

La presencia de la educación y cultura española en Marruecos: del protectorado a la actualidad

José Domínguez Palma / UNED

RESUMEN

Este estudio pretende dar una visión del proceso, desarrollo y evolución de la presencia educativa y cultural española en Marruecos, que comienza con la firma del convenio hispano-francés de 1912, iniciándose un largo período de protectorado que llegó hasta 1956. Después de la independencia de Marruecos, y a pesar del cierre e incertidumbre de los colegios españoles dependientes de la cooperación educativa de España en los años sesenta, la acción educativa experimenta un giro con el cambio de las relaciones hispano-marroquíes, integrándose en los años ochenta en la red de Centros Españoles en el Exterior. La llegada del Instituto Cervantes en 1992 representa un avance en el fomento del español. Pese a ello y a la importante infraestructura cultural y de un presupuesto que es el mayor que España dedica a la cooperación cultural en el exterior, el español pierde fuerza y penetración en el país magrebí en beneficio de otras lenguas.

Palabras clave: Convenio hispano-francés de 1912, Protectorado de Marruecos, Instituto Cervantes.

ABSTRACT

This study aims to give an overview of the process, development and evolution of the Spanish educational and cultural presence in Morocco, which started with the signing of the Spanish-French Convention in 1912. This marked the beginning of a long period of Protectorate which extended until 1956. After the independence of Morocco, despite the uncertainty of the moment and the closure in the 1960's of Spanish schools that depended on the Spanish cooperation, the educational activity experienced a turn with the change of the Spanish-Moroccan relations, and the schools integrated into the network of Spanish centers abroad in the 1980's. The arrival of the Cervantes Institute in 1992 represents a step forward in promoting the Spanish language. Despite this important cultural infrastructure and the budget, which is the biggest one that Spain has ever devoted to cultural cooperation abroad, the Spanish language has lost strength and penetration in the North African country to the benefit of other languages.

Key words: Spanish-French 1912 Treaty, Spanish Protectorate in Morocco, Cervantes Institute.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza hispana en el Magreb se remonta al apostolado cultural-pedagógico llevado a cabo por los misioneros franciscanos españoles en la época de cautiverio y esclavitud de los presidios. Estas relaciones se mantuvieron durante siglos y no acabaron ni en 1492 ni entre 1609-1614, etapa de la expulsión de los moriscos.

Si el siglo XVIII supone para España el paulatino abandono de los presidios, para Marruecos representa la decadencia de sus instituciones políticas y culturales. A finales

del siglo XIX, un grupo de maestros españoles abrieron una serie de escuelas a título personal en diferentes ciudades, como Arcila, Larache y Alcazarquivir, para atender a las población española y residentes europeos. Al mismo tiempo, la orden franciscana y la Compañía de María crearon nuevas escuelas en localidades como Tetuán y Larache. En la Conferencia de Algeciras del 7 de abril de 1906 se alcanzó un acuerdo entre las potencias asistentes y Marruecos respecto a la introducción de determinadas reformas, confiadas de modo especial a Francia y España.

Con la firma del convenio hispano-francés de 1912 se iniciaba un largo periodo de protectorado en el que la influencia educativa española en el norte de Marruecos se dejó sentir de forma sensible en una transformación del sistema educativo, sus instituciones y planes de estudios.

La presencia cultural española en Marruecos fue decisiva en la construcción y modernización de la enseñanza y la educación, con independencia del influjo ejercido posteriormente por Francia. Sin embargo, la influencia española quedó sin continuidad a los pocos años de la independencia de Marruecos en 1956, incluso si nos atenemos a los vagos intentos de la Misión Cultural española de finales de los años cincuenta.

A comienzo de los años sesenta, gran parte de los colegios españoles habían sido cerrados, a

pesar de las protestas recibidas en el consulado español de Tetuán, del que dependía la cooperación educativa. En 1965, el Gobierno español trata de rectificar en su error creando nuevas escuelas, abriendo centros culturales y bibliotecas españolas. La improvisación es la tónica dominante en este período en la acción cultural de España en Marruecos.

La acción educativa en general de los centros españoles experimenta un giro cualitativo a raíz de los cambios en el marco de las relaciones hispano-marroquíes, integrándose en los años ochenta en la red de Centros Españoles en el Exterior.

En 1985 se crea el Centro Cultural Español en Tetuán, dando paso en 1992 al primer Instituto Cervantes y posteriormente en otras ciudades,

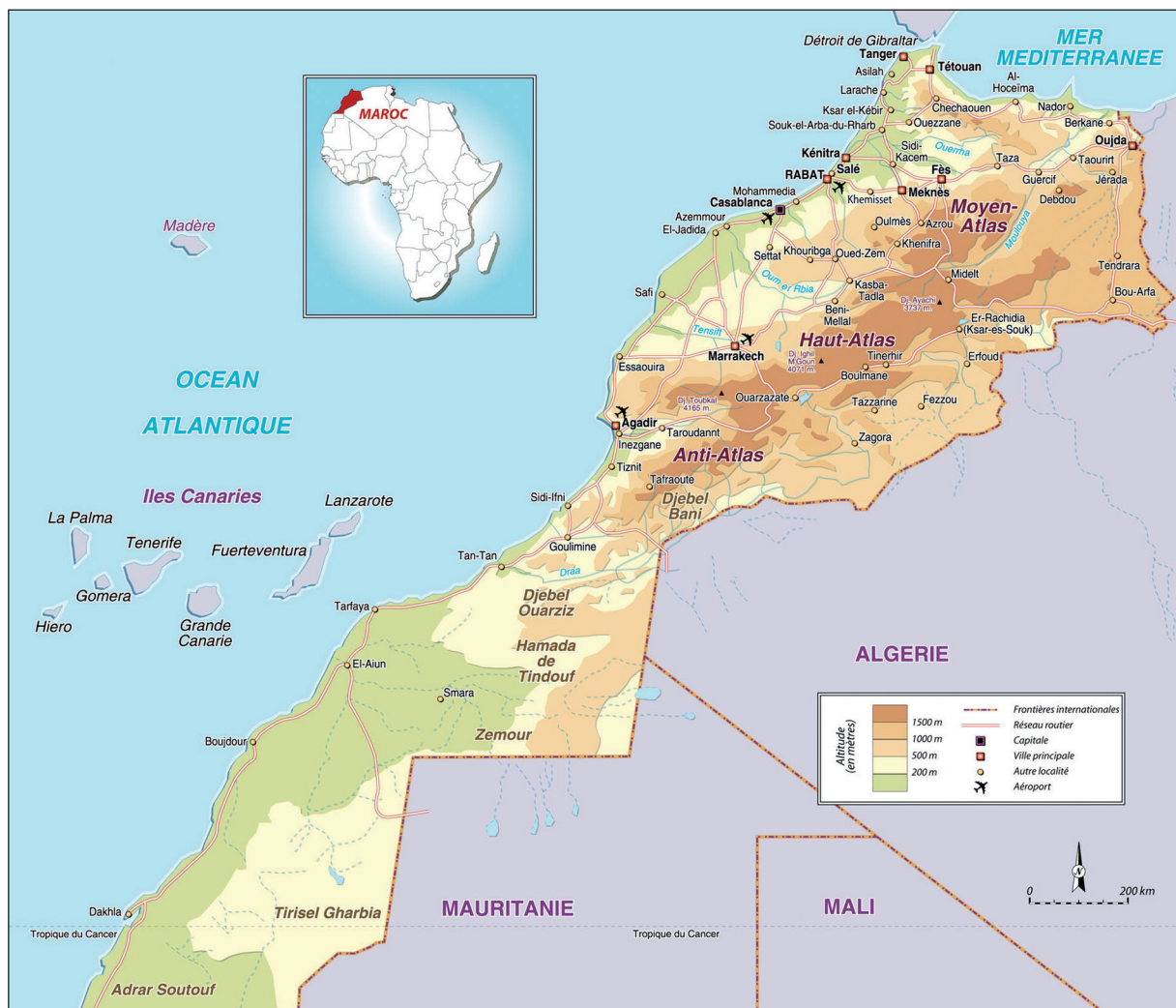


Lámina 1. Marruecos. Archivo del autor

cuya finalidad es promover, enseñar español y difundir la cultura de España y de los países hispanohablantes.

No obstante, en la actualidad y a pesar de la importante infraestructura educativa y de contar con el mayor presupuesto que España dedica a la cooperación cultural en el exterior, el español pierde presencia en el país magrebí en beneficio de otras lenguas, como el inglés, debido sobre todo a la falta de interés por las distintas administraciones españolas.

2. EL PROTECTORADO DE ESPAÑA EN MARRUECOS (1912-1956)

Con la firma del Tratado de protectorado entre Marruecos y Francia el 30 de marzo de 1912, se llegó al acuerdo sobre la extensión de las reformas, materializadas en el Convenio hispano-francés de 27 de noviembre de ese año (García, 1956), por el que Francia reconocía los derechos de España a prestar asistencia al gobierno marroquí, actuando en su zona en las mismas condiciones que Francia en la suya. Este compromiso entró en vigor con la promulgación del Decreto y R. O. de 27 de abril de 1913.

El inicio no fue fácil, no solo con las campañas de pacificación, sino también en los aspectos educativos y la enseñanza. El desarrollo de la educación se debe relacionar con el interés por transformar el país, con la implantación de la enseñanza primaria moderna que llegase a todos por igual y la mejora de la enseñanza secundaria y superior, estableciendo bases para la formación de profesionales cualificados.

Siguiendo la secuencia temporal de diferentes historiadores (Cordero, 1942: 65 y Vial, 1947: 9-11), el largo período del protectorado se ha dividido en tres etapas, en los que se reflejan los distintos procesos históricos de la acción educativa española en Marruecos.

2.1. Etapa 1912-1927. Predominio militar y reconstrucción social

Esta etapa, de gran importancia, fue denominada de pacificación por Tomás García Figueras, una de las personalidades que más han escrito sobre el Protectorado, ya que era indispensable terminar con los levantamientos en la región del



Lámina 2. Escuela hispano-árabe del Zoco Sebzt de Beni Gorfet. Archivo del autor



Lámina 3. Escuela hispano-árabe de Fajarna, 1927. Archivo del autor

Quert, que dieron lugar a la campaña conjunta hispano-francesa de 1925-26 que sometió a la inquietante República del Rif al poder colonial (Morales, 1986: 171 y ss.), pacificando la Zona y comenzando con la acción educativa y cultural.

Al comienzo se establecieron los primeros organismos relacionados con la enseñanza y se regularon las normativas (Negrín, 1993: 20 y ss.) que sentaron las bases para la acción educativa. Por R. D. de 3 de abril de 1913 se crea la Junta de Enseñanza de Marruecos, el primer órgano nacido en España, con el fin de fomentar la instrucción y la cultura marroquí.

La instrucción elemental en las principales ciudades y poblados del Protectorado español no alcanzaba a todos sus habitantes debido a que contaban con una población heterogénea y una fuerte movilidad sobre todo a causa de la emigración, así como a la incertidumbre social que se vivía en estos años. Estas circunstancias condicionaban no solo la educación de la

población infantil, sino también el acceso de los adultos a la cultura, con enormes bolsas de analfabetismo a las que no había llegado la cultura, lo que venía a ratificar el atraso en que había caído la enseñanza en todo Marruecos. A partir de 1914 mejora la organización escolar y, con la introducción de la “enseñanza moderna”, se crean nuevos centros escolares, se establecen clases nocturnas para adultos, junto con la iniciación de tipo profesional a la que acudían alumnos y alumnas musulmanes e israelitas. La enseñanza musulmana permanecía en una fase de estancamiento e incluso en regresión desde hacía siglos y no había experimentado ningún tipo de evolución ni avance cualitativo en su metodología.

Durante años convivieron distintos tipos de enseñanza que, sin llegar a ser excluyentes, se complementaban. Hay que distinguir dentro de la enseñanza primaria musulmana¹ dos modelos (Valderrama, 1956: 149): la enseñanza primaria musulmana tradicional o “enseñanza elemental coránica”, denominada así para diferenciarla de la enseñanza primaria musulmana moderna, planificada e implantada por España para el sistema educativo del Majzen en el Protectorado.

La “enseñanza coránica” era la de mayor arraigo y tradición en la sociedad marroquí. Se centraba en la enseñanza de la lectura y la escritura y en el aprendizaje memorístico del Corán, sin mediar ningún tipo de explicaciones ni comentarios por parte del maestro sobre los versículos estudiados. Las escuelas coránicas consistían en una habitación pequeña y de escasa capacidad, con unas condiciones higiénicas lamentables. La escuela recibía el nombre de *mesid* en las ciudades, el de *mimra* en las aldeas bereberes de las montañas, y el de *yama* en los poblados árabes de las llanuras.

La “enseñanza primaria musulmana moderna” (Sanjurjo, 1927: 1-2), a pesar de la atención prestada por los altos comisarios, carecía de planes concretos y de un adecuado desarrollo. Para instaurar una enseñanza moderna, sin perjuicio de la enseñanza indígena, era necesario contar con los medios imprescindibles.

Lo más apremiante estaba en las zonas rurales, donde el número de escuelas en las que recibían instrucción tanto los niños como los adultos era insuficiente, por lo que la creación de “escuelas hispano-árabes” parecía ser la solución más rápida y eficaz. Por iniciativa española, la enseñanza se desarrolló a través de las oficinas de la Policía Indígena, estableciendo en las cabeceras de sus jurisdicciones de intervención unas escuelas hispano-árabes rurales (Vial de Morla, 1947: 18), que en los inicios de la colonización española tuvieron una gran importancia, aunque tropezaron con el estado de intranquilidad y de guerra que se vivía en algunas zonas, lo que llevó a que al principio la mayoría de estas escuelas se instalaran en las ciudades.

En el año 1925 se reorganiza la enseñanza primaria española, convocándose un concurso para cubrir plazas de maestros y se crean los primeros grupos escolares² en las principales ciudades de la Zona, en los que se impartían los mismos programas que en la Península.

Antes del Protectorado, la enseñanza primaria estaba en su mayor parte en manos de instituciones privadas, en especial de los misioneros franciscanos, que tenían escuelas en Tetuán, Larache, Río Martín, etc., y que en 1912 contaban ya con 24 escuelas misionales; en 1923 disponían de 21 escuelas, y en 1924 eran 19 las escuelas.

Junto a ellas estaban las escuelas religiosas israelitas, fundadas en 1895 e instaladas en el barrio judío del Mel-lah de Tetuán. A ellas asistían alumnos judíos y, desde 1909, un maestro español (Ruiz, 1918: 30) atendía la enseñanza del español de las escuelas de la Alianza en Tetuán.

En 1925 se inauguró en Tetuán la Escuela Ahlía —Escuela de los habitantes—, cuya finalidad era crear una élite nacionalista mediante un sistema de enseñanza basado en su propia lengua y en la lengua española. Fue la primera escuela musulmana de enseñanza moderna de carácter privado, que se convertiría en la primera escuela árabe islámica del norte de Marruecos (Abdelaziz, 1991: 106).

1 Denominada *tadrir* (voz marroquí tomada del nombre *drari* que significa niño).

2 Archivo General de la Administración (en adelante AGA). Alcalá de Henares, Sección Africana (Marruecos), IDD N° 9, Caja M: 514.

La enseñanza secundaria moderna solo se estudiaba en algunas instituciones religiosas de Tetuán, Larache y Tánger, mientras que la enseñanza secundaria musulmana, de formación estrictamente religiosa, continuó en las merdasas y mezquitas de algunas ciudades.

Por su parte, la instrucción superior aun conservaba un puesto honroso, pues se impartían clases de ciencias en la Mezquita del Aiun, de jurisprudencia en la Mezquita de Yamaa el Quibir. En 1916 se fundó en Tetuán el Ateneo Científico y Literario Musulmán —Al-Machlislal-Ilmi-Magribi—. Se realizaron planes para habilitar la antigua merdasa de Lükach, cuyo programa de estudios incluía el uso del árabe y español. Las clases comenzaron en 1918, impartándose enseñanza religiosa.

Igualmente, se iniciaron las enseñanzas profesionales y técnicas —la artesanía y las bellas artes marroquíes, que estaban en un estado de total abandono—. Se crea para ello la Escuela de Artes y Oficios de Tetuán, precursora de los nuevos centros de formación artesanal.

2.2. Etapa 1927-1936. Reformas educativas

Esta etapa, aunque corta en el tiempo, presenta una significación especial en la evolución de la enseñanza emprendida por España en el Protectorado. La falta de una política colonial clara y decidida en este periodo y los sucesivos cambios en el Gobierno de España —fin de la Dictadura de Primo de Rivera en 1930 (Sueiro, 1991: 125 y ss.), la II República en 1931, la Guerra Civil— son los elementos claves que determinarán el cambio y el desarrollo de la educación indígena y española.

Entre 1927 y 1936 se dejaron sentir los primeros efectos de una orientación colonial conjunta de los dos poderes instalados en Marruecos y de una articulación administrativa eficaz. Desde 1928, la intervención española se dirigió a la realización de una amplia acción, pero en el campo educativo los cambios serían más profundos, apareciendo algunos intentos de transformación y arabización de la enseñanza.

En mayo de 1928, la Policía Indígena, encargada de impartir la enseñanza primaria musulmana moderna, es sustituida por las Intervenciones, una organización formada por mandos marroquíes de



Lámina 4. Escuela de niñas musulmanas y escuelas de las Intervenciones. Archivo del autor



Lámina 5. Escuelas de las Intervenciones, 1944. Archivo del autor

la Policía y un mínimo de instructores españoles, con una finalidad político-administrativa. Las escuelas se establecían en las Intervenciones, siendo los oficiales, médicos y veterinarios los profesores destinados a impartir las enseñanzas en cada una de las kabilas y aduares.

Superada la etapa del Ateneo Cultural, en octubre de 1934 se creó una junta consultiva y asesora del Majzen en materia de enseñanza islámica, llamada Consejo Superior de Enseñanza Islámica, aunque en 1935 fue modificado, creándose la Inspección de Enseñanza Islámica como órgano ejecutivo del Consejo (Cordero, 1942: 239).

Para regular la enseñanza primaria, el 15 de noviembre de 1930 se publicó el *Estatuto de la Enseñanza Primaria Española de la Zona* (Cordero, 1942: 213), haciendo referencia tanto a la enseñanza española como a la hispano-árabe e hispano-israelita. Estos cambios afectaron por igual tanto a las materias y a las escuelas como a los propios alumnos, en un intento por obtener un

mayor acercamiento del alumnado indígena a las escuelas españolas. El 21 de octubre de 1935 entró en vigor el *Reglamento de la Enseñanza Primaria Religiosa* (Cordero, 1942: 211-212 y Martín, 1935: 22), basado en el carta-tib —escuelas primarias: *meayid*—, sometidas al Consejo Superior de Enseñanza Islámica. Estas reformas afectaron a las escuelas rurales, escuelas hispano-árabes de las ciudades y en gran medida a la enseñanza coránica, a sus instalaciones y a los *mudarririn* —maestros de enseñanza coránica—.

Esta disposición clasificaba las escuelas hispano-árabes en tres clases: urbanas, rurales y mixtas. Tanto en las escuelas urbanas como en las rurales, también llamadas kabilas, se impartían estudios en árabe y español. En ambas, el árabe era impartido por un *fakih-el-mudarrir* —profesor de Corán— y el español por un monitor musulmán. Las escuelas mixtas eran escuelas españolas a las que se les agregó un *fakih-el-mudarrir*, además de efectuarse cambios organizativos y pedagógicos para que pudiesen recibir instrucción los alumnos musulmanes.

Respecto a las escuelas primarias israelitas, estas se fusionaron con las españolas, contando con alumnado hebreo y español, armonizando sus planes de enseñanza y agregando maestros israelitas. En cuanto a las escuelas primarias españolas, la política de creación de nuevos centros continuó en todo este periodo, viniendo a cubrir las necesidades de la población escolar española. No obstante, a sus aulas asistían, aunque en escaso número, alumnos marroquíes.

Al igual que ocurrió con la enseñanza oficial, fueron muchos los cambios en la privada, muy influenciada por las condiciones políticas de España. Los tres últimos años del periodo de la Dictadura de Primo de Rivera, la enseñanza privada se mantuvo en los mismos patrones en la época anterior, pero con un fuerte intervencionismo (Morales, 1986: 76). Con la Segunda República en 1931, surgió un leve despegue en el mundo educativo, la cultura y las ciencias con la creación de nuevas escuelas, aunque también existió un cierto desinterés desde el Gobierno español por la cuestión marroquí.

En consecuencia, la enseñanza privada y las escuelas establecidas por el movimiento nacionalista marroquí salieron beneficiadas

con la creación de nuevos centros escolares y su consolidación dentro del proceso educativo de la Zona, y que a partir de 1936 alcanzarían un mayor protagonismo y una fuerte presencia en todos los sectores educativos.

La enseñanza superior y profesional completaban por arriba la educación de la Zona; la enseñanza religiosa musulmana sería una de las de mayor avance, con la reorganización en 1927 de la merdasa de Lükach de Tetuán, en la que se creó una clase de lengua española impartida por un inspector de enseñanza indígena. En 1929 se suprimieron las academias de árabe de Melilla, Ceuta, Tetuán, Larache, Alcazarquivir y Arcila, creándose en su lugar la Academia de Árabe y Bereber de Tetuán, para la enseñanza de estos idiomas y la preparación de intérpretes.

Las granjas agrícolas de Melilla y Larache fueron las precursoras de lo que más tarde sería la Escuela Politécnica de Tetuán, regulando, en 1928, que la enseñanza de los alumnos españoles se realizara en la de Melilla y la de los marroquíes en la de Larache.

Respecto a la artesanía marroquí y las Bellas Artes, en 1930 la Escuela de Artes y Oficios de Tetuán alcanzaría uno de sus momentos más brillantes al hacerse cargo de ella el pintor granadino Mariano Bertuchi (Martín, 1949: 414), quien introdujo nuevas técnicas y una profunda reorganización. En esta época también comenzaron su andadura el Conservatorio de Música de Tetuán, que continuó hasta el año 1936, y el Ateneo Musical de Larache.

2.3. Etapa 1936-1956. Obligatoriedad de la enseñanza marroquí

A mediados del año 1936 se inicia el período más largo del protectorado español, y con él una nueva etapa que vendría marcada lógicamente por el golpe de Estado y la guerra civil española de 1936-39. A partir de 1936 y hasta la independencia de Marruecos, la influencia del régimen se dejará sentir especialmente en la enseñanza de la zona, en lo relativo a la colonización y aculturación.

Ya en 1937 se establecieron las principales orientaciones (García, 1954: 219 y Vial de Morla, 1947: 20-21) que marcaron las transformaciones educativas de este período y alcanzaron sus mayores frutos en las décadas de los años



Lámina 6. Grupo escolar España. Misión cultural.
Archivo del autor



Lámina 7. Grupo alumnos de segundo grado en 1952-53.
Archivo del autor

cuarenta y cincuenta. Nuevas construcciones de centros escolares se van uniendo a las existentes, prevaleciendo desde el principio dos de las ideas en que se sustentaba la intervención española: el respeto a las tradiciones y a la religión musulmanas y el acercamiento al pueblo marroquí a través de la enseñanza en lenguas árabe y española.

El Consejo Superior de Enseñanza Islámica (Cordero, 1942: 240)³ fue modificado y en 1951 cambió de nombre, denominándose Consejo Superior de Enseñanza Marroquí,⁴ para poder intervenir en asuntos relacionados con la enseñanza, incluida la religiosa. Ya en 1942 se crean las Juntas Regionales de Enseñanza, que en

1944 dan lugar a las Juntas Territoriales (censo escolar, distribución alumnos) y más tarde en Juntas Comarcales y locales.

Los cambios en la enseñanza primaria serán más profundos a partir de 1937. La enseñanza primaria tradicional (Valderrama, 1948: 63)⁵ continuó impartándose hasta el final del Protectorado por todos los poblados, *kábilas* y ciudades en las *mesaid* —también llamadas *catátib*—. Con dificultad fueron introducidas nuevas materias de enseñanza primaria moderna, transformándose en escuelas primarias modernas con un programa especial. En el curso 1949-50 pasaron a denominarse escuelas primarias musulmanas, mejorando su situación pedagógica y calidad de enseñanza.

En cuanto a la enseñanza primaria musulmana moderna, al desaparecer la escuela hispano-árabe en favor de la escuela marroquí, uno de los hechos más destacados fue la arabización (Rodríguez, 1949: 35) como medio de aprendizaje, impartida por maestros marroquíes.

La enseñanza primaria española se mantuvo al principio prácticamente igual que en el período anterior, permaneciendo en vigor el Estatuto de la Primera Enseñanza Española de la Zona. La nueva administración española marcaba las orientaciones y pautas a seguir en las escuelas españolas respecto a la enseñanza primaria, incorporando cambios en los programas educativos, de acuerdo con las consignas del Ministerio de Instrucción Pública y desde la misma Dirección General de Educación de la Alta Comisaría en 1942, declarando obligatoria la asistencia escolar.

En 1936, la enseñanza primaria israelita tomaba otro rumbo, sin perder para nada su carácter e identidad, acomodándose a la situación social establecida, dando prioridad a los intereses de la comunidad judía. Los alumnos hebreos García y de Roda, 1956: 220) acudían a las clases reservadas para ellos en los grupos escolares españoles, acogiéndose en aulas distintas a niños y niñas.

3 Dahir de 7 de enero de 1937, publicado en el B. O. de la Zona nº 2, del día 20 de enero de 1937, p. 43.

4 Dahir de 10 de noviembre de 1951, publicado en el B. O. de la Zona nº 46, p. 988.

5 El concepto tradicional y ortodoxo de la enseñanza era el considerarla en su aspecto religioso. El “Taalim”, era el camino por excelencia para llegar al conocimiento del Libro Sagrado y sus derivados (la “Suma” y el Derecho).

La enseñanza media fue una de las verdaderas protagonistas de los cambios en la educación. Para cubrir las demandas educativas se creó el bachillerato marroquí (Valderrama, 1951: 7), llenando un vacío existente hasta el año 1940. Estos estudios se cursaban, previo examen de ingreso, en el Instituto Marroquí de Enseñanza Media de Tetuán, inaugurado en el curso 1942-43. Al finalizar, el alumno marroquí podía cursar los mismos estudios universitarios que un alumno español, contando con una política de ayudas y becas (Vial de Morla, 1947: 44), que garantizaba la continuidad en estudios superiores. De esta idea nació el Instituto Hispano-Marroquí de Enseñanza Media de Tetuán.

La enseñanza media española, que había estado hasta 1935 en manos de instituciones privadas, se ofreció a partir de este momento en el grupo escolar España de Tetuán, y desde el curso 1945-46 en los grupos escolares de Larache, Alcazarquivir, Arcila, Chauen y Villa Nador. En 1947 se creó el Bachillerato Hispano-marroquí y el Instituto Hispano-Marroquí de Enseñanza Media. Este bachillerato tenía la misma validez que el español, contando entre sus características el que la enseñanza religiosa se impartía en la lengua del alumno.

En 1938 tuvo lugar un mayor acercamiento de la comunidad israelita de Tetuán a las autoridades españolas, que se materializó en 1946 con la creación de un Seminario Rabínico que recibió el nombre de Instituto Maimónides (Cordero, 1942: 228).

En 1937, para la enseñanza media religiosa musulmana se establecieron nuevos planes de estudios y certificados de enseñanza. Hasta 1944 los centros religiosos musulmanes habían recibido el nombre de madrazas, que no se correspondía con su organización educativa; por ello, al ponerse en vigor el segundo plan de estudios, nació el Instituto Religioso —*Maahad el dini*— (Cordero, 1942: 223) de Tetuán, creándose otros centros de este tipo a partir de 1950.

El estudio de la lengua española por la población musulmana era cada vez mayor; la petición de los estudiantes de *enseñanza religiosa* de Tetuán en esta lengua aumentó desde 1948-

49, por lo que en el curso 1950-51 se organizaron clases de lengua española en Larache, y a partir de 1953 en el resto de los institutos religiosos, estableciéndose en 1955 el Certificado de Lengua Española (Vial de Morla, 1949: 41). Este certificado de segunda enseñanza religiosa permitía acceder a diversos cargos y a los estudios superiores.

Respecto a los estudios superiores, los primeros en organizarse fueron los de la enseñanza religiosa superior, que desde 1944 se impartieron en el Instituto Religioso Superior de Tetuán, con la extraña particularidad, dentro de la enseñanza religiosa tradicional, de que las clases se impartían en aulas y no en una mezquita. Finalizados los estudios, los alumnos podían ingresar directamente en el primer escalafón del cuerpo de profesorado musulmán o en el mundo de la justicia.

Una de las instituciones más importantes de la enseñanza en Marruecos fue la Escuela Politécnica, surgida en 1942 en Tetuán. En ella se recogían todos los estudios superiores anteriores y se creaban además las secciones siguientes: conocimientos agrícolas, sanitarios, comerciales administrativos y magisterio marroquí. Además, se incorporó la Escuela de Auxiliares de Medicina con todas sus especialidades, la sección del magisterio musulmán marroquí. Ya en 1945 se creó el cuerpo de magisterio marroquí,⁶ suprimiéndose el de monitores, que pasó a formar parte de los auxiliares de escuelas musulmanas.

Una vez reorganizados los estudios del magisterio, en el curso 1947-48 la sección del magisterio de la Escuela Politécnica se convirtió en una Escuela del Magisterio con entidad propia, para transformarse en 1950 en las Escuelas Normales del Magisterio Masculino y Femenino.

El problema de la enseñanza profesional y la educación técnica y artística, así como la constante necesidad de renovación y organización de los trabajos manuales, llevó a España a crear en 1942 tres escuelas elementales de trabajo (Ben Mexax, 1944, p. 102), en Tetuán, Larache y Villa Nador, que cubrían la enseñanza primaria, media, profesional técnica y universitaria. Estas escuelas tenían por objeto formar y preparar obreros

6 Por Dahir publicado en B.O. de la Zona n.º 3, de 1946, p. 8.

capacitados técnicamente con la categoría de maestro industrial.

Respecto a la artesanía marroquí y las Bellas Artes, tuvieron su lugar en la Escuela de Artes Indígenas, reorganizada en 1942, cuya finalidad era hacer revivir las artes marroquíes mediante trabajos precisos de modelos clásicos.

En cuanto a la inquietud existente por la música árabe, se tradujo en la fundación del Conservatorio El Hasani de Música Marroquí para la enseñanza de esta música y su historia. En 1945 se creó el Conservatorio Hispano-Marroquí de Música de Tetuán, cuyo objetivo era la enseñanza y divulgación de la música occidental —especialmente la española— y la incorporación de la música marroquí, de sus métodos e instrumentos.

Junto a las escuelas y grupos escolares, existían otras instituciones que cumplían una notable función en la acción social y educativa (Vial de Morla, 1947: 147). Es notable el esfuerzo realizado por los servicios de sanidad de la Zona, en relación con la protección del menor, la higiene y la prevención de enfermedades en las escuelas primarias, así como la labor realizada por los orfanatos y preventorios en aspectos tan importantes como la ayuda a las huérfanas, marginados y delincuentes. En ellos existía una escuela primaria musulmana en la que los niños recibían la enseñanza primaria de las escuelas marroquíes —árabe, religión y moral musulmana, español y conocimientos modernos—, que completaban una adecuada formación.

3. ACCIÓN DE ESPAÑA EN MARRUECOS DESPUÉS DEL PROTECTORADO

Al finalizar el protectorado español en Marruecos en 1956, casi tres millos de marroquíes (Pino, 1985: 2), aproximadamente la quinta parte de su población en esos momentos, hablaban la lengua española. En la actualidad, cincuenta y nueve años después, algo menos de un millón de personas emplean el idioma español como segunda lengua. A pesar de todo, nuestra lengua ha permanecido entre ese colectivo de marroquíes, no por la intervención o acción cultural del Estado español, sino gracias a los medios de comunicación y a los avances técnicos que permiten que los programas emitidos tanto por la televisión pública



Lámina 8. Colegio Nuestra Señora del Pilar. Tetuán. Archivo del autor



Lámina 9. Colegio Español de Rabat. Archivo del autor

española Radio-TVE, así como del resto de los canales televisivos, sean captados en el norte de Marruecos y en otras zonas del país, vía satélite. No obstante, en la actualidad, la huella (Busqué, 2015) del idioma se está borrando con mucha rapidez: las parabólicas son mayoría y la televisión de *Al Yazira* atrae a muchos jóvenes.

Es preciso destacar que la intervención y acción cultural de España presentaba una diferencia importante con respecto a la realizada por los países colonizadores europeos, cuyo fin era la de preparar el camino para la penetración comercial y política. En el momento en que comienza el protectorado en 1912, España cuenta con una base cultural ya establecida y no tiene que esforzarse en crearla como Francia en su zona de protectorado.

Con la llegada de la independencia, la colonia de españoles residentes en Marruecos

experimenta un fuerte declive en el todo el país. Es el comienzo de un período nuevo en todas las ciudades. El rápido proceso de marroquinización del país iniciado por el gobierno marroquí en 1973, la Marcha Verde en 1975 y el proceso de transición democrática en España, aceleran el descenso de la población española que se ve reducida al 26% en 1980 y alrededor del 15% en 1988, si lo comparamos con los residentes en los años sesenta.

Las relaciones culturales entre españoles y marroquíes siempre se caracterizaron por ser netamente populares y estaban muy lejos de ser una forma de erudición para las clases más privilegiadas. La acción e intervención cultural de España estaba destinada no solo a los marroquíes, sino también a la mayoría de los españoles residentes. En 1956, España disponía en Marruecos de una enorme infraestructura educativa, basada en escuelas dependientes del Estado español y privadas —religiosas— en Tetuán, Tánger, Larache, Arcila, Alcazarquivir, Nador y Alhucemas, además de unidades escolares en Zeluan y Chauen; así como una escuela politécnica en Tetuán que formaba aparejadores, peritos y agrónomos y otros estudios técnicos; dos institutos de enseñanza media, uno en Tánger y otro en Tetuán, dependientes ambos del llamado en esa época Instituto Hispano-Marroquí de Ceuta (Pino, 1985: 2).

A pesar de ello, se da la paradoja de que, al comienzo de los años sesenta, gran parte de esos centros educativos habían cerrado. El consulado español de Tetuán, del que dependía la cooperación educativa y cultural, recibió miles de protestas e incluso fue objeto de manifestaciones por parte de alumnos marroquíes y españoles que se oponían al cierre de estos centros y abandono por parte del gobierno español.

A mediados de 1965, el Gobierno español se dio cuenta del enorme error cometido e intenta solucionarlo adquiriendo terrenos y construyendo escuelas como las de Larache, Uxda, Tetuán y Nador, así como reformando el Instituto Español de Tánger, convertido hoy en uno de los mejores y más dotados de Marruecos, el actual IEES Severo Ochoa (Busqué, 2015).

No obstante, en muchos casos continuaron las improvisaciones, pues a pesar de haberse

adquirido terrenos para dos escuelas-hogar, una en Rabat y otra en Casablanca, se descarta la idea y se ponen en venta los terrenos. Como era de esperar, debido a estas improvisaciones por parte de España, los marroquíes van perdiendo interés por la lengua española y comienza a descender la demanda en los colegios españoles y en especial en los situados en el norte de Marruecos, en gran parte también obligados por las exigencias de la administración central marroquí, por lo que tuvieron que reciclarse en lengua francesa para continuar los estudios.

Por estos años Francia se instalaba con su idioma y su cultura en la zona que fue protectorado español; por su parte, España intenta una acción cultural en la zona sur de influencia de lengua francesa. Con este fin, construye un instituto de enseñanza media en Casablanca, centros culturales y bibliotecas en Fez, Rabat, Casablanca, además de los existentes en Tánger y Tetuán.

Por otra parte, en la década de los sesenta, en algunas universidades españolas (Busqué, 2015), especialmente la de Granada, se expedían títulos sobre estudios jurídicos a estudiantes del norte de Marruecos, pero que no presentaban garantías docentes, asemejándose más a un negocio privado que a una eficaz y real cooperación cultural.

En los años ochenta, la acción educativa y los centros docentes de titularidad española en Marruecos experimentaron un cambio profundo, en consonancia con los que se habían producido tanto en el país, como en territorio español, así como en el marco de las relaciones hispano-marroquíes (Instituto Cervantes, 2000). Los centros docentes se van integrando paulatinamente en la Red de Centros Españoles en el exterior. En 1987 se integró el Colegio Ramón y Cajal de Tánger. Ya no se consideran instituciones públicas con un marcado carácter benéfico y social, cuyo fin era la escolarización de los españoles residentes, sino que presentan nuevas finalidades, entre ellas ofertar a un sector de la población marroquí una educación de calidad en competencia con lo establecido por el sistema educativo nacional e incluso de otros países. Se extiende la oferta educativa a las familias de clase media que desean mantener el contacto con la cultura española y que en el futuro



Lámina 10. Instituto Cervantes Tetuán. Archivo del autor

sus hijos cursen estudios en las universidades españolas. Actualmente, esta es una de las características y finalidades que presentan los centros españoles en Marruecos, y en concreto, de centros como el Colegio Ramón y Cajal de Tánger o el Instituto Nuestra Señora del Pilar de Tetuán, por citar algunos de ellos.

4. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

En el año 2006, la Consejería de Educación Española de Marruecos publicaba un informe (Gil y Otero, 2008) en el que se indicaba que en el sistema educativo público marroquí, la enseñanza de segundos idiomas se iniciaba a los ocho años con la enseñanza del francés como primera lengua extranjera. Se reflejaba igualmente que el francés permanecía en el currículo hasta el final de la Educación Secundaria, teniendo una carga horaria de ocho horas semanales en Primaria y de seis horas en la Secundaria. Una nueva ley de educación proponía el adelanto de la enseñanza del francés a los siete años de edad con carácter obligatorio y el estudio de la segunda lengua extranjera en quinto de Primaria (10 años).

Actualmente, se comienza la enseñanza de la segunda lengua extranjera en los últimos cursos de la etapa de Educación Primaria, mientras que en la Educación Secundaria (post-obligatoria) la

segunda lengua extranjera, con una carga horaria de cuatro horas semanales, está implantada en los cursos que tienen troncos comunes y en 1º y 2º de Bachillerato, en los que la enseñanza del inglés y el español son las opciones mayoritarias, aunque también son ofertados el alemán y el italiano.

Cursos	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Inglés	389 925	425 574	475 275
Español	36 839	44 274	50 965
Alemán	7 198	8 146	8 050
Italiano	1 692	1 864	1 904

Tabla 1. Fuente: Instituto Cervantes. Rabat

De los datos del informe facilitado por el Ministerio de Educación Nacional de Marruecos, correspondientes al período 2000-2005, se desprende que 242 institutos ofertaban español, con 575 profesores y 49 759 alumnos de ELE, lo que contrasta con los 500 000 alumnos que cursaban inglés, datos muy significativos si tenemos en cuenta que el número de centros y de profesorado había aumentado alrededor del 30%, pues en el 2005 de las 16 academias educativas de Marruecos, 15 impartían lengua española en la Secundaria post-obligatoria (Gil y Otero, 2008).

No se puede obviar de este análisis la región del sur de Marruecos, concretamente el Sáhara Occidental, correspondiente a las antiguas provincias españolas, donde se pensaba que la enseñanza del español como segunda lengua extranjera sería mayoritaria, dados los vínculos culturales e históricos.

Al estudiar el citado informe, se puede comprobar que el alumnado que cursa español como lengua extranjera es marginal en la zona de El Aaiún: el 21,9% de los encuestados hablaban español en Marruecos, el 6,1% solo el árabe, el 29% el árabe y el francés, el 35,6% el árabe, el francés y el inglés, y el 8,3% el árabe, el francés y el español. Las regiones donde la proporción más alta de personas capaces de hablar español en el antiguo protectorado fueron Alhucemas (73%), Tánger (48,9%) y El Aaiún (28,6%), una de las tres divisiones en que quedó repartido el Sáhara español después de la ocupación marroquí. La misma encuesta revela que es en las regiones de Alhucemas y El Aaiún donde el pasado colonial

tiene más peso como vía de conocimiento de España. Los medios de comunicación españoles, sin embargo, parecen importar menos en el sur que en otras regiones para el conocimiento de España. En conjunto, el 63,1% de los encuestados lamentaron la relegación del español en el sistema educativo marroquí, defendiendo su importancia por la proximidad geográfica y los lazos seculares entre España y Marruecos. Por regiones, los porcentajes mayores de quienes opinan así se dan en Alhucemas (90,4%), Safi (88,4%), Beni Mellal (75,5%), Oujda (72,1%) y El Aaiún (69,4%) (Gil y Otero, 2008).

Ya desde la ocupación de este territorio, el árabe y el francés se convirtieron en lenguas oficiales, todos los funcionarios tenían que conocer ambas lenguas, siendo un obstáculo para los nativos educados en lengua española y hasanía, pues las escuelas adoptaron el sistema educativo del resto del país, eliminando prácticamente todo elemento cultural español y saharauí. En el año 2005 se creó una plaza de profesor de ELE en El Aaiún, con solo doce alumnos. A pesar de formar parte de la oferta académica, en las escuelas públicas del sur de Marruecos no fue posible estudiarlo oficialmente hasta el curso 2006-2007 (Gil y Otero, 2008).

Academias Zona Sur	Centros	Prof.	Alum.
Agadir	13	13	1 510
Laayoune-Boujdour	3	3	565
Dakhla-Lagüira	5	5	314
Guelmim-Smara	3	3	406
Beni-Mellal	8	6	731
Totales	32	30	3 526

Tabla 2. ELE en la escuela pública en el sur de Marruecos en el curso 2006-2007. Fuente: Asesoría lingüística de Agadir, 2007. Real Instituto Elcano

A partir de ese curso aumenta el número de centros que imparten ELE como segunda lengua extranjera en el sur. Según la Asesoría Lingüística de Gadir, entre El Aaiún, Villa Cisneros (Dajla o Dakhla) y Smara existían 11 profesores y 1 285 alumnos, cifras muy lejanas de las de la zona norte de Marruecos: 28 centros públicos que impartían ELE, 91 profesores y 9 144 alumnos, además de los colegios de titularidad española e institutos de Tánger y Tetuán.

España mantiene 11 centros de educación primaria y secundaria en Marruecos en las ciudades de Alhucemas, Larache, Rabat, Nador, Tánger y Tetuán, así como el colegio La Paz de El Aaiún.

El colegio La Paz de El Aaiún (Gil y Otero, 2008) existe desde la época del protectorado y en su momento llegó a impartir clases a unos 1 000 alumnos. Después de la Marcha Verde, el centro quedó reducido a su mínima expresión, con apenas un profesor y menos de una decena de alumnos. Durante 14 años la situación fue de casi abandono, pero el centro sobrevivió y en los últimos 10 años ha conocido una notable mejoría. En la actualidad son dos profesores funcionarios españoles enviados por un período de seis años, y dos profesores locales que se ocupan de las asignaturas de árabe e inglés, pero no hay enseñanza de francés. Son estos cuatro profesores los que imparten las clases a unos 80 alumnos repartidos en dos aulas, mezclados en varios niveles de primaria. El centro tan solo ofrece clases hasta 6º de primaria.

Después de la independencia del Sáhara Occidental en 1975, no se impartieron en El Aaiún clases “regladas” de español para adultos (Agencia EFE, 2015). Durante muchos años, en el reinado de Hassán II (1961-2000), esas clases estuvieron prohibidas en esta zona.

I. Cervantes	Sec. y F. P.	Prim.	Otros	Total
Informe 2014	70 793	2 692	8 700	82 185
Informe 2015	70 793	2 692	8 700	82 185

Tabla 3. Número de estudiantes de español ELE, que se repite en los años indicados. Fuente: informes del Instituto Cervantes de los años 2014 y 2015

Curso	Centros	Profesores	Alumnos
2008-2009	323	562	60 849
2010-2011	446	716	70 793

Tabla 4. Aumento de la presencia del español en la Enseñanza Secundaria Marroquí. Anuario del Instituto Cervantes. Resumen del Informe de la lengua española en Marruecos (Fernández, 2014: 84)

En cuanto al nivel educativo superior, en Marruecos existen cinco universidades públicas, de un total de 14, que cuentan con departamento

Dpto. de Español de la universidad	Creado en	Nº de profesores	Nº de alumnos
Mohamed V de Rabat	1959	17	351
Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fez	1974	16	768
Abdelmalek Essadi de Tetuán	1978	13	469
Hassan II de Casablanca	1988	11	441
Ibnou Zohor de Agadir	1992	12	572
Totales		69	2 601

Tabla 5. Departamentos de español en las universidades marroquíes.

Fuente: Instituto Cervantes Rabat. Octubre de 2004

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Licenciatura	2 228	2 581	2 751	2 676	2 884	3 201
Máster	14	10	7		21	40
Doctorado	63	63	63	40	29	27
Total	2 305	2 654	2 821	2 716	2 934	3 268
	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Licenciatura	2 892	3 386	2 757	2 400	2 425	2 524
Máster	37	41	108	91	73	115
Doctorado	25	33	16	13	43	53
Total	2 954	3 460	2 881	2 504	2 541	2 692

Tabla 6. Número de alumnos que cursaron Lengua y Literatura Española en la enseñanza universitaria marroquí entre 2000 y 2012. Fuente: Anuario del Instituto Cervantes. Informe de la lengua española en Marruecos (Fernández, 2014: 84-85)

de español, donde más de 2 000 alumnos estudiaban filología hispánica según el *Anuario* del Instituto Cervantes de 2004 (Tabla 5).

Es interesante indicar que la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) colabora con estos departamentos a través del programa de lectorados. Por otra parte, hay que tener en cuenta que al sur de Agadir no hay ninguna posibilidad de prepararse como futuro hispanista, además de existir muchas dificultades para obtener el diploma oficial de ELE. En la enseñanza universitaria, el estudio de la lengua española está presente como lengua de especialidad y como lengua complementaria (Roldán, 2005: 36-39). El estudio de Lengua y Literatura Españolas se imparte en siete universidades marroquíes: Facultad de Rabat, Facultad de Letras de Casablanca, Facultad de Fez, Facultad de Tetuán, Facultad de Agadir, Facultad Multidisciplinar de Nador y Escuela Superior de Traductores de Tánger (Tabla 6).

5. EL INSTITUTO CERVANTES COMO IMPULSOR DE ACTIVIDADES CULTURALES

Junto a los centros educativos de Primaria y Secundaria de titularidad española, España cuenta en Marruecos con seis centros del Instituto Cervantes que están repartidos por el país. Tienen como objetivo, entre otros: organizar cursos generales y especiales de Lengua Española, así como de las lenguas cooficiales en España; participar en programas de difusión de la lengua española; examinarse y obtener el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), así como actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado.

Ya en el curso 2005-2006 fueron un total de 8 866 alumnos los que cursaron español en los centros del Instituto Cervantes. Los alumnos del sur de Marruecos tuvieron más dificultades para obtener el DELE, pues debían desplazarse a Agadir, a más de 700 km de El Aaiún y examinarse en el Liceo Francés. Esta situación debía cambiar en 2015 con el funcionamiento de

la extensión del Instituto Cervantes en El Aaiún (Tabla 7).

Mayo 2007	El Aaiún	Resto	Total
Nivel inicial	9	12	21
Nivel intermedio	8	14	22
Nivel superior	0	1	1

Tabla 7. DELE: candidatos en mayo de 2007. Fuente: Instituto Cervantes. Rabat. Liceo Francés de Agadir

Los centros del Instituto Cervantes se han ido creando de forma paulatina en distintas ciudades, así como las extensiones de estos centros por todo el país, incluido el sur de Marruecos en el Sáhara Occidental, siendo estos los centros actuales (Tabla 8)

Es importante señalar que la mayoría de las extensiones se instalaron en centros educativos de titularidad española ya existentes en las localidades indicadas.

En el caso concreto de El Aaiún, este no dispondrá de un centro del Instituto Cervantes como tal, sino como una extensión de Rabat. Se instalará en el Colegio Español “La Paz”, de

titularidad española, donde se impartirán las clases por un profesor-gestor y en el que estudian actualmente un centenar de niños, además de ser el centro en el que se realizan los exámenes del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) (Tabla 9).

Es de destacar la importante labor que realiza el Instituto Cervantes en la enseñanza de la lengua española, el mantenimiento de las bibliotecas y la gestión de numerosas actividades culturales en todos sus centros de Marruecos, contando con 33 profesores, 167 profesores colaboradores, gracias a los cuales se cumplen los objetivos de la difusión y la cultura española (Fernández, 2014: 84) (Tabla 10).

En cuanto al número de estudiantes hispanohablantes en Marruecos y donde el español es la lengua oficial, es el reflejado en la Tabla 11.

6. CONTEXTO ACTUAL DEL ESPAÑOL

Con el Proyecto de Constitución de Marruecos (Fernández, 2014: 78), desde 2011 el reino alauita cuenta con dos idiomas oficiales, el árabe

Centros del Instituto Cervantes en Marruecos	
Casablanca	Se creó en 1963 como centro cultural en la biblioteca “Calderón de la Barca”, pasando en 1993 a ser Instituto Cervantes.
Fez	Fundado como Centro Cultural Español en 1963, se transforma en Instituto Cervantes en 1991.
Rabat	Se crea en marzo de 2005, iniciando sus actividades como Instituto Cervantes en 2008.
Tánger	Se crea como Instituto Cervantes en 1991.
Tetuán	El 25 de abril de 1985 se inauguró como Centro Cultural Español y en 1992 pasó a ser Instituto Cervantes.
Marraquech o Marrakesh	Inaugurado el 30 de octubre de 2007.
Aulas de extensión del Instituto Cervantes	
Agadir	Creada en febrero de 2012.
Alhucemas	Creada en el año 2014, depende del Centro de Marrakesh.
Chauen, Xauen o Chejchauen	Creada en 2012, depende del Instituto Cervantes de Tetuán.
El Aaiún	Extensión del Instituto Cervantes que se ha retrasado desde 2015.
Essaouira	Extensión creada en el 2012.
Larache	Creada en el 2012, depende del Instituto Cervantes de Tetuán.
Mequinez o Meknès	Creada en 2010, depende del Instituto Cervantes de Marrakesh.
Nador	Creada en 2010, depende del Instituto Cervantes de Marrakesh.

Tabla 8. Elaboración propia, a partir de datos de los centros del Institutos Cervantes de Marruecos

Razones para estudiar español en el Instituto Cervantes	Porcentaje
Por querer seguir otros estudios en España	17 %
Por tener español como lengua extranjera en el liceo marroquí	16 %
Por tener familiares que hablan español o residen en España	12 %
Por estar interesados en obtener un trabajo en España	11 %
Por estar interesados en la literatura y la cultura española	9 %
Por trabajar con empresas relacionadas con España	4 %
Por relaciones institucionales con España (funcionarios)	3 %
Por tener hijos escolarizados en un centro docente español	7 %
Por desear veranear en España	3 %
Otros	22 %

Tabla 9. Razones para estudiar español en el Instituto Cervantes. Fuente: Instituto Cervantes de Rabat

Centro Instituto Cervantes	Nº de matriculas	Nº de alumnos	Horas/alumnos
Casablanca	4 411	2 546	155 311
Fez	775	544	43 127
Marrakech	2 001	1 137	61 620
Rabat	3 210	2 120	156 082
Tánger	1 911	1 393	111 724
Tetuán	1 270	960	67 607
Total	13 608	8 700	595 471

Tabla 10. Alumnado del Instituto Cervantes en Marruecos. Curso 2012-2013. Fuente: Instituto Cervantes. Anuario Instituto Cervantes 2014

	Grupo dominio nativo	Grupo competencia limitada
Informe Instituto Cervantes 2014	6 586	1 529 665
Informe Instituto Cervantes 2015	6 586	1 529 665

Tabla 11. Alumnado del Instituto Cervantes en Marruecos. Curso 2012-2013. Fuente: Instituto Cervantes. Anuario Instituto Cervantes 2014

moderno y el bereber o lengua *amazigh*, una rama de las lenguas afroasiáticas (Fernández, 2014). Por lo tanto, la lengua árabe sigue siendo la más hablada en la vida pública, aunque en el futuro el *amazigh* ocupará la misma posición que el árabe en la actualidad.

En relación al español, se considera una lengua extranjera que forma parte de la vida marroquí, compartiendo con el francés el ser una lengua colonial. A pesar de que su presencia es inferior, gracias a su proximidad geográfica con España, se le otorga un lugar especial (Roldán, 2005: 36-39).

Una de las zonas donde se concentra el mayor número de hablantes de español se sitúa en la

franja norte de Marruecos, debido a la antigua presencia colonial española y, sobre todo, a la cercanía con España: Tánger y El Aaiún (Gil y Otero, 2008 y Fernández, 2014: 79).

También cobra importancia el número de personas que hablan español en zonas próximas a Ceuta y Melilla, donde su influencia lingüística va desde Tánger a Nador (Moustaqui, 2006: 22). Como consecuencia de estas características tan especiales, en la zona norte de Marruecos, donde el francés tiene carácter semioficial, el español puede considerarse como una segunda lengua para muchos de los hablantes marroquíes (Fernández, 2014: 80).

Otra de las zonas en las que se concentra un gran número de hablantes del español es en el Sáhara, y se extiende desde el puerto de Tarfaya hasta el de Laguirra, a pesar de que las autoridades marroquíes la relegaron durante años en la educación y la administración (Gil y Otero, 2008). Gracias a los medios de comunicación españoles emitidos desde las Islas Canarias y a las actividades comerciales mantenidas entre ambas zonas, en la actualidad el español se mantiene presente en esta zona.

No obstante, en las caferías de Alhucemas o de Nador, la televisión de referencia es *Al Yazira*. En relación a otros medios de comunicación y en lo referente a las emisiones radiofónicas (Cembreo, 2006), la situación es más penosa, como ocurre con el resto de Marruecos, ya que la mayoría de las personas sintonizan las potentes emisoras de *Médi 1*, emisora pública francesa, y *Sawa*, de origen norteamericano, teniendo evidentemente una repercusión negativa en las emisiones transmitidas en español.

No hay que olvidar que, a partir de la década de los ochenta, las verdaderas relaciones culturales (Pino, 1985: 3) hispano-marroquíes se realizaban sin tener ningún vínculo oficial, siendo promovidas por españoles y marroquíes de forma personal. Se crearon una asociación de profesores de español y otra de periodistas de expresión española, organizándose todos los años unos festivales culturales hispano-marroquíes en la ciudad de Arcila, en la que han intervenido escritores, poetas, artistas y pintores españoles.

Junto a estos aspectos, nos encontramos con otro elemento que puede contribuir a fomentar y mantener presente el español entre la población de Marruecos. Nos referimos a la inmigración circular marroquí hacia España (González, 2011: 4). Desde hace algunos años, nuestro país se ha convertido en receptor de inmigrantes, de los cuales, muchos son de origen marroquí. Por lo tanto, el fenómeno migratorio está generando interés por la lengua y la cultura española en Marruecos, gracias a las relaciones familiares que mantienen los inmigrantes marroquíes que residen en España con los que viven al otro lado del Estrecho (Fernández, 2014: 81).

No obstante, hay que tener presente una característica entre los inmigrantes procedentes

del país alauita: en España, el número de inmigrantes del nivel educativo medio o alto procedente de Marruecos es muy escaso, que, sin embargo, sí llega a otros países europeos (Fernández, 2014: 84). Así, el nivel educativo de los inmigrantes marroquíes en España es el más bajo si lo comparamos con los inmigrantes marroquíes en Europa.

En consecuencia, es difícil encontrar en España empresarios o profesionales marroquíes (Fernández, 2014: 84), lo que tiene un efecto negativo no solo entre este colectivo, sino de Marruecos en España y, por ello, en el empleo del español. Asimismo, el número de estudiantes universitarios y de posgrado marroquíes en España es pequeño, ya que el francés es el idioma aprendido en las escuelas, siendo el idioma vehicular en las universidades de las carreras técnicas. Algo parecido sucede con los profesionales universitarios, que en su conjunto representan un escaso 10% de los inmigrantes marroquíes.

Aún así, hay que indicar que los inmigrantes marroquíes que retornan a su país suponen un incremento de la comunidad hispanohablante no nativa de Marruecos y muchos de ellos lo hacen a su lugar de origen, establecida en un 55% en zonas de antigua influencia francesa. Esto contribuye a la dispersión de los hablantes de español en Marruecos. Además, al tratarse de una inmigración eminentemente de tipo económica y de una cualificación baja, los inmigrantes de regreso también ayudan al aumento del conocimiento del español en las clases populares de ese país (Fernández, 2014: 82).

7. CONCLUSIONES

Tras la independencia de Marruecos en abril de 1956, el Gobierno español se equivocó en no tener previsto que cuando llegase el momento de dejar el Protectorado había que mantener, e incluso hacer más intensa y eficaz, la presencia cultural española en el norte de África, con una política educativa duradera, como hicieron los franceses en su zona. Este error político y la falta de perspectiva provocaron la desaparición progresiva de la influencia cultural española, que parecía que iba a permanecer indefinidamente.

Son muchos los historiadores e investigadores,

en especial marroquíes, los que manifiestan que la labor cultural de España en el norte de Marruecos fue reducida, insistiendo más en la ineficacia y falta de visión de la política cultural de las autoridades españolas, que en su labor formativa y educativa.

Pese a ello, la presencia cultural española en Marruecos fue decisiva en la construcción y modernización de la enseñanza y la educación, con independencia del influjo ejercido posteriormente por Francia. Sin embargo, la influencia española quedó sin continuidad a los pocos años de la independencia de Marruecos, incluso si nos atenemos a los vagos intentos de la Misión Cultural española de finales de los años cincuenta.

A comienzo de los años sesenta, gran parte de los colegios españoles habían sido cerrados, a pesar de las protestas recibidas en el Consulado Español de Tetuán, del que dependía la cooperación educativa. En 1965, el Gobierno español trata de rectificar su error creando nuevas escuelas, abriendo centros culturales y bibliotecas españolas. Sin embargo, la improvisación es la tónica dominante en este período en la acción cultural de España en Marruecos.

La acción educativa en general de los centros españoles experimenta un giro cualitativo a raíz de los cambios en el marco de las relaciones hispano-marroquíes, integrándose en los años ochenta en la Red de Centros Españoles en el exterior.

En 1985 se crea el Centro Cultural Español en Tetuán, dando paso en 1992 al primer Instituto Cervantes y posteriormente en otras ciudades, con sus correspondientes extensiones a otras zonas del país y cuya finalidad es la de promover, enseñar español y difundir la cultura de España y de los países hispanohablantes.

No obstante, a pesar de la importante infraestructura educativa y de contar con el mayor presupuesto que España dedica a la cooperación cultural en el exterior, el español pierde presencia en el país magrebí en beneficio de otras lenguas como el inglés, debido sobre todo a la falta de iniciativa y eficacia de las distintas administraciones españolas.

Podemos observar, por lo tanto, que en la enseñanza primaria y secundaria no se mantiene

un equilibrio entre oferta de la lengua española y la demanda. En la actualidad, los centros educativos españoles en Marruecos mantienen una matrícula estable, con ciertas variaciones dependiendo de la situación geográfica, llegando algunos de ellos —Tánger, Rabat o Casablanca— a denegar admisiones al no tener capacidad física para más alumnado.

La oferta de Lengua Española en los centros de Secundaria no siempre está garantizada para aquellos alumnos que lo eligieron en la enseñanza primaria, por lo que tienen que derivarse a otras opciones, como el inglés. Por ello, en el sistema educativo marroquí existe una demanda del español que no es atendida. En relación a la enseñanza universitaria, la lengua española se imparte en siete universidades públicas de Marruecos, donde existe un creciente interés por estos estudios entre los universitarios marroquíes.

Asimismo, un alto porcentaje de estudiantes marroquíes estudian en las universidades españolas, lo que hace prever la posible apertura de extensiones de estas en Marruecos, lo que permitiría la realización de cursos en disciplinas de interés para ambos países, así como en materia de investigación científica. En la actualidad existe una buena y adecuada cooperación entre universidades españolas y marroquíes, pero no existe aún ningún centro universitario español abierto en el país magrebí.

No podemos olvidarnos de los numerosos centros y extensiones del Instituto Cervantes, ya que estos son una herramienta muy eficaz para el aprendizaje y difusión del español, teniendo aún muchas posibilidades, sobre todo si se les dota de más recursos humanos y materiales, lo que permitiría mejorar su capacidad de comunicación, acercando y reforzando la presencia de la cultura y lengua española en las zonas donde están establecidos. ■

8. BIBLIOGRAFÍA

8.1. Bibliografía período del Protectorado 1912-1956

- Abdelaziz Assaound, (1991). “La Educación y la Enseñanza del Movimiento Nacionalista en el Norte”. *Revista África* (5). Tetuán: Universidad Abdelmalek Essaâdi.

- Agencia EFE (2015). “Instituto Cervantes prevé comenzar clases de español en El Aaiún en 2016”. *El Confidencial*. Internet, 19 de mayo de 2015.
- Álvarez Gendin, A. (1949). *La administración española en el Protectorado de Marruecos*. Madrid: I.D.E.A.
- Ben Mexax, K. (1944). “Dos años de enseñanza profesional y técnica en la Zona del Protectorado de España en Marruecos”. *Revista África*. Madrid: I.D.E.A.
- Busqué, J. (2015). “La huella del protectorado”. *La Vanguardia*. Magazine 4 de mayo de 2015. Barcelona.
- Cabanas Pareja, R. (1954). “La política africana y la enseñanza media”. *Revista África*. Madrid: I.D.E.A.
- Cembreo, I. (2006). “La huella española se borra en Marruecos”. Madrid: *El País*. 19 febrero 2006.
- Cordero Torres, J. M^a (1942). “La nueva organización de la Alta Comisaría de España”. *Revista África*. Madrid: I.D.E.A.
- Cordero Torres, J. M^a (1943). *Organización del Protectorado Español en Marruecos*. Madrid: Editora Nacional.
- De Sangroniz, J. A. (1926). *Marruecos. Sus condiciones físicas, sus habitantes y las instituciones indígenas*. Madrid: I.D.E.A.
- Domínguez Palma, J. (2008). *La presencia educativa española en el Protectorado de Marruecos (1912-1956)*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Fernández Rodríguez, M. (1985). *España y Marruecos en los primeros años de la Restauración (1875-1894)*. Madrid: C.I.S.C.
- Fernández Vitores, D. (2014). “Resumen del Informe de la lengua española en Marruecos”. *Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid.
- García Figueras, T. (1954). *África en la Acción Española*. Tetuán: Editora Marroquí.
- García Figueras, T. y de Roda Jiménez, R. (1956). *Economía Social de Marruecos (III)*. Madrid: I.D.E.A.
- Gil Pedromingo, L y Otero Roth, J. (2008). *La enseñanza y uso de la lengua española en el Sahara Occidental*. Madrid: Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos.
- González Enríquez, C. (2011). “La migración temporal entre Marruecos y España”. Madrid: Real Instituto Elcano.
- Instituto Cervantes Tánger (2000). *Un poco de historia “Colegio Español Ramón y Cajal”*. Tánger.
- Instituto Cervantes (2014). “El español: Una lengua viva”. *Informe del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes. Edición Digital.
- Instituto Cervantes (2015). “El español: Una lengua viva”. *Informe del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes. Edición Digital.
- Martín Cotano, J. A. (1935). “Enseñanza hispano-árabe, enseñanza islámica”. *Boletín de la Alta Comisaría de España en Marruecos*. Ceuta: Tipografía Alcalá.
- Martín Mayor, A. (1949). “Perfiles de Bertuchi a contraluz de Marruecos”. *Revista África* (95). Madrid: I.D.E.A.
- Moustaqui, A. (2006). “Lengua y Legislación en Marruecos”. *Documents de treball* (22). Barcelona: CIEMEN/Mercator.
- Morales Lezcano, V. (1986). *España en el Norte de África: El Protectorado en Marruecos (1912-1956)*. Madrid.
- Negrín Fajardo, O. (1993). *Historia de la educación en Guinea Ecuatorial. El modelo colonial español*. Madrid: U.N.E.D.
- Pazos, Ramos, M. (1959). “Misión Franciscano-española de Marruecos. La historia de un siglo (1859-1959)”. *Revista Mauritania*. Tánger: Tipografía Hispano-Árabe de la Misión Católica.
- Pino, D. del (1985). “Abandono e incompetencia en Marruecos”. *El País*, 30 enero 1985. Rabat.
- Rodríguez Aragón, M. (1949). “Marruecos y la cultura”. *Revista África* (85). Madrid. I.D.E.A.
- Roldán Romero, M. (2005). “El español en el contexto sociolingüístico marroquí: evolución y perspectivas (I)”. *Aljamía*.
- Ruiz Orsatti, R. (1918). *La enseñanza en Marruecos*. Tetuán. Editorial La Papelera.
- Sanjurjo Sacanell, J. (1927). “El Marruecos de hoy y de mañana”. *Revista Hispano-Africana* (32 y 33). Madrid: Liga Africanista Española.
- Sueiro Seoane, S. (1991). *España en el Mediterráneo. Primo de Rivera y la “cuestión marroquí”, 1923-1930*. Madrid: UNED.

- Universidad de Valencia y Ministerio de Educación (eds.) (2011). *El mundo estudia español 2009-2010*. Valencia: Universidad de Valencia y Madrid: Ministerio de Educación.
- Valderrama Martínez, F. (1948). “La enseñanza islámica en la Zona Norte del Protectorado español en Marruecos”. *Revista África* (74). Madrid: I.D.E.A.
- Valderrama Martínez, F. (1951). “El bachillerato marroquí”. *Revista África* (109). Madrid: I.D.E.A.
- Valderrama Martínez, F. (1956). *Historia de la acción cultural de España en Marruecos (1912-1956)*. Tetuán: Editora Marroquí.
- Vial de Morla (1947). *España en Marruecos. La obra social*. Madrid: I.D.E.A.
- Vial de Morla (1949). “El bachillerato marroquí y el bachillerato hispano-marroquí”. *Revista África* (86). Madrid: I.D.E.A.
- La huella del español se borra en Marruecos. <http://elpais.com/diario/2006/02/19/domingo/1140324092_850215.html> [Consulta: 23 de junio de 2015].
- La huella del protectorado – *La Vanguardia*. <<http://www.lavanguardia.com/magazine/20131115/54393475882/reportaje-fotografico-protectorado-marruecos-magazine.html>> [Consulta: 6 de junio de 2015].
- La lengua española pierde peso e influencia en Marruecos. <<http://www.fundeu.es/noticia/la-lengua-espanola-pierde-peso-e-influencia-en-marruecos/>> [Consulta: 22 de mayo de 2015].
- Memoria Anual 2013 – Acción Cultural Española. AC/E. <http://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/multimedia/MEMORIA_2013.pdf> [Consulta: 17 agosto de 2015].

8.2. Webs

- Abandono e incompetencia en Marruecos. <http://elpais.com/diario/1985/01/30/cultura/475887607_850215.html> [Consulta: 21 de mayo de 2015].
- Colegio Español “Ramón y Cajal” Tánger. <<http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/ramonycajal/es/quienessomos/historia.shtml>> [Consulta: 15 de junio 2015].
- Real Instituto Elcano. Enseñanza y uso de la lengua española en el Sahara Occidental (ARI) <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/Imprimir?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/Elcano_es/Zonas_es/ARI116-2008> [Consulta: 19 de mayo de 2015].
- Real Instituto Elcano. La migración temporal entre Marruecos y España (ARI) <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari111-2011> [Consultado: 19 septiembre 2015].

José Domínguez Palma

Profesor del área de Didáctica de la UNED Campo de Gibraltar

Cómo citar este artículo:

José Domínguez Palma (2019). “La presencia de la educación y cultura española en Marruecos: del Protectorado a la actualidad”. *Almoraima. Revista de Estudios Campogibaltareños* (51), diciembre 2019. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibaltareños, pp. 169-188
