Alfabetización y aculturación en los territorios coloniales hispanoafricanos

OLEGARIO NEGRÍN FAJARDO
Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid

Introducción

En los estudios históricos de la realidad educativa española no se suele dedicar espacio alguno a explicar las características específicas de la enseñanza, las instituciones y la política educativa desarrolladas en las colonias negroafricanas y musulmanas que pertenecieron a España (1). Se trata de una carencia probablemente no intencionada, pero no por ello menos significativa, basada, entre otras cosas, en la diferenciación tajante entre los territorios metropolitanos, lo realmente considerado español y nuestro, y las colonias, objeto de explotación y aculturación siempre coyuntural y temporal y, en cualquier caso, valoradas en un plano diferente en cada período histórico.

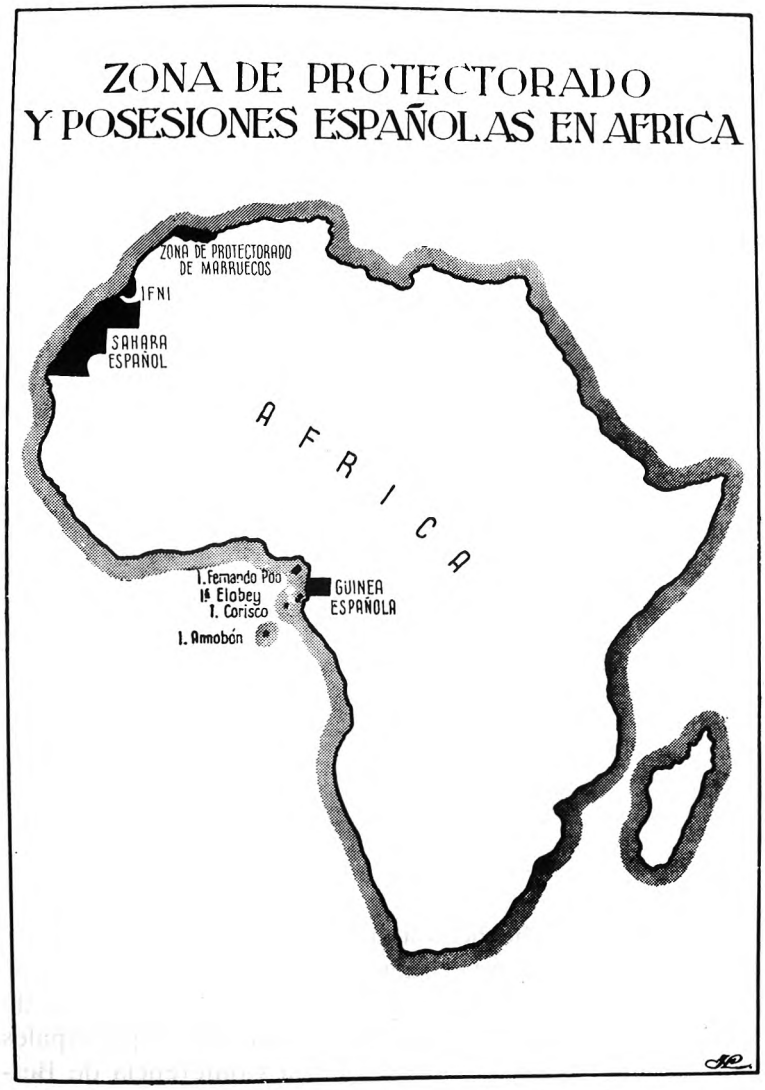
Teniendo en cuenta dicha laguna de contenidos, esta aportación se propone explicar el proceso de alfabetización seguido en los territorios hispanoafricanos, con sus características propias y diferenciadoras, insistiendo en el contexto histórico en el que se desarrolló la acción educativa y cultural de España.

Hay que empezar por decir que los que en su momento se denominaron territorios españoles de África comprendían una zona de protectorado (el norte de Marruecos) y los enclaves coloniales de Ifni, Sáhara, Fernando Poo y Río Muni, además de las plazas menores de Peñón de Vélez de la Gomera, Peñón de Alhucemas e Islas Chafarinas (2). Es decir, gran parte de los territorios están situados en el noroeste del África musulmana y sólo alrededor de tres decenas de miles de kilómetros cuadrados se encuentran en el África ecuatorial negra. Tales diferencias geográficas, raciales, culturales y religiosas van a influir notablemente en la educación y colonización hispanoafricana.

Como es bien sabido, España se enfrenta al hecho colonial africano como potencia de segundo orden, viéndose obligada a aceptar las migajas del reparto territorial, fruto de los acuerdos a los que llegaron los principales países europeos en la Conferencia de Ber-

lín (3). Al mismo tiempo, nuestra nación poseía una inmensa tradición y una larga experiencia colonial en América, cuyas últimas colonias estaban en proceso de independencia precisamente en la época en la que Europa centraba sus ansias expansionistas colonizadoras en África.

A finales del siglo XIX y principios del XX se confirma la pertenencia a España de los territorios que ya poseía en África con anterioridad, si bien disminuidos considerablemente en extensión, como ocurrió con la parte continental de Guinea; en 1912 se le otorgó el protectorado para una pequeña parte de Marruecos. A España se le adjudicó en el reparto de África las zonas menos interesantes, desde el punto de vista de la explotación económica, y con una ínfima extensión comparada con la que obtuvieron otros países europeos como Gran Bretaña,

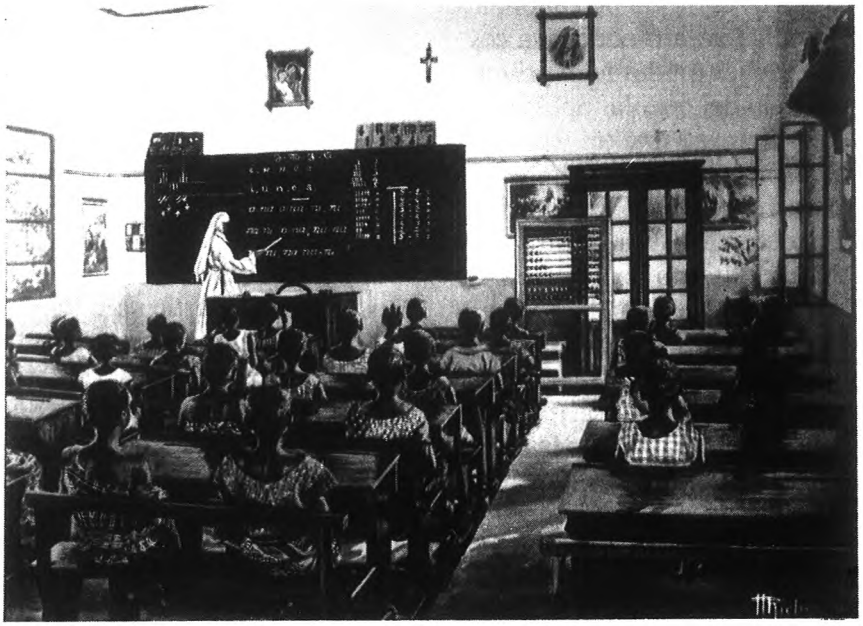


Mapa de África en el que aparecen señalados los territorios coloniales españoles: zona de protectorado del norte de Marruecos, Ifni, Sáhara español y Guinea española. La conferencia de Berlín de 1885 repartió el continente africano a las grandes potencias europeas del momento, quedándose España con una pequeña, aunque diversa, extensión de territorio, en buena parte de escaso valor económico.

Francia, Alemania o Bélgica. De hecho, la mayor extensión era el Sáhara español con 266.000 kilómetros cuadrados, absolutamente desértico y sin interés económico aparente alguno.

España no comienza la colonización de sus territorios africanos de una manera sistemática y amplia en un momento determinado, sino que el proceso colonizador y, por consiguiente, la aculturación (4), la alfabetización y la escolarización se desarrollarían de una forma paulatina, unas veces con más lentitud y en otras ocasiones con un ritmo más vivo, según los intereses y la política colonial de la administración metropolitana. Así, Ifni se empieza a colonizar realmente a partir de 1934; la colonización efectiva del Sáhara se haría también a partir de los años treinta; por su parte Fernando Poo y algunos lugares de la costa continental guineana empezaron a colonizarse desde el último tercio del siglo XIX, pero buena parte de la zona continental tuvo que esperar hasta los años treinta para entrar en la política colonial seguida por la administración.

Hay que destacar que si bien España tenía unos objetivos económicos de explotación agrícola, comercial y, en menor escala, industrial de los territorios a su cargo, en las explicaciones oficiales siempre se antepusieron objetivos humanísticos y religiosos y se hacían planteamientos ideológicos semejantes a los que se aplicaron en la colonización de Hispanoamérica, con una carga de paternalismo y religiosidad acentuada durante el régimen de Franco, que dará lugar a un típico modelo colonizador español que daba prioridad al hecho misional. Sirve de ejemplo el



Esta ilustración no representa la calidad media de las construcciones escolares africanas, pero sí aparecen en ella todos los elementos de la educación y aculturación occidental. En realidad, las alumnas negras son la única diferencia con una aula escolar de aquellos momentos en Francia, Bélgica o España. Están presentes los ingredientes básicos de la alfabetización en áreas católicas: símbolos y cuadros religiosos, la maestra monja y varios instrumentos para el aprendizaje elemental.

caso de Guinea, que durante una larga etapa fue prácticamente territorio de control misionero hasta que las autoridades civiles se fueron haciendo paulatinamente con el poder real de la zona. No obstante, hasta la independencia de Guinea, la influencia de las misiones fue siempre muy importante.

La alfabetización de los territorios hispanoafricanos partió de la inexistencia de escolaridad previa, salvo la educación espontánea nativa (5) o las escuelas coránicas, en el caso de las zonas musulmanas. Así, en el África occidental española la mayoría de la población era nómada y analfabeta; la población aborigen guineana, cuando los españoles se hicieron cargo de lo que luego se denominaría región ecuatorial, desconocía la alfabetización; en el caso del protectorado marroquí, sólo existía la instrucción coránica, muy limitada, basada en el aprendizaje de los versículos del Corán.

Por consiguiente, la acción educativa colonial española se encuentra desde el principio con el problema de que la población nativa no conocía la lengua española y poseía otras lenguas maternas diferentes. Al mismo tiempo, la primera reacción de los pueblos colonizados fue la de rechazar la cultura y la alfabetización metropolitanas (6). A este hecho contribuiría de forma decisiva la existencia de culturas y religiones profundamente asentadas en los pueblos colonizados por España.

La administración española, a pesar de las diferencias ideológicas de los diversos regímenes políticos que se van sucediendo en nuestro país, mantiene una política de colonización similar: aculturación profunda y radical de los territorios guineanos y proceso de aculturación suave y progresivo del África occidental española y el protectorado de Marruecos (7). Así, mientras se respetan las tradiciones y la cultura islámica y se profundiza progresivamente en la arabización de la enseñanza en la zona musulmana, en Guinea, la administración, con los misioneros a la cabeza, combate con rigor la cultura y tradición bantú y la educación espontánea ancestral (8). En ambos casos, no obstante, se procura introducir hábitos, valores y contenidos occidentales, sobre la base de la modernización y desarrollo social y económico de dichos territorios africanos.

Por las características propias de esta publicación, conviene que expliquemos el grado de aplicación en Hispanoáfrica de las campañas de alfabetización metropolitanas, asunto muy poco conocido y que no ha sido nunca abordado. Por lo que sabemos, las campañas de alfabetización estatales, de la Junta Nacional contra el analfabetismo, no se desarrollaron en los territorios españoles de África, así como tampoco lo hicieron las misiones educativas con sus campañas de alfabetización de adultos, comenzadas a partir de 1951 con carácter de extensión cultural para toda la nación. Hemos llegado a esta conclusión después de revisar detenidamente la bibliografía existente en torno a dichas campañas y una vez comprobado que tampoco en los archivos del Ministerio de Educación (9) ni en los fondos de la sección África de la Biblioteca Nacional existían datos sobre el particular. Para el caso de la Guinea española se ha consultado también a funcionarios que desarrollaron actividades cercanas al campo de la educación en los años cincuenta y sesenta, que corroboran que no se realizaron campañas de alfabetización dentro de los planes nacionales.

Por lo tanto, es muy posible que las campañas de alfabetización fueran diseñadas únicamente para ser aplicadas al territorio metropolitano y no a las zonas coloniales, cuyos habitantes, jurídicamente, no eran españoles. Hay que recordar que Marruecos se independiza en 1956 y España deja de ser, por consiguiente, nación protectora, y que hay que

esperar a 1959 para que el conjunto de los guineanos adquirieran la nacionalidad española. Otra posible razón que se puede aplicar, al menos a Guinea, es que la tasa de analfabetismo español en los años cincuenta era bastante superior a la que se registraba en la colonia hispanonegra, merced al esfuerzo realizado en esta última por las autoridades gubernativas y eclesiásticas para la extensión y universalización de la enseñanza elemental.

No obstante este planteamiento inicial del tema de la alfabetización, al estudiar cada zona colonial mencionaremos los escasos datos que hemos podido encontrar para fundamentar el avance alfabetizador en general y el relacionado con la educación de adultos y la lucha contra el analfabetismo en particular.

Hasta aquí, algunas matizaciones y puntualizaciones previas para entender en sus justos términos el proceso alfabetizador de los territorios coloniales españoles. A continuación nos ocupamos de analizar y valorar dicho proceso en cada una de las zonas coloniales, según el ya clásico modelo de iniciar el estudio con el protectorado de Marruecos, seguir con Ifni y Sáhara y finalizar con Guinea española.

El protectorado español del norte de Marruecos

En mayo de 1912, el sultán de Marruecos y Francia firmaron el Tratado del Protectorado, en el que se tenían en cuenta los derechos históricos reconocidos a España para participar en el desarrollo de Marruecos, que fue el objeto del convenio franco-español de noviembre de ese mismo año, por el cual nuestro país se convertía en nación protectora de la zona norte de Marruecos, aproximadamente una novena parte del territorio (19.656 kilómetros cuadrados) (10). Sin embargo, hasta 1927 la máxima preocupación y todos los esfuerzos españoles estuvieron concentrados en la pacificación de la zona y, en la práctica, la obra cultural hispánica sólo comienza a dar sus frutos a partir de ese momento.

Firmado el acuerdo de 1912 con Francia, la idea esencial del protectorado español era, en palabras de García Figueras: «Marruecos es un pueblo independiente al que España ayuda en su zona para su evolución. Esta idea determina el que se conserve al máximo posible la organización natural del país y solamente se coloque al lado de su propia organización, la protectora, que, en algunos aspectos, no tiene más misión que la orientadora y en otros, especialmente en el aspecto técnico, ha de sustituir completamente aquella organización de que Marruecos carece, aunque con el propósito sostenido de ir preparando a los marroquíes para llegar un día a una organización moderna y eficiente totalmente marroquí» (11)

Una intensa labor normativa va poniendo las bases para la acción española en su protectorado. Después de la etapa de pacificación (1912-1927), predominantemente militar, empieza otro período (1927-1936) de planificación y puesta en marcha de una amplia obra de equipamiento, imprescindible para permitir el despegue socio-económico del territorio. La última etapa del protectorado (1936-1956) (12) resultó la más fecunda; de una parte, porque empiezan a dar sus frutos las obras empezadas con anterioridad; de otra, y ello es fundamental, porque el inicio del golpe de Estado contra la II República se fraguó en torno a las tropas militares establecidas en África y era lógico que los vencedores de la guerra civil se volcaran en una zona tan querida para ellos por diversos motivos.

De hecho, la zona del protectorado es-

Una clase coránica. Las escuelas tradicionales musulmanas solían estar en pequeños locales, que carecían de las mínimas condiciones para la docencia, y que tenían como único mobiliario una estera sobre la que los niños se sentaban cruzando las piernas. Frente a ellos el profesor dirigía la clase ayudándose de una larga caña o vara. Cada niño tenía en sus manos una tabla, o pizarra de madera, untada con una materia arcillosa y una pluma de caña, que se mojaba en tinta fabricada con lana y cuernos de cordero calcinados. Copiaban en las pizarras los versículos del Corán y los repetían hasta memorizarlos; cuando esto ocurría, finalizaba la enseñanza primaria.

pañol se transformó en poco más de veinte años. Los planes quinquenales de 1946 y 1951, para la revalorización de la zona norte de Marruecos, dedicaban amplios presupuestos para proyectos sociales, culturales y obras públicas. La ley orgánica de noviembre de 1941 creó dos nuevas delegaciones al servicio de la Alta Comisaría, que habían de resultar decisivas a la hora de acelerar la evolución marroquí: la de Educación y Cultura y la de Economía, Industria y Comercio.

De una manera resumida, se puede afirmar que España afrontó el decisivo período que va de 1936 a la fecha de la independencia plena de Marruecos planificando una acción global para transformar el territorio que tenía bajo su protección, que empieza con la ordenación legislativa y administrativa, continúa con un período en el que se le da prioridad a lo económico, luego una etapa de concentración de esfuerzos en hacer avanzar todo lo relacionado con la cultura y la educación, y, finalmente, basándose en el trabajo previo y en la fecundidad de las etapas anteriores, el período 1951-1956 iba a ser el de la preocupación por lo económico y social al tiempo, procurando que la población marroquí recibiera directamente el beneficio del desarrollo.

Por lo que respecta a la enseñanza en el protectorado (13) hay que decir que, si bien antes de 1912 ya España había organizado alguna escuela y también los misioneros franciscanos desarrollaban actividades escolares, la realidad educativa era bastante deficiente: el analfabetismo alcanzaba un elevado porcentaje, porque muy pocos niños seguían los estudios primarios y no había enseñanza para las niñas; los métodos de enseñanza exigían ser modificados y los locales de las escuelas tradicionales eran inadecuados e insalubres. Pérez Lozano nos describe así una escuela tradicional: «Un local cerrado, la mayoría de las veces casi sin luz natural, una estera de

paja o caña, pisoteada y renegrida, aunque dejasen las babuchas a la puerta; un maestro escuálido y macilento rodeado de una serie de chicos de todas las edades canturreando, salmodiando los versículos del Corán; y el dómine con una larga caña para corregir las desobediencias o falsos gangueos del revoltoso» (14). La enseñanza israelita, reducida al nivel elemental, tenía los mismos problemas: locales inadecuados, dificultades metodológicas y escasez de apoyo económico.

Cuando España se hace cargo del protectorado no existían escuelas modernas y la enseñanza era puramente religiosa. En la escuela primaria se aprendía el Corán de memoria sin comprender siquiera su significado. Se consideraba que una vez memorizado el libro sagrado se finalizaba la enseñanza primaria y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Ante tal situación, la administración española se plantea una política educativa adecuada al protectorado, basada en el respeto a la tradición y a la lengua autóctona. Así, se pasa de una enseñanza religiosa, independiente y pobre, a una enseñanza mantenida por el Estado, con una primaria de cuatro años, con métodos modernos, pero apoyada en la autoridad tradicional a la que se consultaba permanentemente.

El primer paso dado fue revisar y potenciar la enseñanza tradicional musulmana con centros abiertos en Tetuán, Larache, Alcazarquivir, Xauen, Villa Sanjurjo, Villa Nador, Tensaman, Ajmas y Beni Aros. Al mismo tiempo se creó la escuela primaria moderna, respetando la religión musulmana y el trilingüismo (árabe, beréber y español) y colocando al lado del maestro español a un aprendiz marroquí llamado a sustituirle. Se establecieron también escuelas en el campo, en las que se seguía enseñando el Corán con un maestro marroquí, al que acompañaba un maestro español que se encargaba de dar a conocer paulatinamente la cultura y la tradición españolas. En dichas escuelas del campo se combinaba, por consiguiente, tradición con modernidad y progreso, y la enseñanza religiosa con la cultura general.

Dicho en palabras de F. Valderrama: «La fórmula se halló fácilmente: respetar la enseñanza primaria tradicional en su forma

Grupo de alumnos musulmanes, israelitas y cristianos en las clases nocturnas a cargo de los franciscanos en el protectorado español. En la Hispanoáfrica musulmana las autoridades españolas mostraron siempre una amplia tolerancia y respeto por la religión tradicional y por la israelita, que coexistían con la católica. Además, los alumnos musulmanes que asistían a las escuelas españolas recibían la instrucción religiosa coránica. Es de destacar que tal libertad religiosa no se producía por entonces en el territorio metropolitano ni tampoco en la colonia guineana.

clásica y crear escuelas primarias modernas con un programa completo a cargo de un maestro español; pero añadiendo a este programa una hora de enseñanza del Alcorán, por mudarrir y en sala independiente con su estera y todo el material tradicional» (15). De esta manera se fue venciendo la resistencia inicial de los padres a llevar a sus hijos a las escuelas de «los cristianos»; a ello contribuyó también bastante que se empezó a comprobar que los niños formados en tales escuelas encontraban salidas profesionales mejor remuneradas.

Aunque ya desde 1913 existía la Junta de Enseñanza de Marruecos, el primer paso fundamental en el avance organizativo escolar fue el Estatuto de Enseñanza de Marruecos (noviembre de 1930), en el que se distinguía entre la enseñanza popular, urbana y rural, y la enseñanza para hijos de notables. Las escuelas populares habrían de orientar a los alumnos hacia el aprendizaje profesional; las rurales hacia el aprendizaje agrícola. Por su parte, las escuelas para hijos de notables los orientarían hacia la segunda enseñanza y la instrucción técnica profesional. La gran reforma de la enseñanza fue llevada a cabo en torno a 1934 y 1935: ampliación del programa de las escuelas coránicas y dotación de instalaciones adecuadas para ellas, arabización de las escuelas hispanoárabes, creación de escuelas de niñas musulmanas. En enero de 1937 se marcaron nuevas orientaciones: separación completa de la enseñanza española, arabización total creando la escuela marroquí y desapareciendo las escuelas hispanoárabes (16).

Tales normas administrativas y la política educativa seguida para Marruecos irían acompañadas, en este período final del protectorado, por la construcción de un gran número de escuelas, la lucha contra el analfabetismo, la elevación de la calidad de la enseñanza impartida y, especialmente, por la formación del magisterio autóctono. F. Valderrama describe así la política de construcciones escolares: «Estas escuelas se extendieron por las cinco regiones del territorio, por ciudades y aldeas, y llegaron hasta rincones apartados de la Zona. En el campo había escuelas unitarias y graduadas; en las ciudades casi todas eran graduadas, y algunos grupos escolares llegaron a tener hasta cuarenta clases» (17).

De la misma forma se cuidó el no fomentar el crecimiento de la lengua beréber rifeña ni tampoco hacer proselitismo de la religión católica; se prestó especial interés al desarrollo de la enseñanza de la minoría israelita y a la educación de la mujer. De hecho, aunque la mayoría de la población israelita cursaba sus estudios en centros españoles, la administración apoyó la creación y el mantenimiento de instituciones religiosas para impartir la doctrina judía. Por lo que respecta a la enseñanza de la mujer, hubo que luchar frente a la inercia de las costumbres tradicionales musulmanas, mentalizando a las autoridades nativas en la importancia que para la modernización y progreso del país tendría el acceso de la mujer a la enseñanza. Las escuelas que se crearon para niñas musulmanas estaban basadas en la instrucción religiosa combinada con la cultura general y las enseñanzas que se consideraban «propias de la mujer»: labores y economía doméstica. Se trataba, en definitiva, una vez más, de hacer compatible la tradición marroquí con la cultura y educación modernas europeas.

Veamos algunas cifras que fundamentan lo dicho hasta aquí y que revelan la situación educativa en torno a los años finales del protectorado español (18).

En el ámbito de las escuelas musulmanas de enseñanza primaria existían 164 unidades escolares urbanas de niños y 55 de niñas, y 72 escuelas rurales de niños y sólo 2 de niñas. Del total de 10.124 alumnos matriculados en

las escuelas urbanas, 2.854 eran del sexo femenino; en las escuelas rurales asistían a clase 2.754 niños y sólo 130 niñas. Al cuidado del alumnado se encontraban 392 profesores: 299 musulmanes (46 mujeres) y 93 españoles (27 de ellos maestras). Las escuelas coránicas eran un total de 3.667, la mayoría, 3.567 rurales, atendidas por 3.796 maestros, con una matrícula de 66.696 alumnos (61.466 de zonas rurales).

Por nacionalidad o confesión religiosa, en el curso 1950-1951 existían 213 escuelas españolas, 7 israelitas, 68 musulmanas de carácter general y 3.407 coránicas, lo que hacían un total de 3.702 unidades escolares. El número de maestros de primera enseñanza era de 4.413: 357 españoles, 4.046 musulmanes y 10 israelitas. Los alumnos matriculados en las escuelas de primera enseñanza eran: 10.946 españoles, 51.275 musulmanes y 1.279 israelitas.

Respecto a las campañas de alfabetización, como ya decíamos al principio, no tenemos noticias de su existencia organizada para el protectorado. De hecho, cuando dichas campañas adquieren una mayor fuerza en España, Marruecos accedió a la independencia. Pero sí es posible encontrar datos sueltos que nos sugieren la existencia de una política continuada de alfabetización de jóvenes y de adultos. Sabemos que en las escuelas rurales y en las escuelas urbanas, al igual que se hacía en el territorio metropolitano, se abrieron clases nocturnas para adul-

Desfile deportivo con el saludo franquista. De los diversos períodos históricos, característicos de la colonización española de los territorios africanos, el que corresponde al régimen de Franco fue, además del más extenso, el que desarrolló en profundidad lo que se conoce como modelo colonial español, que entronca con la experiencia colonial hispanoamericana, basado en el humanismo cristiano más tradicional y en el paternalismo. Pero la aculturación aplicada fue diferente en la zona musulmana, suave y progresiva, que en Guinea, implacable y permanente desde un principio.

tos. En el curso 1949-1950 se matricularon en la enseñanza primaria oficial de adultos 2.043 alumnos (751 mujeres) en los núcleos urbanos; sin embargo, en el curso siguiente, el número de alumnos fue de 1.383 (596 mujeres). Además, tanto las misiones como el ejército (19) se ocupaban también de la alfabetización de adultos, dentro de sus actividades culturales y de extensión educativa. En los cursos 1953-54 y siguientes, de las 150 nuevas escuelas que se construían cada año, 50 estaban pensadas para la educación en el campo y la lucha contra el analfabetismo.

A toda la labor educativa citada hay que añadir la existencia de bibliotecas públicas en Alcazarquivir, Chauen, Larache, Tetuán, Villa Sanjurjo, que registraban un número de 29.776 lectores en 1951: 16.648 españoles, 8.902 musulmanes y 4.139 israelitas. De las 30.068 obras servidas, 23.074 eran en español y 5.681 en árabe. Existían, además, numerosos periódicos en idioma español y árabe (a destacar que el periódico de mayor tirada, 20.000 ejemplares, era el «África deportiva», seguido muy de lejos por el bisemanal «El Día», en lengua española y árabe. Pero el periódico diario principal era «Diario de África» de Tetuán, con una tirada de cuatro mil ejemplares). Finalmente, en este ámbito de extensión cultural, es de resaltar la propagación de la cultura árabe y europea que realizaba «Radio Tetuán».

El territorio de Ifni

Diego García de Herrera, gentilhombre canario, construyó el fuerte de Santa Cruz de mar pequeña en la costa opuesta a Lanzarote en 1476. Pero, en 1524 los bereberes desencadenan la guerra santa y reconquistan el citado enclave, sin que posteriormente haya sido posible lograr fijar su emplazamiento. Finalmente, en 1877 se elige arbitrariamente el lugar de Sidi Ifni como correspondiente a la antigua Santa Cruz, aunque no se ocuparía efectivamente hasta el 6 de abril de 1934, cuando el coronel Capaz se hace cargo pacíficamente de los 1.500 kilómetros cuadrados de territorio del sur de Marruecos cercano a las Islas Canarias (20).

En 1950 la población de Ifni alcanzaba 38.295 habitantes (36.028 autóctonos y 2.267 europeos), que en 1960 eran ya 49.889 (8.219 europeos y 41.670 nativos). Los refuerzos militares llegados a consecuencia de la invasión marroquí de noviembre de 1957 explican el fuerte aumento de europeos que vivían en Ifni. Los musulmanes representaban el 84 % de la población, repartidos en siete tribus o cabilas de la confederación de los Ait Ba Amrán y su hispanización fue siempre escasa, salvo en Sidi Ifni donde estaban concentrados todos los europeos, en su mayoría funcionarios y militares.

Desde 1946 Ifni y el Sáhara español fueron administrados conjuntamente, convirtiéndose Sidi Ifni en la capital del conjunto administrativo del África occidental española, que abarcaba a ambos territorios. Pero la invasión de 1957 alteró tal organización e Ifni fue declarada provincia, para reforzar su aparato administrativo, el 14 de enero de 1958. La provincia estaba bajo la autoridad militar del gobernador general, normalmente un general de las fuerzas terrestres, y se garantizaba la libertad de culto, así como la organización judicial coránica.

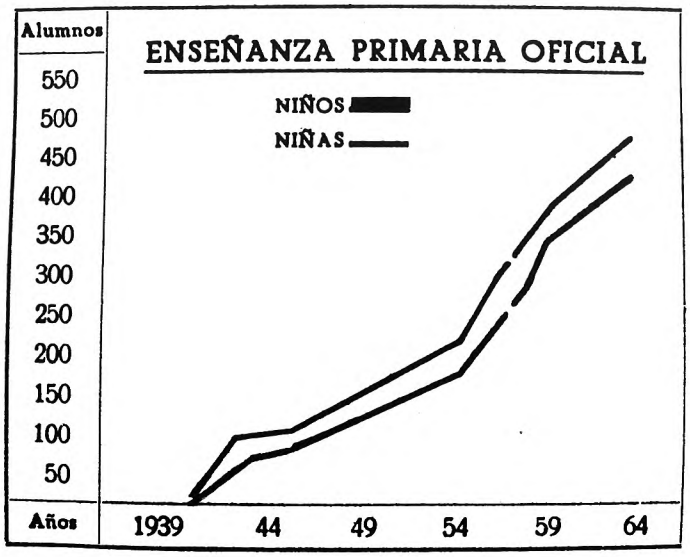
En los años sesenta se seguía dando en Ifni un cultivo de subsistencia, apenas existía la pesca y la industria se limitaba a la pequeña artesanía y a la construcción; la ganadería era la única fuente susceptible de desarrollo. Dicha situación económica llevaba a un patente desequilibrio de la balanza comercial: los productos alimenticios y los artículos manufacturados representaban el 90 % del total

importado, mientras que la exportación se limitaba a la reexpedición de los embalajes llegados con las importaciones. El presupuesto ordinario, que para 1963 fue de casi 56 millones de pesetas, era cubierto en más de sus 3/4 partes por la metrópoli, que, además, financiaba otras importantes obras con créditos suplementarios.

En el terreno de la enseñanza en Ifni se partió prácticamente de cero, al igual que ocurrió con la sanidad. Los niños europeos y africanos, cristianos y musulmanes, asistían juntos a las mismas aulas, en donde recibían también vestidos, comidas y vigilancia médica gratuita. La enseñanza era igual para todos los niños, excepto la instrucción religiosa, teniendo los alumnos musulmanes sus horas de clases a cargo de profesores de religión islámica.

En 1939 asistían a las escuelas 70 niños y 56 niñas. Pélissier nos resume la evolución de la enseñanza en Ifni hasta 1962: «Sidi Ifni comprende varias escuelas de niñas y niños, frecuentadas por las dos comunidades. En 1955 estaban matriculados en ellas 242 europeos y 361 musulmanes. Estas cifras pasan a 158 y 441, respectivamente, en 1962; 72 adultos seguían los cursos de noche. Los 18 maestros españoles estaban asistidos por 3 profesores de religión islámica. La escuela graduada de Sidi Ifni contaba, en 1955, con 227 europeos y 250 autóctonos; en 1962 estas cifras llegaban a 158 y 407, respectivamente, con 20 maestros. Según otras fuentes existirían 1.561 alumnos en las escuelas primarias en 1961, cuyos 4/10 serían musulmanes. La enseñanza, la comida y la vigilancia médica son gratuitas. El campo resulta desfavorecido, y, en conjunto, el porcentaje de escolarización es muy bajo y lejos de alcanzar los records guineanos. Un colegio católico abierto en 1962 recibe a más de ochenta niñas» (21).

Los principales centros de enseñanza primaria se encontraban en Sidi Ifni, donde funcionaban: un grupo escolar de niños y un grupo escolar de niñas, el grupo escolar «General Tutor», inaugurado en diciembre de 1962, y el colegio del «Buen Consejo», regido por religiosas franciscanas. A estos centros



La gráfica revela la progresiva evolución de la escolarización en el territorio de Sidi Ifni, para el período que se extiende desde el final de la guerra civil a 1964. Se aprecia que cuando España se hace cargo de Ifni, en 1934, no existía escolarización alguna, siendo, por consiguiente, el grado de analfabetismo muy elevado, propio de la cultura nómada practicada por los nativos de la zona. Destaca la preocupación por la educación de las niñas, tradicionalmente olvidadas en los pueblos musulmanes.

asistían cerca de un millar de alumnos (22). En conjunto, el porcentaje de alfabetización era bastante bajo y estaba concentrado en Sidi Ifni. Hay que tener en cuenta que al ser nómada la mayor parte de la población, era muy difícil conseguir que los niños y los adultos analfabetos asistiesen a las escuelas establecidas o crear aulas especiales para ellos, hasta que se percibiese que una determinada tribu o grupo se asentaba con carácter permanente.

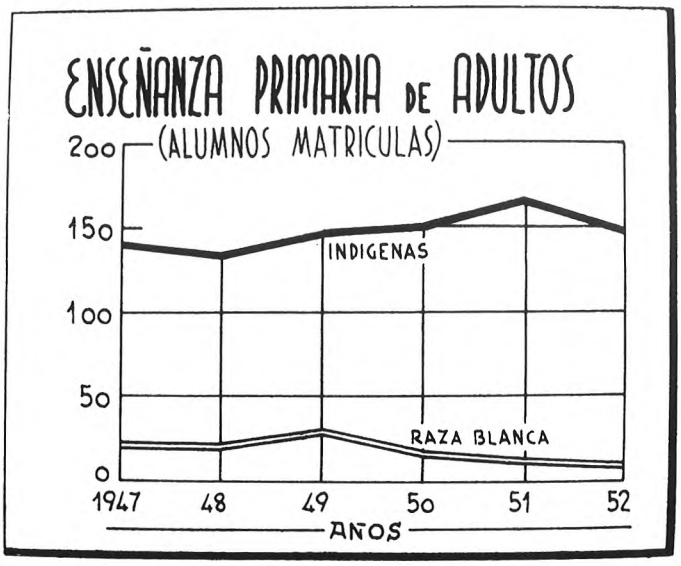
Por los datos que aparecen en los resúmenes estadísticos de la administración de los territorios hispanoafricanos, sabemos que la enseñanza primaria oficial de adultos no dejó de crecer entre los varones, careciéndose de cifras para las mujeres. Los 69 alumnos registrados en 1947 llegaban a ser 159 en 1952; de estos últimos, 128 indígenas y 31 españoles. Al igual que en otras zonas coloniales, debió existir también actividad alfabetizadora en el ejército y a cargo de los misioneros, pero no nos ha sido posible encontrar documentación probatoria de ello.

Agentes de alfabetización del territorio fueron también las bibliotecas (dos de entidades sociales y una pública en Sidi Ifni), la prensa (el 15 de abril de 1945 fue creado el semanario «A.O.E.»), la radio (de ámbito local, creada en 1956) y dos cinematógrafos (23).

Cuando en 1969 Ifni es devuelto a Marruecos, si bien era mucho lo que quedaba por hacer en el campo de la educación y la cultura, se puede afirmar que se habían alcanzado los objetivos escolares y sociales previstos por la administración. En una zona inhóspita y sin recursos se consiguió crear una estructura administrativa, sanitaria, cultural y educativa, punto de partida para otros desarrollos superiores.

Los territorios de Ifni y Sáhara, el África occidental española, convertida en dos provincias distintas después de los incidentes de 1957, fueron objeto de la atención de la metrópoli prácticamente sólo después de la guerra civil española. Se puede discutir los procedimientos, pero no la importancia de la acción colonial española durante el franquismo. En la fotografía se observa un detalle de una clase española en el Sáhara, en la que destacan los elementos convencionales de un aula occidental, incluyendo el cuadro con la fotografía del Jefe del Estado metropolitano.

Aunque la gráfica corresponde al Sáhara, para el período 1947-1952, las mismas características se dieron en los otros territorios coloniales. En las escuelas primarias de adultos se matriculaban españoles e indígenas y, progresivamente, se van incorporando las mujeres, tanto en la zona rural como en la urbana. A medida que avanza la colonización y se extiende la escolaridad obligatoria, va descendiendo el número de alumnos adultos que asisten a las clases de alfabetización creadas especialmente para ellos.



El Sáhara español

El territorio denominado, antes de su independencia, Sáhara español fue durante mucho tiempo el peor conocido, el más pobre y en el que las estructuras económicas y sociales resultaban más arcaicas. La hostilidad del medio físico (desertización absoluta, casi inexistencia de aguas corrientes) y humano perjudicaban la posibilidad de plantear un desarrollo rápido. Situado entre Marruecos, al norte, Argelia, al este, y Mauritania, al sur, sus 266.000 kilómetros cuadrados son prácticamente desérticos. Aunque fueron los portugueses los auténticos descubridores de estas tierras, serían los españoles los encargados de explorarlas y adueñarse de ellas. Por los convenios franco-españoles de 1900, 1904 y 1912 se delimitaron las fronteras, aunque Smara no sería ocupada por España hasta 1934.

A pesar de que el nomadeo característico de la población saharaui se presta mal al censo, las estadísticas de 1959 daban cuenta de 24.550 habitantes: 18.912 saharianos y 5.638 europeos; a dicha cantidad, repartida entre las poblaciones de El Aaiún, Smara, Villa Cisneros y la Güera, habrá que añadir de 30.000 a 45.000 nómadas (24).

En una primera época, como hemos visto, el territorio del Sáhara e Ifni constituían juntos una colonia colocada bajo la autoridad del gobernador general del África occidental española. La ley de 10 de enero de 1958 creó la provincia del Sáhara, separada de la de Ifni, con un gobernador general a la cabeza, dependiendo de la Presidencia del Gobierno, a través de la Dirección General de Plazas y Provincias Africanas. Por un decreto de 29 de noviembre de 1962 se promulgó el estatuto jurídico de la administración local saharaui.

En sus intentos de colonización del territorio y aculturación de sus habitantes, los españoles se encuentran con la dificultad de la pobreza del medio, con un pueblo nómada y con una cultura patriarcal nada propicia a sedentarizarse, y con las diferencias sociales, religiosas y culturales que existían entre cris-

tianos y musulmanes. La vida nómada, con sus movimientos periódicos y su falta de estabilidad, era sinónima de una muy crecida tasa de analfabetismo y de la dificultad, cuando no impedimento, de escolarizar a los niños e instruir a los adultos.

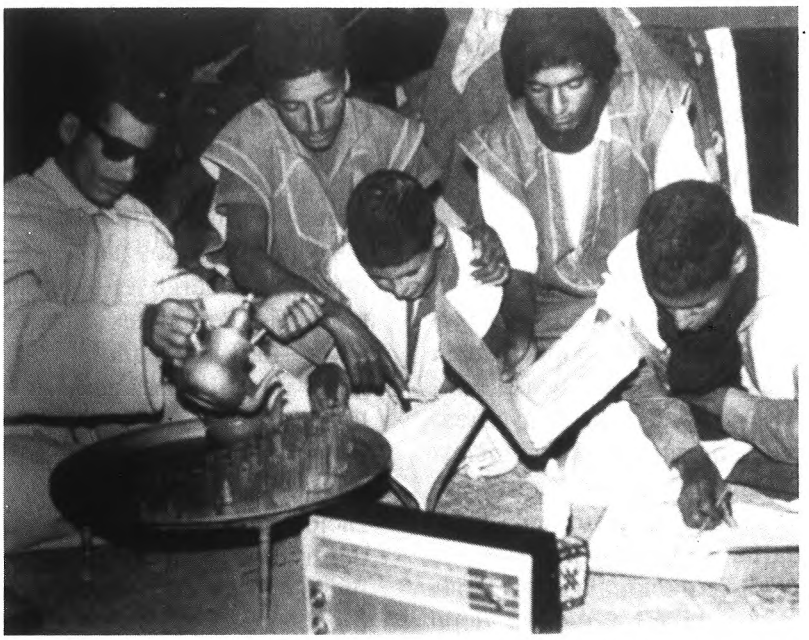
La tenaz labor colonizadora fue permitiendo, de una manera paulatina, el asentamiento de poblaciones nómadas que empezaban a aspirar a una mayor promoción social, una vez que comprobaban que instruirse significaba prestigio social y permitía alcanzar puestos de trabajo mejor remunerados. Fueron los años sesenta los que trajeron consigo un fuerte empuje hacia adelante en el ámbito de la creación de instituciones de enseñanza y en la lucha contra el analfabetismo. La política de escolarización estuvo basada en la creación de escuelas en cualquier lugar del desierto en que apareciesen incipientes núcleos urbanos, e incluso cuando era detectada la presencia de una agrupación de jaimas con cierta estabilidad.

La enseñanza impartida era totalmente gratuita. En los centros escolares existía un comedor donde se facilitaban comidas a los alumnos con el mismo carácter de gratuidad, al igual que se hacia con el vestuario y el material pedagógico que necesitaban (25). La enseñanza se llevaba a cabo en todas las escuelas sin discriminación racial, siendo común para todos los niños y niñas, tanto naturales del territorio como europeos, existiendo separación únicamente en la instrucción religiosa, porque los alumnos musulmanes tenían profesores del Corán. En 1964 la enseñanza oficial retribuía a 16 profesores con la finalidad de enseñar a los niños islámicos su libro sagrado (26).

La acelerada evolución de las cifras de alumnos y profesores en la enseñanza primaria habla bien a las claras del gran impulso otorgado a la escolarización. Así, en 1954 existían en la provincia siete escuelas atendidas por diez maestros, que se ocupaban de 395 alumnos. En 1964 había ya 36 escuelas, atendidas por un mismo número de maestros, a las que asistían 1.578 alumnos. Muestra de la preocupación de la administración española por la educación es que en 1968 las cifras se habían elevado bastante: 73 escuelas, 103 profesores (30 naturales) y 2.446 alumnos (1.142 europeos). En 1972, las cifras casi se volvían a duplicar: 137 escuelas, 204 profesores (60 naturales) y 5.184 alumnos (2.668 europeos) (27). La mayoría de las escuelas de la provincia del Sáhara se encontraban en los dos principales núcleos urbanos, Aaiún y Villa Cisneros, y el resto se distribuían por las zonas rurales. Al igual que ocurría por entonces en España, se daba clase por separado a niños y niñas, salvo en las escuelas rurales, que eran mixtas.

En el Sáhara existieron campañas de alfabetización para los soldados que hacían el servicio militar en aquellos territorios (28). Tales campañas solían ser realizadas por voluntarios entre los propios soldados y no hay datos que permitan suponer que dichas actividades se ampliasen a la población civil, como ocurría en la metrópoli. Lo que sí se puede afirmar es que, al mismo tiempo que se extiende la escolarización infantil, se desarrollaban campañas de alfabetización en las escuelas rurales y nómadas (29). Se impartieron asimismo cursos de enseñanza radiofónica que, dadas las características del territorio, tuvieron bastante aceptación.

Algunos datos estadísticos demuestran la importancia de la acción alfabetizadora de adultos en una zona de costumbres nómadas: ya en 1947 se matricularon 140 indígenas y 25 europeos; en 1964 se matricularon 300 alumnos en la enseñanza primaria oficial, que pasaron a ser 2.128 en 1968. La cifra de adultos matriculados descendió a 1.292 en 1972. Influencia no sistemática pero, desde luego, innegable fue la desarrollada por las



Ante las dificultades que ofrecía a la penetración cultural occidental la tradicional forma de vida nómada en los territorios musulmanes colonizados por España, se creaban escuelas en el campo y en cualquier lugar donde se apreciaran signos de sedentarización. La inicial resistencia a asistir a las escuelas de los «cristianos» fue retrocediendo lentamente, gracias a las ventajas sociales y económicas que traía consigo la adquisición de la cultura colonial y al respeto que se mostraba hacia su religión tradicional. Para llegar hasta los lugares más remotos se realizaban campañas de alfabetización por radio que fueron bastante seguidas.

bibliotecas públicas y las existentes en los casinos, unidades militares, escuelas de adultos, etc. A todo ello hay que añadir la labor de extensión educativa realizado por la prensa (el semanario «Sáhara» apareció el 1 de abril de 1963), el cine, la televisión y, especialmente, la radio (Radio «Sáhara» fue inaugurada en Aaiún en julio de 1962), que llegaba a todos los lugares de la provincia, «habida cuenta de que no hay «jaima» sin su correspondiente radio de transistores» (30).

Durante la colonización española, el Sáhara, merced a la explotación de los fosfatos y de la pesca en la zona costera, pasa de ser un país muy pobre y sin recursos a tener la renta per cápita más alta del Magreb y una de las más altas de África. En el terreno social y político se consigue que amplios grupos nómadas decidan engrosar las poblaciones que se van creando y se va estableciendo la estructura administrativa y de servicios necesaria para que se produzca el desarrollo socio-económico, previsto por el Programa especial de promoción del Sáhara de 1973. En el ámbito educativo, cuando el Sáhara occidental deja de ser español, en 1975, se habían conseguido elevadas cotas de alfabetización y escolarización, si se tiene en cuenta la realidad de la que se partía y la existente en los países de su entorno. Pero

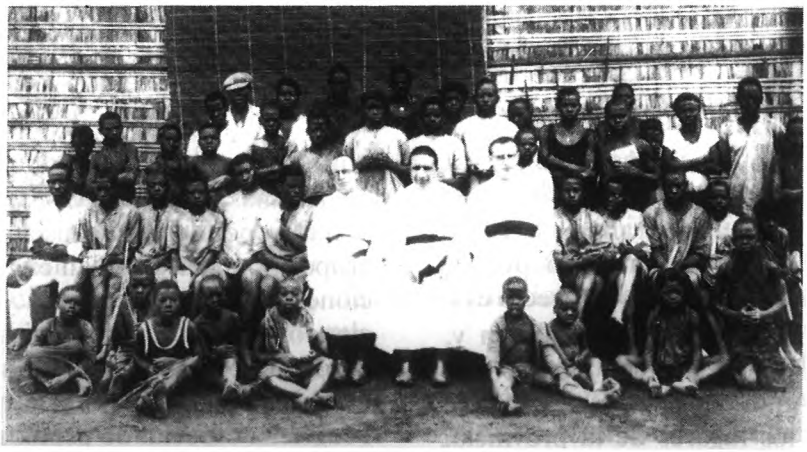
en ningún caso las cifras de alfabetización serían semejantes a las que, como veremos, se dieron en la Guinea española.

La Guinea española

En 1778, por el Tratado de El Pardo, Portugal concede a España Fernando Poo, Annobón y el derecho a comerciar desde el Níger al Ogoné, a cambio de concesiones territoriales en la frontera sur del Brasil. Sin embargo, los territorios del golfo de Guinea que, posteriormente, formarían las provincias de Río Muni (continental) y Fernando Poo (insular), agrupadas en la región ecuatorial de España, quedarían reducidos después de diversos acuerdos internacionales a 28.051 kilómetros cuadrados, distribuidos así: Fernando Poo y Annobón, 2.034 kilómetros cuadrados; Río Muni y los islotes de Corisco y los Elobeyes, 26.017 kilómetros cuadrados.

A partir de 1883 se produce la primera fase de colonización y aculturación sistemática, especialmente de Fernando Poo (aunque ya había habido diversos intentos colonizadores anteriores con distinto éxito) y algunas zonas costeras continentales. Durante el primer tercio del siglo XX se dieron los primeros pasos para el desarrollo de Guinea sin embargo el florecimiento de estos territorios coloniales se producirá después de la guerra civil española.

A pesar de la lejanía de la metrópoli, de las dificultades sanitarias y climáticas y de la diversidad de culturas y costumbres, se fue poniendo en marcha una política de colonización que, después de un largo período paternalista (31), empezó a sentar las bases para la autonomía e independencia de Guinea, a través de la entrega del poder a una clase de pequeños propietarios, terratenientes y profesionales hispanizados. Una serie de medidas económicas liberalizadoras y de



Las misiones católicas tuvieron un papel fundamental en la colonización española en África haciendo, sobre todo en una primera etapa, de agentes colonizadores al servicio del Estado español. Llegaban hasta los lugares más inaccesibles, y con sus conocimientos de las costumbres y psicología de los nativos, así como con su adoctrinamiento, pusieron las bases para la aculturación y el desarrollo económico posterior. En la fotografía, unos misioneros claretianos en la primera escuela elemental y de catequistas de Evinayong (1932).

apoyo a la economía autóctona guineana aplicada a finales de los años cuarenta, que coincide con el inicio del período de gobierno del almirante Faustino Ruiz, como gobernador general de la colonia, serían el fundamento del continuado desarrollo socio-económico que se produciría. Durante el mandato de F. Ruiz (1949-1962) se afianzaría y estabilizaría la organización administrativa de Guinea y se daría el paso, por la ley de 30 de julio de 1959, del reconocimiento de igualdad de derechos de los guineanos con los españoles metropolitanos, desapareciendo la figura del emancipado y transformándose la colonia en dos provincias: Fernando Poo y Río Muni.

La población de la región ecuatorial formada, según el censo de 1960, por 245.989 habitantes (de ellos 7.086 blancos), aprobó en votación popular, a finales de diciembre de 1963, el estatuto de autonomía para Guinea, que entró en vigor el 1 de enero de 1964. El régimen de autonomía duró en la Guinea española hasta el 12 de octubre de 1968, fecha en la que con el nombre de Guinea Ecuatorial se convirtió en una república independiente.

En poco más de ochenta años, las casi tres decenas de miles de kilómetros cuadrados pasan de ser una zona inexplorada, mínimamente explotada por el nativo, a transformarse en una de las regiones más ricas y mejor equipadas de África. Desgraciadamente, al igual que ocurrió en otros lugares de África después de la independencia, factores diversos se unieron para llevar a Guinea al caos más absoluto y a la destrucción de las estructuras coloniales, sin haber sido sustituidas por otras alternativas.

Se puede afirmar que, a pesar de aquellos defectos e injusticias que siempre se producen en todos los procesos colonizadores, la actividad colonial española en Guinea significó una importante tarea de aculturación y desarrollo socio-económico, modélica en los ámbitos de la sanidad y la educación, teniendo en cuenta lo que por entonces ocurría en los territorios colonizados por otros países europeos (32).

Centrándonos en el campo de la educación, hay que recordar que, si bien el decreto López de Ayala de 12 de noviembre de 1868 es considerado como el del establecimiento de la enseñanza oficial en nuestros territorios del golfo de Guinea, la realidad escolar estaba basada en la escuela de Santa Isabel, con continuos altibajos a lo largo del último tercio del siglo XIX, hasta que, junto a la escuela de Bata, empiece a normalizar su situación en el primer decenio del siglo XX. Entretanto, la llegada de los misioneros claretianos a la colonia en 1883 vino a significar un indudable adelanto en el terreno de la educación y aculturación occidental, aunque no siempre con resultados positivos ni gozando en todo momento del apoyo de la administración pública y los colonos.

Se puede decir, de una manera resumida, que el proceso de aculturación fue, especialmente en la primera etapa de la colonización, lento y difícil, por la resistencia que oponían los indígenas a abandonar su cultura y costumbres y por los enfrentamientos entre los colonos, los misioneros y las autoridades gubernativas por el control del proceso colonizador (33).

Paulatinamente, la política de creación de escuelas rurales por parte de la administración, así como el trabajo misional de alfabetización y evangelización, fueron permitiendo que el proceso colonizador, con sus secuelas de explotación de los nativos y destrucción de las culturas tradicionales, pero también con la creación de bienestar y riqueza, se fuera imponiendo. A todo ello contribuyó decisivamente la alfabetización y escolarización progresiva que se inició en Fernando Poo y luego se fue extendiendo por la zona

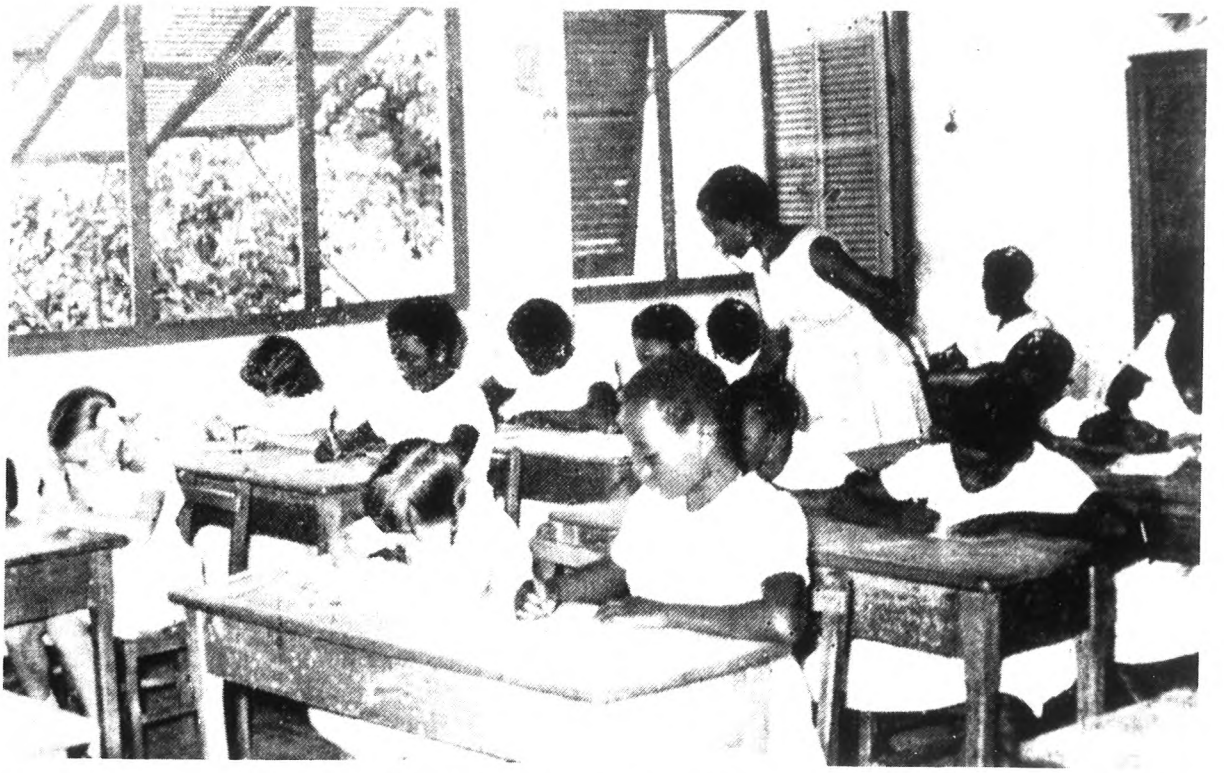
continental y las otras islas, especialmente a partir de 1927. En el período republicano se crean numerosas escuelas indígenas rurales y el número de maestros asciende a 63, de ellos 49 maestros indígenas no titulados (34). En 1937 existían ya un total de 43 escuelas (31 rurales) que acogían a 5.375 alumnos (3.908 rurales) a cargo de 56 maestros (46 nativos).

El reglamento de 1937 y, especialmente, el estatuto de enseñanza de los territorios del golfo de Guinea de 1943, significaron un gran avance de organización y pusieron las bases para el desarrollo de la enseñanza en la colonia. De hecho, en 1947 estaban ya escolarizados 11.549 alumnos (de ellos, 3.436 niñas).

El incremento del presupuesto para educación y la política de nuevas construcciones escolares sustituyendo las escuelas construidas al estilo del país por otras modernas y bien equipadas fue muy notable en la década de 1949 a 1959. Así se pasó de tener 70 escuelas oficiales en 1949 a 106 en 1959, con un crecimiento del 51 % (35). El número de alumnos matriculados aumentó en el mismo período de tiempo en un 61 % y llegaron a ser 22.383 en 1962: 13.207 niños y 9.176 niñas. A dichas cifras hay que añadir 4.200 alumnos de las escuelas rurales, 20 escuelas católicas con 3.462 alumnos y 90 maestros y los 400 alumnos de la escuela protestante de Santa Isabel.

En el período de la provincialización (1959-1964) y en el de la autonomía (1964-1968), que conduciría a la independencia que tuvo lugar el 12 de octubre de 1968, se produjo un incremento importante en todas las cifras relacionadas con la enseñanza primaria, que colocaba a Guinea a la cabeza de los países del África subsahariana en la mayor parte de los parámetros escolares. A este

Típica escuela al estilo del país, con maestros y alumnos nativos. En su tendencia a adaptarse a la realidad guineana, la administración utilizó desde su primer momento a maestros indígenas y, en las construcciones escolares, los materiales del país: calabó y nipa. Así, durante mucho tiempo, la mayoría de las escuelas estuvieron construidas siguiendo las costumbres del país, hasta que, de una manera progresiva, fueron siendo sustituidas por centros escolares modernos en todos los lugares de la colonia.



Niñas españolas, negras y blancas, trabajan bajo la dirección de una maestra nativa. En la labor cultural desarrollada por España en Guinea, es de destacar, especialmente en su última etapa que coincide con el período franquista, la preocupación por crear una clase media de propietarios y profesionales nativos, que formaran el núcleo dirigente del futuro país. En el ámbito de la educación, especialmente a partir de 1959, empiezan a asistir niños negros y blancos juntos a las mismas escuelas, y se acentúa la preocupación por la formación de maestros y maestras nativos.

respecto, ofrece datos de mucho interés el informe que se elabora en 1963 por la Comisaría del Plan de Desarrollo Económico y Social. No obstante, hay que recordar que las tasas de escolarización por sí solas no son indicativo de la eficacia del sistema. De hecho, seguramente por la aceleración producida en la escolarización y alfabetización durante los años cincuenta y sesenta, se advierten una serie de desfases importantes, que matizan las cifras absolutas: insuficientes escuelas y maestros (los mismos maestros daban clase a las niñas por la mañana y por la tarde a los niños, en sesiones de tres horas), inferior nivel de enseñanza en las escuelas rurales, bastantes maestros indígenas sin titulación suficiente para ejercer la profesión, escuelas insuficientemente acondicionadas, escaso porcentaje de escuelas graduadas (36).

En otro orden de cosas, es poco conocido, para los no iniciados en los temas históricos de Guinea, que en torno a los años sesenta el porcentaje de analfabetismo era muy bajo y la totalidad de los niños estaban escolarizados. Este hecho puede explicar también la inexistencia de campañas de alfabetización organizadas desde la metrópoli, unido a la autonomía de gestión que siempre tuvo el

Gobierno general de la colonia frente a Madrid. Respecto a la situación educativa en 1963, afirmaba Otto de Habsburgo : «La aldea más pequeña tiene hoy su escuela. No hay niños en la provincia que vivan a más de cuatro kilómetros de un centro de enseñanza. El analfabetismo no existe, por lo tanto» (37). Estos datos son corroborados por Pélissier en la misma fecha: «Las dos provincias han llegado ya a un grado de escolarización que se encuentra entre los más elevados de África... El porcentaje de escolarización de los hispanos-africanos es prácticamente del 90% y más, habiendo eliminado Fernando Poo casi totalmente el analfabetismo entre las jóvenes generaciones» (38).

Ya en 1961, un informe oficial sobre la educación en la región ecuatorial de España afirmaba: «Hace pocos años hubo necesidad de suprimir las escuelas de adultos para analfabetos por falta de alumnos» (39). Otto de Habsburgo se sorprendía en la publicación citada anteriormente de que «cuando se consultan las estadísticas se encuentran que más del 120% de la población infantil estudia»; el mismo explicaba tal fenomeno por la asistencia de niños nigerianos a las escuelas españolas, pero las autoridades metropolitanas dan otra versión oficial: «En 1959 estaba registrada una población infantil de 4.571 niños y a las escuelas asistían 4.881. La anomalía de que asistieran a las escuelas mayor número de alumnos que los censados obedece a que hay varios cientos de niños matriculados en los internados y escuelas primarias de Santa Isabel que son vecinos de la provincia de Río Muni y que permanecen durante el curso escolar en esta provincia» (40).

Contribuyeron bastante a la alfabetización y extensión cultural de Guinea las bibliotecas públicas, especialmente la de Santa Isabel, que llegó a tener más de doce mil volúmenes, la prensa (el primer periódico se publicó en 1901 y se imprimían siete publicaciones en 1960) y la radiodifusión, a través de las emisoras «Santa Isabel» y «Radio Ecuatorial».

Como a lo largo de este último apartado hemos valorado los defectos y las virtudes más significativas de la colonización, alfabetización y aculturación de Guinea, es innecesario insistir en ello más en este momento.

Conclusiones

El proceso de alfabetización en el África hispana se caracterizó desde un primer momento por una serie de rasgos diferenciadores respecto al que tenía lugar en la metrópoli. En las colonias hispanoafricanas se produjo a un tiempo la aculturación occidental y la alfabetización; es decir, se pretendía conseguir la modernización de los territorios, introduciendo paulatinamente el modelo colonial español, a través del vehículo de la lengua y, con frecuencia, de nuevos códigos de comportamientos cercanos a la manera de sentir y pensar occidental.

El desarrollo de la alfabetización en los territorios españoles de África fue un fenómeno relativamente reciente, que partía de la inexistencia de escuelas y de cualquier instrucción previa, salvo de la tradicional educación socio-religiosa africana. Cuando se observa la evolución cuantitativa de la alfabetización en las colonias españolas salta a la vista el enorme avance que se produce en pocos años. Así, en poco más de cuarenta años, en el caso de Ifni y Sáhara, en alrededor de cuarenta y cuatro años en el protectorado de Marruecos, y en unos ochenta años en Guinea, se pasa de la carencia más absoluta de escolaridad hasta llegar a unas tasas de alfabetización del 90%, en los territorios guineanos, en donde también prácticamente desapareció el analfabetismo.

Aún aceptando plenamente los defectos de cualquier colonización y proceso de aculturación forzoso, se puede afirmar que la acción cultural de España en los territorios coloniales y en el caso del protectorado de Marruecos fue lo amplia y profunda que permitieron las circunstancias, teniendo en cuenta los cambios de regímenes políticos que se sucedieron en nuestro país a finales del siglo XIX y durante el siglo XX.

Es de destacar el respeto mostrado hacia la enseñanza tradicional y la religión musulmana y judía, que contrasta vivamente con la política de represión sostenida contra las religiones y costumbres ancestrales de los pueblos negroguineanos.

Asimismo, se aprecia una especial profundización en la preocupación por el desarrollo de los territorios hispanoafricanos después de la guerra civil española, que coincide, en su primera fase, con la política autárquica del régimen del general Franco y el aislamiento internacional (que revalorizó las materias primas coloniales), y que luego se mantendría en alza hasta la independencia de los territorios africanos.

Aunque los territorios coloniales españoles en África se caracterizaron por su diversidad, se puede decir que, en conjunto, la acción española fue semejante a la desarrollada por las otras potencias colonizadoras, aplicando nuestro tradicional modelo colonial, cálido, paternalista y frecuentemente poco práctico e ineficaz, a unos escasos y dispersos territorios, en su mayoría poco fecundos.

En el ámbito de la educación y la cultura, en aplicación de la tradición colonial española, se concentraron los esfuerzos en la extensión de la enseñanza elemental y en el intento, escasamente conseguido, de crear una clase media nativa españolista. Los resultados globales muestran con claridad el grado de desarrollo que llegó a alcanzar dicho nivel elemental que contrasta positivamente con el logrado en otras colonias africanas a cargo de metrópolis europeas. Si no se consiguió un mayor nivel de progreso y calidad, especialmente en la última etapa colonial, ello fue debido a que se comprendió demasiado tarde que los territorios coloniales tenían que acceder a sus independencias, empujados por el aluvión de libertad que invadió África en los años sesenta. Cuando se pretendió crear, deprisa y a última hora, las minorías que se encargarían del gobierno de las nuevas naciones, ya no hubo tiempo ni la necesaria calma para una medida de tal naturaleza.

Las campañas nacionales de alfabetización de adultos, organizadas en la metrópoli por la Junta Nacional contra el Analfabetismo, no llegaron nunca a los territorios coloniales hispanoafricanos, salvo, en alguna medida, a los soldados que cumplían allí el servicio militar. No obstante, por los datos que hemos podido encontrar sabemos que se hicieron campañas de alfabetización a través de las escuelas rurales, en escuelas con régimen nocturno y utilizando en bastantes ocasiones la radio.

Notas

(1) Tal olvido no es específico de nuestro campo de estudio, sino generalizable a la casi totalidad de las áreas de conocimiento. Hasta 1968, aproximadamente, el Instituto de Estudios Africanos, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, desarrolló una importante labor de estudio, investigación y divulgación de temas africanos, a través de su revista *Archivo del Instituto de Estudios Africanos*, desaparecida en 1966, y la amplia serie de libros publicados. Desaparecido el Instituto de Estudios Africanos y la revista *África*, en 1978, la preocupación oficial por el estudio y la publicación de obras acerca de África ha resultado escasa y no sistemática, siendo su lugar ocupado por instituciones particulares y oficiales y, en algunos casos, por diversas universidades.

(2) No incluimos en este estudio a Ceuta y Melilla, por las razones que ya en su día exponía Pélissier: «El carácter particular de dichas plazas (en otro tiempo, Presidios) las excluye de un estudio sobre los territorios españoles de África. Baste con mencionar su población española en un 90 %, su historia que les une desde 1415 y 1497 a la civilización ibérica, su asimilación administrativa y legislativa, su régimen militar y económico..». Vid.: Pélissier, R.: *Los territorios españoles de África*, Madrid, I.D.E.A., 1964, pp. 5-6.

(3) Sobre la Conferencia de Berlín existe una amplia bibliografía a través de la que se puede conocer en detalle la manera en la que las potencias europeas se distribuyeron el continente africano en zonas de influencia colonial, que en buena parte, y por mecanismos neocoloniales sutiles, aún siguen perviviendo. Pueden consultarse las obras siguientes: Calchi Novati, G.: *L'África. Dal dominio colonial alla lotte de liberaziones. Storia, strutture, prospective*, Roma, Editori Reunizi, 1987; Ki-Zerbo, J.: *Historia del África negra. Del siglo XIX a la época actual*, Madrid, Alianza Editorial, 1980, vol. 2; Lionel Wickin, P.: *Africa: 1880-1980. An Economy History*, Londres, Oxford University Press, 1986; *Estudios Africanos*, Revista de la Asociación Española de Africanistas, vol. 1, n.º 1, 2 semestre de 1985: número dedicado al centenario de la Conferencia de Berlín.

(4) Para el esencial tema de la aculturación en la colonización europea de África, algunos de los estudios fundamentales son los siguientes: Dzobo, N.K.: «The integrity of the socio-cultural identity of Black Peoples», *Présence Africaine*, 117-118 (1981), 165-175. Leclerc, G.: *Antropologie et colonialisme. Essai sur l'histoire de l'africanisme*, París, Fayard, 1972; Maquet, J.: *The cultural unity of Black Africa*, Londres, Oxford University Press, 1972; Schwarz, A. y otros: *Les faux prophetes de l'Afrique on l'africanisme*, Quebec, Presses de l'Université Laval, 1980; Wayne Nafziger, E.: *Inequality in Africa: Political elites. Proletariat. Peasants and the Poor*, Londres, Cambridge University Press, 1972.

(5) En la etapa precolonial las mujeres asumían la mayoría de las responsabilidades en la instrucción y el cuidado de los niños hasta los doce años. Desempeñaban un papel activo en la educación de los niños de ambos sexos, en la formación de las costumbres del grupo y en el comportamiento que se esperaba de ellos. En palabras de A. Pala: «Las hijas aprendían a educar a los niños, a cocinar, a desarrollar tareas agrícolas y todo tipo de tareas económicas o estéticas complementarias. Los muchachos aprendían a cuidar a los animales, a construir cabañas, allí donde este trabajo no estuviera reservado a las mujeres, a cazar y a pescar cuando estas actividades eran practicadas y a adquirir todo tipo de conocimientos técnicos asociados a estas tareas... Las mujeres, en su calidad de madres y educadoras, parecen haber sido las principales perpetuadoras de la definición de los papeles otorgados a cada sexo». Vid. Pala, A. y Ly, M.: *La mujer africana en la sociedad precolonial*, Barcelona, Serbal-Unesco, 1982, y Negrín, O.: «La educación de la mujer en los comienzos de la colonización de la Guinea española (1884-1910)», *Actas del VI Coloquio de Historia de la Educación*, Santiago de Compostela (1990), 482-492.

La situación cultural y educativa indígena se vería afectada profundamente con la llegada de los colonizadores europeos que, al introducir nuevos cultivos y la explotación intensiva de algunas riquezas naturales, iban a necesitar abundante mano de obra, que se adaptara pronto al ritmo de trabajo y producción occidental. Pero la realidad fue en prin-

cipio muy diferente: la colaboración del indígena fue escasa y sus creencias y costumbres religiosas chocaban frontalmente con la de los colonizadores europeos, especialmente con los misioneros. Pronto se entendió que para vencer la resistencia y hostilidad de los nativos era necesario crear centros educativos que facilitaran la aculturación y colonización y a ello contribuyeron autoridades metropolitanas, colonos y misioneros, cada grupo con sus objetivos e intereses, no siempre coincidentes.

(6) Nosotros mismos hemos estudiado este problema en nuestro trabajo: «Conflictos entre el poder civil y las misiones por la definición y el control del modelo educativo colonial para Guinea (1883-1912)», *Poder y Control,* 1 (1988), 53-74. Hay que recordar, además, que no sólo por razones culturales se rechazaba la enseñanza metropolitana, sino que frecuentemente a la resistencia era debida a la no valoración de la cultura y la educación occidental en sí.

(7) Durante la II República se advierte, al igual que ocurriría en la metrópoli, un aumento significativo en el número de escuelas creadas y una preocupación creciente por la formación del magisterio y de los funcionarios coloniales que llevó al establecimiento, finalmente fallido, del Instituto colonial.

(8) García Figueras da la siguiente explicación a tal hecho, al referirse a los insuficientes resultados de la enseñanza marroquí musulmana y de la hispano-árabe, en torno a 1934-1935: «La hispano-árabe tampoco había logrado los resultados que se esperaban por haberle faltado la confianza del sector más tradicionalista e intransigente, tal vez por no ser atendidos en ella con suficiente amplitud los estudios coránicos; le faltaba también el apoyo de los movimientos de juventudes que querían mayor predominio de la lengua árabe, por el temor de que ésta pudiera ir perdiendo importancia, con peligro para la independencia y personalidad de Marruecos. En ambos casos, el propósito tenía un justo y lógico sentido político, ya que un Marruecos tibio en su religión, o desconocedor del árabe, se encontraría cada vez más próximo a la absorción, o al menos a perder su propia fisonomía». Vid.: García Figueras, T.: *España y su protectorado en Marruecos* (1912-1956), Madrid, I.D.E.A., 1957, p. 218. En nuestra opinión, es muy posible que la administración española sintiera más respeto por la cultura árabe, teniendo en cuenta la historia peninsular, las tradicionales buenas relaciones con el mundo árabe y la propia fortaleza de tal ámbito cultural y religioso, mientras que se consideraban culturas y religiones salvajes y paganas a las practicadas por los pueblos negroafricanos.

(9) Hemos consultado en el Archivo General de la Administración, de una manera especial, dos grupos de documentación; la más cuantiosa, legajos 37.376 a 37.392, sección *Campañas de Alfabetización*. Planes de promoción cultural de alumnos. Datos estadísticos y otros para los años 1963-1969. La otra documentación significativa en la sección *Misiones educativas*. Campañas de extensión cultural, 1951-1970.

(10) En 1940 habitaban en el Protectorado 991.954 personas (62.438 españoles, 914.067 musulmanes y 14.734 israelitas); en 1950 las cifras eran, respectivamente: 84.716, 917.086 y 7.872. La cifra total de habitantes era, en 1950, de 1.010.117, con una densidad de 51,4 habitantes por kilómetro cuadrado. Fuente: *Resumen estadístico de África española*, Madrid, Dirección General de Marruecos y Colonias e I.D.E.A., 1954, pp. 22 y ss.

(11) Vid. García Figueras, T.: *España y su protectorado en Marruecos*, op. cit., p. 10.

(12) Ibídem, pp. 10 y ss. El autor explica con bastante claridad y sistema las etapas de evolución del Protectorado español en la zona norte de Marruecos. Ver también: García Figueras, T. y Roda Jiménez, R. de: *Economía social de Marruecos*, Madrid, I.D.E.A., 1950; Vial de Morla: *España en Marruecos (la obra social)*, Madrid, I.D.E.A., 1947; Alvarez Gendín, S.: *La administración española en el Protectorado de Marruecos, plazas de soberanía y colonias de África*, Madrid, I.D.E.A., 1949.

(13) Aunque sobre la historia de la educación en el protectorado español de Marruecos hay bastante estudios de mayor o menor nivel y abundantes artículos publicados en revistas africanistas, la obra más completa y no superada hasta el momento es: Valderrama Martínez, F.: *Historia de la acción cultural de España en Marruecos (1912-1956)*, Tetuán, Editora Marroquí, 1956.

(14) Vid. Pérez Lozano, L.: «La impronta hispánica en la evolución y cultura de Marruecos durante medio siglo de Protectorado», conferen-

cia pronunciada en el salón de actos del C.S.I.C., el 14 de febrero de 1962, Madrid, I.D.E.A., 1962, p. 6. Más datos en Valderrama, F.: *Op. cit.*, cap. 1, pp. 15-37.

(15) Valderrama, F.: «La acción cultural de España en Marruecos», *Cuadernos Hispanoamericanos*, 178 (1964), p. 113.

(16) Para ampliar estos datos y profundizar más en el tema, puede consultarse el citado libro de F. Valderrama: *Historia de la acción cultural de España en Marruecos*, capítulos II al IX, pp. 39 a 290.

(17) Valderrama, F.: «La acción cultural...», art. cit., pp. 113-114.

(18) Los datos de este apartado están extraídos de la obra *Resumen estadístico de África española*, de 1954, op. cit., pp. 131 y ss. Si se compara la política colonial seguida por España en Marruecos con la francesa, cuyo ejemplo más notable fue la persecución de las escuelas tradicionales en Argelia, o con la actuación inglesa en todos sus territorios coloniales, hay que reconocer que la llevada a cabo por nuestro país fue mucho más presentable, altruista y seguramente, por el contrario, menos eficaz y utilitaria, como lo prueba la actual relación entre dichos países europeos y sus ex-colonias.

(19) Las actividades de los misioneros, según su propia versión, se puede encontrar en el libro: *Misión franciscana española de Marruecos (1860-1959)*, Tánger, Tipografía Hispano-Arábiga de la Misión Católica, 1961. Las campañas de alfabetización en el ejército pueden consultarse en el Archivo General de la Administración.

(20) Más datos en: *Los Veinticinco Años de Paz en la España africana*, Madrid, I.D.E.A., 1964; *Ifni*, folleto publicado en 1967 con intencionalidad informativa y de divulgación propagandística de la obra de España en el citado territorio; *Sáhara. Ifni. España en Paz*, Madrid, Publicaciones Españolas, 1964; Pélissier, R.: *Los territorios españoles de África*, Madrid, I.D.E.A., 1964.

(21) Pélissier, R.: *Op. cit.*, pp. 16 y ss.; ver, además, *Resumen estadístico del África española*, Madrid, I.D.E.A., para diversos años: 1954, 1957, 1959, 1964 y otros.

(22) *Veinticinco Años de Paz*, op. cit., p. 21.

(23) Datos citados por Pélissier: *Op. cit.*, pp. 16 y ss.

(24) Pélissier, Ibídem, «El Sáhara español», pp. 19-37.

(25) *Veinticinco Años de Paz*, op. cit., p. 39.

(26) Pélissier: *Op. cit.*, p. 35.

(27) Datos extraídos de las reseñas estadísticas del África española, Instituto de Estudios Africanos, varios años.

(28) Vid. Archivo General de la Administración, Dirección General de Educación Básica. Sección de Educación Permanente de adultos y Educación a Distancia, legajo 37.381, diversos documentos.

(29) Munilla Gómez, E.: *Estudio general del Sáhara*, Madrid, I.D.E.A., 1974, p. 185.

(30) Ibídem, p. 186.

(31) Vid. Pélissier, *Op. cit.*, «La Guinea española», pp. 39-90. Entre otras, ofrecen abundantes datos las obras siguientes: *La región ecuatorial española al día*, I.D.E.A., 1963; Pujada, T.: *La Iglesia en la Guinea Ecuatorial*, 2 vols., Madrid y Barcelona, Iris de Paz y Claret, 1968 y 1983.

(32) Heriberto Ramón Alvarez, en su exhaustiva obra *Historia de la acción cultural en Guinea española, Madrid, I.D.E.A., 1948,* aporta datos interesantes en tal sentido, que se corroboran en la obra *Guinea Ecuatorial. Comisaría del Plan de Desarrollo Económico y Social*, Madrid, Presidencia del Gobierno, 1963, pp. 151, y ss. No obstante, hay que recordar que el guineano tenía escasa participación real en el gobierno de la región; salvo una minoría de privilegiados (los emancipados), la inmensa mayoría negra estaba formada por súbditos considerados menores de edad dependientes de las instituciones tutelares previstas por la administración española, al menos hasta 1959.

(33) Vid. Negrín, O.: «Conflicto entre el poder civil y las misiones por la definición y el control del modelo educativo colonial para Guinea (1883-1912)», *Poder y Control*, 1 (1988), pp. 53-74.

(34) Vid. Álvarez, H.R.: Op. cit., pp. 95 y ss. Existen, como publicación casi siempre anual, los resúmenes estadísticos del Gobierno general de los territorios del golfo de Guinea, publicados por el Instituto de Estudios Africanos, que aportan los datos fundamentales para hacer un seguimiento detallado de la evolución escolar de Guinea.

(35) Datos extraídos del informe sobre Guinea Ecuatorial elaborado y publicado por la Comisaría del Plan Económico y Social, op. cit.,

p. 156. Vid. también: Pélissier: *Op. cit.*, pp. 80 y ss.

(36) Ibídem, informe citado de la Comisaría del Plan de Desarrollo, pp. 157 y ss.

(37) Habsburgo, O.: *Europa y África: vínculos permanentes*, Madrid, Espasa Calpe, S.A., 1963, p. 131.

(38) Pélissier: *Op. cit.*, p. 79.

(39) *La región ecuatorial de España al día*, Madrid, I.D.E.A., 1963, p. 15. Las escuelas de adultos habían sido previstas por los reglamentos de enseñanza de 1928 y 1931 y por el Estatuto de enseñanza de 1943. Las clases de adultos fueron atendidas hasta 1942 únicamente por maestros indígenas, pero a partir de entonces pasaron a depender de los centros primarios a cargo de maestros europeos. Vid.: Alvarez, H.R.: *Op. cit.*, pp. 351 y ss.

(40) La educación en la región ecuatorial de España (1949-1959), Madrid. I.D.E.A., 1961, p. 11.