

Reseña de WYRTZEN, Jonathan (2015), *Making Morocco: Colonial Intervention and the Politics of Identity*, Ithaca and London: Cornell University Press y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Irene (2015), *Spanish Education in Morocco: 1912-1956*, Eastbourne: Sussex Academic Press.

Ana GONZÁLEZ NAVARRO
 Dept. Estudios árabes e islámicos
 UAM
ana.glez.navarro@gmail.com

Para citar este artículo: Ana González Navarro (2017), Reseña de WYRTZEN, Jonathan (2015), *Making Morocco: Colonial Intervention and the Politics of Identity*, Ithaca and London: Cornell University Press y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Irene (2015), *Spanish Education in Morocco: 1912-1956*, Eastbourne: Sussex Academic Press en *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 23, 141-146.

En las últimas décadas se han publicado numerosos trabajos que revisan el pasado colonial. En esta reseña se presentan dos obras que se enmarcan en esta tendencia y que, de alguna manera, se complementan, ya que el primero, *Making Morocco: Colonial Intervention and the Politics of Identity*, se centra en las dinámicas del protectorado francés y, el segundo, *Spanish Education in Morocco: 1912-1956*, aborda la educación en la zona española.

La obra de Jonathan Wyrzten estudia el espacio y las relaciones de poder que se establecieron en el protectorado francés y analiza las estrategias de legitimación y legibilidad -lo que él denomina *logics of legibility*, basándose en el concepto de legibilidad de James Scott- de esta administración. En el primer capítulo, el autor se centra en “El espacio del campo político colonial”, utilizando el concepto de campo de Pierre Bourdieu. Expone cómo se llevó a cabo la conquista territorial, hecho conocido como “pacificación”. Comienza explicando las diferentes formas de organización y de gobierno existentes en el Marruecos precolonial. Describe *blad al-siba* y *blad al-makhzen* como zona de autogobierno y zona de gobierno estatal y afirma que se daba cierta interacción entre

ambas. La intervención colonial provocó que la forma de gobierno estatal se expandiera como nunca antes en el contexto marroquí. Wyrzten expone también las diferentes estrategias de la conquista colonial, tanto pacíficas (mediante la cooptación de líderes tribales o enfrentando a tribus entre sí para debilitar la resistencia rural) como militares (a través de la superioridad militar francesa). Además, explica cómo se integró a parte de la población local en el ejército y en las instituciones coloniales. Destaca cómo esta ocupación y la compleja burocratización que se puso en marcha para administrar las zonas conquistadas transformaron por completo el espacio político marroquí.

En el segundo capítulo, el autor se centra en “Las fuerzas organizadoras del espacio: legitimación y legibilidad”. Muestra la lógica del colonialismo en Marruecos a través de la Exposición Colonial Internacional celebrada en París en 1931. La forma de dominación colonial utilizada fue el partenariado, que mantenía el entramado político original del país, pero interviniendo directamente en él. Las estrategias de legitimación y legitimidad que se pusieron en marcha en ese contexto para mostrarse como protectorado fueron la lógica etnográfica, la preservacionista y la desarrollista. Para gobernar una sociedad mediante el partenariado, era necesario “entenderla” y clasificarla, para lo que los colonizadores, establecieron dicotomías territoriales, étnicas y religiosas basándose en la etnografía, para clasificar a los diferentes colectivos, división que fomentó una politizó las categorías identitarias. La lógica preservacionista era utilizada por el protectorado para legitimarse como protector y guardián de las “tradiciones marroquíes” entre las que se encontraba la monarquía. Esta lógica ayudaba a fijar las dicotomías anteriormente mencionadas, considerándolas “típicas” de la sociedad marroquí. La tercera estrategia, la lógica desarrollista, justificaba la colonización por medio de la modernización material y económica que Francia llevaba a cabo, aunque esos cambios desestabilizaron la economía local. Wyrzten muestra cómo las lógicas de legitimación y legibilidad del protectorado se encontraban en una constante tensión entre la modernización y la tradicionalización.

En los dos siguientes capítulos, analiza la resistencia a la penetración colonial por parte de las poblaciones rurales. “La resistencia al campo político colonial en las Montañas del Atlas”, se explica por la voluntad de la población de preservar la autonomía de las tribus. Wyrzten pretende “contar la historia del Atlas en sus propios términos” (95), ya que, a pesar de la centralidad de la cuestión bereber en la división étnica colonial y en la articulación del movimiento nacionalista, las voces de esta comunidad apenas han sido escuchadas. Para ello, recurre a la poesía oral *amazigh*, que combina con literatura académica reciente. Aunque es consciente de las limitaciones que puede tener una fuente de estas características, Wyrzten reconoce que es un testimonio único para entender las dinámicas internas que se produjeron en la comunidad *amazigh*. En el capítulo cuatro, el autor se centra en “La creación de un campo político anticolonial en las montañas del Rif”. La principal diferencia con la resistencia del Atlas reside en que en esta zona surgió un líder que estableció un régimen estatal. Wyrzten destaca la capacidad de Abd el-Krim para combinar estrategias militares, políticas y culturales en la formación de un Estado. Su legitimidad residía en su defensa del islam y su resistencia a los españoles. Puso el islam en el centro de la organización estatal, favoreciendo la centralización del Estado, estableció normas en la vida diaria y organizó un sistema fiscal, administrativo, militar y de infraestructuras. El autor recurre de nuevo a la poesía oral para medir las reacciones de la población.

En el capítulo quinto el autor aborda las “Luchas clasificatorias y la identidad nacional arabo-islámica”, explicando en qué momento y por qué surgió una resistencia urbana al colonialismo que desembocó en la definición de una identidad nacional basada en el elemento arabo-islámico que marginó las identidades bereber y judía. También analiza “por qué y cómo convirtieron [los nacionalistas] a Mohammed V en el eje de sus reivindicaciones (...) y cómo utilizaron estas tres

dimensiones de la identidad marroquí (islam, lengua árabe y monarquía) para movilizar las protestas populares” (138). Wyrzten argumenta que esta definición identitaria fue un resultado contingente, debido a la manera en que se politizaron las identidades durante el colonialismo. Esta concepción nacional se representó a través del rezo del *Ya Latif*, que se utilizó para movilizar a la población contra el dahir bereber. Este dahir, que establecía diferentes sistemas legales para los árabes y los bereberes, actuó como catalizador del movimiento nacionalista. La lógica clasificatoria del protectorado fue rechazada por los nacionalistas mediante la conformación de una identidad unitaria basada en el árabe y en el islam. Este proceso creó unos “otros” internos subalternos (judíos y mujeres, además de los bereberes), que Wyrzten aborda en los siguientes capítulos.

En el capítulo sexto, dedicado a “La negociación de la cuestión judía de Marruecos”, el autor analiza el trato que recibió esta comunidad por parte de los diferentes grupos. Los franceses, siguiendo su política clasificatoria, optaron por asimilar y naturalizar a los judíos, pero sus privilegios se vieron amenazados con el régimen de Vichy. El sultán y el movimiento nacionalista los consideraba *dimmies* (protegidos del sultán), pero al mismo tiempo quedaban excluidos de la construcción nacional debido a la importancia del elemento islámico. Esta exclusión provocó que el sionismo resultara una opción atractiva para los judíos marroquíes. Con el aumento de la tensión en Palestina y la creación del estado de Israel, los conflictos entre judíos y musulmanes en el Protectorado aumentaron, y muchos judíos emigraron. En definitiva, Wyrzten pone de manifiesto cómo cuatro décadas de protectorado convirtieron la definición del estatuto de la comunidad judía en una cuestión “altamente problemática” (217). El capítulo séptimo aborda “El género y la política identitaria”. El autor estudia cómo “la mujer marroquí”, el tercer “otro interno”, estuvo en el centro de los conflictos identitarios. Los mecanismos para definir la situación de la mujer fueron su estatuto legal y las políticas educativas. Los franceses no introdujeron cambios importantes para no deshacer el sistema patriarcal y evitar generar descontento, sobre todo entre los líderes tribales, aunque, al mismo tiempo, mantuvieron la lógica desarrollista que suponía la liberación de las mujeres. Los nacionalistas y el sultán también se posicionaron respecto a esta cuestión para contrarrestar la narrativa francesa, afirmando que era la ley islámica la que garantizaba los derechos de las mujeres y fomentando su educación. Pero la importancia de la educación de las mujeres residía en su condición de madres de los hombres que construirían la nación. Por su parte, las mujeres también reaccionaron a estos acontecimientos. Las mujeres *amazigh* expresaron su compromiso con la resistencia a través de la poesía oral; en las zonas urbanas, surgió un movimiento de mujeres que permitió la creación de las primeras asociaciones, y otras mujeres colaboraron directamente en la lucha contra el protectorado.

Los dos últimos capítulos, “El sultán/rey y las fuerzas simbólicas del campo” y “La monarquía y la identidad en el Marruecos post-protectorado” se centran en la monarquía. Se pone de manifiesto cómo “el sultán fue tanto un objeto como un actor clave en los conflictos identitarios” (248). Por un lado, el protectorado actuaba en nombre del monarca y, por otro, este colaboraba con la administración francesa, pero Wyrzten narra cómo, con el régimen de Vichy esta situación cambió. El sultán/rey se involucró progresivamente con el movimiento nacionalista, hasta que fue deportado en 1953, lo que incrementó su legitimidad. Wyrzten explica la pervivencia de la monarquía marroquí debido a la utilización de su potencial simbólico por parte de los diferentes bandos durante la colonización. A pesar de haber colaborado con los franceses, los nacionalistas

se lo reapropiaron como símbolo. Después de la independencia, el monarca ganó la lucha por el poder al heredar el monopolio militar de la administración colonial y neutralizar posibles amenazas políticas creando un sistema multipartidista reforzando la primacía simbólica de la monarquía en la definición de la identidad marroquí.

En *Making Morocco*, Wyrzten analiza cómo los diferentes actores se acomodaron o se opusieron a las lógicas del protectorado. Demuestra cómo se politizaron las identidades, ya que estas se definieron en contra del “otro” por excelencia (el colonizador) pero también mediante la inclusión o exclusión de esos “otros” internos. A pesar de su crítica novedosa del discurso colonial, en ocasiones Wyrzten reproduce terminología utilizada durante el protectorado, como es el caso de *pacificación*, lo que parece perpetuar en cierta manera la misma lógica que se pretende desmontar. Aun así, el interés de este ensayo reside en que combina la historia con la sociología y, además de prestar atención a los discursos de las élites (tanto colonial como nacionalista), utiliza otro tipo de fuentes “no convencionales” que permiten acceder al testimonio de grupos subalternos que quedaron -y siguen estando en gran medida- al margen de las narrativas oficiales.

En *Spanish Education in Morocco*, Irene González González se sitúa en la zona española del protectorado. Defiende que la educación fue una herramienta esencial para la penetración colonial. En el primer capítulo, la autora comienza contextualizando “La educación en el Marruecos pre-colonial” y explica cómo fue precisamente a través de instituciones educativas, principalmente religiosas, como las potencias coloniales penetraron en Marruecos en el siglo XIX. González describe las escuelas judías de la Alianza Israelita, de origen francés, y las escuelas católicas españolas, principalmente franciscanas. Tras la Conferencia de Algeciras en 1906, se intensificaron las iniciativas educativas y lingüísticas en Marruecos, con un doble objetivo: “crear una élite marroquí amiga del colonizador y responder a la comunidad europea creciente que demandaba escuelas nuevas” (26). Para la penetración económica y política, era necesario tanto el conocimiento de la lengua local, como enseñar a los marroquíes la lengua española. Así, las políticas lingüísticas y culturales se pusieron al servicio de la empresa colonial, y se decidió crear escuelas gratuitas para los marroquíes.

En el segundo capítulo González traza “La definición de la política educativa en el Marruecos español”. Muestra la evolución de la política educativa en el protectorado español y las dos propuestas de acción que existían. La primera defendía la política de asimilación para ejercer el control, estrategia que se pondría en marcha en las denominadas escuelas *hispanoárabes*, que fomentaban el aprendizaje de la lengua y la cultura españolas, al mismo tiempo que se enseñaba lengua árabe y religión islámica como los dos pilares de la identidad marroquí. La otra postura proponía intervenir en las escuelas coránicas para instruir a los marroquíes a favor del protectorado español. Finalmente, se eligió el modelo asimilacionista. Por un lado, las escuelas ofrecían una ideología pro-española y, por otro, a través de la figura de los interventores, se recogía información de interés para el protectorado. Al mismo tiempo, se desarrolló un discurso filojudío que explotaba el pasado sefardí de España, y los judíos recibieron un trato de favor que los equiparaba a los españoles. Se establecieron también escuelas especiales para esta comunidad.

En los capítulos tercero y cuarto González aborda el modelo educativo colonial. Comienza con las escuelas *hispanoárabes* e *hispanojudías*. Las escuelas *hispanoárabes* se crearon para educar a los hijos de las familias que tenían relaciones con los españoles y que podrían ser importantes aliados en la empresa colonial y para diseminar la lengua y la cultura españolas. Se distinguen tres periodos en el establecimiento de estas escuelas. En el primero (hasta 1916), se construyeron escuelas en los centros urbanos controlados por los españoles, y se crearon las instituciones para regular la educación. En la segunda fase (1916-1927) aumentó el número de escuelas que se

empezaron a instalar en zonas rurales y del interior. La tercera etapa (1927-1936) trajo consigo la introducción de nuevas políticas. A pesar de los esfuerzos, la autora señala una serie de problemas a los que tuvieron que hacer frente las escuelas, como la carencia de recursos materiales y de instalaciones, la desconfianza por parte de la población local, y la escasez de alumnado marroquí. En cuanto a las escuelas *hispanojudías*, contaban con una organización similar a las escuelas hispanoárabes (se enseñaba lengua española al mismo tiempo que se estudiaba hebreo y el Talmud), pero la creación de estas escuelas fue más sencilla “porque la comunidad judía era más pequeña que la musulmana y estaba concentrada en los centros urbanos” (76). El objetivo de estas escuelas era reducir la influencia francesa sobre la comunidad judía. Por su parte, las escuelas *españolas*, abordadas en el capítulo cuatro, se construyeron para los hijos de los colonos, aunque algunos marroquíes también fueron admitidos. En las escuelas *españolas* se imitaba el modelo curricular de la Península sin definir un programa educativo para el nuevo contexto. Estas escuelas podían ser públicas o privadas, que fueron en aumento. González señala que el espacio y los recursos también eran insuficientes en este tipo de escuelas, aunque se beneficiaron en mayor medida de las reformas que las escuelas hispanoárabes. Aunque la educación en Marruecos había venido desarrollándose desde 1912, seguían existiendo importantes retos, como la universalización de la educación para los españoles, el aumento de la influencia entre los judíos y la reducción de la influencia de las escuelas coránicas.

El capítulo quinto se centra en “La educación nacionalista y la respuesta a las políticas coloniales”. En la década de 1920 surge un incipiente movimiento nacionalista cultural y político que demandaba el establecimiento de escuelas basadas en el islam y la lengua árabe, sin conexión con las escuelas coloniales. Las principales figuras de este movimiento, Abdesselam Bennouna y Mohammed Daoud, crearon la escuela Ahlia en Tetuán en 1925, la primera escuela nacionalista de la zona norte, donde se educaron los futuros líderes del nacionalismo de la región. González explica cómo, para cooptar el movimiento, la administración española decidió involucrar a sus líderes en una reforma educativa, aunque las propuestas de Bennouna fueron finalmente rechazadas. Además, la proclamación del dahir bereber en 1930, aunque fue una medida del protectorado francés, desencadenó una ola de protestas y actuó como impulsor del movimiento nacionalista también en la zona española. A esta situación hay que sumar el contexto externo en el resto del mundo árabe donde triunfaban las ideologías el panarabista y el panislamista. A partir de 1935, los jóvenes que habían sido educados en la escuela Ahlia aumentaron su actividad, intentando erradicar el analfabetismo y expandiendo su ideología. La educación era esencial para el movimiento nacionalista, porque constituía el medio para la “construcción de nuevos ciudadanos” (111). A pesar de los esfuerzos, el movimiento no tuvo demasiada fuerza en el protectorado español y el modelo educativo nacionalista llegó a un número limitado de personas.

La administración colonial también optó finalmente por el “Intervencionismo en la educación musulmana”, tema que se aborda en el sexto capítulo. González señala cómo, inicialmente, la reforma de la educación islámica tenía como uno de sus fines reconciliarse con la población musulmana, mejorando sus escuelas, pero al mismo tiempo se pretendía establecer medidas para controlar y regular este tipo de educación. La autora repasa las diferentes instituciones creadas para supervisar los contenidos educativos relacionados con el islam (tanto en las escuelas musulmanas como en las hispanoárabes) y los mecanismos de la administración española para controlar esas instituciones, como el Consejo Supremo de Educación Islámica creado en 1934 o la

Inspección de la Educación Islámica en 1935. González detalla la estructura de los contenidos y de la organización escolar en los diferentes cursos de la escuela islámica y los sucesivos cambios que se fueron introduciendo.

En el séptimo y último capítulo se trata “La marroquinización de la educación y el discurso de la hermandad hispanoárabe”, que coincide con la etapa del franquismo. Esta etapa se caracterizó por el viraje del régimen hacia un discurso de hermandad hispanoárabe para contrarrestar el aislamiento internacional, que se basó en la evocación del pasado árabe de la Península. Se volvió a insistir en la necesidad de reformar la educación, en esta ocasión para mostrar al mundo árabe de que la intervención española en Marruecos era “altruista”. Se empezó a arabizar y a marroquinizar las escuelas hispanoárabes. Un problema al que hubo que hacer frente fue la escasez de profesores marroquíes, por lo que se trajeron algunos docentes de Oriente Medio y se crearon escuelas de formación del profesorado. Durante el régimen franquista se abrieron también las primeras escuelas secundarias públicas (a principios de los años cuarenta). Debido a la educación recibida en árabe y en español, los estudiantes de las escuelas hispanoárabes encontraron problemas para continuar con los estudios superiores, y Franco puso en marcha un programa para paliar esas deficiencias. La autora explica cómo, aunque los nacionalistas comprobaron que las nuevas reformas no implicaban verdaderos cambios, estas medidas sí consiguieron una marroquinización de las escuelas. Los recursos educativos se ponían en manos de los marroquíes, pero con un constante intervencionismo de la administración española a través de diferentes instituciones. La máxima expresión de este intervencionismo fue la creación en 1941 de la Delegación de Educación y Cultura que estaba vinculada a la Alta Comisaría y que tenía la última palabra sobre cuestiones educativas.

La obra de Irene González aborda un aspecto poco trabajado de la política colonial española en el Protectorado. Incluye numerosos detalles sobre cómo se organizaron los diferentes tipos de escuela y testimonios de los protagonistas en la elaboración de esas políticas educativas. Sin embargo, a diferencia de Wyrzten, González se limita a los testimonios de las élites. Quizás, contar con fuentes procedentes de los subalternos de la zona española habría contribuido a una mejor comprensión del alcance real de las políticas educativas. En cualquier caso, obras como estas ponen de relieve la necesidad de visitar con mirada crítica el pasado colonial.