

## LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA RESIDENCIA FRANCESA EN EL ATLAS MARROQUÍ (1912-1956) The educational policy of the French Residence in the Moroccan Atlas (1912-1956)

Katjia TORRES CALZADA  
Universidad Pablo de Olavide

BIBLID [0544-408X]. (2015) 64; 95-117

**Resumen:** El presente artículo trata el origen, desarrollo y resultados de la política educativa de la Residencia francesa en Marruecos, dentro del marco de la denominada “política beréber”, basada en la aculturación y aislamiento de la población beréber bajo su protección, a través de las escuelas franco-beréberes civiles y laicas y, en especial, del colegio franco-beréber de Azrú, caso único en el imperio colonial francés.

**Abstract:** Focuses on the origin, development and outcomes of the educational policy of the French Residence in Morocco, within the framework of the so-called “Berber policy” based on acculturation and isolation of the Berber population under its protection, through the Franco-Berber civil and secular schools and in particular the Franco-Berber School in Azrou, unique in the French colonial empire.

**Palabras clave:** Marruecos. Residencia francesa. Política beréber. Escuelas franco-beréberes.

**Key words:** Morocco. French Residence. Berber policy. Franco-Berber Schools.

**Recibido:** 05/05/2014 **Aceptado:** 04/07/2014

### 1. INTRODUCCIÓN

La firma del Tratado de Fez del 30 de marzo de 1912, entre el sultán de Marruecos y Francia, establece el Protectorado francés en territorio marroquí. El 27 de noviembre de 1912, se firma el acuerdo hispano-francés<sup>1</sup>, en virtud del cual se delimitan las respectivas zonas de influencia de ambas potencias —Medio y Alto Atlas para Francia, el Norte de Marruecos<sup>2</sup> para España—, permaneciendo esta última bajo un estatus de “subcontratista” o “subarrendataria” de Francia<sup>3</sup>. En virtud de este

1. Daniel Rivet. *Historie du Maroc: De Moulay Idrīs à Mohamed VI*. Paris: Fayard, 2012, pp. 309 y ss., *Le Maghreb à l'épreuve de la colonisation*. Paris: Hachette Littératures, 2002, *Le Maroc de Lyautey à Mohammed V, le double visage du Protectorat*. Paris: Denoël, 1999, pp. 50-51 y *Hubert Lyautey et l'institution du Protectorat français au Maroc 1912-1925*. Paris: L'Harmattan, 1988; Carlos Blond Álvarez del Manzano. “El Protectorado. Firma del acuerdo hispano-francés y Guerra del Rif, 1912-1927”. *Revista de Historia Militar*, LVI (2012), nº extraordinario II, Madrid: Instituto de Historia y Cultura Militar, pp.101-133.

2. Salvo Tánger, que queda en un estatus de ciudad bajo régimen internacional.

3. M<sup>ra</sup> Rosa De Madariaga. “El Protectorado español en Marruecos: algunos rasgos distintivos y su proyección en el presente”. *Anales de Historia Contemporánea*, 23 (2007), pp. 171-182; Fernando Valde-

acuerdo, Francia pone en marcha uno de los instrumentos fundamentales de su expansión colonial: la política educativa<sup>4</sup>, consistente en el sometimiento de la población bajo su protección, de mayoría beréber, a través de la aculturación<sup>5</sup> y asimilación, sustrayéndola de los elementos fundamentales que los mantenga en contacto con su cultura originaria —el *Corán* y la lengua árabe— e imponiendo la lengua del colono: el francés. Esta política se enmarca dentro de su estrategia de colonización conocida como la “política beréber”<sup>6</sup> destinada a obtener un control rápido y efectivo del territorio.

Los antecedentes inmediatos de esta política educativa se encuentran en la Firma del Acta de Algeciras de 1906<sup>7</sup>, entre Francia y España, en virtud de la cual se ponen los cimientos del Protectorado y se da continuidad a la política lingüística desplegada en torno a 1860, con la fundación de los primeros centros educativos destinados a los hijos de los europeos residentes y de los notables locales<sup>8</sup>.

rrama Martínez. “La acción cultural de España en Marruecos”. *Boletín de la Asociación Española de Orientalistas*, XLI (2005), pp. 9-22.

4. Kammāl Ḥasan. *Mu'assasāt al-baḥṭ wa-l-ta'lim bi-l-Magrib ḥilāl fitrat al-ḥimāya: muqāraba ta'rījīya*. Dukturā', Yāmi'a Muḥammad al-Jāmis, Kulliyat al-Ādāb wa-l-'Ulūm al-Insāniya bi-l-Rabāt, 2002; Marqūna; al-Makkī al-Marūnī. *Al-Islāḥ al-ta'limī bi-l-Magrib, 1956-1994*. Manšūrāt Kulliyat l-Ādāb wa-l-'Ulūm al-Insāniya bi-l-Rabāt, silsila Rasā'il wa-Utrūjāt, 17, 1996, p. 15.

5. Pierre Vermeren. “The North African educational challenge from Colonisation to the current alleged islamist threat”. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 14, 2 (2009), pp. 49-64; Jean Louis Miège. *Le Maroc et l'Europe (1822-1906)*. Editions La Porte, 1962, vol. IV, *apud* Irene González González. *Escuela e ideología en el Protectorado español en el Norte de Marruecos (1912-1956)*. Tesis doctoral dirigida por Dr. D. Miguel Hernando de Larramendi. Toledo: UCLM, 2010, p. 73, nota 1 y 77-78.

6. Pierre Vermeren. *La formation des élites marocaines et tunisiennes. Des nationalistes aux islamistes, 1920-2000*. Paris: La Découverte, 2002, pp. 27 y ss.; Mohamed Benhlal. *Le collège d'Azrou. La formation d'une élite berbère civile et militaire au Maroc (1927-1959)*. Paris-Aix-en-Provence: Éditions KARTHALLA-IREMAN, 2005; Gilles Lafuente. *La politique berbère de la France et le nationalisme marocain*. Paris: L'Harmattan, 1999 y “Dossier marocain sur le dahir berbère de 1930”. *Revue de l'Occident Musulman et de la Méditerranée*, 38 (1984), pp. 83-336. Daniel Rivet. *Le Maroc de Lyautey à Mohamed V*.

7. 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, 2008; José Antonio González Alcantud y Eloy Martín Corrales (eds.). *La conferencia de Algeciras en 1906: un banquete colonial*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2007; Alejandro del Valle y Jesús Verdú (dirs.). *España y Marruecos en el centenario de la Conferencia de Algeciras 1906-2006*. Madrid: Editorial Dykinson, 2007; Manuel Fernández Mota. *Memoria histórica de una conferencia (Algeciras, 1906)*. Algeciras: Fundación Municipal de Cultura José Luis Cano, 2001.

8. Irene González González. *Escuela e ideología*, pp. 30-110; Lucien Paye. *Introduction et évolution de l'Enseignement Moderne au Maroc (Des origines jusqu'à 1956)*. Edition de Mohammed Bencheikroun, Rabat: Imprimerie al-Risāla, 1992; Jean-Louis Miège. *Le Maroc et l'Europe. 1822-1906*. Rabat: Editions La Porte, 1962; Fernando Valderrama Martínez. *Historia de la acción cultural de España en Marruecos (1912-1956)*. Tetuán: Editora Marroquí, 1956.

El Protectorado francés basa su política beréber en la teoría de la división de la población autóctona en dos bloques —*Bled Majzan/Bled Sība*—<sup>9</sup>, en virtud de la cual los beréberes, superficialmente islamizados, representan el bloque poblacional (*Bled Sība*) apropiado para sustituir la clase funcionarial de origen árabe<sup>10</sup>, para mayor beneficio de Francia. Esta condición los obligó al aislamiento de la influencia de la población árabe islamizada sometida al sultán (*Bled Majzan*) y, por lo tanto, menos aptos para la causa colonial. Con este fin se fundan las escuelas franco-beréberes<sup>11</sup>, destinadas a formar a los hijos de los notables beréberes en la lengua y cultura francesas<sup>12</sup>:

“La preocupación profunda y legítima de nuestra causa exige que la evolución de los montañeses se haga en lengua francesa, vehículo de nuestro pensamiento. La población beréber aprenderá el francés, será administrada en francés [...] Esto nos conduce a ese esfuerzo prodigioso de cubrir lo más pronto posible el mundo beréber de las escuelas francesas. No se trata ya de escuelas árabo-francesas y es intencionalmente que escribiremos escuela francesa, a secas”.

Creadas en 1915, estas escuelas registran un éxito relativo<sup>13</sup> inicial que no perdurará, fundamentalmente, por la desconfianza con las que son acogidas, las propias limitaciones educativas y materiales de las que adolecen y la acción del nacionalismo urbano que, entre 1921 y 1925, despliega una contraofensiva educativa de largo recorrido, a través de las escuelas coránicas renovadas (*msids* renovados) y las escuelas libres en montaña beréber. Las salidas académicas y laborales de los jóvenes formados en las escuelas franco-beréberes eran conforme a la ideología política marcada

9. De entre sus ideólogos destacamos a Edmond Doutté. “Les deux politiques”. *Afrique française*, 1903, pp. 306-311; Léon Eugène Aubin. *Le Maroc aujourd’hui*. Paris: Armand Colin, 1904 consultado el 3 de enero de 2014 <https://archive.org/details/lemarocaujourd00aubigoog> (10/03/2001); Georges Hardy. *Une conquête morale: L’enseignement en AOF*. Paris: Edit. Armand Colin, 1917 y *Les grandes lignes de la géographie du Maroc*. Paris: Émile Larose, 1922; Victor Piquet. *Le Peuple marocain. Le bloc berbère*. Paris: E. Larose, 1925; Robert Montagne. *Les Berbères et Le Makhzen*. Paris: F. Alcan, 1930.

10. Pierre Vermeren. *La formation*, p. 27; Charles-Robert Ageron. *Politiques coloniales au Maghreb*. Paris: PUF, 1972.

11. ‘Alī Benṭālib. “Aḍawā’ ḥawla mu’assasāt al-ta’līm al-farānsīya – al-amāzīgīyat jilāla marḥalat al-Ḥimāya”. *Asīnak*, 2 (2009), pp. 33-40.

12. Roger Gaudefroy-Demombynes. *L’oeuvre française en matière d’enseignement au Maroc*. 1928, p. 120 y Maurice Le Glay. “L’École française et la question berbère”. *Bulletin de l’enseignement public*. Direction générale de l’instruction publique, août 1921, 11.

13. Mohamed Benhlal. *Le collège d’Azrou*, pp. 167-201; Daniel Rivet. *Le Maroc de Lyautéy à Mohammed V, le double visage du Protectorat*. Paris: Denoël, 1999, cap. 8; María Dolores Cañete Aranda. “Repercusiones de las orientaciones panislamistas y panarabistas en el nacimiento del nacionalismo político en el norte de Marruecos”. *Hespéris-Tamuda*, XXXVI (1998), p. 119.

por el Residente General Louis Hubert Lyautey (1912-1925) basada en el principio de asociar a los indígenas a la obra del Protectorado en la estricta salvaguardia de su estatus, de su tradición y de su personalidad conforme a sus normas<sup>14</sup>.

En el período de entreguerras, Francia comienza a replantearse su política educativa, con miras a reforzar su posición en el país. Promulga el decreto relativo a la justicia beréber, conocido como el “dahir beréber” del 16 de mayo de 1930<sup>15</sup>, por el cual se establecen las condiciones políticas, económicas y jurídicas que prevalecerán sobre las tribus beréberes bajo su control, se preserva la autonomía tradicional de los beréberes en el ámbito jurídico, sustrayéndolos de la ley canónica islámica (*šarī‘a*) y se mantienen sus leyes consuetudinarias tradicionales (*‘urf* *‘izerf*), con el objetivo de adaptar la “Justicia Beréber” a las condiciones propias de la época. Los nacionalistas consideran este dahir un ataque a la identidad del pueblo marroquí y para contrarrestar sus efectos y conseguir, al menos, la abolición<sup>16</sup> del polémico artículo 6<sup>17</sup>, se coordinan, más allá del ámbito estrictamente educativo, con los movimientos políticos independentistas árabes del *Mašriq*, con los que mantiene el vínculo de pertenencia a la cultura árabo-islámica y de utilizar “la lengua árabe y sus variantes lingüísticas, como lenguas oficiales”<sup>18</sup>. El islam, por sí solo, no proporcionó un cambio social o político, pero sí generó líneas de pensamiento capaces de promover cambios y fórmulas político-sociales, que hicieran frente a la orientación “desislamizadora” de la enseñanza en país beréber. Los primeros contactos entre el Magreb y el *Mašriq* se remontan a las primeras migraciones de estudiantes universitarios y comerciantes marroquíes a El Cairo o Naplús, centros del nacionalismo islámico<sup>19</sup>. Por aquel en-

14. Mohamed Benhlal. *Le collège d’Azrou*, p. 139.

15. Joseph Luccioni. “L’élaboration du dahir berbère de 16 mai 1930”. *Revue de l’Occident Musulman et de la Méditerranée (ROMM)*, 38/2 (1984), pp. 75-81; Gilles Lafuente. “Dossiers marocains sur le dahir berbère de 1930”; Charles-Robert Ageron. “La politique berbère du protectorat marocain de 1913 à 1934”. *Revue d’Histoire Moderne Contemporaine*, 18, 1 (jan-mars, 1971), pp. 50-90; Charles-André Julien. *Le Maroc face aux impérialismes: 1415-1956*. Paris: Éditions J. A., 1978, p. 160.

16. Dahir del 1 de abril de 1935 publicado en el *Bulletin Officiel du 14 juin 1935*.

17. Aparecido en *L’Afrique Française*, en junio de 1930, estipula que la jurisdicción francesa resolverá en materia penal, siguiendo las reglas que son específicas de su competencia, para la represión de cualquier crimen cometido en territorio beréber, sea cual sea la condición del autor del mismo. Cf. Gilles Lafuente. “Dahir berbère”. 14 | *Conseil – Danse*. Aix-en-Provence, Edisud (“Volumes”, n° 14), 1994 [En ligne], mis en ligne le 01 mars 2012. URL : <http://encyclopedieberbere.revues.org/2361> (16/11/2013); “Dossier marocain sur le dahir berbère de 1930”. *Revue de l’Occident Musulman et la Méditerranée*, 38 (1984), pp. 83-116. María Dolores Cañete Aranda. “Repercusiones”, p. 120; Augustin Bernard. “La France au Maroc”. *Annales de Géographie*, 26 (1917), pp. 42-58.

18. Katjia Torres. “Marruecos en la órbita de los países árabes en el Colonialismo: su papel coordinador de la resistencia armada clandestina en el Magreb árabe y su fracaso por lograr la independencia del Magreb Árabe Unido”. *Philologia Hispalensis*, 23 (2009), 162.

19. María Dolores Cañete Aranda. “Repercusiones”, p. 125.

tonces, el *šayj* ‘Abduh (m. 1907) era el rector de la universidad al-Azhar, y el principal difusor de la *Salafīyya*, a través de la revista *al-Manār* (El Faro), de la que era director y que gozaba de gran predicamento en Marruecos, entre 1900 y 1914. La ideología reformista salafí representa la oposición a la secularización del pensamiento y preconiza la compatibilidad del islam con la modernidad, tomando siempre como fundamento las fuentes del islam, el *Corán* y la *Sunna*, valiéndose del esfuerzo interpretativo (*iṭihād*) de las mismas, para adaptarlas a los nuevos tiempos. La primera formación militante del movimiento fundamentalista aparecida en El Cairo es la Asociación de los Hermanos Musulmanes (*al-Ijwān al-Muslimīn*, 1928) que remonta su ideario al elaborado por Ḳamāl al-Dīn al-Afgānī (m. 1897), responsable de la readaptación de la primera *Salafīyya* de Ibn Taymīya (1263-1328). Šakīb Arslān<sup>20</sup>, discípulo de al-Afgānī y ‘Abduh, adoptó esta corriente de pensamiento, inicialmente para apoyar la restauración del califato representado en aquel entonces por el régimen otomano, pero a partir de 1919, despliega una ambiciosa campaña de defensa de la causa árabe y se dirige hacia la senda de la resistencia árabe, especialmente a partir del éxito de la revuelta siria (1925-6) y la instauración de la República de ‘Abd al-Karīm al-Jaṭṭābī en el Rif (1923-1926). Articulará la readaptación ideológica de sus maestros de la mano de su amigo Rašīd Riḍā (1865-1935), quien le animará a trabajar por el acercamiento y la equiparación entre los países del Magreb con los del *Mašriq*, como forma de frenar la pretensión de las potencias imperialistas de disgregar el Magreb del resto de los países árabe-islámicos, y de romper sus vínculos. Con dicho fin, Šakīb Arslān promoverá la representación de los países del Magreb en los encuentros internacionales de los movimientos anticolonialistas del mundo árabe-islámico, defenderá la “arabidad”<sup>21</sup> del Magreb y colaborará estrechamente con los

20. Sobre la intervención de Šakīb Arslān, cf. William L. Cleveland. *Islam against the West. Shakib Arslan and the campaign for Islamic Nationalism*. Austin: Texas University Press, 1985, pp. 8-12; Magali Morsy. “Maghrebi unity in the context of the Nation State: A historian’s point of view”. *The Maghreb Review*, 8, 3-4 (1983), pp. 70-76; Muḥammad Ibn ‘Azūz Ḥakīm. *Ziyāra al-amīr Šakīb Arslān li-l-Magrib. Asbābu-hā, ahdāfu-hā, natā’i-yū-hā*. Tetuán, Mu’asasa ‘Abd al-Jāliq al-Ṭurrīs li-l-Ṭaqāfa wa-l-Fikr, 1980; Juliette Bessis. “Chekīb Arslan et les mouvements nationalistes au Maghreb”. *Revue Historique*, 259, 2 (avril-juin, 1978), pp. 467-489; Charles-André Julien. *Le Maroc face aux impérialismes*, p. 161; Évariste Lévi-Provençal. “L’Emir Shakib Arslan (1869-1946)”. *Cahiers de l’Orient Contemporain*, IX-X (1947), pp. 5-19.

21. Raja Adal. “Constructing transnational Islam: The East-West network of Shakib Arslan”. En *Intellectuals in the Modern Islamic World*. Ed. Stephane A. Dudoignon, Komatsu Hisao y Kosugi Yasushi. New York, 2006, pp. 176-211; Manuela A. Williams. *Subversion in the Mediterranean and the Middle East, 1935-1940*. New York: Routledge, 2006, pp. 63-90; Marcel Colombe. “L’Égypte et le nationalisme arabe de la Ligue des États Arabes à la République Arabe Unie, 1945-1958”. *Orient*, 5 (1er trimestre 1958), pp. 113-134; A. H. al-Khartboutli. “Le Coran et le nationalisme arabe”. *Orient*, 15 (3e trimestre, 1960), pp. 161-166.

primeros militantes nacionalistas tunecinos, argelinos y marroquíes, contribuyendo al reforzamiento de su carácter arabo-musulmán. Su intervención en los movimientos de independencia norteafricanos fue decisiva para conseguir que la emergente élite norteafricana se sintiera parte integrante de la entidad árabo-islámica. Los primeros contactos que mantuvo con la generación más joven de activistas magrebíes fueron con los estudiantes marroquíes de París Aḥmad Balāfirīy, Muḥammad Ḥassān al-Wazzānī, y Makkī l-Nāṣirī, quienes ya eran conocedores de la reputación de Šakīb Arslān. Esta generación de graduados se comprometería con la actividad política fundando sociedades secretas, como las propias escuelas, para expandir las ideas del reformismo islámico entre la élite urbana. Uno de los líderes de estas sociedades fundadas en Fez, a finales de 1925, fue Muḥammad al-Fāsī, así como hicieron igualmente, en 1926, Aḥmad Balāfirīy, Muḥammad Ḥassān al-Wazzānī, y Makkī l-Nāṣirī, llegando a ser los colaboradores más próximos de Arslān en el liderazgo del nacionalismo marroquí urbano<sup>22</sup>.

A partir de 1934, sin tender aún puentes con el movimiento rural, la burguesía urbana marroquí, unida a las élites tradicionales del país, tomará las riendas del movimiento nacionalista, lanzando sus primeras reivindicaciones bajo la cobertura de formaciones políticas como el *Comité d'Action Marocain*, el *Parti National* de Allāl al-Fāsī o el *Mouvement Populaire* de Muḥammad Ḥassān al-Wazzānī. Tras los resultados de la Conferencia de Anfa (Casablanca, 1943)<sup>23</sup> y como respuesta a la intensificación de la política colonial, los nacionalistas crean el *Parti de l'Istiqlal* (1944) con el reformista salafí Allāl al-Fāsī al frente, quien polariza la causa nacional en torno al partido y a la figura del sultán Sīdī Muḥammad, con miras a conseguir reformas dirigidas a la independencia del país. A partir de entonces, el compromiso del *Majzan* con los nacionalistas se oficializa en el discurso del sultán pronunciado con motivo de la Fiesta del Trono, donde hace un llamamiento por la difusión de la instrucción, y que ratificará en su alocución de Tánger de abril de 1947.

Por su parte, la *Direction de l'instruction publique* centra sus esfuerzos en erradicar la creciente influencia de la educación árabo-islámica desplegada por los nacio-

22. William L. Cleveland. *Islam against the West*, pp. 69, 92 -93, 114; Roger Le Tourneau. *Evolution politique de l'Afrique du Nord musulmane, 1920-1961*. Paris, 1962, pp. 194, 465-466; John P. Halstead. *Rebirth of a nation. The origins and rise of Moroccan nationalism, 1912-1944*. Cambridge: Harvard University Press, 1967, pp. 171-172; Katjia Torres. "Marruecos en la órbita de los países árabes en el Colonialismo", p. 164.

23. William A. Hoisington, Jr. *Jacques Lemaigre Dubreuil de Paris à Casablanca. Vingt ans d'engagements (1935-1955)*. Paris: L'Harmattan, 2009, cap. 4; Régine Torrent. *La France américaine. Controverses de la libération*. Bruxelles: Racine, 2004; Daniel Rivet. *Le Maroc de Lyautey à Mohammed V*; Víctor Morales Lezcano. *El final del Protectorado Hispano-Francés en Marruecos. El desafío del Nacionalismo Magrebí (1945-1962)*. Madrid: Publicaciones del Instituto Egipcio de Estudios Islámicos, 1998.

nalistas y, entre otras diversas medidas, opta por la aplicación de un régimen “militarizado”<sup>24</sup> en el colegio insignia de la política educativa de la Residencia, el colegio de Azrú (*Collège d’Azrou*), laboratorio experimental de sus directrices educativas y que goza, además, de la libertad de adaptar sus programas a las necesidades locales sin seguir una fórmula preconcebida<sup>25</sup>. El objetivo principal es convertirlo, sin éxito, en el centro neurálgico de una red extensa de escuelas satélites en territorio beréber que se mantendrá en total aislamiento del resto del país.

Para comprender el alcance y repercusión de las políticas educativas desarrolladas por el Protectorado francés, pasamos a describir el sistema de enseñanza en Marruecos, desde la introducción de las primeras iniciativas educativas modernas europeas coloniales, seguidamente, abordamos el desarrollo de la política educativa beréber y las causas de su fracaso<sup>26</sup>, así como el papel que desempeña el colegio de Azrú en los intentos de las autoridades francesas por mantener dicha política.

## 2. LA ENSEÑANZA EN EL MARRUECOS PREVIO AL PROTECTORADO

El sistema de enseñanza del Marruecos previo al período colonial deriva de la tradición árabo-islámica, introducida en el país a partir del siglo VII, y está vinculado a la dimensión religiosa del islam. La instrucción tradicional, perteneciente al sistema general de educación islámica, es extensible a todos los rincones del país, gracias a los morabitos, las zagüías y las grandes familias chorfas<sup>27</sup>. En el marco de la educación reglada, desde el medievo, la enseñanza del *Corán* y de la Tradición profética se imparte en las mezquitas y, a partir de comienzos del siglo XX, en los centros de enseñanza coránica elemental (*msids*) y de secundaria (medersas y zagüías)<sup>28</sup>.

Las medersas y las zagüías, que en sus inicios eran lugares de oración y meditación, desempeñan un papel relevante en la islamización de la población en el Norte de África. Posteriormente, se transforman, en centros de enseñanza, gracias a su capacidad para mantener un estrecho vínculo con la vida cultural y la espiritual, en vir-

24. Pierre Vermeren. *La formation*, pp. 75 y ss.; Mohamed Benhlal. *Le collège d’Azrou*, pp. 187-200.

25. Mohamed Benhlal. *Le collège d’Azrou*, p. 131.

26. ‘Alī Benṭālib. “Aḍawā’ ḥawla mu’assasāt al-ta’līm”, pp. 37-38.

27. Cornelis Van Arendonk – [William. A. Graham]. s.v. “Sharīf”. *E.P.*. Leiden: E. J. Brill, vol. IX (1998), pp. 340-348.

28. Las zagüías son creadas por las cofradías religiosas y funcionan como lugares de asilo, centros de apostolado y de enseñanza. Cf. Irene González, González. *Escuela e ideología*, pp. 35-72; Redouane Bey-Bouzmerag. *La politique scolaire du Maroc à l’égard du dualisme culturel de 1956 à 1981*. Thèse de doctorat de 3e cycle de Sciences de l’éducation dirigée par Guy Avanzini, présentée et soutenue publiquement le 15 novembre 1983. Université Lumière, Lyon, pp. 12-13; Boutros El Boustani. *Dawr al-zāwiya fī l-islām*. Bayrūt: Dār al-Našr, 1960 en [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1983/bey\\_boumezrag](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1983/bey_boumezrag) (10/ 04/2014).

tud de la concepción arraigada de que la educación primaria en los dogmas de la fe es una forma de protección “contra las desviaciones”<sup>29</sup>. La formación superior es de carácter jurídico-religiosa y lingüística y se imparte en la universidad al-Qarawīyīn de Fez. A mediados del siglo XVIII, se introducen<sup>30</sup> nuevos modelos educativos europeos representados en las escuelas franciscanas españolas, en las escuelas de la *Alliance française*, asumidas por la *Direction de l’instruction publique*, y de la *Alliance israelite universelle*<sup>31</sup>, a partir de 1860. Estas instituciones desarrollan un tipo de enseñanza laica y de carácter privado en respuesta a la demanda de la colonia europea asentada en el territorio y en función de una serie de informes que evalúan la realidad de la enseñanza, que serán la base para el desarrollo de la política educativa colonial<sup>32</sup>. Ocasionalmente, a estas escuelas asisten algunos miembros musulmanes de la élite local marroquí y de la comunidad hebrea.

Tras los acuerdos alcanzados en la Conferencia de Algeciras (1906) y la instauración de los protectorados (1912-1956) los primeros avances en la implantación de los sistemas educativos modernos francés y español se producen a partir del año 1916, manifestando diferencias notables en cuanto a la periodización cronológica en la toma de decisiones, la aplicación de las medidas, los métodos empleados y los fines perseguidos. Los precedentes aislados se remontan al año 1913 con la construcción de las Escuelas Españolas de Alfonso XIII, en la zona de influencia española, y la creación de la *Direction de l’instruction publique*, en la zona francesa.

### 3. LOS SISTEMAS EDUCATIVOS ESPAÑOL Y FRANCÉS BAJO LOS PROTECTORADOS (1912-1956)

Las nuevas iniciativas educativas que España y Francia introducen en Marruecos desde la segunda mitad del siglo XIX, se caracterizan por su diversidad y por tender a perpetuar la división social existente<sup>33</sup>.

La Residencia española instrumentaliza la lengua y la educación como una vía efectiva de su política de aculturación y penetración política, económica y social, pero respetando y contemplando la formación religiosa conforme a los preceptos del

29. Redouane Bey-Boumezrag. *La politique scolaire du Maroc*, p. 8.

30. Irene González, González. *Escuela e ideología*, pp. 35-72.

31. André Kaspi. *Histoire de l’Alliance israélite universelle. De 1860 à nos jours*. París: Armand Colin, 2010; Michel M. Laskier. *The Alliance Israélite Universelle and the Jewish Communities of Morocco 1862-1962*. Albany: State University of New York Press, 1983 *apud* Irene González. “Escuelas, niños y maestros”, la educación en el Protectorado español”. *Awraq*, 5-6 (2012), pp. 117-133; *Escuela e ideología*, p. 119, n. 15.

32. Irene González. *Escuela e ideología*, p. 19 y, especialmente, pp. 30-152.

33. ‘Alī Benṭālib. “Aḍawā’ ḥawla mu’assasāt al-ta’līm”, pp. 33-35; Daniel Rivet. “Ecole et colonisation au Maroc: la politique de Lyautey au début des années 20”. *Cahiers d’Histoire*, 1976, p. 174.



islam y la enseñanza del árabe. Desarrolló un modelo educativo colonial basado en la creación de escuelas españolas, destinadas a una población preferentemente española, de escuelas hispano-árabes, destinadas a una población marroquí musulmana y de escuelas hispano-hebreas, a las que asistían alumnos marroquíes de confesión hebrea. El sistema educativo aplicado en Marruecos seguía el modelo vigente en España en la época, que según la periodización clásica del Protectorado español, basada en la división cronológica de acontecimientos históricos de la “pacificación” del territorio, corresponde a una primera fase que abarca desde 1912 a 1927, una segunda, entre 1927 y 1936 y, una tercera, entre 1936 y 1956<sup>34</sup>. En la instauración del modelo hispano-árabe, seguía el modelo francés implantado en Argelia desde el año 1860.

Al igual que sucede en la zona francesa, la población marroquí bajo el Protectorado español manifiesta recelo y desconfianza hacia toda enseñanza no tradicional, por temor a perder los elementos identitarios de su cultura árabo-islámica. En este sentido, para contrarrestar dicho recelo y propiciar el acercamiento de la población musulmana a los centros españoles, la Administración española introduce la enseñanza del árabe y del *Corán*, a cargo de profesores marroquíes y de alfaquíes. La desconfianza hacia las escuelas hispano-árabes rurales, en ocasiones se debía a su emplazamiento, al estar cerca de cuarteles y destacamentos militares, mientras que en las áreas urbanas, los primeros centros, habían sido establecidos en los edificios de las oficinas consulares. Este hecho implicó que parte de la población recelase de enviar a sus hijos a estos centros, temiendo que fuesen puntos de reclutamiento para la incorporación de estos jóvenes a las filas del ejército español<sup>35</sup>.

La primera institución académica que se crea es la escuela colonial urbana, destinada a formar cuadros intermedios, entre los europeos y marroquíes afines. Engloba centros de enseñanza privada (órdenes religiosas), pública, las escuelas hispano-árabes y las hispano-israelíes. Por su parte, la escuela nacionalista, de carácter urbano, contempla el árabe como idioma oficial de docencia y está destinada para los hijos de los marroquíes de clase media vinculados al nacionalismo. Entre 1916 y 1936, el modelo educativo se consolida con la fundación de escuelas hispano-árabes diseminadas por todo el territorio, especialmente en ámbito rural, se sientan las bases de la intervención de las escuelas islámicas y, a partir de 1920, se ponen en marcha las pri-

34. Irene González González en su Tesis *Escuela e ideología*, propone una nueva periodización acorde con la evolución constatada en sus conclusiones de la política educativa del Protectorado español en Marruecos, que no coinciden con estos marcos cronológicos y que se divide en una primera etapa desde la segunda mitad del siglo XX hasta el año 1916, una segunda entre 1916 y 1936 y, una tercera, entre 1936 y 1956.

35. Irene González González. “Escuela, niños y maestros”, pp. 117-133 y *Escuela e ideología*, pp. 58-71.

meras iniciativas particulares, inspiradas en el modelo tunecino<sup>36</sup>, por medio de la creación de las escuelas coránicas renovadas (*msids mu'yaddad*), cuya función será paliar las deficiencias de las escuelas tradicionales, sin abandonar la educación religiosa. Los cambios consistirán en introducir los principios pedagógicos de las escuelas francesas y en reducir las horas dedicadas al estudio del *Corán* y remplazarlas por cursos de comentarios coránicos, gramática de la lengua árabe clásica y aritmética. Entre 1936 y 1956, bajo el gobierno franquista, centrará sus esfuerzos en impulsar la enseñanza secundaria española y marroquí<sup>37</sup>.

Las autoridades francesas, igualmente, convierten la instrumentalización de la educación en su principal estrategia de penetración territorial, con el fin de mantener “discretamente, pero de manera firme, en tanto que le sea posible, las diferencias lingüísticas, religiosas y sociales que existen entre el *Bled Majzan* y la montaña beréber religiosa —pero pagana— y desconocedora de la lengua árabe” (Lyautey, 1927)<sup>38</sup>. Así se constata en un informe de Louis Brunot, jefe del Servicio de Educación Islámica en Marruecos:

“...lo que, en efecto, existe en Marruecos es una especie de clasificación de individuos por grupos con límites más o menos definidos, que se puede comparar con las castas o incluso con las clases sociales jerarquizadas. Cada individuo permanece en su grupo y no sale de él salvo de manera excepcional... En una sociedad tan compartimentada como ésta, nuestras tradiciones escolares marcadas por un espíritu democrático e igualitario que no corresponde a las de los marroquíes no podrían causar más que problemas y un desequilibrio perfectamente inútil en todo caso nada deseado por la población. La escuela no debe presentar sobre todo el territorio un carácter uniforme”<sup>39</sup>.

En esta línea, la *Direction de l'instruction publique*, la máxima instancia en materia educativa, con sede en Rabat y dependiente del *Ministère de l'Éducation Nationale* francés, elabora una doctrina concerniente a la formación profesional de marroquíes musulmanes con dos propósitos fundamentales. El primero, lograr una rápida ocupación territorial por medio de la aculturación de los hijos de notables beréberes bajo su protección, que debían retornar a sus tribus de origen, con el fin de formar

36. Pierre Vermeren. *La formation*, cap. 1.

37. Irene González González. *Escuela e ideología*, pp. 20-21.

38. François Chaubet. *La politique culturelle française et la diplomatie de la langue. L'Alliance Française (1883-1940)*. Paris: L'Harmattan, 2006; Fouzia Benzakour, Driss Gaadi et Ambrosie Queffélec. *Le français au Maroc. Lexique et contacts de langues*. Bruxelles: Éditions Duculot, 2000, p. 38.

39. Louis Brunot. *Rapport sur l'enseignement des musulmans au Maroc*. Direction de l'Instruction Publique, 1920, p. 7.

cuadros administrativos beréberes que reemplazasen a los empleados árabes en las oficinas de *Affaires indigènes*. El segundo, asegurar la enseñanza de la lengua árabe, sólo y exclusivamente, para aquellos efectivos que debían desempeñar las funciones de intérpretes para la ocupación, a demanda de la oficina de los *Affaires indigènes*, y de secretarios de los tribunales consuetudinarios, en las regiones donde el conocimiento del árabe clásico era necesario<sup>40</sup>. Esta línea de actuación de la Residencia francesa es consecuencia de la evidencia de que el sistema educativo tradicional vigente en Marruecos no reúne los requisitos necesarios para instruir y preparar para la nueva vida práctica que pretende construir, entre otras razones, por el escaso peso que tienen los programas y los métodos educativos, en sí mismos<sup>41</sup>.

La *Direction de l'instruction publique*, dirigida por un alto funcionario destacado del *Ministère de l'Éducation Nationale* que contaba con la ayuda del Delegado del Gran Visir (Primer Ministro) vinculado con el *Majzan*, estaba compuesta de cuatro servicios de enseñanza<sup>42</sup>:

— el Servicio de Enseñanza Primaria Europea e Israelí, encargado de las escuelas maternas y de las franco-israelíes. Controlaba, igualmente, y subvencionaba las escuelas privadas de la Alianza Israelí Universal, que tenía abierta su primera escuela en Marruecos en 1862;

— el Servicio de Enseñanza Secundaria Europeo. Comportaba siete años de estudios y tenía por sanción el examen de bachillerato clásico, moderno o técnico. Se impartía en los institutos o en los colegios, por profesores franceses, generalmente, reclutados en la metrópoli;

— el Servicio de Enseñanza Islámico que impartía la enseñanza primaria —en las escuelas urbanas y rurales— y la secundaria —en institutos islámicos.

— y el Servicio de Enseñanza Técnica que, por lo que respecta a la enseñanza superior, estaba limitada a Rabat y Casablanca y se impartía en el Instituto de Estudios Superiores Marroquíes, en el Centro de Estudios Superiores Científicos y en los centros de estudios jurídicos.

Estos servicios eran los encargados de gestionar el funcionamiento de los diversos centros educativos<sup>43</sup> puestos en marcha desde 1915 y que son:

— Los colegios islámicos de enseñanza secundaria: creados en 1915, en Rabat y Fez, para los hijos de la élite social llamados a convertirse en funcionarios y magistrados.

40. Mohamed Benhlal. *Le collège d'Azrou*, p. 93.

41. Fouzia Benzakour. Driss Gaadi et Ambroise Queffélec. *Le français au Maroc*, pp. 35- 49; Lucien Paye. *Enseignement et société musulmane*, p. 91.

42. Redouane Bey-Bouzmerag. *La politique scolaire du Maroc*, pp. 15-22.

43. Fouzia Benzakour. Driss Gaadi et Ambroise Queffélec. *Le français au Maroc*, pp. 35- 49.

Se impartía formación en lengua, literatura y derecho islámico, en árabe, de la mano de profesores marroquíes, mientras que materias como historia, geografía, matemáticas y ciencias aplicadas se impartían en francés, por profesores franceses. Para ser admitido, se requería estar en posesión de un certificado de estudios primarios “indígenas”. Cursaban cuatro años de formación general común y, al final de este ciclo, pasaban un examen sancionado con un certificado de estudios secundarios islámicos. Tras una primera selección, continuaban sus estudios en el segundo ciclo, durante dos años, sancionado con un diploma de estudios secundarios islámicos.

— Las escuelas y colegios beréberes: creados en 1923, estaban destinados a las poblaciones beréberes y daban una formación primaria y secundaria, en francés como única lengua de formación<sup>44</sup>. En 1923, se crean siete escuelas beréberes en las regiones militares de Fez y Meknès y Aharmūmū. El colegio más célebre es el de Azrú —*Collège d'Azrou*—, fundado en 1927.

— Las escuelas de los hijos de notables constituyen el ciclo primario de los colegios musulmanes y están destinadas a los hijos de la burguesía marroquí. El programa de estudios comprendía la docencia del *Corán*, educación moral y religiosa y francés.

— Las escuelas urbanas eran comparables a las escuelas primarias. Reciben a los hijos de los artesanos y comerciantes y agentes subalternos de la administración. Impartían lengua francesa, cálculo, conocimientos generales, un poco de árabe y se le daba importancia al dibujo, la carpintería, y la ebanistería. Las escuelas urbanas estaban destinadas a dirigir a los alumnos hacia las escuelas de aprendizaje.

— Las escuelas de aprendizaje formaban aprendices con conocimientos de dibujo, cálculo y tecnología práctica y teórica. Los profesores eran maestros obreros encargados de trabajos prácticos y de profesores encargados de la educación profesional y de los cursos teóricos. Los estudios duraban tres años y se hacía entrega de un certificado de aprendizaje.

— Las escuelas rurales: reservadas para los niños residentes en el campo, impartían una formación esencialmente agrícola. Desde el punto de vista político y social, la escuela rural tenía como objetivo mantener a los niños en el campo y evitar en lo posible que emigraran a la ciudad.

— Las escuelas para niñas: daban una instrucción en labores domésticas, costura, bordado, etc., en francés, y su programa dependía de las exigencias de los padres. No se debía pasar ningún examen.

La política educativa beréber diseñada por la *Direction de l'instruction publique*

44. Paul Marty. *Le Maroc de demain*. Paris, 1925, p. 241.

y la *Direction des affaires publiques* se desarrolla, en virtud de los dahíres promulgados entre 1914 y 1946 que pasamos a analizar a continuación.

#### 4. LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA RESIDENCIA FRANCESA Y LOS DAHÍRES DE 1914, 1916, 1919, 1921 Y 1930

Desde el primer momento que se decreta el Protectorado, con el general Louis Hubert Lyautéy (1912-1925) a la cabeza del mismo, como Residente General de la República Francesa en Marruecos, se introducen modificaciones en el sistema de enseñanza franco-marroquí vigente bajo el período colonial, en virtud de los primeros dahíres promulgados relativos a la política educativa —1914, 1916, 1919 y 1921—, y que serán la antesala de la promulgación del dahír sobre la justicia beréber de 1930 y de otros posteriores tocantes a reformas educativas. Como se ha indicado, la política beréber diseñada en estos dahíres persigue controlar el elemento étnico, con el fin de aumentar las diferencias entre la población beréber y la árabe y, así, establecer la dicotomía político-administrativa *Bled Majzan/Bled Siba* con la que distinguir los territorios ocupados por ambos grupos poblacionales. El *Bled Siba* representaría la zona administrativa de población mayoritariamente beréber, ajena al poder del sultán y poco islamizada, frente al *Bled Majzan*, zona sometida a la autoridad del sultán, a la *šarī'a* y de mayoría árabe<sup>45</sup>. Sin embargo, los resultados obtenidos fueron contrarios a los deseados inicialmente.

El dahír del 11 de septiembre de 1914<sup>46</sup> recoge el principio de respeto a las costumbres de algunas tribus beréberes —Beni M'tir y Beni M'guild—, cuyo espíritu se conservará en el dahír del 16 de mayo de 1930, sin considerar principios religiosos, ni la enseñanza del árabe. Decreta la creación de las escuelas indígenas (*écoles indigènes*), con las que pretende dar continuidad a las escuelas de efímera existencia (*écoles de fortune*) y a otras de carácter permanente (*écoles régulières*)<sup>47</sup>. En ellas se formarán a intérpretes, auxiliares, agricultores, comerciantes y artesanos aptos para entrar en el circuito de la producción y de los intercambios con Europa<sup>48</sup>. En el momento en el que se redacta este primer dahír, aún no se han censado todas las tribus beréberes bajo la protección francesa, ni se ha estipulado la naturaleza de sus leyes consuetudinarias tradicionales (*'izerf*), siendo esta la principal tarea de la Administración del Protectorado —*Direction de l'instruction publique*, la *Direction des affaires politiques* y la *Résidence générale*. Para ello, el 9 de enero 1915, el general Lyau-

45. Charles-Robert Ageron. "La politique berbère du protectorat marocain", pp. 50-61.

46. Mohamed Benhlal. *Le collègue d'Azrou*, 51.

47. 'Alī Benjālib. "Aḍawā' ḥawla mu'assasāt al-ta'lim", pp. 34-36.

48. Mohamed Benhlal. *Le collègue d'Azrou*, pp. 37-40.

tey, crea el *Comité d'études berbères*<sup>49</sup> destinado al estudio, organización y administración de las tribus beréberes. En un inicio, las autoridades militares declararon a todas las tribus sometidas como beréberes, llegando a alcanzar las tres cuartas partes de la población total del país. Los resultados de estos estudios se publicaron en la revista *Archives berbères*<sup>50</sup> de la mano del Coronel Henri Simon, director des *Services de renseignements* y miembro de dicho comité.

El dahír de 18 de febrero de 1916<sup>51</sup> establece la distinción entre las escuelas franco-beréberes con respecto a las escuelas indígenas y decreta la creación de establecimientos privados de enseñanza secundaria —reservados a los hijos de la élite indígena— llamados, inicialmente, *collèges arabes* y, posteriormente, *collèges musulmans* de Rabat y Fez. Esta distinción fija el estatus y la organización de las escuelas primarias indígenas y consagra la discriminación étnica y social, ya en boga desde los comienzos de la enseñanza moderna en Marruecos, con la creación de las “escuelas de los hijos de notables”, destinadas a la élite musulmana, y las “escuelas populares”, reservadas a la masa. Habrá que esperar aún a la publicación de la circular del 30 de abril de 1920 y de la orden ministerial del 4 de septiembre de 1920, para que se comience a diseñar una política escolar integrada a un sistema de la política indígena. Las escuelas franco-beréberes debían formar a los intérpretes y auxiliares indígenas de la administración del nuevo Marruecos, así como a los agricultores, comerciantes y artesanos capacitados para entrar en el circuito de la producción y de los intercambios con Europa. La Administración del Protectorado necesitaba contar con agentes dignos de la confianza y del respeto de las poblaciones indígenas y con las aptitudes y los conocimientos requeridos para colaborar con los técnicos y el personal administrativo francés<sup>52</sup>.

49. Conformado por Henri Gaillard, Secretario General del Gobierno Jerifiano (presidente); Gaston Loth, Jefe del Servicio de Educación (vice-presidente) y antiguo director del Colegio Alaoui de Túnez; Samuel Biarnay, Jefe del Servicio de Habús (vice-presidente); el coronel Henri Simon, Director del Servicio de Información (miembro); el comandante Henri Berriau, Jefe del Gabinete Político (miembro); Mohammed Nehlil, Director de la Escuela Superior de la Lengua Árabe y de los Dialectos Beréberes y todos los profesores titulares de esta escuela (miembros). Cf. *Archives berbères*. Publication du Comité d'Études Berbères de Rabat, vol. 1, fasc.1 (1915), p. 6.

50. Henri Simon. “Les études berbères au Maroc et leurs applications en matière de politique et d'administration”. *Archives berbères*. Publication du Comité d'Études Berbères de Rabat, vol. 1, fasc.1 (1915), pp. 7-10.

51. Mohamed Benhlal. *Le collège d'Azrou*, pp. 38-39.

52. Esta actitud de Lyautey recogida en su discurso pronunciado en Fez, en 1916, ante el sultán y los jefes indígenas se inscribe en la misma lógica definida en su obra *Les bases politiques de l'enseignement indigène*. Rabat, 1915, donde define los objetivos asignados a los establecimientos de enseñanza secundaria, cf. Mohamed Benhlal. *Le collège d'Azrou*, p. 39.

Los dahíres del 14 de octubre de 1919, del 14 de septiembre y 31 de octubre de 1921<sup>53</sup>, que disponen las condiciones para la fundación y el control de las escuelas privadas en el país, supusieron un freno temporal para las aspiraciones de los nacionalistas, que pretendían del *Conseil supérieur de l'enseignement des indigènes* que el Delegado del Visir de la Enseñanza Marroquí obtuviera las competencias de inspección y control de los *msids* renovados y de las escuelas privadas islámicas.

El 16 de mayo de 1930, se promulga el dahír sobre la justicia beréber, que establece las condiciones políticas, económicas y jurídicas que prevalecerán sobre las tribus protegidas, en virtud del cual, la Residencia pone en marcha una política de preservación de la autonomía tradicional de los beréberes, en el ámbito jurídico, sustrayéndolos de la *šarī'a* y manteniendo sus leyes consuetudinarias tradicionales. Con él las autoridades francesas inauguran una segunda etapa de renovación de las escuelas franco-beréberes en las que se contempla la preparación al bachillerato, con el fin de revertir los malos resultados obtenidos, en parte, gracias a la acción del movimiento de resistencia nacionalista. Este dahír llega después del fracaso de la República del Rif (1923-1926), encabezada por 'Abd al-Karīm al-Jaṭṭābī<sup>54</sup> y coincide con el auge de los nacionalismos árabe-islámicos en el Oriente Medio y el Norte de África. Ambos acontecimientos, permitieron a los nacionalistas tomar conciencia de la labor realizada hasta el momento por la Residencia francesa, valorar el papel desempeñado por la población beréber rifeña en su fallido intento independentista y desplegar su propia política educativa, centrándose en el ámbito rural, para contrarrestar los efectos del dahír.

Inicialmente, los nacionalistas, afines a las ideas reformistas salafíes del Oriente árabe<sup>55</sup> y favorables a la arabización de la educación, reaccionan desde un plano ideológico —en lo que a materia educativa se refiere—, creando las denominadas escuelas libres y las escuelas coránicas renovadas (*msids* renovados) de clara inspiración salafí —como la *Madrassa Ahlīya*, “la primera escuela tradicional organizada de forma moderna en la historia del país”<sup>56</sup>, fundada por Muḥammad Dā'ūd a la imagen de las de Fez—. En sus inicios, estas instituciones docentes gozaron de una gran aceptación popular y contaron con el apoyo de algunos grandes caídas<sup>57</sup> insatisfechos

53. Mohamed Benhlal. *Le collège d'Azrou*, p.87.

54. María Rosa de Madariaga. *Abd el-Krim el Jatabi. La lucha por la independencia*. Madrid: Alianza, 2009.

55. Odile Maureau. *Reforme de l'État et réformismes au Maghreb (XIXe-XXe siècles)*. 2009; Pierre Vermeren. *La formation*; Alain Roussillon. “Salafisme, réformisme, nationalism. Essai de clarification”. *Hespéris-Tamuda*, XXXIX, 2 (2001), pp. 17-37.

56. M<sup>a</sup> Dolores Cañete Aranda. “Repercusiones”, p. 128.

57. Funcionarios al servicio del sultán que acumulan las funciones de administradores y agentes de la

de la formación dada a sus hijos. Lograron un gran impacto en las políticas colonialistas, obligando a las autoridades francesas a modificar su política beréber de aculturación y asimilación, gracias a que supieron dar respuesta a las aspiraciones religiosas de un amplio sector de la población. Sin embargo, pronto dan signos de debilidad, al colaborar con la *Direction de la instruction publique* y al acoger el modelo educativo francés en sus programas docentes.

En 1934, los nacionalistas se dan cuenta que es necesario dar el salto a la acción política y crean el *Comité d'action marocain* encargado de redactar y presentar ante la Administración francesa un plan de reforma del sistema educativo, en el que se exige el uso de la lengua árabe como vehículo de enseñanza y la docencia de las materias de cultura islámica, historia y geografía de Marruecos. Las autoridades del Protectorado rechazan todas estas reivindicaciones por considerar que dar el visto bueno a la enseñanza de estas materias podía contribuir a la formación de sentimientos nacionales y patrióticos entre los marroquíes. Ante el recrudecimiento de las protestas sociales y el endurecimiento de las acciones reformistas, que conllevó la promulgación del “dahír beréber”, la Administración francesa decide ampliar, en el dahír del 1 de abril de 1935, a las escuelas privadas las mismas disposiciones en vigor para la enseñanza privada, según la costumbre de los residentes extranjeros y retoma las disposiciones de los dahíres del 14 de octubre de 1919, del 14 de septiembre y del 29 de octubre de 1921, para frenar el avance de las escuelas libres nacionalistas.

En esta línea, el dahír del 11 de diciembre de 1937, permite a los nacionalistas dar continuidad a su obra escolar y colocar sus escuelas bajo el control del Delegado del Gran Visir de la Enseñanza, al dársele cabida en sus programas a la formación religiosa. Esta circunstancia permite al *Majzan*, aumentar el control sobre los *msids* renovados y sobre la política educativa beréber, en general<sup>58</sup>:

“La incursión de incógnito del sultán, en diciembre de 1942, [...] puso fin a esta cuarentena permanente [referente al aislamiento geográfico y político de la escuela beréber]. En efecto, aprovechando las vacaciones de fin de año, el sultán se dirige, discretamente, el 24 de diciembre de 1942, al instituto [de Azrú] para informarse personalmente sobre la escolarización en este establecimiento. El servicio de educación musulmán reacciona inmediatamente para exigir las directrices precisas relativas a la política escolar en país beréber

autoridad a escala de una circunscripción territorial y administrativa, participan en las deliberaciones de la *yamá'a* de sus duares respectivos. Charles-André Julien. *Le Maroc face aux impérialismes*, p. 221; Mahmoud Bennoune. “The introduction of nationalism into rural Algeria: 1919-1954”. *The Maghreb Review*, 2, 3 (May-June, 1977), pp. 1-12; Fouzia Benzakour, Driss Gaadi et Ambrosie Queffélec. *Le français au Maroc*, p. 164.

58. Mohamed Benhlal. *Le collègue d'Azrou*, pp. 168-169.



y la naturaleza de las concesiones que debieran hacerse [...]. Para la Residencia el mensaje era claro: las reivindicaciones de la joven generación denominada evolucionada iban a recibir, a partir de ahora, la más alta consideración y el apoyo firme del soberano. Las cuestiones prioritarias eran, efectivamente, conocer el horario dedicado a la docencia de la lengua árabe y si el profesor encargado era francés o musulmán [...], con el fin de ver desaparecer el carácter particular de la educación impartida en país beréber y realizar una unidad política y espiritual en el país. Por lo tanto, el interés del *Majzan* en estas cuestiones no era nuevo”.

Gracias a la irrupción de los Estados Unidos en el Norte de África (1942) y a la proclamación de la *Quatrième République* francesa (1946-1969) que pone en marcha una vasta reforma educativa en la metrópoli, entre 1945 y 1955<sup>59</sup>, los estudiantes magrebíes, en general, y los marroquíes en particular, adquieren un mayor conocimiento de las nuevas opciones que les ofrece Francia y Estados Unidos<sup>60</sup>, lo que les anima a querer cursar estudios superiores y tender hacia el bachillerato francés, que les abrirá las puertas al extranjero, básicamente con la ayuda de las primeras becas que el Protectorado comenzó a conceder, por iniciativa del por entonces *Directeur du paysannat*, Jacques Berque, desde comienzos del curso 1947, para las asignaturas que no eran impartidas en territorio marroquí<sup>61</sup>. Por su parte, el *Majzan* con la ayuda del *Parti de l'Istiqlāl*, que no tenía tradición de becar a sus estudiantes residentes en el extranjero, ante la progresión constante del número de estudiantes marroquíes musulmanes enviados a Francia, especialmente entre 1944 y 1951, decide en ese mismo año comenzar también a becar a algunos estudiantes en Francia y establecer dos categorías de escuelas, las escuelas preparatorias, donde se imparten programas de tres

59. Conocida como la *école nouvelle* por la pedagogía y la *école unique* por las estructuras, abroga las medidas aplicadas por el régimen de Vichy (1940-1944) y aborda la democratización de la educación en Francia, teniendo en consideración las necesidades de la infancia y del nuevo entorno social nacional y mundial. Es un proyecto nacido de la comisión Langevin-Wallon (1944-1947) que rompe con el sistema tradicional pedagógico de transmisión generacional de valores. Cf. Ali al-Mazrui. “L’Afrique et l’héritage de la seconde guerre mondiale sur le plan politique, économique et culturel”. En *L’Afrique et la seconde guerre mondiale*. Ed. UNESCO. Vendôme: Imprimerie des Presses Universitaires de France, 1985, pp. 13-27; Antoine Prost. *Histoire de l’enseignement et de l’éducation*. Paris: Éditions Perrin, 1981, pp. 25 y 263-271; Redouane Bey-Boumezrag. *La politique scolaire du Maroc*; Jean-Michel. “Une révolution dans l’école sous la Quatrième République”. *Revue d’Histoire Moderne et Contemporaine*, 54, 4 (2007), pp. 17-38.

60. Mohamed Dhifallah. “Conditions et contraintes des étudiants dans l’empire colonial”. En *Étudiants de l’exil. Migrations internationales et universités refuges (XVI-XXe s.)*. Dirs. Patrick Ferté y Caroline Barrera. Toulouse-Mirail: Presses Universitaires du Mirail, 2009, pp. 133-144; El-Mostafa Azzou. “Le sultan Mohamed Ben Youssef et les américains (1943-1961)”. *Guerres mondiales et conflits contemporains*, 214, 2 (2004), pp. 137-142; Pierre Vermeren. *La formation*, p. 129.

61. Pierre Vermeren. *La formation*, p. 117.

años de estudios, y las escuelas de ciclo completo, que expiden un certificado de estudios de la enseñanza libre. A partir de 1952, se imparte educación secundaria en lengua árabe, en los catorce establecimientos existentes, de entre ellos la *École Amīr al-Aṭlas* de Azrú y la *École Nahḍa* y *École Ḥassānīya*, en Figuig.

En ese mismo año, la *Direction d'instruction publique* hace inventario de las diferentes formaciones de educación superior posibles en Marruecos y expone la necesidad de crear una universidad marroquí, dado el crecimiento del número de estudiantes de bachillerato asociado al aumento de las becas concedidas por la Residencia y por el *Majzan*. En esos momentos, el entonces director de la *Direction de l'instruction publique*, Roger Thabault, en una misiva dirigida al Residente General, fechada el 23 de mayo de 1953<sup>62</sup> manifiesta la necesidad de su creación ante la posibilidad de que el *Majzan* lograra crear una universidad tradicional renovada o una nueva, tras imponer con éxito una formación en lengua árabe.

Ante esta situación, la *Direction de l'instruction publique* y la *Direction des affaires politiques* deben reflexionar sobre el conjunto de su política escolar desplegada, en país beréber y, en especial, en el colegio beréber de Azrú, punta de lanza de su política educativa beréber. Hasta el momento, había tomado decisiones de carácter represivo —denegar subvenciones a los nacionalistas, bloquear el acceso de los institutos a los alumnos de la escuela libre, cerrar algunas escuelas y encarcelar a miembros del personal o a los alumnos, que participaron en manifestaciones políticas, entre otras medidas—, que no lograron romper el ritmo de expansión de la escuela libre y que contribuyeron al fracaso de la política educativa beréber<sup>63</sup>. Por estos motivos, en el verano de 1942, se reúne una comisión encargada de la reorganización del colegio de Azrú y se publica una nota residencial donde se solicita que se apliquen las recomendaciones de dicha comisión, en las que se estipula la formación de los estudiantes destinados a regresar al seno familiar para ser los futuros jefes y notables tribales intermediarios entre la Residencia y el *Majzan*, como de aquellos que, por presuponerseles una afinidad con la carrera militar heredada de sus padres, entrarán en la escuela militar de Dār al-Bayḍā'<sup>64</sup>. Esta escuela, a partir de 1947, sufre una reorganización con el fin de permitir a los jóvenes que entran en el curso preparatorio la posibilidad de ser orientados a la carrera militar o bien a la futura *École Marocaine d'Administration* (EMA) creada por el dahir de 8 de marzo de 1948, inaugurada el 9 de enero de 1950, en Rabat, con la presencia del Residente General Juin y encua-

62. Pierre Vermeren. *La formation*, p. 128 y 110; DIP. *Bilan de la Direction de l'instruction publique, 1945-1950*. Rabat: École du Livre, 1950.

63. Mohamed Benhlal. *Le collège d'Azrou*, pp. 89-90.

64. *Idem*, p. 178.

drada en el programa francés de creación de escuelas nacionales de administración en todos sus protectorados. Está concebida para que los residentes marroquíes o franceses, estudiantes o funcionarios tengan acceso a la función pública de su país o se perfeccionen en ella. El acceso estaba abierto, tanto para los estudiantes provenientes de la escuela militar, como diplomados del *Institut de Hautes Études Marocaines* (IHEM) con certificado de árabe clásico como titulares de bachillerato. Estas escuelas daban salida a los diplomas poco cualificados.

Paralelamente, en su afán por contrarrestar toda influencia del exterior y salvaguardar el aislamiento de la montaña beréber y mejorar la vida del internado, la Residencia decide “militarizar”<sup>65</sup> el centro, en su propósito de mejorar la vida del internado, entorno donde va tomando forma una constante sensibilización. Para ello, se servirá de la presencia en Azrú de los cuadros de los *goums* —soldados nativos al servicio del ejército francés—, encargados de inculcar a los alumnos “hábitos de orden, corrección”, por medio de la educación física y la disciplina militar<sup>66</sup>. El director del centro será sustituido por un militar, ayudado por un adjunto encargado de las cuestiones pedagógicas y académicas, y contará con personal docente nuevo, para mejorar el nivel de la enseñanza. Con estas medidas se espera aumentar el número de alumnos internos y externos matriculados. Los alumnos internos eran becarios y los externos eran financiados por sus familias. Todos los internos debían ser obligatoriamente beréberes provenientes de familias nobles o, en caso de provenir de familias modestas, ser los mejores de las escuelas primarias de los alrededores. Los hijos de notables podían provenir o no de escuelas beréberes<sup>67</sup>.

##### 5. EL COLEGIO DE AZRÚ Y EL FRACASO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA BERÉBER

Desde sus comienzos, en 1915, la escuela de Azrú poseía el doble carácter de ser una escuela primaria para los alumnos de la localidad y una escuela regional provista de un internado. Con este fin, la escuela estaba llamada a reclutar directamente a los hijos de los notables de regiones aún no dotadas de escuelas y a recoger a los mejores alumnos de las escuelas beréberes una vez finalizada su escolaridad. Formaba secretarios destinados a remplazar a los *fiqhs* (intérpretes de la ley islámica o maestros de escuelas coránicas) en las asambleas, y a traductores para remplazar al personal árabe empleado por la administración francesa en las zonas beréberes. El profesorado estaba constituido, preferentemente, por personal militar francés u originario de la Kabília argelina.

65. *Idem*, pp. 186-187.

66. *Idem*, p. 200.

67. *Idem*, p. 118.

En 1929, es transformado en colegio, por la añadidura de clases de secundaria al ciclo primario. Los objetivos iniciales son limitados, no pretende formar a intelectuales ni permite el acceso al bachillerato, sólo proporciona una buena formación en francés, educación física y moral. La preparación al *Certificat d'études secondaires musulmanes* permite la creación de una sección normal para la formación de profesores beréberes, que acogía a los alumnos titulares del *Certificat d'études secondaires* y que querían ser docentes. Estaba dotado de una sección agrícola y una sección artesanal y abría, también, el acceso a la *École militaire de Dār al-Bayḍā'* de Meknés, donde se formaban los cuadros administrativos beréberes que reemplazasen a los empleados árabes en las oficinas de *Affaires indigènes* y, así, evitar el contacto con el islam ortodoxo, la lengua árabe, a través de los institutos islámicos de Fez y Rabat.

La Residencia francesa consideraba necesario llevar la actividad de este centro con la mayor discreción<sup>68</sup> para retardar la reacción política de la resistencia nacionalista, de cuyos primeros esbozos ya tenía constancia, a través de la labor del maestro de la escuela coránica en diversas tribus:

“El *fiqh*, intermediario indispensable en las relaciones nuevas, se insinúa poco a poco en el grupo beréber. Cada jefe indígena se adjudica uno para las necesidades de su mandato. Tanto es así que quien, durante su existencia, no había conocido que el ‘tamazight’ balbucea algunas palabras de árabe desde su sumisión y hace esfuerzos que preservan para perfeccionarse”<sup>69</sup>.

Igualmente, estimaba que el emplazamiento y la fácil comunicación de Azrú con Meknés, al tiempo que su distancia de la misma, permitía mantener alejados a los alumnos de la propaganda política del entorno urbano. Sin embargo, entre 1930 y 1942, fechas señeras para el Protectorado, como ya hemos apuntado en la introducción, el número de matrículas se reduce considerablemente, llevando a las autoridades a analizar la crisis y plantear soluciones efectivas. Como medida paliativa, a partir de 1945, la *Direction de l'instruction publique* decide “militarizar” el centro y para ello sustituye, de manera provisional, al hasta por entonces director, Gabriel Germain, por un antiguo oficial de *Affaires indigènes*, el coronel Mondet, con experiencia en operaciones de “pacificación”. Mondet analiza la situación y observa una serie de carencias graves en el funcionamiento del colegio que achaca a la mala aplicación, desde sus inicios, de la política educativa beréber. De sus observaciones con-

68. *Idem*, pp. 95, 118, 157, 176, 180.

69. Fragmento de un informe redactado por un jefe de batallón y comandante del círculo de la tribu de los Beni M'guild, en 1923, cf. Mohamed Benhlal. *Le collège d'Azrou*, p. 63.

cluye que la cuestión beréber ha sido un “fracaso grave” fruto de “nuestros prejuicios sobre la población beréber y nuestro desconocimiento en relación a los efectos inevitables de la pacificación general del país. Nos hemos equivocado terriblemente”<sup>70</sup>. Por otra parte, constata la existencia de contactos fluidos entre los alumnos de Azrú y los elementos más destacados de las asociaciones nacionalistas, pese a que, inicialmente, éstos no consideraban a la población beréber como un elemento constitutivo de la personalidad marroquí, por su lengua, costumbres, sistemas judicial y administrativo y su religiosidad. Los primeros contactos, en territorio marroquí, tuvieron lugar con los estudiantes emigrados a las grandes ciudades del norte, donde proseguían sus estudios de enseñanza secundaria<sup>71</sup>. El intercambio de información entre los estudiantes árabo-musulmanes urbanos y franco-beréberes del Atlas rural fue determinante en la concepción propia que tenía el pueblo beréber de sí mismo y de su identidad como pueblo musulmán. Se encontraba en la doble situación de verse sometido al colono francés, quien lo convirtió en un vehículo para controlar el territorio marroquí, por un lado y, por otro, de ser utilizado por sus compatriotas nacionalistas árabo-musulmanes en pro de la causa independentista<sup>72</sup>:

“El sector seguidor de Allal al-Fassi, conformado por la pequeña y mediana burguesía, de formación tanto extranjera como tradicional, defiende el nacionalismo reformista musulmán y se erige como la “resistencia auténtica” fiel al sultán, haciendo un ejercicio de “arrogación” de la labor realizada por los resistentes en medio rural desde el éxito de la República de Abdelkrim en el Rif (1923-1927)”.

El beréber del Medio y Alto Atlas achacaba su complejo de inferioridad al desconocimiento del árabe, considerada la lengua de cultura y comprobaba que ignorarla le cerraba las puertas de instituciones de enseñanza secundaria y universitarias islámicas en su carrera al ascenso social. Durante la Segunda Guerra Mundial, el personal francés del colegio de Azrú fue reemplazado por personal femenino, profesores argelinos, en su mayoría provenientes del *Front de Libération Nationale* (FLN), y por profesores marroquíes que contribuyeron al despertar nacionalista y que dieron a conocer a sus alumnos el papel desempeñado por la literatura y la historia árabes, a través de los rudimentos de la lengua árabe que les hicieron tomar conciencia de la cultura árabe y la civilización islámica. Para enmendar esta situación que la propia *Direction de l'instruction publique* crea, se toma la decisión de convertir el colegio

70. *Idem*, 185.

71. *Idem*, 179-181.

72. Katjia Torres. “Marruecos en la órbita de los países árabes bajo el Colonialismo”, p. 173.

de Azrú en la antesala a la preparación militar<sup>73</sup> que los alumnos recibirán en la *École militaire de Dār al-Bayḍā'*. Creada, en 1918, instruye a los oficiales marroquíes encargados de la supervisión de las tropas auxiliares marroquíes, reclutados entre la élite social. Lyautey pretendía hacer de esta institución un modelo destinado a asegurar la lealtad de las “familias *majzan*”<sup>74</sup> al Protectorado. Los jóvenes marroquíes de las clases dirigentes o hijos de oficiales marroquíes condecorados con la Legión de Honor o caídos por Francia son los escogidos y, a título de excepción, los suboficiales marroquíes designados por sus jefes jerárquicos, merecedores de ser incluidos en la élite militar. En ella, recibirán una formación adecuada para convertirlos en el vínculo de unión entre la metrópoli y la colonia y en la clase privilegiada adaptada —mejor que su progenitora— a las funciones de mando, control y gestión de la administración colonial. Esta estrategia, desarrollada durante el Gobierno de Vichy (1940-1944), confirma la *École militaire de Dār al-Bayḍā'* en su función de reproducción social, pero no permite a la Residencia francesa anular definitivamente la influencia de la cultura árabo-islámica difundida en el país beréber.

#### 6. CONCLUSIÓN

La Residencia francesa, con su política educativa, promovió el mantenimiento de las desigualdades sociales existentes en Marruecos y el aislamiento de la población beréber del resto de la árabe y musulmana del país, a través de la creación de escuelas de hijos de notables, de institutos islámicos y de escuelas militares como la de *Dār al-Bayḍā'* de Meknès, con el fin de fortalecer su posición en el país y conservar sus intereses políticos y económicos, principalmente. Esta estrategia será el catalizador del fortalecimiento de las posturas nacionalistas árabo-islámicas, inicialmente, desde el punto de vista ideológico y, posteriormente, desde el punto de vista político, una vez revelada la debilidad de las ideas salafíes para conseguir las reformas que encaminaran a la conformación del país en una nación-Estado y, posteriormente a la independencia.

Los logros obtenidos en materia educativa por los distintos movimientos nacionalistas marroquíes, desde dentro del país como desde el exterior, fueron posibles, en gran medida, al papel desempeñado por las medersas y zāgūias en la conservación y transmisión de la enseñanza tradicional árabo-islámica. Gracias a la capacidad de estas instituciones para mantener los estrechos vínculos existentes entre la vida espiritual y la vida cultural, a través de la lengua árabe y los dogmas de la fe, los nacionalistas encontraron un campo abonado para conseguir que las reformas introducidas

73. Pierre Vermeren. “The North African educational Challenge”, p. 75.

74. *Idem*, p. 75.

en el sistema educativo tradicional tuvieran buena acogida en las poblaciones urbanas y en zonas rurales dispersas. La Residencia, al desestimar el islam y la lengua árabe como elementos integradores de la identidad de la población marroquí en sus planteamientos iniciales, verá pronto su empresa abocada al fracaso y pese a ello, decidirá mantener sus criterios educativos —con leves reformas— hasta el fin del Protectorado. Así, la militarización del colegio franco-beréber de Azrú —máximo referente y pretendido centro neurálgico de las escuelas satélites franco-beréberes en el *Bilad Siba*— y la creación de las escuelas nacionales de administración supondrán el último esfuerzo de la Residencia por salvaguardar sus intereses coloniales.