

David Parra Monserrat*

Africanismo e arabismo no relato histórico escolar: Espanha, 1939-1956#.

Africanismo y arabismo en el relato histórico escolar: España, 1939-1956

R E S U M O

Durante os anos quarenta e inicio dos anos cinquenta foi institucionalizado em Espanha um discurso africanista de fraternidade hispanoárabe que serviu para legitimar a presença colonial em Marrocos e para ganhar, entre outras coisas, o apoio internacional dos países árabes. No entanto, o africanismo franquista foi caracterizado por uma pluralidade de discursos que levantou profundas contradições entre a teoria oficialmente defendida pelo regime e difundida para o mundo exterior e as histórias produzidas para consumo interno. Este artigo aborda essa pluralidade discursiva a partir da análise de materiais educativos utilizados nas escolas em Espanha continental e do Protetorado espanhol em Marrocos.

Palavras-chave: Franquismo; Africanismo; Escola; Educação histórica.

A B S T R A C T

An Africanist discourse of Spanish-Arabic brotherhood became institutionalized during the 1940s and early 1950s in Spain. Among other things, this discourse was used to legitimize the colonial presence in Morocco and to achieve the international support of the Arabic countries. Nevertheless, Francoist Africanism showed discursive plurality that raised deep contradictions between theory officially defended by the regime and spread abroad and discourses for domestic consumption. In this article, this discursive plurality is analyzed through the study of educational materials used in schools in peninsular Spain and in the Spanish Protectorate of Morocco.

Keywords: Francoism; Africanism; School; Historical education.

Introducción

Desde hace varias décadas, la historiografía europea dedicada al estudio del imperialismo viene analizando los denominados lenguajes o narrativas del Imperio y su impacto en las capas populares. A través del estudio de prácticas y discursos, numerosos trabajos han investigado cómo los distintos imperialismos construyeron relatos que tendieron a adecuar las historias nacionales a los proyectos imperiales; una construcción que se vio reforzada por la aparición de lugares de memoria físicos (edificios, esculturas, etc.) o figurados (obras de teatro, canciones, novelas) destinados a alimentar un imperialismo popular que sirviese de apoyo a los proyectos coloniales de las élites rectoras¹.

* Doctor en Historia Contemporánea y profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universitat de València (España).

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación «Derechas y nación en la España contemporánea. Culturas e identidades en conflicto» (HAR2014-53042-P), financiado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica, Ministerio de Economía y Competitividad de España.

En todo ese proceso, la escuela desempeñó un papel crucial, ya que fue, entre otras instituciones, la encargada de facilitar las lentes con las que se debía leer el nuevo mundo en construcción. Los sistemas educativos sirvieron para legitimar los discursos imperialistas y la supuesta misión civilizadora de determinadas potencias tanto en los años de esplendor de los grandes imperios como después, puesto que, en ocasiones, en el contexto de crisis del mundo colonial, se intensificó más la exaltación de determinadas ideas imperialistas con el objeto de contrarrestar el agotamiento del modelo y la idea de decadencia nacional que podía ir aparejada².

Mediante el presente artículo pretendemos abordar estas cuestiones a partir del análisis de un marco espacial muy concreto, España y sus posesiones en el norte de África, y de un contexto, los años cuarenta y cincuenta del siglo XX, en el que el mundo colonial entraba ya en una evidente fase de crisis como consecuencia de los procesos de descolonización. El objetivo es analizar qué papel desempeñó la retórica africanista en la política franquista y hasta qué punto el régimen de Franco tuvo la voluntad de extender o popularizar determinados discursos entre la población española a través del ámbito educativo. En este sentido, a lo largo de las próximas páginas veremos qué imágenes del mundo árabe, del pasado andalusí o de la experiencia colonial norteafricana se transmitieron en los centros educativos españoles, tanto de la Península como del Protectorado español en Marruecos, y de qué manera se integraron, si lo hicieron, en el discurso nacional³.

Una aproximación al contexto: africanismo y arabismo en la España de Franco

El africanismo español, considerado la principal manifestación del orientalismo en España, apareció en el siglo XIX para, entre otras cuestiones, contribuir al desarrollo de políticas expansionistas en el norte de África. En general, los discursos orientalistas europeos recurrieron a la historia y a la procedencia étnico-cultural de las naciones imperialistas para justificar la superioridad del “mundo occidental” sobre “Oriente” y, así, legitimar la intervención colonial sobre culturas supuestamente en decadencia a las que había que civilizar. En España, esto planteó una dificultad a la hora de elaborar un discurso orientalista propio que tuvo sus consecuencias en la construcción de una historia nacional: ¿qué hacer con al-Ándalus?

Desde mediados del siglo XIX, el arabismo español contemporáneo se dedicó a estudiar la etapa andalusí para explicar el grado de participación de ésta en la configuración de identidad nacional española. Para algunos autores, el legado arabo-andalusí había sido un elemento deformador y disolvente que debía ser valorado como un paréntesis en el devenir nacional; para otros, fue algo enriquecedor que hacía de España algo único: una especie de puente entre Oriente y Occidente⁴. El discurso africanista bebió directamente de los tópicos aportados por los arabistas y los utilizó según

¹ Véase, por ejemplo, para el caso británico Robert H. McDonald, *The Language of Empire. Myths and metaphors of popular imperialism, 1880-1918* (Manchester: Manchester University Press, 1994). Para el caso francés puede consultarse Berny Sèbe, “Exalting imperial grandeur: the French Empire and its metropolitan public”, in *European empires and the people. Popular responses to imperialism in France, Britain, the Netherlands, Belgium, Germany and Italy*, ed. John M. Mackenzie (Manchester: Manchester University Press, 2011), 19-56.

² John M. Mackenzie, “Introduction”, in *European empires and the people. Popular responses to imperialism in France, Britain, the Netherlands, Belgium, Germany and Italy*, ed. John M. Mackenzie (Manchester: Manchester University Press, 2011), 13; J.A. Mangan, *Racial images and education in the British colonial experience* (Londres: Routledge, 1993); J.A. Mangan (ed.), *‘Benefits Bestowed’? Education and British Imperialism* (Manchester: Manchester University Press, 1988); Berny Sèbe, “Exalting imperial grandeur”, 19-56.

³ Aunque el africanismo franquista fue eminentemente marroquinista, hubo también un discurso africanista centrado en Guinea o el Sáhara que no abordaremos en estas páginas. Para más información sobre la educación colonial en el África negra durante el franquismo puede consultarse Olegario Negrín Fajardo, “La educación colonial en África negra española durante el franquismo (1939-1949)”, *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, (nº 8, 1989), 119-138.

⁴ Aurora Rivièrre, *Orientalismo y nacionalismo español. Estudios árabes y hebreos en la Universidad de Madrid (1843-1868)* (Madrid: Universidad Carlos III. Editorial Dykinson, 2000).

su interés: cuando le convenía intentaba rastrear en la historia arabista una cierta idea de fraternidad con los norteafricanos y el mundo arabo-islámico basándose en aquello que de “oriental” le había quedado a la *raza española* y, cuando le interesaba, recurría a la imagen igualmente arabista del “moro fanático” y refractario al progreso para presentar la idea de decadencia que legitimaba la intervención.

Desde el primer momento, el franquismo vio en la difusión de algunos de estos discursos africanistas y arabistas precedentes del siglo XIX un elemento clave para su política interior pero, sobre todo, para sus relaciones exteriores⁵. La idea de hermandad hispano-marroquí fundamentada en la historia le sirvió durante los primeros años para justificar la participación de las tropas marroquíes en la Guerra Civil, para legitimar la presencia colonial española en el Magreb y, especialmente, para enarbolar la bandera de la *natural* expansión española por el norte de África, en detrimento de Francia, durante la Segunda Guerra Mundial⁶.

A partir de 1945, finalizada la contienda, el discurso expansivo alimentado por los africanistas dejó de tener sentido, pero el africanismo y el arabismo siguieron siéndole útiles a un régimen que entraba en una etapa de incertidumbre como consecuencia de la hostilidad de la comunidad internacional y del auge de los movimientos descolonizadores. Si pocos años antes los “lazos históricos” con el mundo arabo-islámico o norteafricano habían servido para legitimar las veleidades imperiales y la presencia española en Marruecos, ahora estos mismos lazos iban a estar en la base de toda una retórica filo-árabe que impregnaría las relaciones diplomáticas de un régimen que, marginado internacionalmente, necesitaba apoyos exteriores⁷.

Así pues, aunque habitualmente han sido tratados como temas menores, el africanismo y el arabismo tuvieron durante el franquismo una mayor relevancia de lo que, *a priori*, pueda parecer. El régimen hizo suya la explotación del carácter mítico de Al-Ándalus; fomentó la construcción de instituciones culturales encargadas de difundir la cultura hispano-árabe tanto en España y el Magreb como en el Próximo Oriente e incluso dio alas a los movimientos nacionalistas árabes aunque en su fuero interno rechazara profundamente los postulados descolonizadores⁸.

Todo esto aspiraba a tener unas consecuencias políticas y sociales que iban más allá de la vacía retórica irredentista del africanismo de los primeros cuarenta. Lo que se pretendía, en primer lugar, era lograr el apoyo de los países arabo-islámicos para ingresar en las Naciones Unidas; pero, además, los africanistas sabían que esto también podía ser usado para erigir, aunque sólo fuera de

⁵ Véase David Parra, “¿Reescribir la «historia patria»? Diversas visiones de España del africanismo franquista”, in *La nación de los españoles. Discursos y prácticas del nacionalismo español en la época contemporánea*, eds. Ismael Saz y Ferran Archilés (Valencia: PUV, 2012), 225-241; Lluís Riudor, “Sueños imperiales y africanismo durante el franquismo (1939-1956)” in *España en Marruecos. Discursos geográficos e intervención territorial*, eds. Joan Nogué y José Luis Villanova (Lleida: Milenio, 1999), 249-276.

⁶ Gustau Nerín y Alfred Bosch, *El Imperio que nunca existió. La aventura colonial discutida en Hendaya* (Barcelona: Plaza & Janés, 2000), 110-111.

⁷ M^a Dolores Algora Weber, *Las relaciones hispano-árabes durante el régimen de Franco. La ruptura del aislamiento internacional (1946-1950)* (Madrid: Biblioteca Diplomática Española, 1995), 36; Montserrat Huguet, “Descubrir el Mediterráneo: una orientación recurrente en el ideario exterior franquista”, *Cuadernos de historia contemporánea* (vol. 19, 1997), 97; Víctor Morales Lezcano, *El final del Protectorado hispano-francés en Marruecos. El desafío del nacionalismo magrebi (1945-1962)* (Madrid: Instituto Egipcio de Estudios Islámicos, 1998), 143-144.

⁸ El Ministerio de Asuntos Exteriores, dirigido desde 1945 por Alberto Martín Artajo, se encargó directamente de que toda esta retórica se viera materializada. Los contactos con las autoridades árabes siempre iban acompañados de objetos que se relacionaban con Al-Ándalus como obras de arte, libros, tapices de temas andalusíes, etc. M^a Dolores Algora Weber, *Las relaciones hispano-árabes durante el régimen de Franco. La ruptura del aislamiento internacional (1946-1950)* (Madrid: Biblioteca Diplomática Española, 1995), 284. Véanse también, María Concepción Ybarra Enríquez de la Orden, “Acción política española en la independencia de Marruecos (1951-1956)”, in *El régimen de Franco (1936-1975). Política y relaciones exteriores*, dir. Javier Tusell y otros (Madrid: UNED, 2 vols., 1993), 404; Juan Bautista Vilar, “Franquismo y descolonización española”, *Historia Contemporánea*, (v. 30, 2005), 139-142.

un modo propagandístico, algo más ambicioso que el regreso a la comunidad internacional o la permanencia en un minúsculo territorio del norte de África: podía implicar la posibilidad de ampliar la Hispanidad y, por tanto, la maestría rectora de España a los países árabes.

Teniendo en cuenta todo este contexto, la gran pregunta es si el régimen franquista impulsó la difusión de estos discursos entre la población española y, si lo hizo, hasta dónde estuvo dispuesto a llegar y por qué. Para ello, nos centraremos a continuación en el ámbito educativo, uno de los principales espacios de adoctrinamiento y creación de identidades.

El impacto de las narrativas africanistas y arabistas en la Historia escolar

Tras la Guerra Civil, uno de los objetivos básicos del “Nuevo Estado” fue “imponer el consenso nacional” al conjunto de la sociedad. La escuela se utilizó como el campo de pruebas ideal para llevar a cabo el plan de adoctrinamiento masivo que se había previsto. Había que difundir la nueva ideología a todo el mundo y la educación iba a ser un instrumento fundamental.

En un contexto como éste parece evidente que la dictadura franquista tuvo un amplio margen para extender determinados postulados africanistas y arabistas si así lo hubiese deseado. No obstante, el régimen no se caracterizó precisamente por difundir buena parte de las ideas que, en cambio, sí utilizaba en el ámbito diplomático e internacional. El africanismo, si estuvo presente, fue en su faceta más militarista e imperial, y no tanto en su vertiente filoárabe y/o reivindicadora de unas esencias “orientales” de España.

Si intentamos rastrear la presencia de los discursos africanistas y arabistas en la escuela franquista, las clases de Historia resultan fundamentales. Durante esos años, la mayoría de profesores de historia recurrió habitualmente a procedimientos “didácticos” como los libros de lectura (muchas veces estructurados como libros de viajes por las regiones de España), las lecturas patrióticas, las lecciones conmemorativas (que buscaban la exaltación de momentos y personajes estelares de la historia de España), o la confección de láminas murales referentes, generalmente, a grandes episodios del imperio español⁹.

Si nos centramos en las lecturas o lecciones de los principales manuales de los años cuarenta y cincuenta, lo primero que detectamos es que España pasó a ser la protagonista de la historia de Europa y del mundo entero gracias, en parte, a un concepto de Hispanidad que implicaba universalidad y hermandad espiritual con los pueblos de la otra orilla del Atlántico, pero no con el mundo arabo-islámico. África, lo comentaremos enseguida, aparecía poco en los manuales escolares franquistas, y cuando lo hacía, solía ser para justificar que España era *Una, Libre* y, especialmente, *Grande*, puesto que, pese a haber perdido el gran imperio de época moderna, mantenía su presencia colonial e imperial en el continente africano, considerado el ámbito “de su natural expansión”¹⁰.

Si durante la etapa anterior los republicanos y los intelectuales próximos a la Institución Libre de Enseñanza habían hecho una tarea de europeización sin precedentes, el nuevo régimen, marginado por las potencias occidentales, articuló un discurso antieuropeo (y antidemocrático), imperial y católico claramente perfilado en los libros de texto del período¹¹. Ahora bien, aunque este antieuropeísmo convergió con la retórica africanista en determinados ámbitos de la política y la diplomacia franquistas, no sucedió lo mismo en la escuela, donde del rechazo a lo europeo rara vez se derivó un discurso “africanizador” u “orientalizador” de España, como veremos a continuación.

⁹ Ramón López y Alejandro Mayordomo, “Las orientaciones pedagógicas del sistema escolar”, in *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, coord. Alejandro Mayordomo (Valencia: Universitat de València, 1999), 79.

¹⁰ José María Hernández Díaz, “«A Dios gracias, África empieza en los Pirineos». La negación de Europa en los manuales escolares de la España de posguerra (1939-1945)”, *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* (nº 20, 2001), 378-381.

¹¹ *Ibidem*, 371.

Mi Patria, de Gabino Enciso, fue un libro de texto redactado durante la dictadura de Primo de Rivera, aunque no vio la luz hasta los años cuarenta, momento en que se hizo bastante popular. Más que un manual al uso era uno de esos libros de lectura a los que hemos aludido; un texto que hacía un recorrido por todas las regiones de España y que, al final, incluía un apartado africano. Pese a tener una parte específica dedicada al África española, los musulmanes seguían apareciendo como algo completamente ajeno a lo español; no obstante, se podía rastrear cierto discurso africanista en el recurso a los vínculos históricos de España y el Norte de África (unos vínculos que servían para legitimar la colonización pero no para hablar de hermandad) o en la misión africana que, ya desde Isabel la Católica, caracterizó supuestamente a la *raza española*:

“España ha estado unida en su historia al N. de África desde la dominación romana [...] Un conde traidor á Roma solicitó la invasión de África por los vándalos establecidos en la Bética, y otro conde traidor á los visigodos ayudó la entrada en España de los árabes africanos.

Cuando terminó la Reconquista de nuestra patria pasaron vencidos al suelo africano los descendientes de aquellos que á principios del siglo VIII habían salido de él para sojuzgar el territorio español. Y á poco empezaron los españoles, ya dueños de su país, á realizar incursiones en los estados septentrionales de África¹²”.

En una línea parecida se presentaba *El Libro de España*. En esta obra no sólo no había elementos que manifestasen relaciones o vínculos entre las dos orillas del Estrecho, sino que las pocas referencias a los árabes estaban plagadas de descalificaciones y violencia justificada. Hasta tal punto se rechazaban los lazos con lo “oriental” que ante la pregunta sobre la autoría árabe de las grandes construcciones andalusíes, el “maestro” protagonista del libro respondía:

“- No, es obra de los españoles, porque aquellos musulmanes eran españoles casi todos, y, empezando por los mismos califas, no tenían apenas unas gotas de sangre oriental. Toda aquella civilización maravillosa es española; españoles sus libros, sus sabios, sus guerreros, sus artistas y sus poetas¹³”.

En el mejor de los casos, por tanto, los autores de estos manuales recogían la tradición arabista según la cual se podía aceptar la hispanización del pasado árabe (como, de hecho, hacían muchos); pero este pasado sólo era positivo por lo que tenía de español. Los componentes orientales que permitían a destacados africanistas franquistas reivindicar unos lazos presentes con el norte de África eran, por tanto, inexistentes.

Si nos centramos en los manuales escolares propiamente dichos, nos damos cuenta de que la pauta era parecida a lo que hemos señalado hasta el momento. Uno de los textos más utilizados durante los años cuarenta, el manual de *Geografía e historia para el quinto curso de bachillerato* de José Ramón Castro, dedicaba el capítulo VII a la “Zona del protectorado español en Marruecos. Ifni. Sahara Español y posesiones del Golfo de Guinea¹⁴”. Sus planteamientos eran muy parecidos a lo que hemos comentado para el libro de Enciso: se procedía a hacer una descripción física, económica y humana de todos estos lugares, señalando desde cuándo pertenecían a España y destacando la labor civilizadora que ésta estaba ejerciendo. En el mejor de los casos, los manuales estaban cargados de paternalismo y de una superioridad que se reflejaba en la labor civilizadora de España. Ahora bien, en ningún momento se hablaba de deuda moral (devolver a los marroquíes la civilización que éstos había legado a los “españoles” en la Edad Media), de fraternidad o de unidad espiritual con el Magreb.

¹² Gabino Enciso, *Mi patria* (Burgos: [s.n.], 1928), 433-434.

¹³ *El libro de España* (Zaragoza: Editorial Luis Vives, 1946), 291.

¹⁴ José Ramón Castro, *Geografía e historia para el quinto curso de bachillerato* (Zaragoza: [s.n.], 1945), 37.

Igualmente significativo era el capítulo dedicado a al-Ándalus, considerado un paréntesis en la historia nacional. Esto estaba en clara sintonía con el tradicionalismo católico que presentaba el catolicismo como algo inherente a la raza española, hasta el punto de considerar que la nación se inició verdaderamente en 589, con la conversión de Recaredo, idea que aparecía en no pocos manuales de la época.

Como indicaba otro texto escolar, *Historia y Geografía de España* de Feliciano Cereceda, “puestas en contacto las dos culturas de árabes e hispanogodos, es natural que ambas se influenciases mutuamente”¹⁵; aun así, la idea de la multiculturalidad y del mestizaje como algo positivo no solía aparecer. Había contacto, sí, pero la etapa andalusí, en definitiva, como señalaba otro libro de José Luis Asián Peña, “fueron ocho siglos de sometimiento a los musulmanes”¹⁶. Fue durante la “Reconquista” cuando, partiendo de las herencias romanas y germánicas, se elaboró lo que para Asián y otros muchos autores de manuales era “lo hispano”¹⁷.

Ciriaco Pérez Bustamante, catedrático de Historia de la Universidad de Madrid, también hizo un manual de Historia de España para el Bachillerato de gran éxito. Tampoco en su obra había rastro de la retórica africanista de hermandad hispano-árabe. Aquello que sí aparecía, en cambio, era la retórica nacional-católica más extrema; alejada, incluso, de los postulados arabistas más conservadores.

De los Reyes Católicos decía que “la realización de su pensamiento requería también la unidad espiritual y para ello era necesaria la depuración cruenta de la raza de toda clase de contaminaciones con otras creencias religiosas y la asimilación de los elementos extraños enquistados en el organismo nacional (moros y judíos)”¹⁸. Por otra parte, este manual dedicaba más páginas de lo habitual a las guerras africanas contemporáneas, pero para hacer unos planteamientos completamente alejados del africanismo más filomarroquí.

Las guerras del Rif eran presentadas como un hecho imprescindible para asegurar la grandeza de España y la independencia de la nación. El autor no apostaba por la “penetración pacífica”, sino por el enfrentamiento bélico que tanto honor daba al ejército y a la Patria. Además, tanto las grandes decisiones militares de los años veinte, como el proyecto de desembarco en Alhucemas, siempre fueron atribuidas, de una manera u otra, al general Franco¹⁹.

La única referencia del manual de Pérez Bustamante a algo parecido a la fraternidad hispanoárabe aparecía al final del libro, en una lectura sobre la toma del Alcázar de Toledo. Se hacía mención a los Regulares del comandante marroquí Mizzian-Ben-Kassen, a los que se consideraba plenamente españoles si atendemos al siguiente relato: “ante el ruido de llegada de tropas, parte del ejército franquista sito ante el Alcázar pregunta quién hay y la respuesta de los Regulares es contundente: “¡Fuerzas de España! ¡Regulares de Tetuán!”²⁰. Ahora bien, con estos planteamientos el autor de este manual no defendía la idea de unidad hispano-magrebí clásica, procedente del africanismo decimonónico. Mizzian y los Regulares no eran españoles por los lazos de sangre o la historia común de Marruecos con España; eran un símbolo del entendimiento a través de las armas, de la confraternización en la lucha. La Guerra Civil, pues, permitía establecer unos vínculos hispano-marroquíes que nada tenían que ver con la hermandad planteada por algunos africanistas y arabistas. Por otro lado, no podemos olvidar que los libros escolares debían justificar de algún

¹⁵ Feliciano Cereceda, *Historia y geografía de España* (Madrid, [s.n.], 1945), 64.

¹⁶ José Luis Asián Peña, *Elementos de Geografía Regional e Historia de España para segundo curso de bachillerato* (2ª ed., Barcelona: Editorial Bosch, 1945), 36.

¹⁷ *Ibidem*, 38-43.

¹⁸ Ciriaco Pérez Bustamante, *Síntesis de la Historia de España* (7ª ed., Madrid: Ediciones Atlas, 1948), 133.

¹⁹ *Ibidem*, 242.

²⁰ *Idem*, 256-257.

modo la participación de los otrora enemigos en la guerra al lado de Franco, algo que algunos manuales resolvían con filigranas retóricas de una enorme simpleza:

“Estos [los moros] (que ahora son excelentes amigos nuestros, hasta el punto de que se ofrecieron voluntarios para nuestra guerra) no nos conocían todavía, y, por eso mismo, creyendo que íbamos allí a hacerles algún daño, nos daban mucha guerra”²¹.

Por tanto, podemos concluir que, frente a lo preconizado por muchos de los africanistas del régimen, los manuales escolares, en general, no evidenciaron en absoluto la existencia de un discurso predominante de fraternidad hispanoárabe. Las relaciones entre España y el Islam solían ser presentadas en clave de antagonismo y de enfrentamiento. Era frecuente hablar de la etapa andalusí como una ruptura con la tradición anterior que sólo sería superada por la “Reconquista”. En el mejor de los casos, las aportaciones andalusíes eran asumidas como propias en función de la carga española que pudiesen tener (sin posibilidad de establecer vínculos de civilización o cultura con el norte de África).

Para complementar este estudio, nos hemos aproximado a la formación de los maestros durante el franquismo para comprobar si, también en ese nivel, los discursos africanistas usados en el ámbito diplomático e internacional brillaron por su ausencia. Con esa finalidad, hemos analizado los programas y las memorias de prácticas de los estudiantes de Magisterio depositados en el Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid, antigua Universidad Central, y hemos podido ver que, en general, el relato predominante fue, una vez más, el que hemos ido describiendo hasta el momento.

A pesar de ello, queremos destacar que, entre todas las memorias analizadas, hubo una en la que sí se planteó una lección de Historia utilizando los presupuestos africanistas más proclives a la hermandad.

En una sesión de segundo curso dedicada precisamente al Protectorado español en Marruecos, la maestra en prácticas señalaba que “tras dibujar en el encerado un mapa esquemático de las costas del norte de África”, se debía plantear un esquema histórico en el que se desarrollasen unos puntos que, “por ser ya conocidos por los niños” no debían requerir demasiado tiempo²². En este sentido, la futura maestra hablaba de los vínculos hispano-africanos en la época cartaginesa, en la romana y en la árabe y los relacionaba con “un apéndice sobre la dominación de Marruecos en época moderna” en el que se debían destacar el paralelismo histórico entre España y el Norte de África, la consiguiente afinidad cultural y racial, la lucha por la dominación de Marruecos (con mención especial a la labor desempeñada por el general Franco) y la labor española en el Protectorado²³.

Dada la dificultad de encontrar fuentes de este tipo, desconocemos si éste fue un caso aislado o si, por el contrario, se dio con mayor frecuencia de lo previsto²⁴. No obstante, el análisis de toda la documentación presentada en estas páginas nos permite concluir que, a la espera de investigaciones más exhaustivas, la educación española en general, y la enseñanza de la Historia

²¹ Lorenzo Quintana, *¡Franco! Al muchacho español* (Barcelona: Editorial Librería Religiosa, 1940), 17.

²² Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid (AGUCM), 66/00-1123, María Teresa Puente, *Prácticas de enseñanza* (1953).

²³ *Ibidem*.

²⁴ En este sentido, sabemos que el Ministerio de Educación Nacional resolvió que a partir del curso 1954-55 se debía incluir en los programas de la disciplina de “formación del espíritu nacional”, en todos los centros docentes, el estudio “de nuestra política en África”, lo cual debía abarcar cuestiones de “Geografía, Historia, presente y porvenir de nuestros intereses y relaciones en África y su trascendencia en la política nacional”. “Vida hispanoaficana: El estudio de nuestra política en África”, *África* (nº 148, 1954), 28. Desconocemos si llegó a aplicarse, pero lo cierto es que, si fue así, la independencia de Marruecos debió de precipitar su desaparición.

en particular, estuvieron durante el franquismo bastante alejadas de aquellos principios africanistas y arabistas que el régimen sí utilizó en su política internacional.

El discurso africanista en las aulas del Protectorado: el Bachillerato Hispano-Marroquí

La enseñanza media para españoles en la zona del Protectorado había tenido tradicionalmente un carácter privado y se había impartido en colegios legalmente reconocidos, ya que sólo en Ceuta y Melilla había Institutos nacionales oficiales. En 1946 se crearon 5 institutos públicos, de enseñanza libre y gratuita, en las principales ciudades del Protectorado, unos institutos que convivían con los centros en los que se impartía el denominado “Bachillerato marroquí”, regulado por un Dahir de 31 de diciembre de 1940, y que abría las puertas a la población escolar de la zona para continuar sus estudios superiores en España u otros países árabes (sobre todo del Próximo Oriente).

Ese bachillerato, que era bilingüe, era, en teoría, semejante al Bachillerato español, y comprendía dos gradaciones: el Bachillerato elemental (de tres cursos estudiados en lengua árabe) y el superior (que exigía cuatro años más de estudios en castellano, con la excepción de las asignaturas de árabe, religión e instituciones islámicas). En poco tiempo, las autoridades españolas se dieron cuenta de las carencias de un sistema que no permitía al alumnado marroquí alcanzar el grado de conocimientos suficiente para iniciar una carrera en España o en cualquiera de las universidades más prestigiosas del mundo árabe. Desde las instituciones, muchos africanistas destacaban la necesidad de ampliar en un año los conocimientos de lo que hasta entonces había sido el Bachillerato elemental para poder dar un nivel que permitiera acceder a las principales universidades del mundo arabo-islámico. Además, las autoridades consideraban también conveniente que los alumnos que fuesen a estudiar a España llevaran una preparación más intensa en español que la que les facilitaba el bachillerato marroquí. Por otro lado, también consideraron que podía ser provechoso, desde el punto de vista de la política colonial, que los alumnos españoles que cursaban su Bachillerato en Marruecos tuvieran conocimientos de lengua árabe, instituciones musulmanas o aspectos socioculturales del país para poder, en palabras del destacado africanista franquista Tomás García Figueras, “obtener una comprensión aún más cordial e intensa de marroquíes y españoles”²⁵.

En ese contexto, y para dar respuesta a esos retos, en 1947 nació un nuevo modelo que conviviría con los anteriores: el denominado Bachillerato Hispano-marroquí, un Bachillerato equivalente al español, destinado tanto a la población española en Marruecos como a los marroquíes que quisieran continuar sus estudios en universidades españolas o árabes, y con particularidades en función de la procedencia del alumnado.

El Decreto establecía una enseñanza religiosa y filosófica separada (impartida en la lengua del estudiante y por profesores del credo respectivo). Además, señalaba también que, durante los primeros cursos, las clases de árabe para españoles y de español para marroquíes se darían por separado por eficacia pedagógica. No obstante, las clases de Geografía e Historia serían comunes para todos los estudiantes e incluirían cuestiones tanto de España como de Marruecos²⁶.

Para llevar a cabo esta nueva modalidad de Bachillerato, se creó en Tetuán el Instituto Hispano-marroquí de Enseñanza Media, que empezó a funcionar el 1 de octubre de 1948 con un plan de estudios redactado por los órganos competentes de la Alta Comisaría de España en Marruecos y aprobados por el Ministerio de Educación Nacional.

De las distintas materias que integraban el plan, las que más nos interesan son las relacionadas con Geografía e Historia, ya que, en primer lugar, eran asignaturas comunes para españoles y

²⁵ Vial de Morla, “El Bachillerato marroquí y el bachillerato hispano-marroquí”, *África* (nº 86, 1949), 2-4. Sobre el bachillerato marroquí, véanse también Fernando Valderrama, “El bachillerato marroquí”, *África* (nº 9, 1951), 7-10; Fernando Valderrama, “Organización cultural en el Protectorado”, *África* (nº 129-130, 1952), 10-13.

²⁶ Decreto de Presidencia del Gobierno de 3 de octubre, publicado en el B.O.E. de 16 de octubre de 1947, 5658.

marroquíes y, en segundo, podían presentar contenidos muy susceptibles de recoger parte de la narrativa africanista y arabista que hemos comentado.

En la **Figura I**, podemos ver un esquema en el que se resumen las principales diferencias del Bachillerato Hispano-marroquí en relación con el modelo español peninsular. En él se detecta claramente el peso que lo marroquí y lo árabe adquieren en el plan de estudios y la relevancia que, para los diseñadores de las materias, tenía toda la retórica sobre las relaciones o los vínculos hispano-árabes que tan bien le venía al régimen en aquel momento.

Figura I. Comparación entre los contenidos de Geografía e Historia del Bachillerato español y los del Bachillerato Hispano-marroquí

Cursos	Plan del Bachillerato español	Matizaciones complementarias en el hispano-marroquí
1º	Geografía General Historia de España	Y elemental de Marruecos Y de Marruecos
2º	Geografía de España Historia de España	Como en el primer año, con mayor extensión
3º	Geografía Universal Historia Universal	Nociones de Geografía e Historia del Mundo Árabe
4º	Geografía económica de las grandes potencias Historia de la cultura Universal	Geografía económica de Marruecos Cultura hispano-árabe
5º	Geografía histórica de España Historia de la cultura española	Geografía histórica del continente africano Cultura hispano-árabe (ampliación)
6º	Historia del Imperio	Relaciones de España con el mundo árabe El arabismo español
7º	Repaso de Geografía Repaso de Historia Ideales políticos del Imperio Español	España y el mundo árabe Ideales hispano-marroquíes

Fuente: Bachillerato Hispano-Marroquí: programas o cuestionarios de geografía, historia, cultura hispano-árabe, la hispanidad y el mundo árabe, sociología marroquí e instituciones musulmanas, Árabe marroquí y nociones de árabe literal (Tetuán, 1949)

Más allá del esquema general, lo interesante es adentrarse en las distintas asignaturas para ver, concretamente, en qué consistieron y qué tipo de discurso arabista o africanista se difundió a través de ellas. En este sentido, la documentación de la Delegación de Educación y Cultura nos ha permitido acceder a los programas y, en algunos casos, a la bibliografía recomendada para preparar las distintas materias que integraban dicho Bachillerato.

Sobre “Historia de España y de Marruecos”, impartida en primero y segundo, sabemos, que durante el primer curso se utilizaron como manuales de referencia la *Breve historia de Marruecos*, de Guillermo Guastavino Gallent; *Marruecos* (3ª edición) de Tomás García Figueras; *Acción de España en África*, editado por el Ministerio de la Guerra, y *Epítome de la Historia de Marruecos*, de Mohammed Ibn Azzuz Hakim. En relación con el segundo año, el programa establecía con claridad que “en el segundo curso se desarrollará con mayor amplitud el mismo cuestionario, subrayando en cada lección las relaciones entre España y el Occidente extremo norteafricano en todas las épocas de la Historia”²⁷. Para ello, además de las lecturas citadas anteriormente, se recomendaba el uso de

²⁷El análisis de los cuestionarios redactados por la Delegación de Educación y Cultura nos permite ver que, efectivamente, las relaciones entre España y Marruecos fueron una prioridad en esa materia. Así, el temario establecía que, entre otras cosas, había que trabajar “La Historia de España: su concepto. Sus relaciones con la Historia de Marruecos. [el subrayado es del documento original] La España primitiva: primeros pobladores de la Península y de Marruecos. Pueblos colonizadores y conquistadores en el Mediterráneo Occidental [...] Los vándalos en Marruecos [...] Influencia de las disidencias marroquíes en la debilidad del Andalus [...] Ceuta en manos de España [...] El Movimiento Nacional. Sus

los textos *África en la acción española*, de García Figueras, y *España y Marruecos. Interferencias históricas hispano-marroquíes*, de José M^a Millás Vallicrosa²⁸.

La mayor parte de la bibliografía citada, y el manual de Guastavino es un ejemplo, recogía todos los grandes tópicos del relato histórico del Instituto de Estudios Africanos (la principal institución africanista del régimen). Así, se hacía énfasis en una antigüedad compartida y se decía que el Estrecho no era una separación, sino un camino que unía “desde los tiempos de los talladores de sílex”, que los bereberes eran parientes de los iberos, que españoles y marroquíes experimentaron las mismas invasiones (fenicios, cartagineses, romanos, bárbaros, bizantinos, árabes), etc. Ahora bien, al llegar a al-Ándalus, se hablaba de esplendor cultural y de convivencia, pero se hacía poca referencia a la idea de hermandad basada en los lazos de sangre²⁹.

“Nociones de Geografía e Historia del Mundo Árabe”, una asignatura del tercer curso, se estructuraba en tres grandes temas: “naciones autónomas” (donde se hablaba de Turquía, Egipto, Arabia Saudita, etc.), “pueblos musulmanes sometidos a influencias de otras potencias” (donde se trabajaba, sobre todo, el Magreb) y “minorías musulmanas” (Balcanes, URSS, China, etc.), que permitía introducir la “maldad del comunismo” y las persecuciones que los rojos hacían de cualquier manifestación religiosa allá donde estuvieran³⁰.

En “Geografía Económica de Marruecos”, de cuarto, había dos grandes bloques de contenidos: “Geografía natural”, donde se hablaba del país, de su naturaleza, de su unidad geográfica y diversidad regional y de comparaciones con la Península Ibérica; y “Geografía Económica”, donde, sobre todo, se hacía referencia a las mejoras territoriales y urbanas, al fomento de la agricultura, a los cambios en comercio y a todo aquello que permitiera comparar al “antiguo Marruecos” con el actual³¹.

También en cuarto encontramos “Cultura hispano-árabe”, una materia en la que se ensalzaba la historia de la España musulmana (especialmente en sus aspectos sociales, culturales y de convivencia) para, en quinto, tratar la grandiosidad de su cultura y su influencia en el mundo árabe. En sexto, el estudio de esa influencia se ampliaba a la Europa medieval y renacentista.

Todo eso, como no podía ser de otra manera, culminaba en la asignatura del séptimo curso, “La Hispanidad y el mundo árabe”, en la que se hablaba del arabismo español, se establecían vínculos entre España y el mundo árabe y se concluía que era posible establecer un gran bloque que, integrado por árabes y sudamericanos, tuviera a España como guía y punto de unión³².

orígenes. Sus hombres. La aportación marroquí. Su significado patriótico, moral y religioso. Fraternidad de España y de Marruecos bajo el signo de Franco. *Cuestionarios de Geografía e Historia. Cursos 1º, 2º y 3º del Bachillerato Hispano-Marroquí* (Tetuán, Delegación de Educación y Cultura, 1950), 2.

²⁸ Biblioteca Nacional de España (BNE), AFRGFC/87/6, Bachillerato Hispano-Marroquí: primer curso: programas de geografía de Marruecos (lecciones del programa general), historia de Marruecos (lecciones del programa general), sociología marroquí e instituciones musulmanas (para españoles), cuestionario de árabe marroquí (para españoles), referencias bibliográficas (para el profesorado) (Tetuán: Delegación de Educación y Cultura, 1948); AFRGFC/142/12, Bachillerato Hispano-Marroquí: primero y segundo cursos: programas de las materias especiales de geografía de Marruecos (lecciones del programa general), historia de Marruecos (lecciones del programa general), sociología marroquí e instituciones musulmanas (para españoles), cuestionario de árabe marroquí (para españoles), referencias bibliográficas (para el profesorado) (Tetuán: Delegación de Educación y Cultura, 1949).

²⁹ Guillermo Guastavino Gallent, *Breve historia de Marruecos* (Larache: Editora Marroquí, 1944).

³⁰ BNE, AFRGFC/87/7, Bachillerato Hispano-Marroquí: programas o cuestionarios de geografía (Marruecos, general y económica, mundo árabe, y continente africano), historia (Marruecos, mundo árabe y continente africano), cultura hispano-árabe, la hispanidad y el mundo árabe, sociología marroquí e instituciones musulmanas (para españoles), Árabe marroquí y nociones de árabe literal (para españoles), (Tetuán: Delegación de Educación y Cultura, 1949).

³¹ *Ibidem*, 16-18.

³² *Ibidem*, 25-27.

No cabe duda, por tanto, de que este plan de estudios se adaptó perfectamente a los intereses internacionales y coloniales del régimen franquista. Efectivamente, podía servir para difundir entre los españoles que vivían y trabajaban en Marruecos un conocimiento de la sociedad marroquí y del Islam imprescindible para ejercer correctamente la acción colonial; pero, más allá de esto, el Bachillerato Hispano-Marroquí, sobre todo si atendemos al escaso número de personas a las que afectó, fue un instrumento de propaganda pensado para ganarse las simpatías de un mundo arabo-islámico que debía ver a España como “uno más de la familia”.

Cursillos de orientación para un Magisterio africanista en el Protectorado

Tan importante como la elaboración de planes de estudio africanistas fue la formación de los docentes que debían desarrollarlos y llevarlos a la práctica.

En el ámbito del Bachillerato Hispano-marroquí, el profesorado era mayoritariamente español; pero en el de la enseñanza primaria, las escuelas debían contar con maestros marroquíes, encargados de impartir en árabe todas las asignaturas (excepto lengua española), y con maestros españoles que, además de hacerse cargo de la docencia de aquello que el profesorado marroquí no pudiera o no supiera enseñar, debían desempeñar una función asesora junto a los directores de los centros. Además, los maestros españoles también debían encargarse de la formación de los niños españoles residentes en el Protectorado.

Los docentes marroquíes se formaban en Escuelas Normales de Magisterio que, tras instruirles durante tres años en pedagogía moderna y otras materias de conocimientos básicos, les dotaban del título de Maestro en Enseñanza Primaria musulmana. Los españoles, en cambio, debían realizar unos cursillos de orientación que les aportasen la información necesaria para desenvolverse en un contexto educativo distinto al peninsular.

En 1941, se produjo en el ámbito educativo del Protectorado un cambio importante como consecuencia de la aprobación de un decreto básico según el cual podían incorporarse los maestros nacionales de España a la zona marroquí (hasta ese momento sólo había en Marruecos cien maestros en propiedad). Se convocó, así, el primer concurso de méritos y los maestros seleccionados fueron obligados a realizar el Curso de Orientaciones Nacionales, de un mes de duración, organizado por la Alta Comisaría³³.

Estos cursos, que se fueron repitiendo durante los años sucesivos para seleccionar y preparar al nuevo profesorado, solían celebrarse en Tetuán bajo la presidencia del Alto Comisario y del Delegado de Educación y Cultura. El Centro de Estudios Marroquíes, concebido para formar a los funcionarios del Protectorado, era el organismo responsable de su organización y desarrollo, así como de evaluar los exámenes finales y las memorias en las que los “maestros cursillistas” dejaban constancia de sus impresiones.

El plan de estudios estaba integrado por las asignaturas de “Religión y Liturgia”, “Geografía e Historia de Marruecos”, “Pedagogía fundamental”, “Instituciones Musulmanas”, “Legislación y Organización escolar”, “Metodología de Enseñanza Marroquí” y “Sociología Marroquí”. Durante el curso, además, también se estudiaba música, árabe vulgar y bereber rifeño. Este plan respondía, en las propias palabras de la Delegación de Educación y Cultura, a una finalidad muy clara: “la formación africanista teórico-práctica y espiritual” de los futuros docentes, ya que, además de lo indicado, debían estudiar también psicología del niño español, psicología del niño marroquí, usos y costumbres marroquíes, etc.³⁴.

³³ Este curso era preceptivo para los maestros de la Zona según Decreto de 24 de junio de 1941. A partir del año siguiente, su duración se alargó a dos meses.

³⁴ “Nuestra atalaya: El segundo cursillo de orientaciones para el Magisterio de la Zona del Protectorado”, *África* (nº 10, 1942), 41

Tomás García Figueras apuntaba en una conferencia destinada a maestros de la zona que a los niños españoles había que inculcarles el amor por la Patria (lo cual incluía sus posesiones africanas) y a los niños marroquíes la estima por su país, pero también por una España que “con un gran desinterés y con un gran amor a la obra, ayuda a Marruecos a salir de la postración en que se encuentra y la ayuda con el mismo cariño con que se trata a un hermano enfermo para hacer que recobre su salud y que juntos puedan disfrutar después, de la satisfacción de haberlo conseguido”³⁵.

Para lograr estos objetivos, una vez más, la enseñanza de la Geografía y la Historia de España y de Marruecos se convertía en una pieza clave. Así, como indicaba el propio programa de esa asignatura en unas observaciones preliminares metodológicas,

“Independientemente de que se dediquen en este programa algunas lecciones y preguntas a las relaciones entre España y Marruecos, es fundamental que en las explicaciones se insista reiteradamente en las conexiones que unen a ambos países a través de toda su historia.

Otro principio que debe presidir la explanación es el de que la Historia no es un simple y memorístico nomenclátor de fechas y dinastías, sino un conjunto de actividades colectivas que constituyen la íntegra vida nacional. No puede comprenderse la historia política de un país más que en función de su historia interna, y viceversa. Si al final del curso no han logrado esa visión armónica, han perdido el tiempo los alumnos y el profesor”³⁶.

Las clases de Geografía e Historia, por tanto, tenían que servir para ensalzar las relaciones hispano-marroquíes y generar la idea de una colectividad con un “destino universal” común. De este modo, se les insistía en que debían hablar de la existencia de un país que geográfica e históricamente empieza en los Pirineos y termina en el Atlas; de la analogía geográfica (“simetría perfecta”) en clima, cultivos y producción; de los vínculos etnográficos que permitían afirmar que bereberes e iberos eran el mismo pueblo; de la cultura hispanoárabe medieval, “orgullo del mundo”; de la elevada espiritualidad común entre Islam y cristianismo (claramente evidenciada durante la Guerra Civil); o del mandato africanista de la nación española³⁷.

A través de numerosos materiales, además, se difundió el discurso de misión desinteresada de civilización que, supuestamente, debía estar en la base de las actuaciones de cualquier cargo del Protectorado. Los interventores, los maestros, los médicos y el resto de personal público debían conocer la realidad marroquí y llegar al “alma de los colonizados” para entenderlos y actuar de la manera más respetuosa posible. Eso, como decía García Figueras hablando de los interventores, era el “cimiento del edificio sobre el que se asienta nuestra obra marroquí”, por lo que los encargados de desempeñarla debían reunir unas determinadas cualidades y aptitudes que, obviamente, no eran las mismas que las del personal peninsular.

Ahora bien, una cosa era el discurso y otra bien distinta la práctica del día a día. Los informes confidenciales de la diplomacia británica, por ejemplo, señalaban constantemente la ineffectividad de muchas de las reformas llevadas a cabo por las autoridades españolas. Los distintos memorándums que el consulado británico en Tetuán elaboró para analizar la situación educativa de la zona, desmentían muchas de las ideas expuestas por el africanismo oficial. Aunque la propaganda de la Alta Comisaría señalaba que la educación era obligatoria en todo el Protectorado español (lo que, en teoría, era cierto desde 1946), a la altura de 1950 sólo 5.700 niños marroquíes de los 200.000 en edad escolar iban a la escuela elemental, según los datos británicos. Los informes añadían, además, que la cifra era la misma que la de niños españoles, con la diferencia de que, en ese caso, representaban al 95% del total. Por otro lado, las aulas estaban masificadas y el material didáctico

³⁵ Tomás García Figueras, *Función social de La Escuela: Palabras pronunciadas con ocasión del Curso de Orientación del Magisterio de la Zona (Tetuán, Delegación de Educación y Cultura, s.f.)*, 7.

³⁶ BNE, AFRGFC/147/2, *Programa de Historia de Marruecos* (Tetuán: Centro de Estudios Marroquíes, 1941).

³⁷ Tomás García Figueras, “Consejos a los maestros españoles en Marruecos”, *África* (nº 3, 1942), 35-43.

no era el adecuado para impulsar con éxito un proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que el número de alumnado marroquí que llegaba a bachillerato era muy reducido³⁸. Lo más interesante es que disponemos también de testimonios españoles que confirman esas contradicciones entre el discurso africanista más oficial y la práctica colonial. Uno de ellos fue la revista *El Buhaxem*, una publicación de humor editada en los años cuarenta por los interventores de la Intervención de Sidī ‘Alī, en la cabila de Banī ‘Arūs (Ŷbāla central), que presentaba sin tapujos los problemas que el control colonial suscitaba en las relaciones sociales y culturales con los marroquíes³⁹. La política educativa del franquismo en el Protectorado y los discursos que intentaban transmitirse a través de ella, por tanto, no tuvieron una gran repercusión en la población marroquí; sin embargo, sí sirvieron al régimen para enarbolar la bandera de la “amistad hispano-árabe” y conseguir los apoyos internacionales que necesitaba para salir de su aislamiento.

Conclusiones

A la vista de lo analizado a lo largo de estas páginas, podemos concluir que la política educativa española en Marruecos (en manos de la Alta Comisaría y de sus delegaciones), fue un instrumento más de propaganda para mejorar la imagen de España en el mundo árabe, consolidar su posicionamiento internacional y mantener la fidelidad de un Protectorado en el que la agitación nacionalista era cada vez más intensa. Eso explica que, a diferencia de lo que sucedía en la Península, el africanismo y los discursos de fraternidad hispanoárabe (tan bien reflejados en el plan de estudios del Bachillerato Hispano-marroquí) estuvieran tan presentes en los programas y materiales docentes del Protectorado.

El franquismo, por tanto, manejó varios discursos africanistas y arabistas en función de sus intereses. En el caso de la enseñanza en los centros educativos de la España peninsular, todo apunta a que el régimen no sólo no pretendió incorporar al “otro” por excelencia en su discurso nacional, sino que ni siquiera tuvo intención de popularizar las visiones más “tolerantes” y “respetuosas” que importantes sectores del africanismo español defendieron durante años. Así, mientras en las aulas del Protectorado se hablaba de “unión”, “amistad” y “lazos eternos” entre las dos orillas del Estrecho, en las de la Península se siguió reproduciendo un viejo discurso maurofóbico de gran arraigo social que la dictadura franquista, pese a enarbolar la bandera de la hermandad hispano-marroquí en los foros internacionales, nunca pretendió erradicar. La mejor prueba es que, a partir de mediados de la década de 1950, con el ingreso de España en las Naciones Unidas y la independencia de Marruecos, el africanismo defensor de los vínculos fraternales entre España y el mundo árabe fue definitivamente arrinconado y muchos de sus principales medios de difusión, silenciados.

³⁸ National Archives of the United Kingdom, Consulado británico de Tetuán, F.O. 371/90284, archivo 1741, “Education in Spanish Morocco”, 30 de junio de 1950.

³⁹ En relación con esta publicación y sus tensiones con el discurso africanista oficial, recomendamos la lectura de David Parra Monserrat, “On comença l’Àfrica? Diverses cares de l’africanisme franquista”, *Recerques. Història, economia, cultura*, (nº 58/59, 2009), 99-126.

