problema de la inserción de los estudiantes marroquíes en los sistemas educativos árabes. En 1950, Egipto y el Líbano reconocían el Bachillerato Marroquí.

La reorganización de la enseñanza primaria musulmana y la creación del Bachillerato Marroquí hicieron patente la necesidad de contar con textos escolares adecuados a los nuevos diseños curriculares. Con este motivo, la Administración española estableció un concurso para la elaboración de manuales escolares de enseñanza primaria en las asignaturas de: Lengua Española para Árabes, Literatura Española y Notas sobre la Universal, Geografía de Marruecos, Geografía Universal y Especial de España, Historia de Marruecos e Historia Universal y Especial de España.<sup>35</sup> Para las disciplinas de Geografía e Historia de Marruecos sólo se admitieron autores marroquíes, mientras que el resto de las asignaturas estuvieron abiertas a concurso tanto para españoles como para marroquíes. En 1943 se amplió el concurso para las disciplinas de: Religión y Moral, Gramática Árabe, Literatura Árabe, Historia, Geografía, Matemáticas, Ciencias Naturales, Antología Árabe, Libros de Lectura y Literatura Española.<sup>36</sup>

## Conclusión

A lo largo del Protectorado, España creó un sistema educativo propio destinado a la población marroquí musulmana siguiendo los pasos establecidos por Francia en su colonia argelina a mediados del siglo XIX. El modelo de enseñanza hispano-árabe, también denominado en los últimos años del Protectorado como enseñanza marroquí musulmana, fue un ejemplo de la simbiosis entre la modernidad europea y la tradición e identidad marroquíes. Estas escuelas se convirtieron en uno de los ejes de la política colonial española, cuyo desarrollo no estuvo exento de problemas y desconfianzas por parte de la población marroquí. España, a través de él, formó a una élite proespañola que le ayudó a consolidar su presencia en el territorio.

33 «Dahir de 31 de diciembre de 1940 reorganizando la enseñanza marroquí en la zona del Protectorado», *BOZPEM*, 8, 20 de marzo de 1941, pp. 203-212.

34 Mohamed Mechbal (1989). *El Instituto Marroquí de Enseñanza Media de Tetuán (época protectoral)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid [tesis doctoral].

35 «Bases que han de regir en el concurso de libros de texto para bachillerato marroquí», *BOZPEM*, 28, 10 de octubre de 1941, pp. 753-762.

36 «Bases que han de regir en el concurso de libros de texto para bachillerato marroquí», *BOZPEM*, 3, 31 de enero de 1943, pp. 85-86.

A pesar de la ansiada marroquinización de la enseñanza por parte del movimiento nacionalista, en muchos casos las medidas no pasaron de ser reformas simbólicas. La retórica del régimen franquista, impulsor de dichas iniciativas, defendió la llegada de un nuevo periodo de comprensión, apoyo y respeto hacia el pueblo marroquí basado en el pasado común hispano-árabe; sin embargo, su puesta en marcha fue reducida, existiendo un desfase entre la teórica normativa y la materialización y aplicación de las mismas, pudiéndose hablar más bien de un discurso que de una realidad.

A pesar del incremento del número de escuelas, en 1956 la enseñanza hispano-árabe no alcanzaba a la totalidad del Protectorado y distaba de ser obligatoria y generalizada entre la población marroquí. El número de docentes marroquíes que se encontraban al frente de estos centros era limitado, encargándose de la docencia profesores españoles y manteniéndose, en muchos casos, el español como lengua vehicular. Si la teórica marroquinización de la enseñanza había dado buenos resultados de cara a la imagen exterior de España en el mundo árabe e interna con respecto al movimiento nacionalista, la realidad sobre el terreno era muy distinta.

Tras la consecución de la independencia en 1956, Marruecos tuvo que hacer frente a un cuádruple problema en el ámbito de la educación, como consecuencia directa del periodo colonial. La homogeneización de la enseñanza fue el primero de ellos; el Marruecos independiente tenía como reto crear un único sistema educativo que rompiera con la heterogeneidad educativa existente no sólo en la zona española del Protectorado si no también en la francesa, cuya estructura y organización era similar a la española, al que se sumaba además la especificidad educativa de Tánger. La marroquinización del profesorado fue el segundo de los aspectos a tratar. La independencia había puesto en evidencia la falta de un profesorado marroquí cualificado, dado que los puestos docentes estaban copados en su práctica totalidad por maestros españoles. Marruecos carecía de un profesorado que diese el relevo al docente europeo. La arabización de la enseñanza fue el tercer aspecto a tratar. A pesar de que durante el periodo colonial se habían comenzado a crear una serie de medidas encaminadas a la consecución de la arabización de la enseñanza, su aplicación, sin embargo, fue prácticamente inexistente por la falta de un profesorado marroquí con competencias en árabe, dado que se trataba de un profesorado que se había formado en la lengua del colonizador. El nuevo Marruecos debía hacer frente a este problema si no quería que el francés o el español continuasen siendo lenguas vehiculares de enseñanza. En cuarto lugar, se estableció la generalización de la enseñanza. Durante el Protectorado, España promulgó dos medidas en este sentido. En 1942 se estableció la obligatoriedad educativa para los niños españoles, no siendo hasta 1954 cuando ésta se hizo extensiva a los marroquíes. La normativa, sin embargo, no fue materializada. El número de estudiantes marroquíes escolarizados en el norte de Marruecos al final del Protectorado se cifró en torno a un 8%. En 1956, Marruecos comenzaba un nuevo periodo de su historia, si bien debía de hacer frente a nuevos retos en el ámbito de la educación, heredados del pasado colonial.

---

## BIOGRAFÍA DE LA AUTORA

Irene González González es especialista sobre el Protectorado español en Marruecos y doctora por la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) con la tesis *Escuela e ideología en el Protectorado español en el norte de Marruecos (1912-1952)*. Miembro del Grupo de Estudios sobre Sociedades Árabes y Musulmanas (GRESAM-UCLM) y colaboradora del Taller de Estudios Internacionales del Mediterráneo de la Universidad Autónoma de Madrid (TEIM-UAM). En la actualidad, es investigadora en el Institut de Recherches et d'Études sur le Monde Arabe et Musulman de la Maison méditerranéenne des Sciences de l'Homme en Aix-en-Provence (IREMAM-CNRS). Entre sus publicaciones, destaca la edición de la obra *Regenerar España y Marruecos. Ciencia y educación en las relaciones hispano-marroquíes a finales del siglo XIX* (Consejo Superior de Investigaciones científicas —CSIC—, 2011).

## RESUMEN

La instauración del Protectorado en el norte de Marruecos en 1912 supuso para España la necesidad de implementar una serie de medidas encaminadas al control del territorio y de la población. La educación, desde fechas muy tempranas, fue considerada por España como un agente más de colonización. El Protectorado se caracterizó, desde el punto de vista educativo, por su heterogeneidad de modelos de enseñanza: escuela colonial, escuela tradicional y escuela nacionalista; cada uno de ellos estaba destinado a una población concreta y tenía unos fines ideológicos y formativos distintos. Desde la Alta Comisaría se potenció el modelo educativo colonial a través de la escuela hispano-árabe. Se trataba de un modelo de enseñanza creado por España para el alumnado marroquí siguiendo las iniciativas realizadas por países como Francia en Argelia y Marruecos. A pesar de los esfuerzos españoles por abrir escuelas en el mayor número de poblaciones posibles, sus intentos de marroquinización —tanto del profesorado como de la lengua vehicular de la enseñanza— de dicho modelo educativo y las disposiciones que fomentaban la obligatoriedad de la enseñanza entre la población marroquí se mostraron como insuficientes al final del Protectorado.

## PALABRAS CLAVE

Protectorado español en Marruecos, educación, educación hispano-árabe, enseñanza marroquí.

## ABSTRACT

For Spain, the establishment of the Protectorate in northern Morocco in 1912 signified the need to implement a series of measures aimed at controlling the territory and the population. Even in its early stages, Spain considered education as another agent of colonisation, and from an education perspective the Protectorate was characterised by the heterogeneity of its teaching models: a colonial school, a traditional school and a nationalist school, each one aimed at a specific area of the population and with ideological purposes and different types of training. The High Commission strengthened the colonial education model by virtue of the Spanish-Arabic school, a teaching model created by Spain for Moroccan pupils that followed initiatives implemented by countries such as France in Algeria and Morocco. Despite Spain's efforts to open schools in the highest number of settlements possible, their attempts to make the aforementioned teaching model more «Moroccan» —in both teaching and language in the classroom— and the regulations that encouraged obligatory teaching among the Spanish population were insufficient at the end of the Protectorate.

## KEYWORDS

The Spanish Protectorate of Morocco, education, Spanish-Arabic education, Moroccan teaching practices.

## المخلص

فرض إخضاع المغرب لنظام الحماية سنة 1912 ضرورة تطبيق إسبانيا لسلسلة من التدابير الموجهة للسيطرة على الأرض و على السكان، بحيث إعتبر التعليم منذ وقت مبكر عاملا مسهلا للعملية الإستعمارية. وقد تميز التعليم في عهد الحماية بعدم تجانس نماذج التي تشكلت من المدرسة الإستعمارية، ثم المدرسة التقليدية فضلا عن المدرسة الوطنية. و التي كانت كل واحدة منها موجهة لفئة بعينها من السكان، و كانت لها أهدافها الإيديولوجية و التكوينية المختلفة. بالنسبة للمفوضية السامية فقد شجعت النموذج التعليمي الإستعماري من خلال المدرسة الإسبانية العربية، الذي أنشأته إسبانيا للتلاميذ المغاربة إقتداء بما قامت به دول أخرى مثل فرنسا في الجزائر و المغرب. ورغم الجهود التي بذلتها إسبانيا بهدف فتح مدارس في أكبر عدد ممكن من البلدات، و محاولاتها مغربة نموذجها التعليمي، من خلال مغربة هيئة التدريس و لغة التعليم، و رغم مقتضيات تشجيع إجبارية التعليم بين المغاربة، فإن النتائج بقيت محدودة عند إنتهاء عهد الحماية.

## الكلمات المفتاحية

الحماية الإسبانية على المغرب، التعليم، التعليم الإسباني العربي، التعليم المغربي.