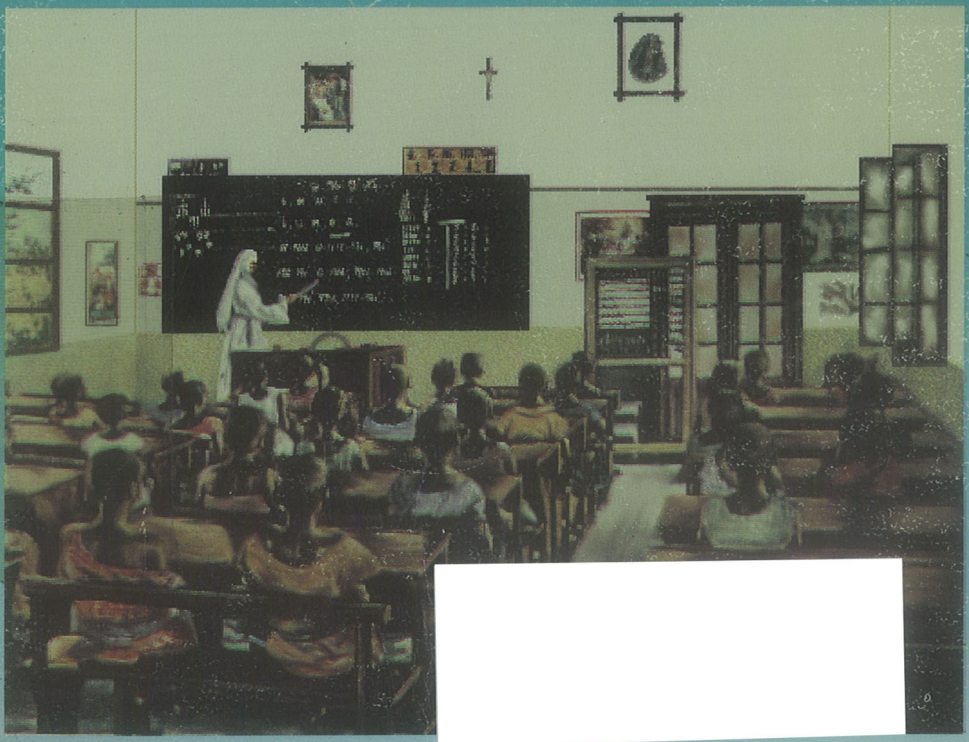
AULA ABIERTA

Olegario Negrín Fajardo

A.A. 73

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN GUINEA ECUATORIAL

El modelo educativo colonial español



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

OLEGARIO NEGRÍN FAJARDO

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN GUINEA ECUATORIAL

El modelo educativo colonial español

U.N.E.D. Madrid, 1993

© *UNIVERSIDAD NACIONAL*
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA — Madrid

Reservados todos los derechos y
prohibida su reproducción total o parcial

Depósito legal: M-33.449-1993
ISBN: 84-362-2972-X

Imprime:
Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A.
San Alfonso 26. Barrio de la Fortuna (Madrid).

A Diego, que empezó a andar en Santa Isabel de Fernando Poo

Indice

Páginas

Introducción 13

CAPÍTULO 1.°: Alfabetización y aculturación en el África española 13

CAPÍTULO 2.°: Conflictos entre el poder civil y las misiones 41

CAPÍTULO 3.°: La educación de la mujer negra en los comienzos de la colonización española 71

CAPÍTULO 4.°: Política educativa colonial de la II República 85

CAPÍTULO 5.°: La colonización guineana durante el franquismo (1939-1949) 105

CAPÍTULO 6.°: El Estatuto de Enseñanza de 1943 133

CAPÍTULO 7.°: Educación y desarrollo colonial (1949-1959) 141

Conclusiones 167

ANEXO DOCUMENTAL:

Documento n.° 1: Establecimiento de las Misiones. 1857 .. 173

Documento n.° 2: Reglamento de Enseñanza de 1907 175

Documento n.° 3: Reglamento de 1914 para las Escuelas oficiales 179

Documento n.° 4: Reglamento de Enseñanza de 1928 185

Documento n.° 5: Cursillo pedagógico. 1934 201

Documento n.° 6: Principios de Enseñanza del nuevo régimen. 1936 205

Documento n.° 7: Reglamento de Enseñanza de 1937 207

Documento n.° 8: Ordenación de las categorías de los Maestros indígenas. 1938 221

Documento n.° 9: Enseñanza obligatoria para la Colonia. 1940 . 225

Páginas

Documento n.º 10: Estatuto de Enseñanza de 1943 227

Documento n.º 11: Plan de Estudios de la Sección de Enseñanza de la Escuela Superior Indígena. 1946 243

Documento n.º 12: Reglamento Escuela Arte y Oficios de Bata. 1958 251

Documento n.º 13: Becas y ayudas de estudio. 1959 265

Documento n.º 14: Exámenes de ingreso en la Escuela Superior Provincial. 1959 267

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

n.º 1: Zona del Protectorado y posesiones españolas en África 16

n.º 2: Ilustración con algunos elementos claves de la aculturación occidental 43

n.º 3: Misioneros sentados con niños africanos 43

n.º 4: Escuela de calabó con techo de nipa 75

n.º 5: Monjas españolas con grupo de niñas guineanas 75

n.º 6: Aspirantes nativas a monjas concepcionistas 101

n.º 7: Escuela de calabó con techo de planchas 101

n.º 8: Clase al aire libre 129

n.º 9: Profesores españoles y guineanos con autoridades coloniales 129

n.º 10: Una clase en los territorios hispano-africanos 137

n.º 11: Interior de un aula con maestra guineana 137

n.º 12: Claretiano con un grupo de niños blancos y negros . 151

n.º 13: Seminaristas guineanos 151

n.º 14: Dos alumnas de Basilé con instrumentos musicales. 165

Introducción

No es fácil encontrar en los catálogos de nuevas publicaciones obras sobre África en castellano. Salvo el esfuerzo meritorio de algunos órganos de la administración, como la Agencia Española de Cooperación Internacional, de organizaciones religiosas, como Mundo Negro y CIDAF, de algunas universidades, como es el caso de la UNED, o de contadas entidades y editoriales privadas, es muy escaso el número de nuevos títulos que aparecen en nuestro país que se ocupen de África desde una perspectiva rigurosa.

Tal realidad carencial se explica porque África no está de moda en unos momentos en que otros temas y otros lugares y conflictos atraen nuestra atención por su proximidad o por el incentivo inmediato que encierran. Pero también porque nuestras posesiones coloniales fueron minúsculas y, por consiguiente, nuestros intereses económicos, políticos y culturales en África son muy pequeños comparados con los que poseen Francia, Inglaterra y otros países europeos.

Por otra parte, cuando los territorios hispanoafricanos se independizaron desaparecieron los medios que se habían puesto al servicio del desarrollo de la colonización metropolitana. Especialmente lamentable fue el cierre, poco después de la independencia de Guinea, del Instituto de Estudios Africanos (I.D.E.A) que, desde la ideología colonial del regímen de Franco, había venido realizando una importante labor en el campo editorial, dando a conocer trabajos de investigación y de divulgación sobre las más variadas áreas de conocimiento africano. De esa manera se privó a España de una institución que hubiera servido de apoyo a la administración pública, a las universidades y a los centros de investigación en el avance del conocimiento científico acerca del continente vecino.

Después de 1968, con la independencia de Guinea española, da la impresión que la administración entiende que África ya no interesa como objeto de estudio o, al menos, que ella no es la responsable del fomento del mismo, y contribuye de esa manera a crear

una enorme laguna de información producida por el drástico corte que se le da al I.D.E.A. y a sus medios de difusión.

Por todo lo dicho hasta aquí, es de agradecer que la UNED dé a conocer una obra que se ocupa de una parcela de la historia de Guinea cuando era territorio colonial español, en el convencimiento de que es preciso rescatar una parte de nuestro pasado que, mal que nos pese, sigue necesitando ser estudiado, analizado y valorado en detalle para sacar conclusiones que, en alguna medida, sean operativas y nos sirvan para equivocarnos lo menos posible en el presente y en el futuro inmediato en la toma de decisiones referentes al continente africano.

Hay que resaltar que se está produciendo en España un cierto renacimiento de la preocupación universitaria por los temas de Guinea, coincidiendo con la toma de conciencia política de los jóvenes licenciados universitarios guineanos, que están llamados a proceder al relevo generacional de los actuales mandatarios. En nuestro país, en torno a la cooperación internacional, se están formando núcleos incipientes de investigadores en diversos campos temáticos y metodológicos que ya están dando sus primeros frutos en forma de libros, artículos, tesis doctorales y ponencias en seminarios y congresos.

Por lo que respecta a este libro hay que decir que es el producto de un trabajo iniciado en 1985, cuando nos trasladamos a Guinea Ecuatorial, en una comisión de servicios que duró tres años, como Director del Programa de la Universidad a Distancia española en aquel país centroafricano. Primero, por curiosidad y por adquirir conocimientos referenciales, para poder desempeñar la misión de cooperación universitaria encomendada, y, más tarde, en cuanto especialista en Historia de la educación, nos fuimos acercando al conocimiento exhaustivo del estado de la cuestión bibliográfico y documental que responde a la temática de la historia de Guinea en su parcela educativa y pedagógica.

Después de amplias pesquisas el resultado fue que, salvo la obra de Heriberto Ramón Álvarez, **Historia de la acción cultural en la Guinea española** (Madrid, IDEA, 1948), no existe trabajo alguno relacionado con nuestra área de conocimiento que reúna las características exigibles para ser considerado fiable y bien documentado. De hecho, los autores que con posterioridad se han ocupado parcialmente del tema suelen utilizar como fuente de inspiración única el citado libro del que fue inspector de enseñanza de Guinea en la época del gobernador Bonelli.

¿Por dónde empezar a elaborar la historia de la educación guineana?. De las dos posibilidades generales que normalmente se suele utilizar: una historia global, generalista, como sistema de referencia a ir desarrollando luego en profundidad, o bien un acercamiento a través de catas sucesivas, nos inclinamos por este último procedimiento, para ir dando a conocer en congresos y revistas de la especialidad estudios sobre cada período o etapa histórica.

Después de un largo recorrido no exento de importantes problemas de investigación, debido al deterioro de los archivos guineanos, la catalogación incompleta de los fondos del archivo de la Administración de Alcalá de Henares y a las dificultades de acceder a archivos privados, creemos que ha llegado el momento de dar a conocer una visión panorámica de los procesos de aculturación y educación colonial acaecidos en guinea española, como una primera aproximación sistemática a lo que se puede denominar el modelo educativo colonial hispánico para el África negra.

Dicho de una manera resumida, los objetivos que entendemos podemos alcanzar con la publicación de este libro son, entre otros, los siguientes:

— Cubrir una laguna en la historiografía contemporánea española dando a conocer una realidad educativa poco investigada.
— Poner al día los datos, enunciados y categorías de análisis propios de nuestra disciplina para la temática estudiada.
— Analizar el proceso de educación y aculturación desarrollado en Guinea española desde la perspectiva metodológica histórico-educativa.
— Establecer las interrelaciones y contradicciones que se produjeron entre los diversos elementos rectores de la colonización española de Guinea.
— Conocer las características del modelo educativo colonial español en los diferentes períodos históricos.
— Analizar la política educativa colonial de la II República.
— Definir las características diferenciadoras del modelo colonial del nacional-catolicismo franquista.
— Con el anexo documental se pretende ofrecer la evolución de la política, la administración y la legislación educativas de la metrópoli española para la colonia africana, que está a

la base de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se estudian en los diversos capítulos que componen este libro.

Por consiguiente, el objeto fundamental de esta publicación es llenar en parte la laguna existente en la bibliografía contemporánea española, que carece de estudios sistemáticos sobre la educación y la aculturación en Guinea, la colonia negra de hispanoáfrica hasta 1968, proporcionando un instrumento básico para el conocimiento de la educación en su evolución en la Guinea española, que hoy se denomina Guinea Ecuatorial.

Por la metodología empleada y por los contenidos analizados, creemos que este libro puede servir a áreas de conocimiento diversas que engloban materias tales como historia de la educación, sociología y pedagogía social, antropología, historia de las ideas, la cultura, las ciencias y la economía, por citar sólo algunas de las más significativas y conocidas.

Este libro recoge una serie de trabajos nuestros, algunos inéditos y otros publicados pero de difícil acceso, aparecidos en revistas y actas de congresos, que tienen de nexo común los contenidos y la metodología aplicada. Los hemos revisado para darlos a conocer como obra de conjunto, aunque hemos respetado la inmensa mayoría de los contenidos por entender que siguen siendo válidos.

Damos a conocer ahora por vez primera los estudios concernientes a la política y legislación escolar republicana y al modelo educativo colonial franquista, para el decisivo período que va de 1949 a 1959.

Hemos creído que merecía la pena que aparecieran todos reunidos en un sólo volumen que abarcase el conjunto de lo que podemos denominar «el modelo educativo colonial español en la historia de la educación guineana», sin ánimo de exhaustividad, lo que explica que queden fuera de este trabajo algunas etapas históricas que pensamos abordar en un futuro que esperamos próximo. Así, no nos ocupamos en esta ocasión de la etapa primera de la hispanización lenta de los territorios, en la segunda mitad del siglo XIX, ni de parte del Reinado de Alfonso XIII, especialmente la fase de la dictadura de Primo Rivera que tan decisiva iba a ser para el desarrollo y consolidación de la colonización guineana, ni de las fundamentales etapas de la provincialización y autonomía, previas a la independencia.

Tampoco abordamos esta vez el estudio de la educación durante la independencia ni en la actualidad, ya que como indica el subtítulo de esta publicación, nuestro objetivo ha sido el estudio de la educación en Guinea durante buena parte del período colonial. De igual manera, sería interesante poder elaborar una investigación en torno a las características de la educación de los nativos de los territorios españoles del Golfo de Guinea antes de la llegada de los europeos.

Se puede decir que el libro tiene varios núcleos de contenidos enlazados entre sí, como veíamos con anterioridad, por el nexo de la propia temática analizada y por la metodología histórico-educativa utilizada.

Abre el libro un capítulo que se ocupa del conjunto de los territorios coloniales hispanos en África, que tiene la misión de plantear como referencia global el problema específico de la educación y aculturación colonial españolas en los territorios africanos.

El capítulo dedicado al estudio de las interrelaciones entre las autoridades coloniales, las misiones y los colonos y su papel en la educación, y el que se ocupa de la educación de la mujer negra, se pueden entender como capítulos englobables bajo el epígrafe «El comienzo del proceso de aculturación y colonización de la Guinea española».

En el capítulo 4.º se contempla la política y legislación escolares republicanas, con alusiones frecuentes a la realidad educativa del corto período, que se trunca violentamente en 1936, y no pudo dar los frutos que se esperaban, en este caso, en el ámbito colonial. La importancia de este capítulo estriba en poner de relieve el carácter singular del empeño republicano por modernizar y democratizar la colonización, teniendo en cuenta la nueva Constitución y la mentalidad laica, social y liberal que la presidía.

Los capítulos que llevan los números 5, 6 y 7 se podrían denominar en su conjunto «La educación en Guinea durante el franquismo», si bien nosotros hemos tomado de momento como límite el año 1959, fecha en la que los guineanos pasan a ser de derecho ciudadanos españoles.

Finalmente, el amplio anexo documental contiene 14 documentos fundamentales para el estudio de la política y legislación escolar a la base del modelo educativo colonial hispano para su colonia del África negra, que son sólo una muy pequeña parte de los

existentes, que tenemos recogidos y aspiramos poder dar a conocer próximamente.

Esperamos que los documentos del anexo que aparecen al final de este libro, y que constituyen el apoyo de diversos capítulos del mismo, puedan permitir al lector interesado introducirse con cierta facilidad en la mentalidad colonial española en el ámbito de la enseñanza y la interculturalidad. Hay que tener en cuenta que toda la política colonial española para Guinea se basa en los reglamentos de enseñanza de 1907, 1928 y 1937 y en el importante Estatuto de Enseñanza de 1943, verdadero compendio de la ideología del nacional-catolicismo aplicado a nuestra única colonia africana subsahariana.

Capítulo 1.º: Alfabetización y aculturación en el África española

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

[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 *Africa*, en 1978, la preocupación oficial por el estudio y la publicación de obras acerca de África resulta escasa y no sistemática, siendo su lugar ocupado por instituciones particulares y oficiales y, en algunos casos, por diversas universidades.

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 religosas van a influir notablemente en la educación y colonización hispanoafricana.

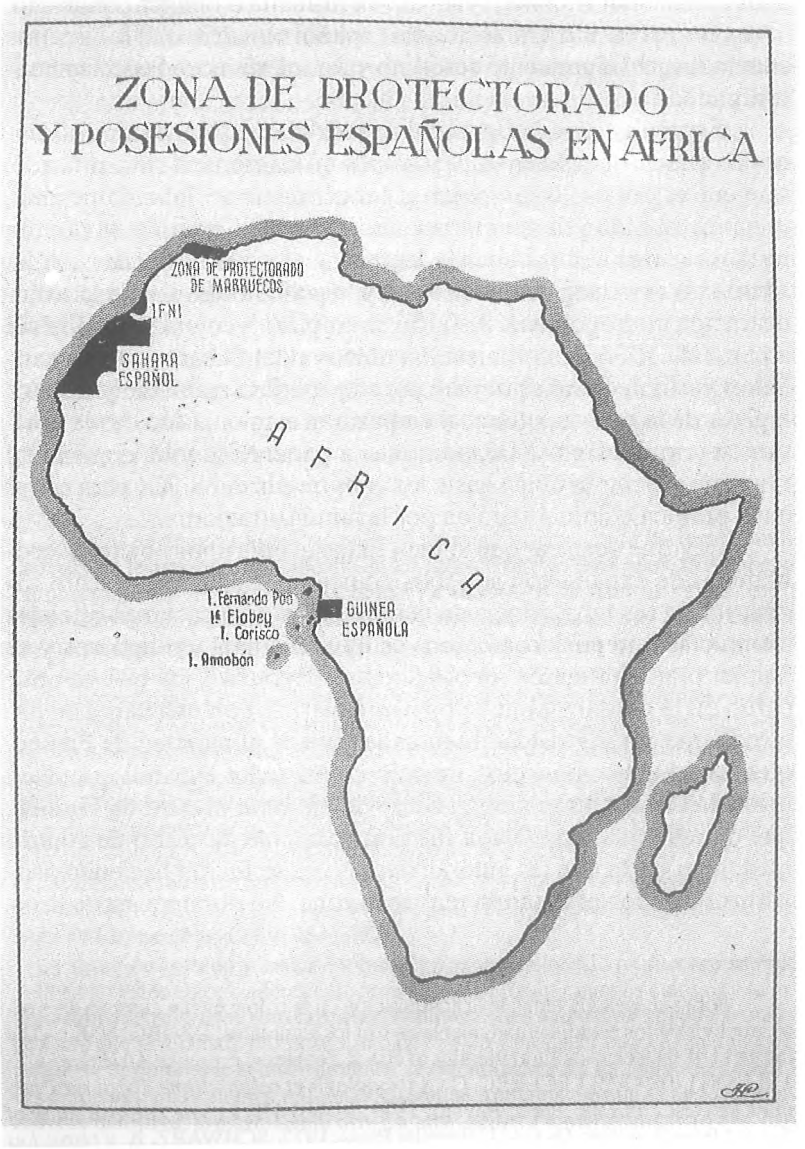
Como es bien sabido, España se enfrenta al hecho colonial africano como potencia de segundo orden, viéndose obligada a aceptar las migajas del reparto territorial, fruto de los acuerdos a los que llegaron los principales países europeos en la Conferencia de Berlín [3]. Al mismo tiempo, nuestra nación 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 se poseían 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 ínfi-

---

[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. Sobre el particular, 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 Africa 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.º semestre de 1985: número dedicado al centenario de la Conferencia de Berlín.



Zona del Protectorado y posesiones españolas en África.

ma extensión comparada con la que obtuvieron otros países europeos como Gran Bretaña, Francia, Alemanania 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 empezaron a colonizarse desde el último tercio del siglo XIX, pero buena parte de la zona continental tuvo que esperar también hasta los años treinta del S. XX 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 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 dominio real de la zona. No obstante, hasta la in-

---

[4] Sobre 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, 1971; 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.

dependencia 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 co-

---

[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; en palabras de Pala, A.: «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)»,en *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 principio 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.

lonizados 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

---

[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)», en *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, 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, una elevación 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 religoso, mientras que se consideraban culturas y religiones salvajes y paganas a las practicadas por los pueblos negroafricanos.

contenidos occidentales, a 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 llegaron hasta 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 adquieran 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.

---

[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.

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 este 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,

---

[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.

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 socioeconómico 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 español 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 tiene bajo su protección, que empieza con la ordenación legislativa y administrativa, continúa con un período en el

---

[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; ÁLVAREZ GENDÍN, S.: *La administración española en el Protectorado de Marruecos, plazas de soberanía y colonias de África.* Madrid, I.D.E.A., 1949.

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 todo 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 directanente 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 de primera enseñanza 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 que tradicionalmente se habían sentado sobre sus chilabas; unos 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

---

[13] Aunque sobre la historia de la educación en el Protectorado español de Marruecos hay bastantes 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», conferencia 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.º, pp. 15-37.

libro sagrado se finalizaba la enseñanza primaria y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Ante tal situación, la administración española se plantea la 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 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 una 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 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 enseñanza popular, urbana y rural, y la en-

---

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

señanza 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 hispano árabes, 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

---

[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.

escuelas que se crearon para niñas musulmanas estaban basadas en la instrucción religiosa combinada con la cultura general y una serie de 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 alfabetizacion, como ya decíamos al principio, no tenemos noticias de su existencia organizada para el protectorado. De hecho, cuando dichas campañas adquirieron una mayor fuerza en España, Marruecos accedió a la independencia. Pero sí es posible encontrar datos sueltos que nos sugieren la existen-

---

[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.

cia 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 adultos. 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 idiorna 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, gentil hombre 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 su emplazamiento. Finalmente, en 1877 se elige arbi-

[19] Las actividades de los misioneros según su propia versión, se pueden 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.

trariamente 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, nonnalmente un general de las fuerzas terrestre, 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 me-

---

[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.

trópoli, 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 blancos y negros, 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 clase 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, 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 funcionaba 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 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

---

[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.

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 de 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 entregado 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.

El Sáhara español

El territorio denominado, antes de su independencia, Sáhara español fue durante mucho tiempo el peor conocido, 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

---

[23] Datos citados por PÉLISSIER, op. cit., pp. 16 y ss.

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 poblacion 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 promulgo 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 territorio, con un pueblo nómada y con una cultura patriarcal nada propicia a sedentarizarse y con las diferencias sociales, religiosas y culturales que existían entre cristianos y musulmanes. La vida nómada, con sus movimientos periódicos y su falta de estabilidad, era sinónimo 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 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

---

[24] PÉLISSIER, Ibídem, «El Sáhara español», pp. 19-37.

alumnnos con el mismo carácter de gratuidad, al igual que se hacía 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 de 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 (2668 europeos) [27]. La mayoría de las escuelas de la provincia del Sahara se encontraban en los dos principales núcleos urbanos, Aaiun 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

---

[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.

tiempo que se extiende la escolaridad 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 nomada: 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 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» aparecio el 1 de abril de 1963), el cine, la televisión y, especialmente, la radio (Radio «Sáhara» fue inaugurado 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.

---

[29] MUNILLA GÓMEZ, E.: *Estudio general del Sáhara.* Madrid, I.D.E.A., 1974, p. 185.

[30] Ibídem, p. 186.

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 kilometros 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 ponen las bases 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 poner las bases para la autonomía e independencia de Guinea, a traves de la entrega del poder a una clase de pequeños propietarios, terratenientes y profesionales hispanizados. Una serie de medidas económicas liberalizadoras y de 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

---

[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*. Mádrid, I.D.E.A., 1963; PUJADAS, T.: *La Iglesia en la Guinea Ecuatorial*. 2 vols., Madrid y Barcelona, Iris de Paz y Claret, 1968 y 1983.

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 entro 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

---

[32] Heriberto Ramón Álvarez, 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 eran súbditos, considerados menores de edad dependientes de las instituciones tutelares previstas por la administración española, al menos hasta 1959.

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 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 fueran 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).

---

[33] Vid. NEGRIN, O.: «Conflicto entre el poder civil y las misiones por la definición y el control del modelo educativo colonial para Guinea (1883-1912)», en *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.

El incremento del presupuesto para educación y la política de nuevas construcciones escolares, sustituyendo las escuelas construidas al estilo del país por 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 se incrementó 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 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 mal 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

---

[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.

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 cuenta 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 Hasburgo se sorprendía en la publicación citada anteriormente de que «cuando se consultan las estadísticas se encuentra que más del 120% de la población infantil estudia»; el mismo lo explicaba 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].

---

[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. ÁLVAREZ, 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.

Contribuyeron bastante a la alfabetización y extensión cultural de Guinea las bibliotecas públicas, especialmente la de Santa Isabel que llego a tener más de 12 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 mas significativas de la colonización, alfabetización y aculturación de Guinea, es innecesario insistir en ello mas 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 un período limitado de tiempo. Así, en poco más de cuarenta años, en el caso de Ifni y Sahara, 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 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 S. XIX y durante el S. 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 encargasen 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.

Capítulo 2.º: Conflictos entre el poder civil y las misiones

El modelo colonial español aplicado, de una manera consciente o no, en los territorios subsaharianos del golfo de Guinea que fueron españoles hasta 1968, no es un tema que esté suficientemente estudiado, aunque se han realizado algunas aportaciones de interés, prácticamente todas ellas anteriores a la fecha de la independencia de la ex-colonia española [1]. Se echa en falta una interpretación actual, que realice un estudio en profundidad de las fases, evolución y características de la colonización española de Fernando Poo, la Guinea continental y las otras islas menores, cuyos procesos coloniales

---

[1] De hecho, seguramente es más correcto hablar de modelos coloniales y no de un solo modelo colonial español; asimismo no es fácil decir con exactitud en qué medida existía una articulación ideológica consciente y sistemática o si más bien se actuaba a golpe de improvisación sin una política definida. Por sólo citar algunas obras que se ocupan de temas en torno a las perspectivas educativas y culturales de la colonización, mencionaremos las siguientes: ÁLVAREZ GARCÍA, H.R.: *Historia de la acción cultural en Guinea española* (Con notas sobre la enseñanza en el Africa negra). Madrid, IDEA, 1948; BONELLI, J. M.ª.: *Concepto del indígena en nuestra colonización de Guinea.* Madrid, IDEA,1947 y *El problema de la colonización.* Madrid, IDEA, 1944; IGLESIAS DE LA RIVA, A.: *Política indígena en Guinea.* Madrid, IDEA, 1947; MISIONEROS: *Memoria de las Misiones de Fernando Poo y sus dependencias.* Madrid, 1890 y *Segunda memoria de las Misiones de Fernando Poo y sus dependencias.* Madrid, 1899; MORENO, J.A.: *Resumen histórico de la presencia de España en el Golfo de Guinea.* Madrid, IDEA, 1952; PÉLISSIER, R.: *Los territorios españoles de África.* Madrid, C.S.I.C., 1964; PUJADAS, J.L.: *La Iglesia en la Guinea Ecuatorial. Fernando Poo.* Madrid, Iris de Paz, 1968 y *La Iglesia en Guinea Ecuatorial. Río Muni.* Barcelona, Claret, 1983; UNZUETA, A. de.: *Guinea Continental española.* Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1944 e *Islas del Golfo de Guinea.* Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1945; ZARCO, M. de: *Actuación de los misioneros españoles en la cuestión del Muni.* Madrid, IDEA, 1950.

tuvieron diferencias entre sí en el tiempo y en su organización y realización práctica [2].

En este capítulo nos vamos a referir únicamente a uno de los primeros intentos serios y organizados de colonización efectuado a partir de 1883, cuando la administración central tomó la decisión de poner en práctica una colonización basada en el trabajo misional, a pesar del fracaso de los jesuitas ocurrido con anterioridad, y después de los escasos resultados obtenidos por las experiencias colonizadoras previas, especialmente las protagonizadas por los emancipados cubanos y los colonos españoles de Argel [3].

Pero la decisión de la administración colonial no sería compartida por todos los grupos políticos y mucho menos por algunos grupos con intereses económicos coloniales, estableciéndose desde un primer momento una tenaz lucha por el control de la colonización entre la misión y los gobernadores generales, apoyadas ambas posturas por los diferentes grupos de presión con incidencia política y económica en la España del último tercio del siglo XIX. Se puede decir, en general, que a casi nadie le parecía mal que los misioneros participasen en la colonización ecuatorial; el problema radicaba en

---

[2] Como es sabido, se realiza primero la colonización de Fernando Poo, Annobon y Elobey, y sólo en un segundo momento se planteó la colonización de la parte continental. No conocemos ninguna obra que se ocupe, con las características apuntadas, del tema de la colonización guineana; no obstante, es de esperar que las investigaciones que actualmente se realizan, en diversas universidades y centros de investigación, sobre Guinea en su perspectiva histórica, socio-económica, cultural y educativa nos aporten interpretaciones válidas en torno a la colonización española de los territorios del golfo de Guinea. Nosotros hemos hecho algún acercamiento al tema, vid.: NEGRÍN, O.: «El Estatuto de Enseñanza de los territorios del Golfo de Guinea de 1943», en *Africa 2000,* Malabo, año II, epoca I.ª, n.º 1, primer trimestre de 1987, pp. 35-38 y «Valores educativos y realizaciones escolares en la colonización española de Guinea (1939-1949)», en *Aula Canarias-Noroeste de Africa,* Las Palmas de Gran Canaria, 1988, pp. 215 a 237.

[3] De ambas experiencias se esperaron buenos resultados; de los emancipados cubanos negros por sus características raciales, su origen geográfico y el premio de la emancipación; de los colonos españoles de Argel, por la experiencia africana que ya poseían y su instalación en Basilé, lugar más sano que Santa Isabel. No obstante, se sabe bastante poco acerca de las verdaderas razones del escaso éxito de tales expediciones coloniales y sería interesante que se estudiase con detenimiento la documentación existente al respecto en el Archivo de la Administración de Alcala de Henares. Algunos datos se pueden encontrar en: ROUQUAIROL, P.: «La Guinée espagnole du traitê de San Ildefonso au Patronato indígena», en *Le Mois en Afrique,* enero-febrero, 1986, pp. 23-32.

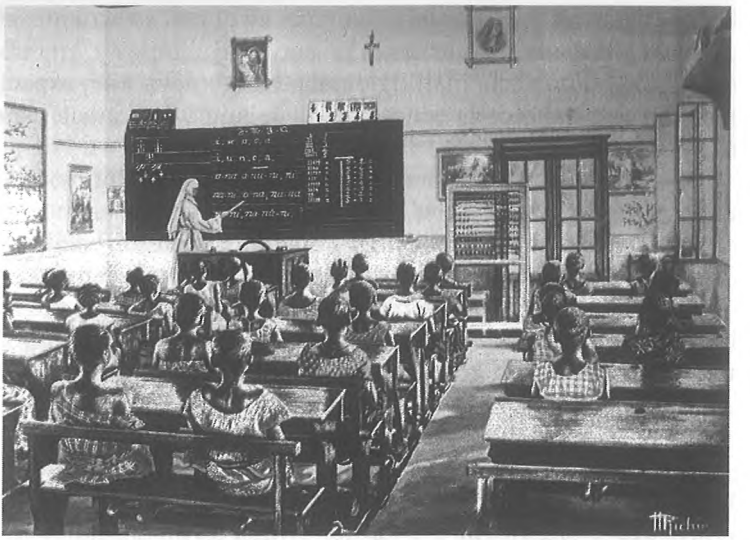


Ilustración con algunos elementos claves de la aculturación occidental.

Misioneros sentados con niños africanos.

el grado de influencia que deberían tener en el proceso colonizador, cuáles deberían ser las relaciones de poder prioritarias y, en definitiva, quién controlaría ideológicamente dicho proceso, especialmente en el terreno de la educación, la cultura y las características de explotación de los territorios.

De hecho, toda esta primera etapa de colonización va a estar protagonizada por una lucha larvada, a veces pública, entre los gobernadores generales, y otros cargos civiles, y la misión católica. En definitiva, y como tendremos ocasión de analizar a lo largo de este capítulo, se producía un enfrentamiento por el control y el poder efectivo entre dos modelos de colonización, que aunque no eran diametralmente opuestos, postulaban ritmos diferentes de realización y consecución de objetivos y fines también distintos.

Del Tratado de El Pardo a la ocupación real del territorio guineano

Los africanistas españoles, agrupados más o menos organizadamente en asociaciones y grupos de presión, el parlamento, el poder y la oposición, van creando en el último tercio del siglo XIX una cierta mentalidad y conciencia coloniales a pesar de que frecuentemente tropiezan con innumerables dificultades sociológicas, psicológicas y, especialmente, económicas.

Durante mucho tiempo aún, África seguirá siendo para los españoles, de una manera especial, Marruecos; los territorios españoles del Golfo de Guinea continuaban entretanto envueltos en la leyenda y en los tópicos y sólo serían aptos para aventureros, misioneros, militares o deportados.

Para los africanistas españoles nunca hubo dudas de que la colonización africana de Guinea debería ser semejante a la americana, haciendo la iglesia y el ejército de punta de lanza, la cruz y la espada de nuevo actuando al unísono, ahora en los bosques y selvas ecuatoriales, antes con indios ahora con negros, con la finalidad de ganar territorios para la mayor gloria de Dios, la Patria y los grupos oligárquicos y terratenientes.

No obstante, hay que señalar que, al igual que ocurriera con el descubrimiento y conquista americana, diversas fuerzas aparecen enfrentadas desde un primer momento intentando imponer por todos los medios conceptos y modelos de colonización no

siempre coincidentes. La larga experiencia colonizadora americana será siempre el referencial fundamental, punto de partida al que se acudirá en toda ocasión en un sistema de feed-back permanente.

Si bien, España en el siglo XIX, su clase dirigente y las estructuras socio-económicas, era bien diferente en más de un aspecto a aquel país que, después de expulsar a los compatriotas judíos y musulmanes, se sentía la esencia de Occidente católico llamado a expandir la civilización cristiana por todo el mundo.

En la segunda mitad del S. XIX España se debate entre guerras civiles interminables y devastadoras en el territorio peninsular y en las posesiones ultramarinas, con una clase política y una administración en parte decadente y corrompida, que han sido magistralmente descritas por las plumas de Galdós, Leopoldo Alas, Costa, Labra y por los miembros de la Generación del 98.

Esa realidad no era, desde luego, la más adecuada para fomentar la colonización de nuevos territorios, al no existir medios de financiación para ello, pero tampoco interés ni seguridad en que ello fuera posible y se realizara; no faltaron, sin embargo, voces solitarias, exploradores heroicos y asociaciones con mucho entusiasmo y hombres extraordinarios [4], pero con poco poder efectivo, que se preocuparon por ir creando y fomentando la en otros tiempos boyante ambición colonial del español.

Hay que decir que desde el Tratado de El Pardo hasta mediados del siglo diecinueve apenas se puede hablar de voluntad real oficial de colonizar los territorios guineanos, a pesar de que llegaban alarmantes noticias de ocupación, por parte de franceses, alemanes e ingleses, de puntos vitales de aquella zona con fines comerciales y, a veces, políticos y militares. La colonización

[4] Es el caso de la Sociedad Geográfica de Madrid y su Boletín, despues *Revista de Geografía colonial y mercantil,* o el de la Sociedad Española de Africanistas y colonistas en la costa occidental de Africa, surgida en 1883 del seno de la primera, con la pretensión de fomentar la colonización de Ifni, Río de Oro y el Golfo de Guinea; entre sus socios más dinámicos destacaban Fernández Duro, Ferreiro, Torres Campo y Joaquín Costa. Hay un artículo muy importante sobre la génesis de tal Sociedad de Africanistas, en el *Boletín de la Sociedad Geográfica,* t. XVIII, 1883, pp. 355 y ss. Sobre los exploradores españoles en el golfo de Guinea puede consultarse el artículo de Marta Sierra: «Expediciones españolas a Africa en 1886», en *África 2000,* n.os 2-3, marzo-septiembre de 1987, pp. 10-19.

ecuatorial atravesó por diferentes etapas, a partir de 1778; en esta última fecha, los territorios son formalmente entregados y se toma posesión de ellos, pero permanecen prácticamente abandonados a su suerte, siendo explotados comercialmente por otras potencias extranjeras, especialmente por Inglaterra o por súbditos de sus colonias africanas. De hecho, la capital de la isla se llamará Clarence, el primer gobernador será Juan Beecroft, cónsul inglés al tiempo, los protestantes llegan a adquirir bastante influencia y sólo se hablan la lengua nativa y el inglés [5]. Es decir, los territorios eran legalmente de propiedad española pero la colonización era inglesa.

El primer gobernador español fue el comisario regio Juan José de Lerena y Barry, considerado como el fundador de Santa Isabel en 1842, si bien no cambiaron sustancialmente las cosas hasta 1883. El primer decreto regulador de la administración local fueron las bases o normas generales elaboradas por Lerena en 1843 [6]. Los siguientes criterios de gobierno estuvieron relacionados con la traída de mano de obra de Cuba, la expulsión de los misioneros anabaptistas [7] y el establecimiento de las misiones jesuíticas [8]. Pero, la normalización jurídica se establecerá a partir de 1858, publicándose bandos y órdenes, de una manera regular, por los diferentes gobernadores de la época [9].

El balance general de lo realizado queda reflejado en el informe que Angel Barrera, gobernador general interino entre 1906 y

---

[5] Más datos sobre esta primera etapa histórica de nuestra colonia guineana en la bibliografía de la nota n.º 1 de este mismo capítulo.

[6] Bando del Comisionado especial de 6 de marzo de 1843 y Bando del Gobierno general de 10 de abril de 1843. Vid., MIRANDA JUNCO, A.: *Leyes coloniales*. Madrid, Impr. Sucesores de Rivadeneyra, 1945, pp. 15-16.

[7] Real orden de 30 de septiembre de 1845 expulsando a los Misioneros anabaptistas. Vid. MIRANDA JUNCO, ibídem, pp. 20-21.

[8] Real orden de 6 de julio de 1857, comunicando el establecimiento de las misiones a cargo de los jesuitas. MIRANDA JUNCO, ibídem, p. 21.

[9] De hecho, después de Juan José Lerena como comisario regio y un comerciante catalán, Domingo Mustrich, que hace de gobernador en 1855, es Carlos Chacón el primer gobernador efectivo de la región ecuatorial española y cuando comienza a aparecer una variada y múltiple normativa para Guinea. Antes había sido Beecroft, cónsul de Inglaterra, el verdadero gobernador de la isla desde 1834, confirmado por Lerena en 1842 y por Monterola en 1845, siguiendo en el cargo hasta su muerte en 1854.

1907, realizó al final de su primer mandato [10]; Barrera expresa su desconsuelo al haberse encontrado «una colonia burocrática, próxima su agricultura a la ruina, y en la que cada cual atendía más a su interés personal que al de la Patria; y no sólo aprendí esto sino algo más doloroso aún, y fue, el que anualmente se consumen en aquel territorio dos millones y medio de pesetas, sin que esa cantidad, que sin protesta da el contribuyente peninsular, produzca interés alguno para la nación» [11]. En el mismo informe se describe la situación de las obras y edificios públicos: «En Santa Isabel, el muelle está en un estado lastimoso y sólo dispone de una grúa que funciona a mano y que apenas levanta una tonelada de peso ...; la casa del gobierno es un edificio viejo, todo el construido con tablas, a través de cuyas juntas se ve la claridad, y cuyo estado no puede ser más lamentable...» [12].

Si bien es verdad que no todos los testimonios de la época son coincidentes porque López Perea, entonces subgobernador de Elobey, tiene una imagen diferente de Santa Isabel en torno a 1905: «La cabecera de dicha isla, Santa Isabel, donde radica la superior autoridad de la colonia, ha sido bastante transformada, con no pequeño número de edificaciones particulares; el comercio y la agricultura se han desarrollado notablemente, y en este último año de 1904, solamente de cacao ha exportado Fernando Poo, para la península, cerca de 30.000 sacos... Si a esto unimos el café, el aceite de palma y otros productos, cabe el sentar como verdad inconcusa, que, hoy por hoy, la Nación no hace sacrificio alguno por su Colonia, que se sostiene por el ingreso que aportan al Tesoro público sus propias producciones...» [13].

---

[10] Ángel Barrera, teniente de navío, fue gobernador interino de los territorios del golfo de Guinea de 1900 a 1907 y en propiedad entre 1910 y 1924, siendo el gobernador que durante más tiempo estuvo al frente de su puesto en toda la historia de la colonia hispano-africana.

[11] BARRERA, A.: «Lo que son y lo que deben ser las posesiones españolas del Golfo de Guinea. Conferencia leída en la reunión extraordinaria de la Real Sociedad Geográfica, el 20 de junio de 1907», en *Revista de Geografía colonial y mercantil,* t. V, 1907, p. 263. Se conserva otra versión de la conferencia, seguramente un borrador de la memoria enviada al Ministerio de Ultramar, mecanografiada e incompleta, en la Biblioteca Nacional de Madrid, sección África.

[12] BARRERA, art. cit., p. 276.

[13] LÓPEZ PEREA, E.: «Estado actual de los territorios españoles de Guinea. Conferencia dada en el Ateneo de San Fernando, el 23 de abril de 1905», en *Revista de Geografía colonial y mercantil,* t. III, 1905, n.º 3, pp. 75 y ss.

La colonización de Río Muni iba bastante atrasada y lo seguiría estando por bastante tiempo, dada la concentración de esfuerzos que se producía en Fernando Poo; un misionero, Marcos Ajuria, nos da este panorama, en 1909, respecto a los habitantes del Muni: «Entre ellos apenas hay rastro de dominación española, ni se cuidan para nada de las Autoridades españolas. Si han de hacer una guerra, si han de efectuar una muerte, no les ocurre presentarse a nuestras Autoridades, que para ellos nada significan dentro del río. Tienen un concepto muy bajo de los españoles y nos tiene por cobardes o miedosos, que no somos capaces de castigar sus fechorías, así como a los franceses y alemanes los tienen por valientes» [14].

DOS MODELOS DIFERENTES DE COLONIZACIÓN

En el presente capítulo nos centraremos en el período que se inicia con la llegada a Fernando Poo de los misioneros claretianos en 1883, coincidiendo con el mandato del gobernador Antonio Cano, y finaliza en los primeros años del largo gobierno de Angel Barrera [15].

El establecimiento de la congregación misionera de los Hijos del Corazón de María, los claretianos [16], como son más conocidos, trajo consigo la puesta en práctica del modelo de colonización española, que ya se había experimentado con anterioridad, con pocos re-

---

[14] AJURIA, M.: «Impresiones de viaje», en *Revista de Geografía colonial y mercantil,* t. VI, 1909, nos. 7 y 8, pp. 241 y ss.

[15] Detenemos el estudio dentro del período del mandato del gobernador general Barrera, porque entendemos que sus primeros años de dirección de los asuntos guineanos son de análisis de los problemas y planificación de soluciones; pero su larga gobernación, por las características que reunió, exigen un estudio detenido y singular, ya que se puede decir que significó la consolidación del régimen colonial español con sus contradicciones, con sus aciertos y sus errores.

[16] La congregación de los misioneros Hijos del Inmaculado Corazón de María, misioneros claretianos, fue fundada en Vic, Barcelona, por Antonio María Claret, el 16 de julio de 1849. Se hicieron cargo de las misiones de Fernando Poo y sus dependencias consiguiendo a cambio el privilegio de exención de quintas para los estudiantes de la congregación. En la primera expedición de 1883 viajaron cinco padres, seis hermanos y el director de la expedición y prefecto apostólico Ciriaco Ramírez Alonso. Vid., MISIONEROS CLARETIANOS: *Cien años de evangelización (1883-1983) en Guinea Ecuatorial.* Barcelona, Ediciones Claret, 1983, pp. 19 y ss.

sultados, trayendo a los jesuitas en 1858, y que pasará a la historia como la manera católica y patriótica de colonización española.

Pronto se plantearía, como analizaremos en esta aportación, la lucha por controlar y dirigir la colonización entre la misión católica y los gobernadores generales, con desigual fortuna para cada uno de los contendientes, según el apoyo que recibieran de Madrid y que, desde luego, incidía negativamente en el proceso de desarrollo socio-económico y político de lo que luego sería la región ecuatorial de España.

En realidad, estaban en juego dos modelos diferentes de colonización de los territorios del golfo de Guinea que, aunque coincidentes en sus fines, se mostraban en la práctica metodológicamente distintos, cuando no enfrentados. De una parte, el sistema de colonización de los misioneros, que anteponía sus objetivos y metas religiosas y espirituales con la pretensión de evangelizar a los indígenas a la manera de la época; de otra parte, el sistema de colonización civil que, aún enarbolando la bandera del catolicismo español, tenía unos objetivos más pragmáticos y de carácter laico y el interés concreto de profundizar y extender masivamente la colonización.

Hay que destacar de una manera especial el importante papel que la educación y la aculturación tienen en la colonización guineana como instancia de poder a cuyo control aspiran los misioneros y los administradores. La aculturación de la población indígena negra será uno de los temas más controvertidos; aspectos como los de la enseñanza en las lenguas africanas o en español, el respetar sus costumbres, ritos y tradiciones o imponer los europeos, la utilización del sistema de las reducciones o el de la evangelización abierta, etc., serán causas de permanente conflicto entre las diversas instancias de poder y los intereses no siempre coincidente de todas ellas.

Por encima de los modelos enfrentados se encontraba la lucha por el poder real y la dirección ideológica de la colonización entre la misión católica y los gobernadores generales. Ambos querían dirigir la colonización y se creían con derechos suficientes para ello, no dudando utiliza todas sus armas para vencer al contrario, aunque fuera al precio de crear graves perjuicios y retrasos en el avance de la aculturación de los nativos y el consiguiente desprestigio colonial, frente a los nunca desmentidos progresos y adelantos de la colonización africana de portugueses, franceses, belgas, alemanes e ingleses.

Los gobernadores generales de la época que estudiamos, en contra de lo que pudiera parecer en un primer momento, no aparecen coaligados en una política común con la misión católica; reiteramos que los representantes de la espada y la cruz, aún teniendo objetivos coincidentes, van a discrepar bastante en los procedimientos, obstaculizándose mutuamente [17]. Los misioneros entendían que se trataba de una colonización evangelizadora, en la que ellos deberían decidir los criterios ideológicos, morales y religiosos, contando con la colaboración total y permanente de las autoridades civiles y militares; los administradores, especialmente los gobernadores y sub-gobernadores, sin rechazar de plano en ningún momento la colonización presidida por la cruz y el evangelio, entendían que la cristianización era un medio de colonización, un servicio que los misioneros prestaban para españolizar la colonia, al servicio de los intereses del Estado y subordinados siempre a las directrices fijadas por el gobierno central y el de la colonia ecuatorial.

Como los nativos se muestran reacios a establecer contacto con los europeos, seguramente porque la tradición les recuerda a los negreros blancos [18], y mucho más a admitir sus costumbres, los gobernadores prefieren mantener una política de atracción paulatina y de utilizar los medios existentes que se hubieran revelado positivos en experiencias semejantes. A los gobernadores les interesaba, en primer lugar, que los bubis trabajasen las tierras de los colonos y para ello cuidan que se les trate cordialmente, se les alimente adecuadamente y se les pague lo justo. En definitiva, procuran el desa-

---

[17] Estas posturas encontradas se mantendrán, con mayor o menor virulencia, durante todo el período que estudiamos en esta ocasión. Pero, en general, se puede decir que nunca han cesado del todo ya que se trata del permanente conflicto entre poderes paralelos, que se diferencian de modo más aparente que real, quizás por el orden de prioridades de actuación explicitado en la consecución de sus objetivos y fines y en la utilización de los medios que consideran más adecuados en cada caso para ello.

[18] Esta tesis la expone L. Janikowski en un artículo publicado en el *Boletín de la Sociedad geográfica:* «La Isla de Fernando Poo. Su estado actual y sus habitantes», traducción del *Bulletin de la Société de Géographie de Paris,* Madrid, 1886, t. XXII, pp. 67 y ss. y 211 y ss. En palabras de Janikowski, «los indígenas de Fernando Poo siempre han sido muy tímidos, conservando todavía este rasgo característico a consecuencia de su situación. La isla, desierta en un principio, se vio poblada de los que venían del continente huyendo de la trata de negros y nada tiene de extraño que mirasen a los blancos como enemigos de su libertad», art. cit., p. 68.

rrollo colonial aumentando la producción, la ganancia de los colonos y creando riqueza para fomentar la entrada de empresas y capitales españoles. Por ello, no sólo no se oponen sino que colaboran con los protestantes, para mantener buenas relaciones con los propietarios isleños y muchos factores que pertenecían a la citada religión. Igualmente no les preocupaba esencialmente la lentitud en la adquisición de costumbres europeas y se mostraban partidarios de afrontar con cuidado y tiempo los temas cruciales de la poligamia, la superstición y los hábitos primitivos [19].

Por el contrario, la misión católica se propuso desde un principio luchar obstinadamente y con todos los medios a su alcance por

---

[19] Esta postura de los gobernadores hace que Enrique D'Almonte, después de señalar el resultado contraproducente de colocar destacamentos militares donde hay misiones, que se seguía practicando en Guinea, a pesar de la experiencia negativa de Filipinas, afirma: «Otro inconveniente consiste en el hecho de que por una parte en los templos y en las escuelas, así católicas como protestantes, se condenen la esclavitud y la poligamia como cosas infames, en nombre de la religión, de la moral y de la civilización, y que por otra parte nuestras autoridades admitan el papel de jueces en materias tan espinosas como los continuos pleitos motivados entre los indígenas por incumplimiento de pago en la compra-venta de mujeres, reconociendo así como legal la existencia de la poligamia y la infame venta de aquellas pobres mujeres, una de las peores formas de la esclavitud, que nuestras leyes y nuestra equidad condenan conjuntamente». Vid., D'ALMONTE, B.: «Lo que vale la Guinea española», *Revista de geografía colonial y mercantil,* t. IX, 1912, p. 98. En 1895 se produjo un grave incidente al matar a golpes unos claretianos a una mujer en la misión del Cabo San Juan, «por la conducta inmoral y provocativa de una mujer, téngase en cuenta, separada de su marido, y que rondaba la misión provocando a deshonestidades..» Vid.: FERNÁNDEZ, *Misiones y misioneros...,* op.cit. pp. 695 ss. Pero el asunto de la represión física al servicio de la moral católica debía ser más general, a tenor del oficio que el gobernador dirige a las misiones: «En mi comunicación de 12 de noviembre a V.R. prevenía recomendase a todas las Misiones católicas la conveniencia de no emplear castigos corporales y de que procurasen atraer a los indígenas hacia nuestra santa causa católica, por los medios evangélicos recomendados... Desgraciadamente, mi citada comunicación no ha dado resultado ninguno; y al girar mi visita por toda la Colonia no he oído más que lamentaciones y quejas contra las Misiones Católicas». FERNÁNDEZ, ibídem, pp. 696 y ss. Por su parte, los misioneros descalifican frecuentemente a los gobernadores por su conducta moral; del gobernador Ibarra decían: «Nuestra conducta es un continuo reproche de la suya. D. José Ibarra vive amancebado. Tuvo la otra vez un hijo que ahora está en Sierra Leona. Sin contar lo que las malas lenguas dicen...»; de Barrera informaba Coll: «No le importa absolutamente nada la Religión; quisiera el amor libre...» Del mismo Barrera informaban los claretianos: «Quiere reglamentar la poligamia de Annobón dando garantías oficiales...». Vid., FERNÁNDEZ, ibídem, pp. 740, 759 y 764, respectivamente.

convertir a los paganos y erradicar la poligamia y la promiscuidad sexual. Para conseguir tales objetivos prioritarios, pronto descubrirán que sus máximos enemigos eran los protestantes, los colonos blancos y los gobernadores y otros cargos administrativos. No se puede perder de vista que por entonces la beligerancia entre las diversas religiones, cristianas o no, era la tónica dominante y que las controversias se llevaban a las últimas consecuencias en la búsqueda de prosélitos en la divulgación de lo que cada grupo consideraba que era la «verdad». Por eso no puede extrañar que pronto surgiesen enfrentamientos entre las misiones católica y protestante.

El tema de los colonos blancos y los gobernadores entraba de lleno en el campo de lo ideológico y la moral católica. La acusación más corriente que efectuaba la misión contra los gobernadores era la de masón y liberal; en algunos casos, también serían denunciados por su conducta sexual; serán, no obstante, el conjunto de los colonos blancos los acusados sistemáticamente de vida depravada y de mal ejemplo por lo que los misioneros consideraban ilícitas relaciones con las nativas.

A partir de las referencias mencionadas hasta aquí, a continuación vamos a analizar el conflicto de intereses producido en la lucha por el control de la colonización guineana entre las autoridades civiles y las misiones, a través de una serie de aspectos, que nos permitirán hacer valoraciones globales en las conclusiones, utilizando las opiniones y los argumentos de ambos bandos enfrentados, con la intención de poner al descubierto los mecanismos de poder puestos en juego en la búsqueda de modelos de colonización.

EL PRIMER CONFLICTO MISIÓN CATÓLICA-GOBIERNO COLONIAL: ¿ESCUELAS LAICAS O CONFESIONALES?

Cuando llegaron los claretianos a Guinea, Antonio Borges, mestizo oriundo de Cuba, era el maestro oficial de la escuela de niños de Santa Isabel, que estaba instalada en los bajos de lo que iba a ser la misión católica. Dicha ubicación, heredada de los jesuitas, y el derecho que creían tener los claretianos de dirigir y ejercer la enseñanza hizo que, desde un primer momento, pretendieran hacerse cargo de la enseñanza de dicha escuela pública, dando origen al pri-

mer enfrentamiento sonado con el gobernador general, entonces Antonio Cano [20]. Cuando éste quiso imponer su autoridad, a fin de que el maestro oficial siguiese impartiendo las clases que tenía asignadas, la misión, argumentando derechos supuestos y exigiendo formalidades jurídicas, se opuso resueltamente a la orden del gobernador, lo que motivó la radicalización de posturas y la toma por la fuerza de los locales de la escuela y el, seguramente, primer encierro de protesta en la historia de Guinea: «El P. Prefecto permaneció incomunicado y custodiado por los municipales desde las diez de la mañana hasta las dos de la tarde, hora en la que se presentaron en el local el mismo Sr. Gobernador, su Secretario, el notario... El Sr. Gobernador levantando el bastón de mando que en la mano llevaba, intimó al P. Prefecto a que abandonase la escuela: mas el P. Ramírez, impertérrito ante aquel alarde de fuerza, le contestó con la misma serenidad que al Secretario, diciendo que respetaba y reconocía su autoridad y estaba dispuesto a obedecerle siempre que se levantase acta del acto de despojo que se quería cometer...» [21].

A pesar de que el incidente tuvo final feliz, este primer enfrentamiento abriría la larga serie de tensiones y problemas que se producirían entre las autoridades civiles y las misiones a lo largo de los años, con la aparición de una característica también permanente: la desautorización del gobernador general a través de la influencia di-

---

[20] Antonio Cano, teniente de navío, ocupó el puesto de gobernador general de enero de 1883 a diciembre de 1884 y, según los misioneros, «fue muy atento y obsequioso en los comienzos, después, como a tantos gobernadores había de acontecer, se mostró menos amigo y hasta hostil en las apariencias, a pesar de su buen fondo caballeresco y recto». Más datos en FERNÁNDEZ, C.: *Misiones y misioneros en la Guinea española.* Op. cit., pp. 83 y ss. Esta obra la hemos utilizado bastante para la realización de esta aportación por que expone una cantidad considerable de documentación de primera mano, diarios, memorias, correspondencia, frecuentemente transcrita en buena parte, poniendo así al servicio del investigador unas fuentes de difícil acceso por ser de carácter privado. La obra citada de C. Fernández, al igual que *La Iglesia en la Guinea Ecuatorial,* en dos tomos, de Pujadas, tienen el objetivo de defender las tesis y la obra educativa y evangelizadora de los claretianos, coincidiendo ambas en su aversión al liberalismo y al laicismo y en la defensa de los postulados del nacional-catolicismo.

[21] En la Historia de la congregación figura contado en detalle el duro enfrentamiento público protagonizado por el superior de la misión católica y el gobernador general. Vid. FERNÁNDEZ, ibídem, pp. 90 y ss.

recta, o a través de protectores, de los misioneros en el ministerio de Ultramar [22].

En este primer problema, el padre Mata, procurador del instituto claretiano y las misiones ante el gobierno, sugería al ministro de Ultramar se escribiera al gobernador Cano indicándole: «1. Aplaudir su conducta por haberle encomendado la enseñanza a los PP. misioneros; 2. Significarle el vivo deseo del gobierno de que la Misión Católica prospere mucho en aquellas islas, y reciba toda la protección posible de parte de las autoridades; 3. Manifestar que conviene al mejor resultado de la Misión que sus individuos tengan completa independencia en la administración de los fondos presupuestados para el culto de la iglesia, material de escuela y alimentación y vestido de las indígenas... 6. Que sea obligatoria, como está ordenado, la enseñanza oficial en lengua castellana» [23].

En el gobierno del gobernador España se anunció la venida de un maestro seglar a encargarse de la escuela de Santa Isabel, que la misión interpreta como una maniobra de alguna persona «que con mano pérfida y oculta quiere arrebatarnos la enseñanza de la juventud, para venir gradualmente al establecimiento de una escuela laica. De esta escuela ya se habla en esta capital» [24]. El problema fundamental se volvía a repetir: la escuela estaba a cargo de la misión e incluía almacenes e internado, estos últimos construidos por ella misma. Por fin, en junio de 1896, volvió a abrirse la escuela pública en los locales de la misión; este hecho, junto al anuncio de

---

[22] En una posterior comunicación que el procurador del Instituto, P. Mata, hace al ministerio acusa al gobernador de no proteger a las misiones e impedirles sus labores, sugiriendo incluso lo que debía decirse al gobernador; dicha comunicación fue entregada a Muro, uno de los protectores de los claretianos en Madrid, «merced a cuya influencia y buena maña, se pusieron en práctica todos los medios en ella indicados con una Real Orden». Vid. FERNÁNDEZ, ibídem, p. 93. El P. Ciriaco Ramírez fue el primer prefecto apostólico claretiano de Guinea y el tercero en el cargo, después del P. Miguel Martínez Sanz (1856-1857), del clero secular, y el jesuita Jesús Irisarri (1857-1868).

[23] FERNÁNDEZ, ibídem, pp. 93 g ss.

[24] FERNÁNDEZ, ibídem, p. 707. Hay que recordar que el gobernador general Adolfo de España, capitán de fragata, estuvo destinado en Guinea de 1895 a 1897. El decreto orgánico de 17 de febrero de 1888 nada dice sobre la enseñanza oficial y declara en su artículo 4.º: «La instrucción y educación de los naturales y vecinos estará a cargo de los Misioneros pertenecientes a la Congregación de los Hijos del Inmaculado Corazón de María, los cuales serán auxiliados por las Hermanas Concepcionistas...» MIRANDA JUNCO, A.: *Leyes coloniales,* op. cit., pp. 82 y ss.

una escuela «para aprender a tocar el piano a las niñas negras» y la posibilidad de ampliar el presupuesto para contratar a una maestra, hace temer a los misioneros que perderían influencia en Santa Isabel [25].

DISCREPANCIAS EN LA POLÍTICA DE COLONIZACIÓN: EL GOBERNADOR BARRASA SE OPONE A LOS INTERNADOS ORGANIZADOS Y FOMENTADOS POR LOS MISIONEROS

A los claretianos, que tenían a su cargo la educación de los indígenas desde 1883, se les unieron las concepcionistas en 1885 con la misión de ocuparse de la enseñanza de las niñas [26]. El primer problema con el que se encontraron los misioneros fue el rechazo mostrado por los nativos de la isla, los bubis, a aceptar las costumbres, ideas y prácticas de los religiosos blancos y de la colonización europea en general. Ante tal situación, los misioneros idearon el recoger niños, en colegios regentados por claretianos, y niñas, en colegios

---

[25] Los religiosos creen que los gobernadores pretenden expulsarles trayendo la escuela laica; no se puede olvidar que por aquellos años se planteaba con especial fuerza el tema del control de la escuela y la pugna entre la Iglesia y los movimientos conservadores y el Estado y los grupos liberales, en España, buena parte del resto de Europa y en muchos países americanos. En 1896 era maestro director Santiago J. Tejedor y la escuela quedó establecida definitivamente. No obstante, a finales de 1902, el nuevo maestro, Gregorio Bello, informaba: «Poco tiempo duró la prebenda de tener instalada la única escuela oficial de la Colonia en regulares condiciones; la escuela fue trasladada a una casucha de bambú y al mes y medio poco más o menos a otra semejante. Allí estuvo próximamente más de un año y en verdad que estuvo demasiado tiempo, pues según noticias fidedignas enfermaban allí los niños con frecuencia y el Maestro mismo continuamente estaba pidiendo permiso para restablecerse fuera de la ciudad...» Citado por ÁLVAREZ GARCÍA, H.R.: *Historia de la Acción cultural en la Guinea española,* op. cit, pp. 50 y ss. La provisión de la plaza de maestra de la escuela de niñas de Santa Isabel fue siempre difícil, por no encontrarse ninguna que se aventurase a desplazarse a la colonia, hasta que llegó la maestra García Lizaso, que ejerció la profesión durante más de treinta años. La escuela de niños de Bata se abrió por primera vez el 25 de octubre de 1902, al aire libre, y la de niñas en 1903, aunque ambas estuvieron temporadas cerradas, hasta que en 1908 se suprimen las escuelas de Bata, que no se volverían a abrir, con el carácter de públicas, hasta 1931.

[26] Con la expedición de claretianos de 1885 llegaban cinco misioneras de la Inmaculada Concepción. Vid., MISIONEROS CLARETIANOS: *Cien años de evangelización en Guinea Ecuatorial,* op. cit., pp. 27 y ss.

de monjas, para sacarles de las influencias de sus mayores y poder educarles en los principios de la civilización occidental y en un ambiente adecuado. Pero dicha decisión traería muchos problemas, porque se hacía por la fuerza y creaba un descontento aún mayor entre los indígenas, que podría hacer peligrar la seguridad de la colonia española y, en cualquier caso, entorpecía más que beneficiaba el desarrollo del proceso colonizador.

Ante la situación creada, el gobernador Barrasa decretó que se entregasen a sus padres o tutores a los niños y niñas que fueran reclamados, tanto en Santa Isabel como en San Carlos y en Concepción. El P. Coll, prefecto de los claretianos, informaba a sus superiores de la decisión tomada por el gobernador, dando su interpretación de los hechos: «Por influencia de los protestantes y a causa de sus ideas, el Sr. Gobernador me pasó un oficio del que incluyo copia. Luego los protestantes atizaron a los padres de las niñas a que las sacaran del colegio de las religiosas, haciendo correr que estaban enfermas, que las pegaban mucho, que no las enseñaban nada; resultado, que luego quedaron no más que con una niña...Cuando los protestantes andaban más ufanos por el triunfo que acababan de conseguir a su parecer, sacando a los niños del Colegio, he aquí que no sé de dónde comenzó a salir un murmullo, que decía haber llegado un decreto de expulsión de todos los protestantes de la isla... Intentó hacer lo mismo con los niños de San Carlos y de Concepción...» [27].

Aparece en la cita transcrita en el párrafo anterior otro tema constantes en la dialéctica autoridad civil-misión católica: para los misioneros todos los gobernadores que se oponen en algún aspecto a su política, o bien son liberales y masones, o inducidos a ello por los protestantes, que son, a su vez, los culpables de las dificultades que se presentaban a la colonización. La carta que se envía a Madrid en mayo de 1891 es muy precisa al respecto: «Otra vez digo a V. que se nos ha asegurado que el Gobernador recibió una Orden terminante del Ministerio de que se cerrara la escuela protestante... Y él no la obedece y se calla; y aún se cree que antes se irá que obedecerla...En nuestra escuela después de los descalabros dichos en las anteriores

---

[27] FERNÁNDEZ, *Misiones y misioneros...*, op. cit., p. 679 . El padre Armengol Coll fue prefecto apostólico de 1899 a 1904 y primer vicario apostólico desde la última fecha hasta 1918.

que le hemos escrito...no asisten ya nada más que dos niños externos, de suerte, que si no fuera por los pamues y bengas que tenemos, ya ve V. a lo que quedaremos reducidos...Yo creo abierta la persecución, porque claro está con esto luego dirán que no hacemos nada. Creo también que somos dominados por masones: lo serán el Gobernador y los comandantes de los barcos cruceros «Pelícano» y «Pontón». Nadie de los marinos asiste a misa. Asusta verdaderamente el Acta que eleva el Sr. Gobernador al Ministerio, favoreciendo sus diabólicos ideales, los protestantes y a la impiedad... ¡Maldito masonismo! Es de temer que sus deseos sean el implantar en la Colonia la República ...» [28].

En otra ocasión, el padre Coll informaba de las actividades del gobernador: «Aprovechaba cualquier ocasión Barrasa para dar al mismo tiempo auge a los protestantes, a quienes parecía entregado en cuerpo y alma. De donde se siguió que, al hacer la bendición de la primera piedra del puente Lerena, quiso que apadrinaran el acto el pastor protestante y su mujer» [29]. En octubre de 1891, la Junta de autoridades [30] de Santa Isabel decidió dejar abierta la escuela protestante con carácter de interinidad, seguramente para no crear un problema de graves consecuencias con los poderosos intereses que los adeptos a tal religión tenían en la isla; al mismo tiempo la Junta recordaba el poco fruto que estaban alcanzando los misioneros. Ante ello, el P. Coll explicaba a sus superiores que el principal problema, que detenía el avance de la misión, eran los mismos españoles: «Y como el principal obstáculo son ellos, me atrevo a decir más que los protestantes, porque casi todos viven amancebados con mujeres católicas, porque las protestantes no quieren españoles; viendo el padre que le picaban, se lo dijo claro y sin reñir, como riéndose: «No tememos nosotros tanto a los protestantes como a los blancos. ¿Por qué no van ustedes a buscarse mujeres protestantes? ¿Por qué nos pervierten ustedes a las católicas? Sepan ustedes que haremos todo lo posible para quitárselas». El Gobernador se rió mucho, por-

---

[28] Ibídem, pp. 680 y 681.

[29] Ibídem, p. 682.

[30] La Junta de autoridades se creó por Real decreto, en el estatuto orgánico de 17 de febrero de 1888, con carácter consultivo y compuesto por: el secretario del gobierno, el superior de la misión católica, el administrador y el interventor de hacienda y el juez de Santa Isabel; estaba previsto que la Junta se reuniera una vez al mes bajo la presidencia del gobernador.

que en este punto está limpio; pero a los demás le salieron los colores a la cara» [31]. En las palabras de Coll aparece otro tema constante al que hacíamos alusión anteriormente: la conducta moral de las autoridades y colonos españoles que, en su opinión, servían de mal ejemplo a la población nativa.

En resumen, las directrices políticas del gobernador fueron entendidas por los misioneros como impedimentos específicos a su labor; por su parte, el gobernador estaba convencido de la falta de colaboración que encontraba en la misión católica y de la campaña de informes negativos que contra él mantenían ante las autoridades del Ministerio de Ultramar; en este sentido, el P. Juanola escribía a su procurador: «Me echó en cara en la Junta (aquí aunque con sonrisa) que habíamos escrito contra él; que ya V. se opuso a su elección, y por lo mismo, ¿qué cariño podía haber? Que el marqués de Comillas y el P. Mata eran en Madrid dos potencias que estaban encima de la ley; pero que él había de hacer frente a unos y a otros... [32].

Prueba de la fuerza que los misioneros tenían en el ministerio de Ultramar, y del poder que en la práctica podían ejercer, es que el telegrama que mandan por Gabón y las cartas acusatorias contra el gobernador dieron, al fin, el resultado que apetecían siendo Barrasa destituido. Veamos la interpretación que el procurador P. Mata hace de dicha destitución: «Gravísima era la situación en la que se hallaban nuestras Misiones del Golfo de Guinea bajo el despotismo del sectario gobernador, Sr. Barrasa, que al parecer se había propuesto esterilizarlas, echando a pique los colegios, que son el porvenir de la civilización cristiana de aquellas gentes. La persecución arreciaba por momentos, y era temible un desenlace fatal, si pronto no se conseguía relevar del mando a una autoridad tan funesta. Practicáronse las diligencias oportunas para el logro de la destitución de dicho Gobernador, y, gracias a Dios, surtieron y cumplieron rápido efecto; a los dos o tres días se nos dijo en el Ministerio de Ultramar que el Ministro, oídas las fundadas quejas de los Misioneros, había telegrafiado al Gobernador de Fernando Poo, ordenándole que resignara el mando...» [33].

---

31 FERNÁNDEZ, ibídem, p. 683.

32 Ibídem, p. 684.

33 Ibídem, p. 686.

EL CIERRE DE LAS ESCUELAS PROTESTANTES

La misión católica tenía una obsesión enorme por el cierre de las escuelas protestantes, tanta como por conseguir erradicar la poligamia o hacer observar la moral católica a tribus que consideraban salvajes. Los argumentos fundamentales que utilizaban los misioneros, para justificar la petición de cierre de las escuelas protestantes, era que enseñaban en inglés y fomentaban la política y la cultura de Inglaterra y el acatamiento a sus autoridades y, por supuesto, que enseñaban una religión enemiga de la católica.

La decisión de cesar a Barrasa y el nombramiento de un nuevo gobernador favoreció mucho a los misioneros [34]. Pero el cierre de las escuelas protestantes era un tema que trascendía la pugna entre dos grupos de religiones cristianas. El gobernador Barrera explica el problema en 1907, en los siguientes términos: «Mucho deben trabajar nuestros misioneros para contrarrestar la influencia grande de las misiones protestantes ..., las que aún cuando muy cristianas, no pueden prescindir de su nacionalidad y de su idioma, que propagan con verdadero celo... Han hecho muchos prosélitos y doloroso es confesar que en la capital y San Carlos los naturales de mejor posición son los protestantes...» [35]. En aquellos momentos, según los datos de Barrera, las nueve décimas partes de la población de Santa Isabel eran protestantes, «y no les gusta enviar a sus hijos a las escuelas católicas, por lo que en el año 1890 se permitió la apertura de escuelas laicas regentadas por maestros españoles...; cerradas aquellas escuelas por orden del Gobierno de la Metrópoli en marzo de 1891, sucedió que los naturales enviaban a sus hijos a las colonias inglesas y a Inglaterra...» [36].

Es bien significativa, de lo que pensaban los misioneros, la frase siguiente de C. Fernández: «Generalmente, cuando los gober-

---

[34] Ibídem, p. 687.

[35] BARRERA, A.: «Lo que son y lo que deben ser las posesiones españolas del Golfo de Guinea», art. cit., p. 283.

[36] Ibídem, p. 284. En la memoria mecanografiada existente, incompleta, en la Biblioteca Nacional de Madrid, a la que nos referíamos en la nota n.º 11, es mucho más explícito a este respecto y dice que dichos estudiantes regresan de su estancia en Inglaterra, Sierra Leona y Lagos, «impregnados de antipatía hacia nosotros, y aun cuando trabajo que estos españoles envíen sus hijos a la península, no espero conseguir mucho de ellos por tener muy arraigada la idea de que en nuestros colegios no se enseñan buenas costumbres a pesar de ser católicos...», p. 15.

nadores eran católicos sinceros y practicantes, las cosas marchaban bien, aunque no siempre, porque no faltaban puntillos ajenos a la Religión que alterasen las buenas relaciones o algún que otro funcionario subalterno que las encizañase. Pero si el Gobernador era de aquellos católicos liberales al uso, más liberales que católicos, y frecuentemente tan masones como liberales, la hostilidad y la persecución casi siempre resultaban inevitables, con la agravante que, con esta hostilidad y persecución a los Misioneros solía correr paralela la protección y ayuda a los protestantes» [37].

Ya a principios de siglo los misioneros echaban la culpa del atraso de la colonización al apoyo que los gobernadores daban al protestantismo: «El asunto de esta carta es hablarle de Fernando Poo. A mi modo de ver, aquello está pésimo y hecho una miseria. Allí los españoles no han sabido gobernar aquella colonia, la cual ha ido caminando siempre a la miseria. La isla de Fernando Poo, sobre todo, ha sido presa de los ingleses negros de Sierra Leona...; esos negros ingleses frustran por completo la acción de nuestros Misioneros católicos... Ellos sostienen en la isla la lengua inglesa y son un obstáculo tremendo para que se introduzca y se propague allí nuestra lengua castellana...Y conste que todos estos negros ingleses tienen un odio a España grandísimo, y también infiltran en los bubis... Con la protección que presta nuestro Gobierno al elemento inglés, no podemos hacer allí ni adeptos a España ni muchos cristianos» [38].

En cualquier caso, los propios misioneros reconocen inquietos los resultados obtenidos por los protestantes: «Yo no sé qué demonio les ayuda: son tres, y con sus prójimas seis, y nunca muere ninguno. Tienen su lancha a vapor para viajar, comen bien, trabajan poco y duermen mucho, y ¡cuántos siguen su indiferencia en materia de religión!...» [39].

El sucesor de Merchán, el gobernador Puente Basabe ordenó reabrir las escuelas protestantes en 1894, con el consiguiente desagrado de la misión católica: «El Sr. Puente Basabe, hasta el acontecimiento de la apertura de la escuela protestante, había conservado la máscara de las buenas formas y de aparentes aten-

---

37 FERNÁNDEZ, ibídem, p. 673.

38 Ibídem.

39 Ibídem, p. 677.

ciones, aunque, cono iremos viendo, no era sino táctica de persecución y combate» [40].

LA EDUCACIÓN COLONIAL

Como hemos visto, las misiones se ocuparon desde el momento de su llegada a Guinea de la enseñanza, impartiendo instrucción de primeras letras y de artes y oficios, con los objetivos prioritarios de cualificar mano de obra, enseñar la lengua y la cultura española y cristianizar a la población nativa. Al mismo tiempo, las concepcionistas se ocupaban, desde 1885, de las niñas con objetivos semejantes.

En el «estado comprensivo de los Misioneros españoles del Golfo de Guinea», de 25 de mayo de 1908, en el capítulo de colegios, se puede leer: «**Santa Isabel**». Contiene 59 niños educandos internos, alimentados, vestidos y educados, como también asistidos en sus enfermedades por la Misión, por lo cual percibe en concepto de material para la escuela, como asignación oficial del presupuesto 2.000 pesetas y en concepto de alimentación y vestuario de los niños la consignación de 5.000 pesetas. Los niños externos que acuden a la escuela gratuitamente en ella matriculados ascienden a 18. No existe asignación en el presupuesto, ninguna subvención oficial para el maestro en ninguno de los colegios.

Annobón. Pueden acudir a la escuela en donde están matriculados entre 80 y 90 niños..., tienen la asignación oficial de 2.050 pesetas para material de escuela, alimentación y vestuario de los niños.

Banapá. Consta de 45 colegiales, que se dedican a aprender algún arte y oficio, y de 20 párvulos en su mayor parte, que constituyen la escuela primaria; percibe asignación oficial consignada en el presupuesto para los fines indicados.

Basilé. Cuenta con 38 colegiales internos y seis externos. Tiene consignación en el presupuesto de 1525 pesetas para sus fines.

Benito. Compónenla 40 colegiales internos, con una consignación en el presupuesto igual al anterior.

---

[40] Ibídem, p. 694.

Cabo San Juan. Alberga 42 colegiales internos con subvención igual a la anterior.

Concepción. Contiene 28 colegiales internos, con la consignación arriba indicada.

Elobey. Cuenta con 38 colegiales internos e igual consignación que el anterior.

María Cristina. Consta de 60 colegiales internos y de 25 externos, con la subvención igual al anterior.

Musola. Contiene 35 colegiales internos, con la misma subvención oficial arriba mencionada.

San Carlos. Tiene 15 colegiales internos, con una asignación igual al anterior» [41].

Los claretianos quieren dejar claro que las subvenciones son de pequeña cuantía, apenas cubren una parte de los gastos para atender a once colegios y a más de 500 niños, alrededor de 400 de ellos en régimen de internado. En el capítulo de gastos, las cuentas que presentan los misioneros en 1909 son:

	Pesetas
80 misioneros, comida, vestido y demás gastos, a 3 ptas. diarias	87.600
473 educandos, idem. a 0,40 ptas. diarias	69.058
Total en gastos	156.658

Los ingresos quedan distribuidos así:

Subvención del Estado	76.983,20
Producto de plantación, 1908	40.068,40
Procedentes de limosnas	6.500,00
Celebración de misas funerales	1.500,00
TOTAL	125.051,60
Gastos	156.658,00
Ingresos	125.051,60
Déficit de 1908	31.606,40

[41] Ibídem, pp. 657 y ss.

En resumen, según las cuentas expuestas, en 1908 se produjo un déficit de más de treinta y una mil pesetas, cantidad bastante importante para la época [42]; por si alguien entendía que el gasto asignado a los misioneros era excesivo, se puntualiza: «Que examine bien cualquiera si es necesario el gasto de 3 pesetas diarias, contando vestido, comida y demás gastos, viviendo en Fernando Poo, no 18 meses o dos años, sino 15, 20 y más años seguidos, levantándose a las cuatro de la mañana, exponiéndose a las inclemencias de un clima enervante y a las fiebres, que por ser misioneros no nos respetan más. Si a alguien le pareciese mucho que venga a nuestro lado por una temporada y veremos cómo resiste y cuánto. Está lanzado el reto» [43].

Pero, ¿cómo valoraban los demás el trabajo y los resultados educativos de las misiones? Veamos algunos testimonios de personajes influyentes de la época, relacionados con la administración, la política o el interés por los asuntos de Guinea, teniendo en cuenta que, en general, se pueden organizar las opiniones frente al trabajo misional en tres apartados: entusiasmo ante la labor educativa misional, aceptación global con planteamiento de mejoras y oposición a las misiones como medio de aculturación y colonización. Las actividades misioneras tienen muchos valedores, tanto en la metrópolis como en la colonia, aunque también bastantes detractores y adversarios por motivos ideológicos e incluso comerciales y productivos. No obstante, predominan las alabanzas a las misiones resaltando lo que consideran una labor abnegada y heroica.

Así, D'Almonte escribía en 1912: «De las Misiones mucho tendría que decir, y aún más que alabar. Si hay en ellas algún defecto, bórranlo de la vista los esplendores de los magnos resultados conseguidos con medios escasísimos, que hay que tener muy en cuenta para aquilatar los frutos obtenidos por aquella perseverante labor evangélica y civilizadora» [44]. El planteamiento de López Perea, fundador y director de *El Eco de Fernando Poo,* es representativo de los que se muestran de acuerdo con la enseñanza impartida por las misiones, pero sugieren reformas para una mayor

---

42 Ibídem, p. 660.

43 Ibídem.

44 D'ALMONTE, E.: «Lo que vale la Guinea española», en *Revista de Geografía colonial y mercantil,* art. cit., p. 108.

eficacia. Este autor, después de exponer la situación de la enseñanza a cargo de los misioneros claretianos y las religiosas concepcionistas, afirma: «Loable y muy de aplaudir el celo desplegado por estos respetables misioneros, y muy meritoria la labor de difundir el idioma español entre los indígenas; pero juzgamos que la educación esencialmente religiosa que se da en esos centros de enseñanza debía modificarse bastante, interviniendo la autoridad gubernativa y reglamentando el régimen de estudios y el interior de esos colegios, regulando la enseñanza en forma tal, que en plazos cortos se obtuvieran utilidades de positiva instrucción, para lo cual procede establecer cursos apropiados, al final de los cuales debían sujetarse los alumnos a censura pública ante un tribunal presidido por el gobernador del territorio respectivo y formado por personal competente entre los funcionarios públicos que desempeñen destinos y el superior de la misión, asistiendo los profesores de la asignatura, sin voto» [45].

En semejante línea de pensamiento que Perea, el gobernador Barrera exponía en 1907: «Es lógico que han de tener sus centros establecidos, y en estos centros deben dedicarse a la enseñanza de la infancia, inculcando la Religión Católica, enseñando nuestro idioma y dando idea de los distintos cultivos y del modo de efectuarlos...Pues hoy puede decirse que aquellos niños que salen de sus manos leyendo el castellano con relativa soltura y contando con mediana corrección, olvidan en algún tiempo lo aprendido, puesto que vuelven al bosque entre los suyos, donde acaban por perder las ideas y costumbres correspondientes a personas civilizadas, con las que no vuelven a tratar; y no sólo pierden esas costumbres, sino que acaban por olvidar el castellano que les enseñaron, el cual no vuelven a hablar» [46].

Rafael María de Labra, uno de los políticos más activos en la lucha por la autonomía colonial y la abolición de la esclavitud, escribía a finales del siglo XIX una memoria sobre las colonias africanas, en las que, respecto a la intervención de los misioneros en la colonización, afirmaba: «No soy partidario de ella, sobre todo porque no creo que es éste su tiempo. Podrá ser discutible si sirvieron

---

[45] LÓPEZ PEREA, E.: «Estado actual de los territorios españoles de Guinea», en *Revista de Geografía colonial y mercantil,* art. cit., p. 89.

[46] BARRERA, A.: «Lo que son y lo que deben ser...», art. cit., pp. 282 y 283.

para algo en otra época; pero ahora no lo discuto, como no discuto tampoco el problema de la dictadura militar. La creo, por lo menos infecunda y extemporánea. Además, ha probado la experiencia que esos procedimientos son algo más, son contraproducentes» [47].

Pero quizás la afirmación más dura sobre los resultados del trabajo misional en Guinea procede de la memoria presentada por Barrera, en la etapa que fue gobernador interino: «Si dolorosa sorpresa causa al llegar a este país la carencia de obras públicas, a pesar del dinero consumido, no es menor la que se experimenta al ver lo poco o nada que han adelantado los Misioneros Hijos del Corazón de María en los 21 ó 22 años que llevan de permanencia en el país, pues no puede llamarse adelanto a que hayan aprendido a hablar el castellano algunos cientos, no muchos, de individuos, que una vez salido de la férula de las Misiones no vuelven a hablarlo ...» [48]. Más adelante continúa Barrera con su análisis: «Otro caso extraño que se observa en los educados por los religiosos, tanto varones como mujeres, es el que así como los que han sido educados por los misioneros suelen ser los peores y más malos trabajadores, las mujeres salidas de las manos de las Religiosas suelen ser las más descocadas y de mayores vicios, cosa que no se comprende por la clase de educación que reciben» [49]. Respecto a la calidad de la enseñanza impartida, opina Barrera: «La enseñanza que dan no puede ser más deficiente. Reunidos los niños, dan las lecciones coreadas y aprenden de carretilla, siendo difícil que preguntados por cualquiera de las materias puedan contestar si no cantan todo lo relativo a lo que se les pregunta, y nada de particular tiene este resultado puesto que sin apasionamiento, por creerme un buen católico, creo que no puede darse nada menos ilustrado que la inmensa mayoría de estos religiosos» [50].

Tampoco cree el gobernador Barrera que los religiosos tengan problemas económicos, porque, después de analizar las importaciones que aquéllos hacían, afirma: «Se comprenderá que su situación

---

[47] LABRA, R. M.ª de: *Nuestras colonias de Africa. Fernando Poo, Corisco, Annobón, Elobey, la costa de Guinea.* Madrid, Tip. Alfredo Alonso, 1898, pp. 24 y ss.

[48] BARRERA, memoria mecanografiada, incompleta, citada anteriormente, p. 8.

[49] Ibídem, p. 10.

[50] Ibídem.

es bastante más desahogada de lo que aparentan, siendo unos verdaderos factores pues a nada que se fije la atención en lo importado se comprende que la generalidad es para la venta a cambio con los naturales, pues conociendo lo que es el país se advierte que la mayoría de ello no es para dar alimento a los educandos» [51].

Ya en noviembre de 1903, en una orden del Ministerio de Estado, sección colonial, se podía leer respecto a la labor misional: «Con asombro general y disgusto grande las autoridades en ella existentes y muy especialmentce de este Centro, se sabe que la mayoría de los hacendados de color y gente acomodada de su clase hablan sólo el inglés; y que sus gustos, sus aficiones, sus costumbres son todas inglesas...; que desdeñan aprender y hacer aprender a sus

---

[51] Ibídem, p. 12. Otro de los aspectos que enfrentaron a las misiones con la administración y los colonos fue el relativo a las actividades comerciales y colonizadoras de los misioneros. Barrera afirmaba que el comportamiento de éstos, respecto a las condiciones de trabajo, dejaba mucho que desear: «Tienen también algunos braceros krumanes y es doloroso confesar que son las peores liquidaciones que se hacen, pues entre multas, enfermedades y prendas de vestir, llega el final del contrato y apenas llevan cantidad alguna los cumplidos». En la citada memoria, p.12, se informaba de la utilización de los alumnos en la realización de trabajos productivos: «Si a ello se añade el que los niños de los colegios les acarrean piedras, leña y todo cuanto necesitan, ayudando a la recolección en las fincas y que los bubis... les trabajan gratis o por precio sumamente módico, se comprenderá que su situación es bastante más desahogada de lo que aparentan». La preocupación de Barrera por el peligro de que los misioneros se dedicasen a los negocios y al comercio en detrimento de sus funciones evangelizadoras, le lleva a afirmar: «...y si para que dejen de tener esas fincas, que más que ventajas les causan perjuicios, deben dárseles más recursos, facilítenseles y sigan con su obra civilizadora y cristiana..» Vid.: «Lo que son y lo que deben ser..», art. cit. p. 282. En 1908, el vicario claretiano reaccionaba ante el tema de los negocios de las misiones y les prohibía todo tipo de comercio, exceptuando: «1.° Cuando se vende por necesidad o por favor una cosa que no se ha comprado para venderla, sino para uso de la comunidad. 2.° Cuando con los géneros se paga a los trabajadores. 3.° Cuando con género se compra yuca, pescado, gallina..». Vid. FERNÁNDEZ, op. cit., p. 647 y ss. Este mismo autor reconoce al respecto: «El cultivo de fincas también fue origen de disparidad de criterios y de discusiones: por prudentes y laudables intentos de previsión económica para una contingencia de verdadera necesidad, abrió el P. Ramírez la de Banapá y se fueron abriendo otras después, con notable quebranto para el apostolado por las continuas preocupaciones del negocio, con poca o ninguna ventaja económica, que esa era la realidad, y con desastroso influjo minador del prestigio del Misionero, al que se consideraba aparentemente rico...». Este tema, de la explotación de fincas y comercio, sería uno de los flancos permanentes para la crítica de parte de los opositores del modelo de colonización religiosa o, simplemente, por parte de los comerciantes y finqueros, por motivos económicos.

hijos el idioma español... Los Misioneros católicos, que el Gobierno de Su Majestad sostiene en aquellas apartadas regiones, no pueden ser indiferentes a tal estado de cosas. A ellos, que durante 20 años han tenido y siguen teniendo a su cargo la instrucción y educación de los indígenas, cabe gran parte de culpa, y alcanza no pequeña responsabilidad en lo que hoy lamentamos... Después de los años transcurridos desde que se establecieron en la isla, todos los hombres hábiles hoy existentes, allí debieran saber hablar español. No haber alcanzado la preponderancia que tiene el pastor protestante debe ser indicio de que no todos los misioneros se hallan a la altura que fuera de desear en el cumplimiento de sus diversos deberes» [52].

El procurador de la misión católica se muestra contrariado por las afirmaciones del Ministerio: «Los informes mandados a ese Centro no están inspirados en la verdad de los hechos ni en espíritu de verdadero patriotismo, porque ni la lengua inglesa tiene la preponderancia que en ellos se indica, y no es culpa de los misioneros el hecho de que tenga todavía alguna importancia, aunque sea pequeña... Ni el pastor protestante de San Carlos tiene el ascendiente que se le atribuye; ni está, por ningún concepto, a la altura del Misionero Católico del Golfo de Guinea...Todo espíritu recto e imparcial admira los centenares de niños que instruye, educa, alimenta y viste; los edificios que levanta, las artes que cultiva, las lenguas que habla y las conversaciones que realiza...» [53].

Pero aún debería pasar algún tiempo para que la afirmación que Amado Osorio hiciera en 1887 dejara de ser una realidad, cuando refiriéndose al influjo del comercio inglés, exponía que éste era más importante «que el solo comercio espiritual y militar que nosotros tenemos con ellos: ello nos demuestra bien claramente que para fundar colonias es indispensable colocar al lado de la espada y la cruz el cadúceo y el arado; además de que la civilización ha de consistir tanto, si no más, que en educar el espíritu del negro, enseñándole solamente a leer, a escribir y a entender los libros sagrados, en hacer de él un hombre laborioso e industrial por el trato continuo con la colonia agrícola y mercantil. Enseñándole aquélla a desmontar el terreno, a manejar los instrumentos de labranza, a construir vi-

---

[52] Citado por FERNÁNDEZ, ibídem, pp. 728-729.

[53] Ibídem, p. 730.

viendas y a formar poblaciones, le hace comprender mejor, tal vez que por ningún otro medio, el grado de atraso intelectual en que se halla y la necesidad que tiene de dejar sus hábitos salvajes por los del hombre civilizado...» [54].

CONCLUSIONES

A pesar de que la cesión de los territorios del Golfo de Guinea fue efectuada por Portugal a España en 1778, pasaría aún mucho tiempo antes de que se comenzara una verdadera colonización de lo que luego sería la región ecuatorial hispánica. El abandono en que España mantuvo a sus territorios coloniales de Guinea permitió a otras potencias extranjeras empezar a colonizar y desarrollar el comercio, en una ocupación de hecho de diversos enclaves en la isla y en la zona continental. Dicho descuido traería a España consecuencias negativas que influirían, algunas de una manera permanente, en la marcha de la colonización, como, por ejemplo, el predomio durante una larga etapa de la lengua inglesa, a través de una variante, el «broken-english» o «pidgin-english», y el arraigo de costumbres foráneas y del protestantismo al servicio de los intereses ingleses.

En varios momentos durante la segunda mitad de la centuria decimonónica se intenta comenzar la colonización, en una primera etapa, de la isla de Fernando Poo, pero inconvenientes de todo tipo, a destacar la falta de mano de obra, la carencia de capitales a invertir, las dificultades climáticas y las enfermedades, harán fracasar los tímidos intentos y los grandes proyectos. El envío de jesuitas en 1858, para abrir brecha a la colonización de Fernando Poo resultó un fracaso considerable; tampoco tuvieron mejor fortuna las expediciones de colonos enviadas con posterioridad, ni siquiera la de emancipados cubanos, de los que se esperaba mucha eficacia por sus características culturales, psicológicas y físicas y su dominio de la lengua y costumbres hispánicas.

En cualquier caso, no cabe duda que todos los intentos mencionados fueron preparando el terreno para los comienzos efectivos

---

[54] OSORIO, A.: «Los territorios españoles del Golfo de Guinea», en *Boletín de la Sociedad Geográfica*, t. XXII, 1887, pp. 314 y ss.

de la primera fase duradera de la colonización, que comenzó en torno a 1883, caracterizada como católica, patriótica y humanista, aunque, obviamente, perseguía también objetivos mercantilistas y ambiciones políticas, como cualquier proceso colonizador.

Desde un primer momento se planteó una soterrada, muchas veces pública, lucha por el control de la colonización, para ejercer el poder y la toma de decisiones consiguiente, entre los diferentes representantes de la administración estatal y la misión católica, fuertemente apoyada en Madrid por los grupos conservadores y eclesiásticos, que podían limitar la autoridad del gobernador, cuando no propiciar su caída si no respetaba los privilegios de las misiones claretianas.

Fueron varias las razones para el enfrentamiento entre las misiones y los diferentes gobernadores generales de la colonia; de una parte, las propias dificultades de la colonización, la carencia de medios y recursos y, sobre todo, la inexistencia de una regulación u ordenación administrativa que fijara con claridad las funciones y responsabilidades de cada cual; influyen también, con frecuencia, interferencias subjetivas de inmadurez política, temperamentos y actitudes, agravados por las dificultades, riesgos y el propio clima tropical; otra causa importante pudo haber sido la radicalización ideológica al llevar a la colonia los enfrentamientos metropolitanos entre los elementos clericales y laicos. Pero entendemos que las causas fundamentales de la pugna existente por el control de la colonización estaban centradas en la existencia de dos modelos diferentes de política a poner en práctica, que afectaban al campo económico, al político y al ideológico.

Los temas, causa de enfrentamiento entre los gobernadores y las misiones católicas, fueron muchos, pero entre ellos se pueden destacar: la supuesta colaboración de los gobernadores con las misiones protestantes, el convertirse los misioneros en factores comerciales y agentes colonizadores utilizando los privilegios y exenciones concedidos para la realización de sus funciones religiosas, la ortodoxia y rigidez mostrada por los misioneros en la aplicación de la moral y religión católica a unas tribus con una cultura radicalmente diferente, basadas en la poligamia, el pensamiento mágico y las tradiciones ancestrales.

Los misioneros, los administradores y los colonos españoles estaban de acuerdo en los fines de la evangelización, pero entendían el proceso y la metodología a seguir de forma diferente. Para los mi-

sioneros evangelizar era un fin en sí mismo, que produciría la aculturación; para los representantes de la administración central, el trabajo misional era un medio para la efectiva colonización guineana y debería estar supeditada a las directrices políticas y a los intereses estatales.

Los gobernadores generales, por su parte, eran normalmente militares, procedentes de la marina de guerra, y no siempre estaban preparados para entenderse con un grupo de presión que le pudiera hacer sombra o poner obstáculos serios a sus decisiones, en ocasiones arbitrarias e injustas. Algunos gobernadores eran efectivamente liberales y masones, enfrentados a los principios católicos y confesionales oficialmente vigentes en España.

En general debía influir mucho el sentimiento de ser los detentadores de la ley y el orden, poderosos señores feudales o virreyes de territorios inhóspitos que poco preocupaban directamente a los políticos de Madrid, salvo cuando había que tenerlos en cuenta en los presupuestos anuales.

En la colonia guineana, en definitiva, se reproducían los conflictos ideológicos, políticos y socio-económicos que tenían lugar en la metrópolis europea, enfrentando a los diversos grupos liberales y conservadores que propugnaban modelos políticos diferentes; dichos conflictos se agravaban si cabe en los territorios coloniales debido a las dificultades tropicales, a la lejanía del territorio nacional y a la inexistencia de normas administrativas precisas.

Por lo que se refiere al aspecto educativo, encomendado a las misiones, el problema se centró en la eficacia del sistema educativo aplicado al servicio del orden colonial; los gobernadores generales dudaban mucho de la cantidad y la calidad de los frutos obtenidos en los colegios y establecimientos escolares de claretianos y concepcionistas, y apoyan a las escuelas protestantes y laicas, al menos en algunos períodos, lo que provoca el descontento y protesta de las misiones católicas y la intervención del ministerio metropolitano. En la época que estudiamos, los datos, las cifras y la valoración que las misiones ofrecen de sus actividades educativas discrepan bastante de los que tienen en su poder los representantes de la administración central.

Capítulo 3.º: La educación de la mujer negra en los comienzos de la colonización española

En este capítulo, como un paso más en el acercamiento al conocimiento de la realidad pedagógica colonial, nos ocuparemos de analizar la educación de la mujer en los comienzos de la colonización de la Guinea española, en el período que se extiende desde 1884, que en la colonia negra coincide con la llegada de las religiosas concepcionistas, hasta principios del siglo XX, en torno a 1910, coincidiendo con la iniciación del mandato del gobernador Angel Barrera, que impondría un nuevo ritmo a la colonización guineana [1].

Como marco de referencia inicial, nos ocuparemos de señalar las características generales de la situación de la mujer y de la educación en África ecuatorial, antes de la llegada de los colonos extranjeros, cuando sólo existía una educación espontánea y de aprendizaje por asimilación. Seguidamente, expondremos el cambio que se produce en la situación cuando la administración española encarga a los misioneros de la colonización cultural de los territorios de Guinea, por el decreto Balaguer de 7 de febrero de 1886.

---

[1] Existen diversos modelos interpretativos de los períodos o etapas por los que atravesó la colonización, según sea el criterio de análisis elegido. En nuestra opinión, se trata de un tema que hay que revisar a la luz de la historiografía actual y teniendo en cuenta criterios diversos, bastante de ellos propios de la investigación histórico-educativa. En este caso, entendemos que la llegada en 1884 de religiosas de la enseñanza, con la finalidad de encargarse de la educación de las niñas y muchachas, es una razón de peso para abrir con dicha fecha una etapa de estudio. El cierre del análisis en torno a 1910 es más coyuntural, aunque es cierto que el gobernador Barrera, durante su largo mandato, establecerá un estilo y unos criterios de colonización que le diferenciarán de los anteriores gobernadores.

En esta aportación nos centraremos en clarificar el tipo de colonización misional y su incidencia en la educación de la mujer, resaltando las dificultades que surgen entre los misioneros, los gobernadores y los colonos, al tener cada grupo intereses diferentes y concepciones diversas de cómo debería hacerse la colonización y aculturación de los habitantes de Guinea.

LA MUJER AFRICANA Y LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD PRECOLONIAL

Como en el resto de Africa, en Guinea se practicaba una economía agropecuaria, completada con la caza y la pesca. Existía una división sexual del trabajo en la agricultura de subsistencia, ocupándose las mujeres todo el año de las labores agrícolas, mientras el hombre, en un corto período de tiempo, desbroza los campos para la siembra [2].

Los misioneros claretianos de la primera época describían así la situación de la mujer guineana: «Su situación degradada ha sido, y sigue siendo, una de las más graves dificultades para la vida cristiana del buen pueblo guineano, sobre todo de la tribu fang. La condición de la mujer en todas esas tribus, aún en las más adelantadas, es la de una verdadera esclava. Nunca, a no ser en caso raro, será en ninguna tribu una verdadera señora y ama de casa... La mujer no tiene conciencia de su dignidad ni de su persona; se cree sin ningún derecho, destinada a ser una paria, a trabajar, y a procrear hijos... La mujer pasa a ser propiedad del hombre tan pronto hace éste entrega del dinero o efectos al padre

---

[2] Se puede consultar una abundante bibliografía anglosajona en torno al tema de la mujer africana. Para profundizar en esta problemática pueden resultar adecuados los trabajos siguientes: PAULME D.: *Women of tropical Africa.* Berkeley y Los Angeles, University of California Press 1971; LEITH-ROSS, S.: *African women.* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1939; MBILINYI M.J.: *The participation of women in African economies.* Dar es-Salaam, University of Dar es-Salaam, 1971. En castellano se puede adquirir el interesante libro de PALA A. y LY, M.: *La mujer africana en la sociedad precolonial.* Barcelona, Serbal-Unesco, 1982. Por lo que se refere a Guinea, para entender la realidad de la mujer hay que tener en cuenta la diversidad de tribus, pueblos y, por consiguiente, la variedad de tradiciones y costumbres. En esta ocasión, hemos procurado referirnos a los aspectos comunes a las mujeres bubis, fang, ndowes, etc., sin desconocer que no existe una mujer guineana prototipo para el conjunto de aquellos territorios.

o dueño de la mujer, y éste se la entrega como tal, según las legítimas costumbres del país [3].

Tales apreciaciones de los claretianos son refutadas por otros especialistas en el tema; así, por ejemplo, Nze Abuy, que fue hasta su reciente fallecimiento arzobispo de Malabo opinaba sobre el particular: «La mujer casada pasa a ser propiedad del marido, no como una sierva o esclava-como dicen los observadores extranjeros-, sino como esposa y madre de sus hijos. La mujer fecunda es una bendición para su marido y para todo el clan. La primera mujer, sobre todo si tiene hijos, tiene gran rango en la familia y en todo el clan; ella tiene voz activa y pasiva en los consejos y reuniones familiares y clánicas» [4]. Otros autores insisten en el papel económico activo de las mujeres y en la complementariedad de actividades de producción entre hombres y mujeres: el hombre conduce el ganado, caza, participa en actividades militares, construye, etc., mientras la mujer se concentra en actividades agrícolas, en las domésticas y en la preparación de alimentos» [5].

Por lo que se refiere a la educación, en la etapa precolonial las mujeres asumían la mayoría de 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 for-

---

[3] Vid.: PUJADAS, T.L. : *La Iglesia en la Guinea Ecuatorial.* T II. Op. cit., p. 49. Este autor basa sus afirmaciones en los documentos de archivo de las misiones claretianas. La mayor parte de las apreciaciones citadas valen para las mujeres de todas las tribus de Guinea. No obstante, Martín del Molino, en su libro *Los bubis. Ritos y creencias.* Madrid, Instituto de Cooperación para el Desarrollo, 1989, p. 461, introduce una importante diferencia: «En la plantación y cosecha del ñame interviene principalmente el hombre; en la plantación y cosecha de la malanga, la mujer».

[4] Vid.: NZE ABUY, R.M.ª: *Familia y matrimonio fán.* Madrid, Ediciones Guinea, 1985, pág. 72. Del mismo autor existe otro interesante trabajo sobre el tema, parte de su tesis, defendida en la Univesidad Lateranense de Roma: *Nsoa o dote africana.* Madrid, Instituto Politécnico Salesiano, 1984. En el mismo sentido de refutar la idea extendida entre los observadores extranjeros de la época, de que las esposas africanas estaban subordinadas completamente a sus esposos, J.H. Driber publicó en 1932 un importante trabajo para el Africa oriental: «The status of women among nilotic and nilo-hamitics», en *Africa,* p. 404-421.

[5] Vid.: PALA, A.: «La mujer africana en la sociedad precolonial de Kenia», en PALA, A. y LY, M.: *La mujer africana en la sociedad precolonial,* op. cit., p. 36.

mación de las costumbres del grupo y en el comportamiento que se esperaba pusieran en práctica: «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... [6].

Esta situación cultural y educativa se vería afectada profundamente con la llegada de los colonizadores españoles que, al introducir nuevos cultivos y la explotación intensiva de algunas riquezas naturales, van a necesitar abundante mano de obra, que se adapte pronto al ritmo de trabajo y producción europeo. Pero la realidad fue, en un principio, muy diferente: la colaboración indígena fue muy escasa y sus costumbres y creencias religiosas chocaban frontalmente con la de los colonizadores europeos, especialmente con los misioneros.

Pronto se entendió que para vencer la hostilidad y resistencia a colaborar de los nativos y, sobre todo en el caso de los misioneros, para conseguir su evangelización, era necesario crear centros educativos públicos y una red de centros misionales, aunque subvencionados por la administración. Aquí nos vamos a ocupar únicamente de los centros de educación para la mujer, empezando por el desarrollo de los contados centros públicos que existieron en los comienzos de la colonización.

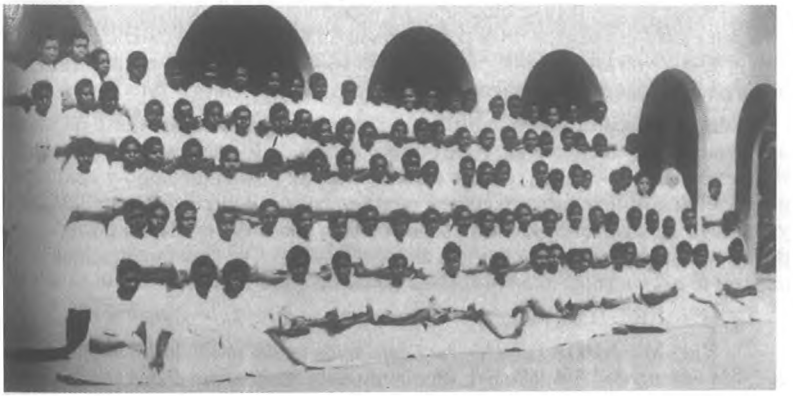
LA EDUCACIÓN PÚBLICA PARA LAS NIÑAS GUINEANAS

Se sabe que hubo una primera escuela oficial de niñas en 1876, que estuvo acargo de la esposa de Manuel Iradier, africanista y explorador de Guinea, pero no existen datos que permitan averiguar cuánto tiempo duró dicha escuela abierta. Da la impresión de haber sido un intento fallido y que las dificultades de la colonización impidieron abrir escuelas para niñas con carácter permanente y

---

[6] Ibídem, p. 61.

Grupo de alumnos con sus maestros delante de una escuela de calabó con techo de nipa.



Monjas españolas con grupo de niñas guineanas.

regular financiadas por el Estado [7]. Fue difícil cubrir la plaza de maestra europea para Santa Isabel y encontrar local para la escuela de Bata, creada en 1902. No obstante, se puede decir que desde 1876 en Santa Isabel, y a partir de 1902 en Bata, existió una enseñanza pública en Guinea a cargo de maestras españolas [8]. Por los datos incompletos que hemos podido manejar a partir de Heriberto R. Álvarez, sabemos que la escuela oficial de niñas de Santa Isabel tuvo un total de 12 alumnas matriculadas en 1902, 11 en 1905, 38 en 1907 y 21 en 1909 [9].

En mayo de 1903 se nombró maestra de la escuela de Bata a Mercedes García Lizaso, que permaneció al frente de la escuela hasta que en 1905, por licencia, fue sustituida por la maestra Diácono. Se puede decir que la dificultad de encontrar local para la escuela y la poca asistencia de niñas haría que, en 1909, fuera cerrada por el comisario regio Diego Saavedra.

Sólo con posterioridad a 1914 se aprecia una preocupación normativa por la enseñanza de la mujer. En el plan de enseñanza y reglamento de 1914 se afirmaba que la primera enseñanza era obligatoria para niños y niñas desde los cinco a los quince años [10]; ya en la reglamentación de 1918, para escuelas de maestros indígenas, se fijaba la obligatoriedad para los niños de los cuatro a los doce años y de los cuatro a los ocho años para las niñas [11]. No obstante, fue el

---

[7] Parece ser que las escuelas públicas, especialmente las dedicadas a las niñas, tuvieron en los comienzos de la colonización de Guinea, una existencia bastante irregular, entre otras cosas porque, a partir de 1883, empezó la enseñanza a ser cubierta por las instituciones educativas de los misioneros.

[8] Es difícil realizar un estudio detallado de la evolución cuantitativa de la enseñanza en Guinea en el siglo XIX por la carencia de fuentes escritas. De hecho, Heriberto Ramón Álvarez, que fue durante muchos años el ideólogo y verdadero motor del desarrollo educativo guineano en tiempos del gobernador Bonelli Rubio, y que tuvo en sus manos toda la documentación educativa existente, pocos datos pudo aportar para ese primer período de colonización en su obra fundamental: *Historia de la acción cultural en la Guinea española*. Madrid, 1948.

[9] ÁLVAREZ, H.R., ibídem, p. 46 y ss.

[10] Vid.: MIRANDA JUNCO, A.: *Legislación colonial*. Madrid, 1945. D.G.G., de 24 de febrero de 1914, «Plan de enseñanza y reglamento por el que se han de regir las escuelas oficiales de niños y niñas establecidas en los territorios españoles del Golfo de Guinea», p. 438-440.

[11] Vid.: MIRANDA JUNCO, ibídem, págs. 473-474, «Reglamento para el régimen de las escuelas a cargo de maestros indígenas», B.O.C., de 15 de agosto de 1918.

Reglamento de Enseñanza de 1928 el que se ocupó más de lleno sobre la concepción colonizadora de la enseñanza de las niñas africanas: «En principio, la escuela de primer grado es común a niños o niñas... Pero, en caso de falta de escuelas, serán preferidos los niños» [12]. Al referirse a los contenidos escolares, se afirma: «Además para los niños trabajos prácticos, agrícolas o industriales y para las niñas trabajos de costura y enseñanza práctica de los menesteres del hogar» [13]. En el artículo 40 de este mismo Reglamento se admitía la posibilidad de crear escuelas especiales «destinadas a la preparación de las niñas para los menesteres de la casa» [14].

Se puede decir, en resumen, que, como no es difícil de suponer, la enseñanza impartida en las escuelas públicas para las niñas africanas tenía en los comienzos de la colonización un objetivo fundamental: educar mujeres para el matrimonio católico consiguiendo así que, además de buenas trabajadoras agrícolas, fuesen adecuadas educadoras de sus hijos y se ocupasen de defender la monogamia y lo que se entendía entonces por dignidad de la mujer frente a las costumbres africanas.

LAS MISIONERAS SE ENCARGAN DE LA ENSEÑANZA DE LAS NIÑAS

Después de los primeros intentos fallidos de colonización y aculturación por parte de grupos civiles y de los jesuitas, en diversos momentos, la administración española acabó dejando en manos de las misiones claretianas todo lo relacionado con la educación e instrucción de los nativos guineanos, encargándose al mismo tiempo de defender la soberanía española sobre aquellos remotos territorios [15].

---

[12] Ibídem, p. 693-703, «Reglamento de enseñanza de las posesiones españolas del Golfo de Guinea», B.O.C., 15 de diciembre de 1928 y ss.

[13] Ibídem, art. 9.°, p. 694.

[14] *Ibídem*, p. 696.

[15] Los claretianos se ocuparon oficialmente en exclusiva de la educación colonial desde el decreto Balaguer, de 7 de febrero de 1886, hasta que, en 1927, el Patronato de Indígenas asumiera dicha función. Abundantes datos sobre la historia de las misiones claretianas en Guinea pueden encontrarse en: FERNÁNDEZ, C. *Misiones y misioneros en la Guinea española.* Op. cit. y en PUJADAS, T.L.: *La Iglesia en la Guinea Ecuatorial.* 2 tomos. Op. cit.

Pronto se hace evidente la necesidad de conseguir alguna congregación religiosa que se ocupase de la enseñanza para «arrancar a las niñas de las tradiciones degradantes guineanas y de las religiosas protestantes». Después de una serie de gestiones, se consigue que las concepcionistas se hicieran cargo de las misiones de Guinea, especialmente dedicadas a la enseñanza de las niñas, muchachas y mujeres [16].

A la llegada de las monjas concepcionistas a Guinea, la situación existente era semejante a la de la etapa precolonial y la poligamia y la educación espontánea recibida en la tribu, dentro de las costumbres guineanas, se oponían al plan educativo previsto por los colonizadores, en particular para las mujeres. Para poner remedio a tal situación se piensa en crear internados para las niñas, a cargo de las concepcionistas. Hay que tener presente que para los españoles, especialmente para los misioneros, era imprescindible instruir a los nativos, no sólo para que produjeran más sino, sobre todo, para desarrollar y profundizar la colonización de todo el territorio. Era preciso, por lo tanto, inculcar en los guineanos los valores occidentales, para que se adaptaran con rapidez a los procesos de producción que interesaban a los colonos.

Por otra parte, no se piense que la enseñanza de las misiones era aceptada de buen grado por los guineanos y por los españoles. Nosotros mismos hemos estudiado en otra parte [17] la pugna que se plantea por el control de la colonización de Guinea entre los gobernadores generales, los misioneros y los colonos, todo ello ante la mirada hostil y la resistencia a colaborar por parte de los nativos.

Las concepcionistas, al llegar en 1884, abrieron de inmediato una escuela e internado en Santa Isabel, capital de la isla de Fernando Poo, recibiendo como primeras alumnas a las que ya lo eran con los misioneros: dieciocho internas y muchas externas, «no tantas como era de esperar, tanto por no ser obligatoria la asistencia, como

---

[16] PUJADAS, op. cit., t. 1.°, págs. 111-130, relata en detalle todo el proceso de captación de las concepcionistas, los incidentes del viaje hasta Fernando Poo y las primeras fundaciones en la Isla.

[17] Vid.: NEGRÍN, O.: «Conflicto entre el poder civil y las misiones por la definición y el control del modelo educativo colonial para Guinea», art. cit., p. 53-74 y capítulo 2.° de este libro.

por cotizarse poco todavía la instrucción en las mujeres y, sobre todo, por la guerra por parte de los de siempre, los cuales demostraron temer más a las madres que a los padres [18]. Según el entonces prefecto apostólico Armengol Coll, «las religiosas consagraron todos sus esfuerzos a la enseñanza, viendo coronada su obra con adelantos muy superiores a los que podían prometerse de aquellas criaturas. Al poco tiempo hablaban correctamente nuestro idioma, leían y escribían con relativa facilidad y soltura, manejaban hábilmente las agujas de coser...» [19].

Pero el panorama triunfalista expuesto por A. Coll pronto se vendría abajo, en tiempo del gobernador José de Barrasa, que se hizo cargo de la colonia a finales de diciembre de 1890. Una de sus primeras decisiones fue que se entregasen las niñas internas, que fueran pedidas, a sus padres o tutores: «Estoy resuelto a ordenar que asistan las niñas a la escuela; pero considero injusto que sean retenidas en el Colegio en calidad de internas contra la voluntad de sus padres o tutores» [20].

Se comentaba en Santa Isabel que las niñas estaban enfermas, que eran frecuentemente castigadas y que no aprendían nada. Según las misioneras, dichas afirmaciones habían sido inventadas y difundidas por los protestantes, para luchar contra la enseñanza católica, apoyados por el gobernador Barrasa, que según ellas era masón y tenía interés en atacar a la iglesia católica. Por lo que hemos podido averiguar, el problema era bastante más complejo que un simple enfrentamiento entre partidarios y detractores de las misiones. De hecho, se afirmaba que la enseñanza que daban los protestantes era de bastante más calidad que la de las misiones católicas. Pero, quizás, el factor que influyó más en la decisión del gobernador fue el poner de su parte a los bubis, para que colaborasen en la colonización, aunque se tuviera que ceder en el ámbito religioso y educativo, y también a los colonos españoles, que necesitaban mano de obra para sus plantaciones.

---

[18] Vid.: PUJADAS, op. cit., t. 1.º, p. 123.

[19] Estos argumentos de Armengol Coll aparecen en la citada obra de Pujadas, ibídem, p. 123-124.

[20] Citado en FERNÁNDEZ, C.: *Misiones y misioneros en la Guinea española,* op. cit., p. 678.

Por su parte, la misión católica estaba convencida de que era necesario sacar a las niñas y muchachas de su medio, para poderlas preparar con la finalidad de casarlas con muchachos también educados por los misioneros. Era, en definitiva, un intento de planificar matrimonios católicos dentro de un plan civilizador occidental y tradicional. Sin olvidar que existía una finalidad pragmática: profundizar y hacer avanzar la colonización y explotación de los territorios guineanos.

Hay que decir, no obstante, que el balance del colegio de las concepcionistas en Santa Isabel fue meritorio, si se tiene en cuenta que en sus quince años de existencia pasaron por el internado 394 alumnas y asistieron a clase numerosas alumnas externas, cuya cifra exacta se desconoce [21].

Después de una serie de incidentes de las misiones con los sucesivos gobernadores, al final las religiosas consiguieron crear un nuevo colegio-internado en Basilé, a unos 9 kilómetros de Santa Isabel, con la intención de que asistieran las hijas de los colonos allí establecidos y muchachas de toda la isla. Ya en 1898 contaba el colegio con 77 alumnas internas y 139 externas» [22]. Posteriormente, cuando los colonos europeos volvieron a Santa Isabel, descendió el número de alumnas externas y aumentó hasta cien el número de alumnas internas.

Esperando que llegaran las religiosas de la enseñanza, en Batete, a 65 kilómetros de Santa Isabel, se creó en 1899 una escuela para mujeres solteras que, luego, en 1903, se clausuró para abrirse la enseñanza catequética y cultural de jóvenes solteras, casadas y viudas, en el mismo local de la escuela de los chicos, una vez terminada la jornada escolar. Finalmente, se abrió el colegio concepcionistas en 1904: «En el primer año hubo 31 internas, algunas de

---

[21] Estos datos aparecen citados en PUJADAS, op. cit., t. 1.°, p. 128. Al parecer, no se llevaba control de las alumnas externas porque asistían irregularmente a las clases.

[22] Vid.: FERNÁNDEZ, op. cit., cap. VI, «Relaciones entre la misión y la autoridad civil», p. 669-768. Angel Diácono se hizo cargo del colegio dejado por las religiosas en Santa Isabel, abriendo con una matrícula de catorce alumnas. Es posible que una de razones fundamentales que pudo mover a las monjas a trasladarse a Basilé fuese el insistente rumor de que Santa Isabel iba a ser bombardeada por la escuadra americana, en esos momentos enfrentada a España en la guerra de Cuba. Vid., también: PUJADAS, cit., p. 218.

diesiete, dieciocho y diecinueve años. La cuestión era aguantarlas hasta casarse canónicamente, fin principal de aquella fundación» [23]. La media de internas que se registró a partir de 1908 fue de 61 alumnas. Los contenidos que se les enseñaban eran: «La doctrina cristiana como asignatura principal y, a su compás, a leer, escribir, contar, hablar castellano, limpiar y lavar, coser, confeccionar vestidos, planchar, cocinar..., y así aquellas jovencitas del bosque se iban transfonnando poco a poco, en mujeres civilizadas preparadas para su misión de madres de familia» [24].

La ocupación y colonización del territorio continental de Guinea fue bastante más tardía que la realizada en Fernando Poo, Corisco y Annobón y, en un primer momento, se limitó a una serie de lugares estratégicamente situados: Cabo San Juan, Río Benito, Puerto Iradier, Elobey Chico. De hecho, no fue sino en 1901, después del Tratado de París, cuando España se hizo cargo oficialmente de Bata, ocupada hasta entonces por los franceses, y se declaró a Río Muni «tierra española». Por consiguiente, la colonización de los territorios continentales y la preocupación por la educación de la mujer negra (fang, ndowes, etc.) escapan cronológicamente a nuestro estudio, con la excepción del internado de la isla de Corisco, que analizamos a continuación.

La educación de las muchachas de Corisco resultó bastante complicada ya que, tradicionalmente, venían siendo vendidas o alquiladas a los jefes y nativos acomodados de las tribus vecinas, o a los colonos blancos. Antes de la llegada de las concepcionistas, en noviembre de 1890, ya los claretianos habían conseguido reunir a 27 corisqueñas con la finalidad de inculcar en ellas los valores occidentales y prepararlas para el matrimonio con muchachos de su colegio, y que pudieran formar el soñado «poblado ejemplar», que fuera modelo de buenas costumbres y elevada producción.

Pero, los padres de las educandas pronto descubrieron que una joven culta y europeizada valía más en el momento de llegar a un acuerdo económico, para su casamiento o unión, lo que hace de-

[23] PUJADAS, ibídem, p. 190.

[24] Citado por PUJADAS, ibídem, que a su vez extrae tales datos de una crónica de la misión de Batete. Los diarios de actividades, las crónicas y los informes misioneros son fuentes de un enorme interés para comprender los objetivos y la mentalidad subyacentes al modelo de colonización que propugnaban y ponían en práctica.

cir a un misionero en 1912: «De tantos años, 22, no sabemos de una chica que haya perseverado en el estado de matrimonio» [25]. Sin embargo, como las religiosas se convirtieron en un peligro para las uniones a la manera del país, con su pretensión de casarlas por lo católico, el número de alumnas descendió considerablemente, a pesar de que se admitieron también a niñas fang. Ante tan escasos frutos, y dadas las dificultades de todo tipo existentes, se decidió cerrar el colegio en 1912.

Las concepcionistas establecerían un internado en Bata en 1918 y, de una manera paulatina, en la medida en que se profundizaba la colonización hacia el interior de la región continental, seguirían surgiendo nuevos internados dedicados a la educación de la mujer fang.

CONCLUSIONES

España sólo se preocupó con seriedad de sus territorios coloniales de Guinea cuando se hizo evidente el deseo de otras potencias coloniales europeas por apropiarse de ellos. Aún así, la verdadera colonización de Fernando Poo no empezaría hasta los años ochenta del siglo XIX y la continental después de 1900 y únicamente en algunos puntos costeros en su primera fase.

La administración española encomendó oficialmente, en 1887, a la misión claretiana de todo lo relacionado con la enseñanza y colonización de Guinea, aunque existieron también algunos establecimientos públicos de educación para niños y niñas, que funcionaron de manera irregular en toda esta primera etapa de la colonización.

Las religiosas concepcionistas fueron las encargadas de la educación de las niñas y muchachas guineanas, encontrándose desde el principio con numerosas dificultades, no sólo económicas y sanitarias, sino, especialmente, las que se crearon como consecuencia de la pugna ideológica por el control de la colonización sostenida entre las autoridades oficiales, las misiones y los colonos.

---

[25] Son palabras del padre Ribas, misionero claretiano, en un informe del 24 de diciembre de 1912, citado por PUJADAS, ibídem, t. II, p. 163.

Las religiosas quisieron imponer con rigor la educación de la mujer según los cánones establecidos en Europa: enseñanza de las labores domésticas y para ser una buena esposa católica, que permitiera fundar un hogar modélico junto algún muchacho educado en las escuelas de los misioneros. En última instancia, la educación de la mujer se ponía al servicio de los intereses económicos de la colonización, al crear una mano de obra cualificada, laboriosa y disciplinada.

Para los nativos guineanos la llegada de los españoles significó un duro golpe a sus valores y costumbres tradicionales. Los roles y funciones socio-económicos de la mujer se vieron profundamente turbados por la imposición de unos valos educativos y sociales muy diferentes de los que venían practicando desde siempre. En el ámbito familiar y tribal, la regulación socio-económica de la dote y el matrimonio tradicional se vieron amenazados seriamente por los internados para muchachas y la monogamia católica impuesta por los colonizadores.

Sin embargo, desde el punto de vista europeo, el quehacer pedagógico de las concepcionistas tuvo el valor pionero de dar los primeros sólidos pasos, aunque no faltaron contratiempos y retrocesos, en el proceso de aculturación de la mujer guineana, procurando dignificar su vida e inculcarle los valores tradicionales entonces vigentes para la educación de la mujer occidental.

Desde la perspectiva africana, se rompió el equilibrio tradicional que mantenía al nativo en armonía con su sociedad y la naturaleza; una civilización tecnológicamente más avanzada venció, no sin encontrar bastante resistencia, a otra con menos recursos y medios para defender sus valores tradicionales y su autenticidad como pueblo. La mujer salió de una situación de dependencia para caer en otra no menos rechazable, a través de la imposición de unas funciones y unos valores extranjeros que le eran totalmente ajenos.

Capítulo 4.º: Política educativa colonial de la II República

En este capítulo abordamos la etapa de la Segunda República española (1931-1936), analizando la política y la legislación que se elabora para el gobierno de Guinea, entendiendo que se intentó, con mayor o menor éxito, la aplicación de un estilo y una estrategia colonial diferentes a los heredados de la dictadura de Primo de Rivera y bastante distintos también a los que aplicó, a partir de 1937, el régimen del general Franco.

En concreto, el objeto de este trabajo de investigación es comentar las normas jurídicas relacionadas con la enseñanza que se promulgaron para Guinea y deducir de ellas los criterios de política escolar que se pretendieron aplicar en el corto período de tiempo que duró la II República. No obstante, en diversas ocasiones aludiremos a la realidad escolar y a los resultados de la aplicación de las normas legislativas.

Hay que tener en cuenta que la II República significó un giro copernicano en muchos niveles y ámbitos de la vida pública española, y que su realización efectiva hubiera necesitado un período de vigencia bastante superior al que tuvo. Con respecto a las colonias africanas no hubo prácticamente tiempo de poner en marcha una política completa de cambios y adaptaciones que permitieran hablar de un modelo colonial diferenciado, si bien se intentó, especialmente con la creación del cuerpo de administradores territoriales, que se planteó con la finalidad de crear una mentalidad colonizadora moderna alejada de los cánones clásicos de la tradición colonial conservadora hispánica.

Se puede afirmar que la legislación republicana colonial [1] fue escasa en términos cuantitativos, entre otras razones porque se deci-

---

[1] Las obras fundamentales de legislación colonial para Guinea son: MIRANDA JUNCO, A.: *Leyes coloniales.* Madrid, 1945; PEÑA GOYOAGA, J.M. de la: *Repertorio de legislación colonial.* Madrid, 1955; MORENO, J.A.: *Índice alfabé-*

dió continuar con las normas anteriores, una vez revisadas y actualizadas, con la finalidad de tomarse el tiempo necesario para una reforma en profundidad que, con posterioridad, los acontecimientos políticos impedirían realizar.

LA POLÍTICA ESCOLAR DE LA II REPÚBLICA PARA LA COLONIA GUINEANA

El día 14 de abril de 1931 se proclamó la II República española y se introdujo con ella un nuevo régimen constitucional apoyado por los resultados de las elecciones y la necesidad sentida de un cambio institucional, que respondiera a las expectativas de la masa popular y sectores de las clases medias.

Como es bien sabido, una de las preocupaciones fundamentales de los gobiernos republicanos fue el fomento de la educación, especialmente de la primaria, aumentando los presupuestos, creando nuevas escuelas, subiendo el salario a los maestros, etc. [2]. La educación nueva, moderna y progresista llegaba, al menos oficialmente, a las instituciones escolares, después de una larga etapa de lucha de asociaciones profesionales, grupos políticos y esfuerzos individuales por hacer entrar a España por la senda del progreso, del desarrollo científico y de la modernidad.

Pero, ¿en qué medida influyó en el desarrollo de la colonización española de Guinea la instauración de la II República? Más concretamente, en el terreno educativo y cultural, ¿se advirtieron cambios en profundidad, nuevas políticas educativas? ¿Se puede decir que una nueva mentalidad colonial se impuso con el cambio político?

Intentaremos contestar a los interrogantes planteados a través del análisis y valoración de las normas de rango diferente que fueron apa-

---

tico de las disposiciones publicadas en el Boletín Oficial de los Territorios Españoles del Golfo de Guinea. Años 1945-1949. Madrid, 1950; FRAILE ROMÁN, A.: *Legislación regional de las provincias de Fernando Poo y Río Muni.* Madrid, 1961; MILLÁN, E.: *Legislación de Guinea Ecuatorial.* Santa Isabel, 1967.

[2] Existe una numerosa bibliografía sobre la enseñanza durante la II República en sus diversos niveles. Sin embargo, en ninguna de ellas se dedica espacio alguno al hecho colonial guineano, aceptando, seguramente sin proponérselo, que el ámbito de lo español se acaba en las costas peninsulares. Esta laguna no se da sólo en el tema educativo, sino que los estudios que se realizan sobre España en sus diversas épocas y desde las más variadas perspectivas olvidan con frecuencia que los territorios coloniales formaban también parte de la nación española.

reciendo para la colonia, tanto desde la administración central como desde el Gobierno general de los territorios del golfo de Guinea.

Desde las primeras normas que publica la Gaceta se advierte el interés del gobierno republicano español, en lo que se refiere a Guinea, por revisar toda la legislación anterior, especialmente la elaborada en el período de la dictadura de Primo de Rivera, y controlar las decisiones contables, financieras y de ejecución del presupuesto que se hubieran tomado en dicha etapa. Así, por un decreto de junio de 1931 se decide revisar la obra legislativa de la Dictadura [3], mencionando las disposiciones derogadas y las subsistentes.

No se hizo esperar el Estatuto orgánico de la Administración colonial, que venía a fijar los criterios y principios estructurales y funcionales que los republicanos deseaban aplicar a los territorios del golfo de Guinea. Para la elaboración del estatuto republicano se parte del Estatuto de 1904 y, aunque se tiene en cuenta la normativa posterior, se procura evitar cualquier alusión a ella, introduciendo explícitamente las directrices republicanas: «Mayor amplitud para la libertad individual en todas sus manifestaciones, comenzando por la conciencia; democratización gradual de las instituciones y ejercicio de autoridad para ello, influjo prudentemente escalonado de la ciudadanía en la función consultiva, que no deberá ser mera Junta de Autoridad; amplia descentralización que otorgue libertad al régimen colonial, aún dadas las mayores facilidades para comunicarse con la Metrópoli; inspección eficaz y directa, que sustituye con ventaja sobre el terreno, a la injerencia minuciosa y falta de datos y agilidad de los Negociados centrales; disminución de las subvenciones peninsulares y desarrollo de la Hacienda peculiar y fortalecida de Guinea, y selección del personal, cerrando el paso a apetitos y sistemas en que el descrédito sea el mayor de los daños. Tales normas, cuya justificación no parece necesaria, porque basta con su enunciado, inspiran la reforma» [4].

---

[3] Decreto de 3 de junio de 1931. *Revisión obra legislativa Dictadura. Disposiciones derogadas y subsistentes,* Boletín Oficial de la Colonia (en adelante, B.O.C.), 15 de julio. Aunque el contenido de esta norma es muy concreto, revela el deseo de la administración republicana de revisar una legislación basada en una concepción política bien diferente.

[4] Decreto de 22 de julio de 1931. *Administración colonial. Estatuto orgánico,* B.O.C. de 10 de septiembre.

La escala de valores introducida es de una extraordinaria claridad y manifiesta, a través de los indicadores mencionados, cuál era el concepto de colonización que los republicanos pretendían aplicar a los territorios guineanos y que se pueden resumir en: democratización, mayor autonomía para los responsables coloniales, tendencia a la autofinanciación de la colonia y selección estricta y formación de los funcionarios a enviar para dirigir y controlar la colonización.

Se percibe que la República entiende la colonización de una forma diferente a los regímenes políticos anteriores, rechazando la metodología aplicada por las misiones católicas y exigiendo autorización gubernamental para las actividades de las mismas. Igualmente, se deja de hablar en estas primeras normas del Patronato de Indígenas, y se menciona la constitución de unos «organismos tutelares de indígenas dedicados a proteger su cultura, sanidad, enseñanza y, en especial, su régimen de trabajo».

Respecto a la enseñanza apenas se dice otra cosa que los maestros deben ser españoles y que aquélla será objeto de una reglamentación posterior especial [5].

En realidad, el Patronato de Indígenas siguió adelante con esta misma denominación, aunque se introdujeron cambios lógicos en su organización, teniendo en cuenta el carácter laico y aconfesional del nuevo régimen; así, el gobernador general pasa a ser el presidente del Patronato y el secretario general del Gobierno general es nombrado vocal nato del citado Patronato, con la función añadida de re-

---

[5] Ibídem. No obstante, en el ámbito de la enseñanza, la supresión de la inspección de la enseñanza y la subvención que recibían las escuelas rurales, hicieron entrar en crisis el sistema escolar colonial. En palabras de Heriberto R. Álvarez: «Los presupuestos de 1932 dieron un duro golpe a la marcha iniciada en materia cultural durante la etapa anterior... El plan de economías que caracterizó a esta época impidió el desarrollo del plan proyectado en la reforma de la Enseñanza y mejora de la misma, que con tanto entusiasmo fue concebido por la reglamentación de 1928». Vid.: *Historia de la acción cultural en la Guinea española,* op. cit., p.33. A pesar de lo dicho, se observa que en el período republicano aumentaron los presupuestos para la enseñanza, creció el número de profesores nativos y el de alumnos asistentes a las aulas escolares y, especialmente en 1934, se crearon bastantes nuevas escuelas. Además, en 1935 fue instalada de nuevo la inspección general. El mismo H.R. Álvarez reconoce como aspectos positivos del período 1932-1936 el decreto de organización de clases preparatorias para maestros indígenas de 1935 y la ordenanza del gobierno general sobre la asistencia obligatoria a las escuelas de 1936, op. cit., p. 33.

emplazar al presidente en caso de ausencia, enfermedad o por delegación. Se suprime también el cargo de vocal nato desempeñado por el inspector de primera enseñanza [6].

FORMACIÓN Y SELECCIÓN DEL MAGISTERIO COLONIAL

Uno de los aspectos prioritarios de la política educativa de la República, junto a la construcción de nuevos centros escolares, fue la preocupación por elevar la calidad del profesorado, fomentando su preparación, perfeccionamiento y selección por todos los medios a su alcance. En el caso concreto del magisterio colonial, en el período republicano se intensificaron los cursillos pedagógicos, como veremos, y se dieron algunos pasos más hacia la creación de una Escuela Normal con la apertura de la clase preparatoria para el ingreso en el magisterio colonial y con la creación del Instituto colonial indígena [7].

---

[6] Decreto del Gobierno General (en adelante, D.G.G.), de 24 de julio de 1932. *Patronato de Indígenas. Presidencia,* B.O.C. de 1 de agosto. El cambio fundamental era evidente, teniendo en cuenta los principios ideológicos de la constitución republicana; las misiones pasaron a ocupar un puesto secundario, abandonando, al menos en el papel, la situación de privilegio y poder que venían detentando. De la misma forma que en el conjunto del país, también en Guinea es muy posible que la cuestión religiosa precipitará el enfrentamiento civil. Al relegar a las misiones acabaría facilitando las cosas a los golpistas, radicalizando posturas y creando rencores entre grupos e instituciones. En cualquier caso, no hay que perder de vista que las autoridades republicanas aplicaban la constitución legalmente establecida. En el ámbito de la enseñanza, la República suprimió los créditos para el sostenimiento de la enseñanza dada por las misiones y, por consiguiente, parte de las escuelas elementales que los misioneros regentaban pasaron a la enseñanza oficial y otras fueron cerradas, concentrándose los religiosos en sus centros privados.

[7] En la convocatoria de los cursillos se siguen las normas del celebrado en 1928; nosotros hemos podido encontrar las convocatorias de los siguientes: D.G.G. de 27 de noviembre de 1930, D.G.G. de 15 de febrero de 1933, D.G.G. de 3 de diciembre de 1934 y D.G.G. de 6 de febrero de 1935. Habrá que esperar, no obstante, hasta el período posterior a la guerra civil para ver cómo se asienta y progresa una de las instituciones fundamentales de la colonia: la Escuela Superior Indígena. Esta institución, que sigue esperando ser estudiada con el detalle que se merece, se convirtió en el centro educativo colonial por excelencia, encargándose de la formación del magisterio y de los administrativos que demandaba el desarrollo socio-económico de la colonia guineana.

Según un decreto de octubre de 1931 [8], las escuelas que se creasen en Guinea serían provistas por concurso-examen entre quienes poseyesen el título de maestro de escuela nacional. Para facilitar el reclutamiento de maestros se consideraba el tiempo de su ejercicio en el extranjero como si trabajasen en España y se les conservaban todos sus derechos, su escuela y el sueldo que le correspondiera durante cinco años. Otra manera complementaria de motivar al maestro a desplazarse al extranjero era la compensación económica, una gratificación anual y además los viáticos previstos.

La selección de los maestros se verificaba mediante concurso-examen y «en el caso de que la conveniente resolución del Concurso lo haga necesario, los aspirantes realizarán en Madrid las pruebas complementarias siguientes: a) Un ejercicio escrito acerca de la organización y propósitos que deben llenar las escuelas de cuya provisión se trate...b) Un ejercicio oral sobre temas escolares y pedagógicos. c) Un ejercicio de práctica docente. d) Un ejercicio de traducción y conversación en la lengua del país donde radiquen las escuelas, para aquellos aspirantes que se encuentren en condiciones de someterse a esta prueba» [9].

Los maestros nombrados por tal procedimiento se comprometían a desempeñar su cargo por un mínimo de dos años y, previendo las bajas que se pudieran producir, en cada convocatoria se anunciaban las plazas vacantes más otro número igual, para establecer una lista de aspirantes en condiciones de ocupar los puestos disponibles [10].

Para cubrir diversas vacantes de plazas de maestros y maestras indígenas en zonas rurales de Fernando Poo, Annobón, Guinea continental y Corisco, el Gobiemo general celebró cursillos pedagógicos que tenían, al mismo tiempo, la doble misión de formación intensiva y selección de los más preparados. Tales cursillos tenían lugar en Santa Isabel, para las escuelas rurales de Fernando Poo y Annobón, y en Bata, para las escuelas rurales de Guinea continental y Corisco [11].

---

[8] Decreto de 29 de septiembre de 1931. *Enseñanza. Provisión de escuelas.* Gaceta del 6 de octubre.

[9] Ibídem, artículo 7.º.

[10] Ibídem, art. 10.9.

[11] D.G.G. de 15 de febrero de 1933. *Enseñanza. Cursillo pedagógico.* B.O.C. de 1 de marzo, art. 2.º.

A dichos cursillos pedagógicos debían presentarse obligatoriamente los maestros y maestras que desempeñaban escuelas oficiales en aquellos momentos, pero que fueron aprobados condicionalmente en el cursillo celebrado en 1931, y los nativos que aspirasen a ocupar plazas de maestros o maestras de escuela rural [12].

Los tribunales examinadores de Malabo y Bata estaban presididos, respectivamente, por el secretario del gobernador general y por el subgobernador de aquel territorio; además, formaban parte de los tribunales, el maestro y maestra de las escuelas urbanas de Malabo y Bata [13].

Se advertía que los candidatos seleccionados empezarían a percibir su sueldo en el momento en que se le hiciera el correspondiente nombramiento y «serán destinados a prestar sus servicios en escuelas rurales a medida que sus locales vayan encontrándose en condiciones de poder ser dedicados a la enseñanza» [14].

En diciembre de 1934 se volvieron a convocar cursillos de pedagogía para que se celebrasen en 1935, pero únicamente en Santa Isabel, «que comprenderán ejercicios de selección y orientación en procedimientos de Enseñanza en la escuela rural colonial» [15]. Al igual que en los cursillos anteriores, éstos eran obligatorios para los auxiliares de enseñanza que no hubieran aprobado otros cursillos, o bien que no hubieran tomado parte en ninguno de ellos, estando nombrados sin embargo, como maestros auxiliares indígenas.

A los auxiliares de enseñanza de escuelas rurales que tuvieran que desplazarse desde Corisco, el continente, o incluso San Carlos, estaba previsto que se les pagaría el desplazamiento no así a los aspirantes ajenos al servicio que se presentaban al cursillo.

La primera parte del cursillo, ejercicios de selección, constaban de lenguaje, aritmética y geometría. En el capítulo de lenguaje se trataba de comprobar en qué grado conocían el español, a través de una conversación «en español correcto», un ejercicio de redacción en español «sobre alguna cuestión colonial» y un ejercicio de lectura comentada en español. En aritmética se comprobaba el co-

---

12 Ibídem, arts. 3.° y 4.°.

13 Ibídem, art. 7.°.

14 Ibídem, art. 9.°.

15 D.G.G. de 3 de diciembre de 1934. *Enseñanza. Cursillos.* B.O.C. de 15 de diciembre.

nocimiento de las cuatro operaciones, el sistema métrico decimal y un problema de recapitulación, «en el que se manifieste una cuestión conocida... En geometría se tenía una conversación con los aspirantes para comprobar su conocimiento de las formas planas y de algunos cuerpos» [16].

En la segunda parte, ejercicios de orientación, de carácter práctico y profesional, los aspirantes eran informados de los procedimientos didácticos que deberían emplear como auxiliares de enseñanza y se les daban normas para la confección de registros, estadísticas, inventarios «y demás documentos que en sí lleva la labor del maestro al frente de su escuela» [17].

A pesar de la planificación de este tipo de actividades y de las buenas intenciones de las autoridades educativas, los resultados del cursillo de enero de 1935 fueron, al parecer, lamentables, viéndose obligado el tribunal examinador a dejar desiertas plazas de auxiliares varones en el magisterio colonial, «por no haber demostrado una preparación adecuada la mayor parte de los cursillistas que han actuado en los ejercicios de selección celebrados por decreto de este gobierno general de fecha 3 de diciembre pasado, han quedado desiertas algunas plazas de Auxiliares varones en el Magisterio colonial» [18].

Teniendo en cuenta los desfavorables resultados que se iban obteniendo en la fase de selección, se optó por publicar el temario objeto del examen, con la finalidad de que los aspirantes tuviesen cuatro meses para prepararlo. En la nueva convocatoria de febrero de 1935 se exigía como edad mínima reglamentaria la de dieciocho años y se reiteraba, como en convocatorias anteriores, la necesidad de presentar certificado negativo de antecedentes penales. Finalmente, se añadía un artículo según el cual el Tribunal «podría dejar desiertas cuantas vacantes estime oportunas en el caso de que los cursillistas no demuestren la capacidad profesional que se requiere para dedicarse a la Enseñanza» [19].

---

[16] Ibídem, *Programa de este cursillo, primera parte.*

[17] Ibídem, Segunda parte, ejercicios de orientación.

[18] D.G.G. de 6 de febrero de 1935. *Enseñanza. Cursillos.* B.O.C de 15 de febrero.

[19] Ibídem, art. 10.º.

Poco tiempo después, en el mismo mes de febrero, conscientes que no bastaba con dar un cuestionario para preparar en cuatro meses, si no se ponían los medios adecuados para que los aspirantes pudieran asimilar los contenidos previstos, se creaba una clase preparatoria para el ingreso en el magisterio colonial indígena de ambos sexos.

El encargado de la enseñanza de la colonia, denominación que recibe en este período el inspector de enseñanza, que era al mismo tiempo el inspector de la escuela urbana de niños, fue nombrado para impartir una clase especial y gratuita, subvencionada por el Patronato de Indígenas, preparatoria para el ingreso en el magisterio colonial en calidad de auxiliares para regentar escuelas rurales [20].

El horario de las clases era de cinco y media a siete de la tarde, todos los días laborables, excepto los sábados. Requisito fundamental era, además de tener al menos diecisiete años y certificado negativo de antecedentes penales, conocer el español con «una relativa perfección a juicio del maestro encargado».

Las clases a impartir eran de carácter teórico y práctico; esta última modalidad de aprendizaje la llevarían a efecto en la escuela urbana de niños, los alumnos aspirantes, y en la escuela urbana de niñas, las aspirantes a maestras. Estaba prevista la expulsión de todo alumno que faltara a clase dos veces sin causa justificada o por razones de indisciplina.

En junio de 1935 se convocaba un cursillo pedagógico extraordinario de perfeccionamiento en Bata y en Santa Isabel, y se clausuraban las clases durante el período de su celebración para que pudieran desplazarse los auxiliares maestros indígenas a los lugares en donde se impartía el citado cursillo pedagógico. Las clases se volvieron a reanudar en las escuelas urbanas de Santa Isabel y Bata, para que los auxiliares aspirantes hicieran las prácticas de enseñanza; igualmente, en las escuelas urbanas femeninas de Santa Isabel y Bata, los auxiliares femeninos hacían las prácticas de labores y economía doméstica.

Al final del cursillo, y esta es una novedad al igual que la realización de prácticas de enseñanza, se remitía al Gobierno general «la

---

[20] A.G.G. de 26 de febrero de 1935. *Enseñanza. Clase preparatoria ingreso Magisterio colonial.* B.O.C. de 1 de marzo.

actividad desplegada por cada cursillista, la competencia profesional que en cada uno se aprecie, el posible progreso en su formación que se haya podido verificar a partir del cursillo celebrado durante el mes de febrero pasado, la puntualidad y atención desplegada por cada uno de los asistentes y un detalle de la amplitud que haya abarcado cada una de las materias tratadas» [21].

En el mes de abril de 1935 se produjeron algunas pequeñas variaciones en el plan que venimos analizando, al ponerse en práctica el presupuesto para dicho año, en el que se volvía a establecer el cargo de inspector de enseñanza [22], suprimiéndose el de maestro-encargado de enseñanza. Por consiguiente, allí donde aparecía el título de maestro-encargado ahora había que poner inspector de enseñanza y la clase preparatoria para el ingreso en el magisterio colonial pasaba a depender del Instituto colonial indígena, en vez del Patronato de Indígenas que hasta entonces financiaba su impartición.

Como parecía lógico que el inspector de enseñanza presenciase las prácticas de enseñanza, los calendarios de celebración de los cursillos de Bata y Santa Isabel se organizaban de tal manera que el inspector pudiera asistir al desarrollo de aquéllos en la isla y en el continente.

Finalmente, en junio de 1936 se creaba también en Bata una clase especial y gratuita, obligatoria para el ingreso en el magisterio

---

[21] D.G.G. de 29 de marzo de 1935. *Cursillo perfeccionamiento Auxiliares.* B.O.C. de 15 de abril, art. 10.º. También: D.G.G. de 24 de abril de 1935. *Enseñanza. Aclaración artículo 10.* B.O.C de 1 de mayo.

[22] Véase: D.G.G. de 24 de abril de 1935. *Enseñanza. Sustitución Maestro-Encargado.* B.O.C de 1 de mayo. A este respecto es necesario hacer dos consideraciones: a. Según Heriberto R. Álvarez, la desaparición de la figura del inspector fue uno de los errores esenciales de la política republicana, que hizo descender la calidad y organización de la enseñanza en la colonia de Guinea. El restablecimiento de tal figura en 1935 le viene a dar la razón. b. En la fase republicana no queda claro si el Instituto colonial llegó a funcionar autónomamente y con entidad o si fue más bien una realidad meramente jurídica que sólo más tarde se consolidaría al convertirse en Escuela Superior Indígena. El citado Álvarez manifiesta acerca del tema: «El Reglamento decretado por disposición del Gobierno General de 15 de abril de 1937 parece revivir la idea y en su artículo 16 dispone el funcionamiento de un centro de Enseñanza profesional que denominó Instituto Colonial Indígena, ya creado en 1935 y quiso ser elevado a la Segunda Enseñanza en propuesta hecha el 17 de diciembre de este último año por el entonces Inspector de Enseñanza de la Colonia. Pero este Centro no llegó a organizarse debidamente en esa época...». Vid, *Historia de la acción cultural en la Guinea española, op. cit., p. 259.*

colonial, en la escuela urbana mixta de Bata, a cargo del maestro europeo de la misma [23].

FOMENTO DE LA COLONIZACIÓN

Además de los aspectos que hemos venido considerando hasta aquí, la administración republicana siguió fomentando el desarrollo armónico de la colonización de los territorios del Golfo de Guinea con otras medidas complementarias, a añadir a las relacionadas con el mundo del trabajo, contrataciones de mano de obra, reglamentación laboral, sanidad, etc. Entre las medidas tomadas hay que citar la preocupación por la difusión del idioma y la vigilancia por la asistencia a clase de los niños y niñas en edad escolar.

Medidas para la difusión del idioma español

En noviembre de 1933, por medio de un aviso del Gobierno general [24], se recuerda que sigue vigente el decreto de 24 de febrero de 1926, por el que se regulaba la difusión del idioma español a través de una serie de medidas coercitivas. Se daba un plazo de seis meses para que todos los nativos que prestaran sus servicios al Estado hablasen español, de lo contrario deberían causar baja de inmediato en el servicio; de manera complementaria, todo residente, a excepción de los súbditos extranjeros, que tuvieran que utilizar los servicios del intérprete en oficinas del Estado, tendrían que abonar una cantidad de dinero por ello.

No hemos encontrado ninguna otra norma relacionada con la difusión del idioma en el período republicano, por lo que resulta incierto saber qué ocurrió en la práctica con las medidas apuntadas.

---

[23] O.G.G. de 13 de junio de 1936. *Enseñanza. Clase preparatoria.* B.O.C. de 1 de julio. «Deseando este Gobierno general dar el mayor número de facilidades al elemento indígena de ambos sexos que desee prepararse para poder ingresar en el Magisterio colonial, para regentar escuelas rurales, se crea por el presente decreto una clase especial y gratuita preparatoria para el ingreso en dicho Magisterio, en la escuela mixta urbana de Bata, a cargo del maestro europeo de la misma».

[24] A.G.G. de 28 de noviembre de 1933. *Idioma. Medidas para su difusión.* B.O.C. de 1 diciembre.

Pero una pista más del empeño de las autoridades coloniales por conseguir cotas elevadas en este terreno puede ser el decreto de 27 de febrero de 1935 [25], por el que se autoriza a los nativos mayores de 14 años para asistir a las clases de niñas allí donde no existan de adultos, «con el fin de que aprendan el idioma español y adquieran la instrucción primaria».

Obligatoriedad de asistencia a las escuelas

No cabe duda que una de las maneras más adecuadas de difundir el idioma español era precisamente la apertura de establecimientos escolares por todo el territorio insular y continental guineano. Pero no era suficiente con crear puestos escolares y nombrar auxiliares indígenas y maestros para impartir las clases, si la familia y las autoridades locales no colaboraban a hacer efectiva la obligatoriedad de la asistencia a las escuelas.

De ello se queja el decreto del Gobierno general de 9 de julio de 1935: «Este Gobierno general viene observando el poco celo que demuestran algunos familiares o tutelares de niños que se encuentran comprendidos dentro de la edad escolar, al no facilitarles la asistencia a las escuelas, sino muy al contrario, exigiéndoles que durante las horas de clase realicen trabajos domésticos que imposibilitan al niño para desarrollar una asistencia regular y continua a la escuela donde ha de recibir la educación e instrucción a que tiene derecho» [26].

El tema era grave porque tampoco colaboraban algunas autoridades locales: «También ha sido observado el poco interés demostrado por algunos Jefes indígenas de poblado en cooperar con el

---

[25] D.G.G. de 27 de febrero de 1935. *Enseñanza. Asistencia a clase de mayores de catorce años.* B.O.C de 1 de marzo. Vid, también: Orden G.G. de 7 de febrero de 1936. *Películas. Prohibe proyección de las habladas en idiomas extranjeros.* B.O.C. de 15 de febrero. «Este Gobierno general, en vista de la necesidad de que el idioma español se difunda y propague por todos los territorios españoles del golfo de Guinea y considerando contraproducente la proyección de películas habladas en idioma extranjero, ha resuelto: Queda terminantemente prohibida la proyección de películas habladas en idioma extranjero en todos los territorios españoles del golfo de Guinea».

[26] D.G.G. de 9 de julio de 1935. *Enseñanza. Obligatoriedad asistencia escuelas.* B.O.C de 15 de julio.

Gobierno general a esta obra de civilización encomendada a la escuela colonial y que va en beneficio de los mismos naturales de estos territorios» [27].

Ante tal situación, se conmina a todas las autoridades de la colonia a que velen por el exacto cumplimiento de la obligatoriedad, estableciéndose sanciones diversas para los que infringiesen dicha obligatoriedad o no mostrasen el celo debido en su cumplimiento.

Pero no sólo se elaboraron medidas coercitivas, también se era consciente de «la conveniencia de estimular a la infancia indígena para que asista a las escuelas públicas del Estado y aprenda las enseñanzas que en ellas se dan y singularmente el idioma español. Ha de ser eficaz para procurarlo el que su buen comportamiento en la Escuela sirva al niño de mérito para la obtención de cargos retribuidos del Estado con preferencia a los que no pudieran acreditarlo» [28].

En virtud de ello se crea una papeleta que se entregaba al final del curso, en la que se hacía constar la capacidad que le merecía al maestro-director cada uno de los alumnos; también se establecía la posibilidad de que el alumno optase al certificado de cultura primaria, que se podía obtener mediante examen ante un tribunal de maestros o auxiliares, presidido por un delegado de la inspección. Dichos certificados de delegación tenían el interés de dar prioridad en los concursos que se celebraban para la provisión de destinos del Estado [29].

O bien porque no tuvieran los incentivos comentados la suficiente eficacia práctica, o quizás porque se creyese más adecuado combinar los estímulos positivos con las sanciones para los incumplidores, en junio de 1936 el Gobierno general dispuso: «Los Maestros europeos y Auxiliares indígenas encargados de escuelas, cuidarán de elevar mensualmente a la Superioridad parte con el detalle de los nombres de los niños matriculados en las escuelas que durante el mes hayan faltado a clase cinco o más días sin causa de enfermedad justificada» [30].

---

[27] Ibídem.

[28] O.G.G. de 30 de abril de 1936. *Enseñanza. Papeletas de escuela.* B.O.C de 15 de mayo.

[29] Ibídem.

[30] O.G.G. de 28 de junio de 1936. *Funcionarios. Multas falta asistencia escuelas.* B.O.C. de 1 de julio.

Los padres o encargados que no matriculasen a sus hijos o niños a su cargo, o que permitieran su inasistencia a clase, podrían ser sancionados con multas progresivas, si eran reincidentes, cuyas cantidades debían ser ingresadas en el Patronato de Indígenas.

La obligatoriedad de acudir a las escuelas se extendía durante diez meses, que comprendían desde el 16 de febrero al 15 de diciembre, a excepción hecha de los períodos vacacionales (lunes y martes de carnaval, del domingo de Ramos al de Resurrección, del 16 de diciembre al 15 de febrero, ambos inclusives), los días que cada localidad dedicaba a sus fiestas tradicionales, «siempre que no pasen de ocho», y los domingos y fiestas nacionales [31].

SELECCIÓN DE FUNCIONARIOS PARA LA ADMINISTRACIÓN COLONIAL

Concurso-examen para funcionarios interinos

Mientras se pensaba en crear una institución que se encargara de la formación de técnicos para las diversas funciones de la administración pública y las empresas coloniales, de la misma manera que hemos visto se elegían a los maestros indígenas para las escuelas rurales, se decide ahora seleccionar funcionarios interinos para la administración colonial.

Estaba previsto convocar trimestralmente concurso-examen de aptitud para el desempeño de interinidades «entre españoles mayores de dieciocho años que acrediten buena conducta y carecen de antecedentes penales». Los exámenes se celebraban en Bata y en Santa Isabel, para los aspirantes que residían en Guinea continental y en la isla, respectivamente. El tribunal estaba compuesto por el juez de instrucción, como presidente, y el ingeniero del servicio de obras públicas, el registrador de la propiedad, el inspector de enseñanza y el administrador de hacienda, como vocales [32].

Los exámenes eran dos, uno escrito y otro oral, y versaban sobre cultura general, mecanografía y prácticas de oficina; la máxima puntuación alcanzable era 20, considerándose aptos los que llegasen

---

[31] Ibídem.

[32] O.G.G. de 28 de mayo de 1936. *Funcionarios. Nombramiento de interinos.* B.O.C. de 1 de junio.

a cinco puntos como mínimo en cada ejercicio. Al finalizar los ejercicios se elaboraban las listas de aspirantes declarados aptos por orden de puntuaciones, que irían ocupando las vacantes que se produjeran, en función de las necesidades del servicio, y según el orden en el que figuraran en dichas listas [33].

El cuerpo de administradores territoriales

Se puede decir, por lo que respecta a la estructura administrativa colonial, que la creación del cuerpo de administradores territoriales fue una de las decisiones más importantes en la aplicación de la concepción colonial moderna y progresista de la República. Se trataba de preparar funcionarios coloniales de carrera, de nivel superior, que pudieran hacer avanzar la colonización de los territorios del golfo de Guinea desde una perspectiva científica, sistemática y organizada, a partir de un exhaustivo conocimiento del medio y de experiencias semejantes realizadas en otras colonias.

En la reglamentación de creación del cuerpo se advierte la disposición a aprender de lo realizado por los países más avanzados en su experiencia colonizadora, y la enorme ambición que encerraba el plan, lo que tal vez pudo haber contribuido a su no realización con las dimensiones planteadas en un primer momento. Pero, por encima de todo, destaca el interés de la administración colonial republicana por darle un giro completo al sistema tradicional de reclutamiento de funcionarios, pasando de las prácticas burocráticas al uso a la aplicación de criterios de aptitudes y conocimientos adquiridos.

En el decreto de creación del cuerpo de administradores territoriales se decidió que los alumnos coloniales fueran elegidos mediante oposición pública, que constaba de un examen médico de reconocimiento y aptitud física y de una serie de pruebas y ejercicios «cuyo contenido versará sobre el grado de desarrollo intelectual del opositor, Matemáticas, Geografía e Historia, Derecho, Francés y Mecanografía» [34].

---

[33] Ibídem, artículos 4 y ss.

[34] D. de 6 de mayo de 1934. *Administradores territoriales. Crea cuerpo.* Gaceta del 22.

Los requisitos para tomar parte en las oposiciones eran: «Ser español, varón, mayor de dieciocho años y no haber cumplido los veiticuatro; no tener antecedentes penales, gozar de buena conducta y estar en posesión del título de Bachiller en Ciencias o Letras, correspondiente al plan de estudios del año 1903, o el Bachiller universitario en cualquiera de sus dos ramas, obtenidos por el plan de 1926» [35].

La carrera duraba tres años, dos de ellos para seguir en Madrid los estudios correspondientes y un tercero en los principales centros de educación colonial de Europa y en las colonias propias y otras extranjeras que se designaran.

Por su interés, transcribimos a continuación las materias que habrían de estudiarse en los indicados dos cursos: «Primer curso: Historia de la colonización, Geografía de África (aspecto geológico y físico), Mineralogía, Botánica y Zoología africana, Antropología y Etnografía de la raza negra, Derecho Colonial comparado, Hacienda y Economía locales; deontología y política indígena; topografía, climatología y metereología; lengua francesa, lenguas indígenas. Segundo curso: Sistemas comparados de colonización; Geografía de África (aspecto político y económico); medicina e higiene tropicales; organización de las posesiones españolas del golfo de Guinea y Reglamentos por que se rigen; Agronomía y selvicultura tropicales; construcciones coloniales; estadística y dactiloscopia, lengua inglesa, lenguas indígenas» [36].

El tercer año, de experiencia y estudio en el extranjero y colonias, llevaba consigo la redacción de una memoria en la que se pusiera de manifiesto las enseñanzas coloniales que el alumno había ido adquiriendo: «Será complemento del citado plan de estudios una serie de prácticas de aplicación de los mismos, intercaladas con otras de tanta utilidad como Educación física, Dibujo, Fotografía, Radio, Automovilismo, etc.» [37].

Al interés formativo de la carrera creada se unía el incentivo económico, puesto que los alumnos tendrían un sueldo anual de tres mil pesetas, cuatro mil en el extranjero y seis mil en las colonias, y

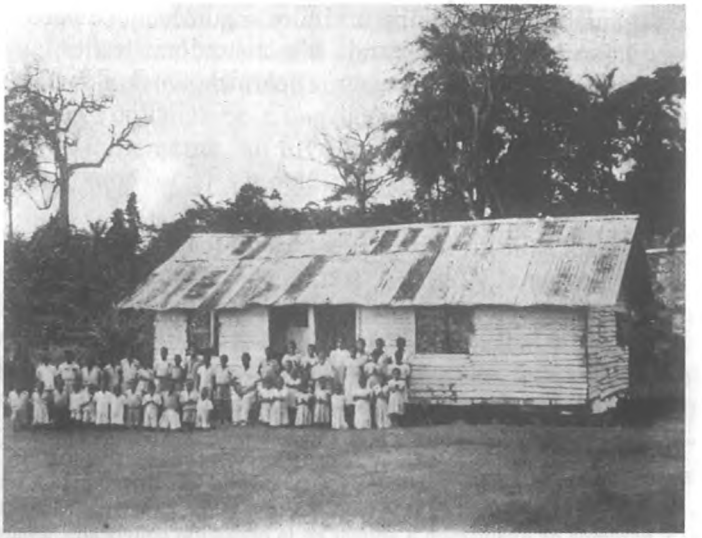
---

35 Ibídem, art. 3.º.

36 Ibídem.

37 Ibídem.

Aspirantes nativas a monjas concepcionistas.



Grupo de alumnos con sus maestros delante de una escuela de calabó con techo de planchas.

doce mil como sueldo inicial cuando finalizaran sus carreras y empezaran a ejercer sus puestos de administradores.

En noviembre de 1934 se daban a conocer las normas de la convocatoria para cubrir doce plazas de alumnos coloniales por oposición, y se señalaba la fecha del 10 de junio de 1935 como comienzo de los exámenes. En la orden de convocatoria se detallaban cada uno de los siete ejercicios a desarrollar, con sus contenidos y metodologías de evaluación [38]. Se explicaban también de una manera pormenorizada las reglas de calificaciones de los exámenes y cómo obtener la nota total, teniendo en cuenta que el primero y segundo ejercicios se consideraban eliminatorios. Los títulos de carreras oficiales influían bastante en la nota final, sobre todo si tenían relación con los temas coloniales.

El tribunal examinador estaría presidido por el Inspector general de colonias, siendo vicepresidente el secretario general del Gobierno general; los vocales serían tres funcionarios de la inspección designados; el secretario, con voz pero sin voto, estaba previsto que fuese el jefe de negociado de personal de la inspección general [39].

Teniendo en cuenta el currículum propuesto y las exigencias de estudios de bachiller previo, y la promulgación posterior del Estatuto orgánico de la administración local guineana, se puede afirmar que la creación del cuerpo de administradores territoriales fue el primer intento serio de encauzar la colonización desde unas bases formativas importantes.

CONCLUSIONES

El cambio estructural y funcional profundo que significó la implantación de la II República española se manifestó también en la elaboración de una política educativa colonial diferente, apoyada en nomas legislativas renovadoras, si bien algunas de las más impor-

---

[38] O.M. de 22 de noviembre de 1934. *Administradores territoriales. Convocatoria.* B.O.C. de 1 de diciembre. En la orden correspondiente se especifican los criterios y baremos de evaluación a aplicar en la oposición convocada, a partir del decreto de 6 de mayo, publicado en la Gaceta del 22 de mayo de 1934.

[39] Ibídem.

tantes no se pudieron llevar a cabo en su totalidad al comenzar en julio de 1936 una fratricida guerra destructora.

Una de las primeras medidas republicanas fue, junto a la aplicación de los principios fundamentales del laicismo y la libertad religiosa, abrir una investigación sobre la administración, inspección y control de la colonia guineana.

Al igual que ocurriera en el territorio metropolitano, la República se encargó de revisar y profundizar las nomas de formación y perfeccionamiento del magisterio colonial, con la finalidad de aumentar la calidad de la enseñanza.

En el ámbito escolar, de tener en cuenta la legislación que va apareciendo, los temas prioritarios fueron la difusión del idioma español y combatir el absentismo escolar. Pero, quizás uno de los temas más conflictivos fue el sometimiento de las misiones, que pasaron a ocupar un lugar secundario perdiendo parte de su poder y del presupuesto que venían recibiendo del Estado.

Se aprecia un aumento significativo de profesores nativos y del número de alumnos matriculados; igualmente recibe un impulso considerable la creación de centros escolares, al tiempo que se dispone de un mayor presupuesto para la enseñanza colonial oficial.

Pero es muy posible que la línea de actuación mas singular fuera la preocupación por seleccionar los funcionarios adecuados para la administración colonial con criterios de calidad y, de una manera muy especial, la planificación y creación del cuerpo de administradores coloniales con una dimensión académica significativa que, lamentablemente, no tuvo la continuidad deseable por los acontecimientos sociales y políticos que se produjeron en aquellos años.

Se puede decir, en síntesis, que se aprecia en la legislación escolar española para Guinea un nuevo estilo y la aplicación de los principios educativos que le eran inherentes; si bien la experiencia duró bastante poco, puesto que la aplicación de los criterios más interesantes se pusieron en marcha avanzado el período republicano y el golpe de estado conservador acabó con la República sin darle tiempo a recoger los frutos de su trabajo.

Capítulo 5.º: La colonización guineana durante el franquismo (1939-1949)

En otro lugar ya nos hemos ocupado del análisis del Estatuto de Enseñanza para los Territorios del Golfo de Guinea de 1943, calificándole de importante norma por su contenido y permanencia [1] Pero, lo que podríamos denominar ideario educativo colonizador español, si bien está implícita y explícitamente expuesto en dicho Estatuto, tiene unas fuentes y unos defensores y propagandistas anteriores y diversos.

Por otra parte, el estudio de normas legales y de idearios puede resultar, con frecuencia, demasiado teórico y poco realista, si no cotejamos los objetivos que se desean alcanzar, las metas propuestas y las normas de funcionamiento arbitradas en un momento dado con los resultados concretos que se producen. O dicho de otra manera, es preciso conocer no sólo lo que se planifica sino de manera especial las realizaciones que efectivamente se consolidan.

Teniendo en cuenta tales presupuestos, en este capítulo queremos afrontar dos temas concretos que contesten en buena parte a los varios aspectos a los que hemos hecho alusión: 1. Valores educativos explicitados por los ideólogos metropolitanos en el período apuntado; y 2. Resultados educativos alcanzados teniendo en cuenta como referencia otras realidades escolares africanas comparables a la de Guinea española.

EL CONCEPTO LEGAL DE «INDÍGENA»

Para referirse globalmente al negro guineano se utilizan denominaciones diversas en la literatura colonial; pero, seguramente, las

---

[1] NEGRÍN, O.: «El Estatuto de Enseñanza de los territorios del Golfo de Guinea de 1943», en *Africa 2000*, art. cit., pp. 35-38 y capítulo 6.º de este mismo libro.

más utilizadas son las de «moreno», «raza de color», «nativo» y, sobre todo, «indígena» [2]. Desde un primer momento, cuando se intentó una colonización sistemática y que fuera más allá de la explotación comercial, surgió la preocupación por analizar las características psicológicas del guineano y debatir los principios que deberían presidir la colonización, así como los objetivos y metas que sirvieran de referencia tanto a la administración como a los colonos.

El concepto legal de indígena en la etapa que estamos estudiando aparece formulado en el Estatuto del Patronato de Indígenas: «A los efectos de este Estatuto, se entiende por indígena no sólo a los nacidos en el territorio colonial sino a todos los individuos de raza de color que por razones de un contrato de trabajo o por poseer bienes inmuebles residan en la Colonia» [3]. Se distinguía, además, entre indígenas «emancipados» y «no emancipados». Según los decretos de 29 de septiembre y 10 de noviembre de 1938, eran emancipados legalmente:

«a) Los indígenas que, conforme a las disposiciones vigentes, hayan obtenido carta de emancipación.

b) Los que posean un título profesional o académico expedido por Universidad Instituto u otro centro oficial español.

---

[2] No tenemos noticias de que se haya realizado algún estudio acerca de los campos semánticos de dichos términos ni el correspondiente recuento de frecuencia de utilización. Así que las afirmaciones que hacemos tienen un carácter más bien de acercamiento no sistemático al problema, basado en la apreciación de las repeticiones que hemos encontrado en la lectura de la bibliografía de la época.

[3] El Estatuto del Patronato de Indígenas fue aprobado por decreto de 29 de septiembre de 1938; posteriormente, fueron apareciendo normas de rango diverso que fueron complementando el citado Estatuto, como el decreto de 10 de noviembre de 1938 y la ley de 10 de noviembre del mismo año. No obstante, no hay que perder de vista que el Patronato se creó a comienzos del siglo XX, por decreto de 11 de julio de 1904 y sufrió diversas modificaciones de funcionamiento antes del estatuto de 1938. Más datos sobre este tema pueden encontrarse en los autores siguientes, entre otros muchos que se podrían citar dada la abundancia de literatura sobre ello: IGLESIAS DE LA RIVA, A.: *Política indígena en Guinea*. Madrid, I.D.E.A., 1947; BONELLI Y RUBIO, J.: *Concepto del indígena en nuestra colonización de Guinea.* Conferencia pronunciada el 17 de diciembre de 1946 en el Instituto Político de Estudios Internacionales y Coloniales. Madrid, 1947; del mismo autor: «El concepto del indígena en el África Ecuatorial» en *África,* n.º 26, febrero 1944 pp. 44-50; CORDERO Y TORRES, J.M.: *Tratado elemental de Derecho colonial español.* Madrid, 1941; MIRANDA JUNCO, A.: «El problema de las fuentes del Derecho colonial español», en *África,* n.º 28, abril 1944, pp. 92 y ss.

c) Los que se hayan empleado durante dos años en un establecimiento agrícola o industrial con sueldo igual o superior a las cinco mil pesetas.

d) Los que estén al servicio del Estado o de los Consejos de Vecinos en una categoría igual o equivalente a la de auxiliar indígena» [4].

Los representantes del nuevo estado justifican la no emancipación de la mayoría de los guineanos en los conceptos de colonización, formación y en la profunda desigualdad de hecho entre blancos y negros, en los aspectos psicológicos, intelectuales, etc. Veamos algunos ejemplos significativos de esa manera de pensar, seleccionados entre muchos otros posibles, de los utilizados por autores de la época.

P. Salvador, al referirse a la legislación vigente en torno a 1944, viene a decir: «Al indígena se le considera como a un menor cerca del cual la potencia colonizadora va a ejercer su tutela, pensando siempre en la posibilidad de la ascensión al grado superior, si él se hace acreedor» [5].

El Gobernador general Bonelli resume muy bien el pensamiento metropolitano relacionado con la concepción del indígena, cuando afirma: «No puede ser; el indígena no piensa ni siente como nosotros, y, ni que decir tiene, que no sabe lo que nosotros sabemos, luego ponerlo en igualdad de condiciones con el elemento hombre procedente de un país civilizado, no es hacerle un beneficio —aunque parezca que se le otorga un honor—, sino dejarle indefenso en una lucha, la de la existencia, en la que irremisiblemente va a perecer» [6].

---

[4] La ley de 21 de abril de 1949, Emancipación. Modos de adquirirla (B.O.E., 1 de junio de 1949) reforma las citadas características de emancipación porque «la experiencia habida de fundamentar la concesión de la emancipación plena a los indígenas de nuestra Guinea en la cuantía de sus sueldos y en su categoría administrativa cuando son administrativos, que son dos de los sistemas que a tales efectos rigen desde 1938, aconsejan prescindir de tan insegura prueba de capacidad, sustituible con ventaja por el examen que en cada caso particular realiza el Patronato de Indígena, entre los tutelados que propone para su emancipación». Vid.: PEÑA Y GOYOAGA, J. M. de la: *Repertorio de la legislación colonial. Años 1945-1954.* Madrid, 1955, pp. 240-241. Se mantiene, no obstante, el apartado 6 de la norma anterior.

[5] SALVADOR, P.: «El concepto legal del indígena en el Africa Ecuatorial», en *Boletín de información*, suplemento de la Revista *Africa*, art. cit.

[6] BONELLI Y RUBIO, J.L.: *Concepto del indígena en nuestra colonización de Guinea.* Conferencia citada, de 17 de diciembre de 1946.

El mismo Bonelli, más adelante, corrobora el pensamiento antes citado de Salvador: «Porque la realidad es que el indígena es menor de edad, porque tiene mucho de infantil en su modo de sentir y en su manera de proceder y, por eso mismo, es preciso tratarle con el mismo exquisito cuidado con el que se trata al niño» [7].

En la misma línea de análisis, se muestra aún más tajante Iglesias de la Riva: «La afirmación, rigurosamente científica de que el indígena es un ser biológica y psíquicamente inferior, dentro de la especie, no constituye una sorprendente novedad. Pero el hecho de que esta observación haya sido tenida en cuenta al elaborar los sistemas pedagógicos aplicables al negro no se nos ofrece con la misma evidencia» [8].

Pero el concepto de indígena aparece sumergido en el más amplio y global de colonización; el indígena será el objeto de la colonización y, por consiguiente, estará supeditado, real y legalmente, a lo que la administración metropolitana decida, por lo que se refiere al alcance y dimensiones de la colonización guineana.

LAS DIMENSIONES DE LA COLONIZACIÓN

El gobernador Bonelli valora así las dimensiones de la colonización: «Cuando yo empleo la palabra colonización quiero hablar de la colonización en cuanto a su aspecto social y moral; es decir, en cuanto a la influencia ética que el pueblo colonizador ha de ejercer sobre el colonizado... Estoy hablando de lo que podríamos llamar «colonización sociológica»; forma de colonización que se podría enunciar diciendo: «Doctrina y método que ha de seguir el colonizador para civilizar al colonizado», entendiéndose por civilizar, elevar el nivel cultural, social y moral del que civiliza» [9].

En otra ocasión, Bonelli clarifica aún más dicho concepto: «Porque colonizar no puede ser otra cosa, en términos generales, que mejorar la vida moral, intelectual, social y material del indígena. Es poner en valor el territorio de la Colonia y es también en principio y desde el primer momento, la ocupación permanente por una

---

7 Ibídem.

8 IGLESIAS DE LA RIVA, A.: *Política indígena en Guinea.* op. cit., p. 153.

9 BONELLI, J.L.: «Concepto del indígena...», art. cit., p. 6.

nación civilizada de un territorio que ya estaba ocupado con anterioridad por un pueblo de un grado de cultura que recibe el nombre de salvaje» [10].

El gobernador Bonelli se muestra partidario de una colonización ideal de síntesis, que llama sistema realista, y que sería una combinación armoniosa entre la colonización por asimilación y la colonización por adaptación [11]. Entiende que la colonización española debe cubrir los tres ámbitos que, a veces, se consideran opuestos: colonización por el beneficio de la nación que coloniza, colonización por beneficio de los indígenas y colonización por el bien de la humanidad. En su opinión: «Se coloniza en beneficio de la nación colonizadora, como consecuencia de la ventaja que obtiene el que ejerce un derecho. Se coloniza en beneficio del pueblo indígena, como consecuencia del deber que nace del derecho a la colonización. Y se satisface igualmente a los partidarios del tercer sistema, porque todo cuanto se haga en beneficio del indígena resulta, por vía indirecta en bien de la humanidad» [12].

Por su parte, Iglesias de la Riva manifesta las bases ideológicas y espirituales de la colonización en una cita de A. Ganivet: «La conservación de nuestra supremacía ideal sobre los pueblos que por nosotros nacieron a la vida es algo más noble y trascendental que la construcción de una red de ferrocarriles» [13].

Es decir, lo ideal, lo espiritual por encima de lo material, de los adelantos concretos posibles. En su opinión: «la política española parte de considerar al hombre negro, siguiendo su más fiel tradición católica colonial, como depositario de un valor trascendental, exac-

---

[10] BONELLI, J.L.: *El problema de la colonización*. Conferencia pronunciada por --, en el C.S.I.C. Madrid, 1944-1945, pp. 4-5. Esta conferencia fue impartida dentro del curso sobre Africa española, organizado por la Dirección General de Marruecos y Colonias, estando entonces al frente de ésta José Díaz Villegas. El curso fue clausurado por el subsecretario de la Presidencia del Gobierno, Luis Carrero Blanco.

[11] Ibídem, pp. 9-10. La colonización por *asimilación* sería equivalente a hacer a los guineanos europeos; la colonización por *adaptación* intentaría adaptarse a la realidad nativa, como hicieron en ocasiones los misioneros con sus libros traducidos a las lenguas vernáculas; el sistema *realista* de colonización llevaría consigo la combinación de los otros dos sistemas.

[12] Ibídem, pp. 7 y ss.

[13] Iglesias de la Riva abre su libro *Política indígena en Guinea* con la cita transcrita, extraída de *Idearium español* de Angel Ganivet.

tamente igual ante el Creador que un ciudadano del mundo, capaz de salvarse o condenarse eternamente. Posición exclusivamente espiritual, misionera, ética» [14].

En Iglesias de la Riva hemos encontrado una de las explicitaciones más transparentes de la colonización desde la perspectiva del nacional-catolicismo: «La historia de la colonización española es la historia de la formación de un Imperio sobre instituciones de típica originalidad, prestigiadas por una acción heroica, sin concesiones a lo mediocre y sin otro modelo de estilo que la perfección imperial romana, aunque sus resultados, desde el plano del interés económico nacional, no hayan sido precisamente los obtenidos por otras potencias» [15].

Más adelante, reafirma Iglesias la tradición colonial española en América que, en su opinión, había que aplicar en la colonización africana, entendiendo el sistema de colonización como: «la puesta en vigor de una concepción de la vida, que enraíza su más feliz expresión en las generales ordenanzas de nuestros Reyes Católicos, en la Legislación indiana y en la política colonial de Juan de Solórzano y Pereira, quien recogió, en su rígida dialéctica de fino jurista, el afán universalista y unitario de una cultura basada, en su forma pristina, en el ideario estoico de la unidad del género humano, que asimilaría más tarde la Patrística para conferirle rango teológico y metafísico; afán transportado en el romance a que aspiraba Nebrija, y custodiado por las armas» [16].

Queremos cerrar las diferentes opiniones y planteamientos expuestos por autoridades administrativas, políticas y culturales de la época, con la postura defendida por Heriberto Ramón Álvarez, que discrepa en algunos aspectos que, si no son sustanciales, sí que son bien significativos de la existencia de tendencias diferentes dentro de la concepción colonial del franquismo en su primera etapa [17].

---

[14] IGLESIAS, op. cit., p. 64.

[15] Ibídem, p. 9. Señala que se inspira en MONTERO DÍAZ, S.: *Idea de Imperio*. Conferencia. Madrid, julio de 1943.

[16] Ibídem, p. 9.

[17] En una primera aproximación al pensamiento colonial de los idcólogos del régimen franquista se advierte la existencia de matices diferenciadores en las exposiciones doctrinarias, a algunos de los cuales nos hemos referido con anterioridad. Dichas diferencias se irán acentuando a medida que avanza el tiempo, hasta constituirse líneas de análisis o corrientes colonizadoras diferentes, al menos en el terre-

Después de analizar críticamente las diferentes tesis e interpretaciones respecto a la supuesta inferioridad de la raza negra, expone así su propia postura: «Delafosse, en defensa que ha hecho de esta raza, tan injustamente tratada, ha creido necesario aclarar que los calificativos con los que se pretendían justificar los atrasos de la misma de «niños grandes», «atrasados» o «rezagados», no fueron más que mal disimuladas inexperiencias que sobre la misma se tenían, cuando no apriorísticas afirmaciones que sostuvieron el desprecio de esta raza, que también servía a los intereses poco humanos o mercantilistas de pueblos nada escrupulosos. Y lo creemos, no obstante reconocer que actualmente, por motivos sobradamente justificados, estén en inferior nivel, desde el punto de vista de civilización, a la mayoría de los pueblos que llamamos cultos. Mas lo que ya no es tan fácil sostener, a pesar de todo, es la creencia de que la raza negra es incapaz de progreso por estigmas congénitos que la agotan y destruyen inevitablemente».

Y continúa más adelante afirmando: «Es inútil pretender negar la capacidad de asimilación y la facilidad de adaptación que el negro tiene cuando sin prejuicio se deja llevar por los sistemas de nuestra organización social, y si se pueden alegar múltiples casos en contra, se debe más bien a las ideas preconcebidas por la experiencia dolorosa, legada por la tradición, que les impulsa a recelar de los buenos deseos del colonizador blanco» [18].

La postura transcrita de H.R. Álvarez estaba enfrentada a la que, por la misma época, defendía Iglesias de la Riva. Este valoraba así la investigación aplicada de Beato y Vilarino [19]: «Durante la in-

---

no de la teoría y en la literatura. Este tema, por el especial interés que encierra, merecería la pena se profundizara analizando conferencias, discursos, artículos y libros de la época, siguiendo la evolución del pensamiento colonial de, al menos, los dirigentes más significativos relacionados con la colonización africana en general y la guineana en particular.

[18] ÁLVAREZ GARCÍA, H.R.: «Estudios coloniales. Notas sobre algunos problemas que ofrece la investigación psicológica del niño negro de Guinea», en *Africa*, n.º 27, marzo 1944, pp. 92-95. Aunque se trata de una cita ciertamente larga, la hemos incluido aquí porque, en nuestra opinión, la postura de H. R. Álvarez marca la distancia con las expuestas en la misma época por otros autores, la mayoría de los que escribían en el período 1939-1949, que propugnaban tesis paternalistas y, en alguna medida, racistas.

[19] Vid.: BEATO, V. y VILARINO, R.: *Capacidad mental del negro*. Los métodos de Binet-Bobertag y de Yerkes, para determinar la edad y coeficiente mental aplicados al negro. Madrid, Publicaciones de la Dirección General de Marruecos y

fancia, la viveza del niño indígena, su agilidad mental se aproxima a la viveza y agilidad de cualquier infante europeo, pero el factor exógeno o ambiental actúa grabando su estructura psíquica y física, siendo absolutamente ineficaz una tarea de educación completa; y al llegar a la pubertad (precoz en esas tierras), y con ella la autonomía de la persona, el factor ambiente junto con el no contenido impulso sexual, y las enfermedades, que viven en acecho constante de la geografía de fuego y agua, reducen la existencia del negro a una vida sin perfiles, de la que no es posible librarle, a no ser ocasionalmente, y una triste experiencia demuestra que muchos de los pretendidos éxitos con indígenas son, lamentablemente, aparentes» [20].

Aunque cualquiera de las frases transcritas, y el conjunto de ellas, darían mucho de sí en un análisis interpretativo y valorativo, de momento nos interesa concluir afirmando que de todas las opiniones y juicios a los que hemos hecho alusión se puede deducir que existían modelos diferentes de interpretación del hecho colonizador, en función del concepto diverso que se tuviera de la propia colonización y del nativo africano. Aunque este es un tema que habrá que estudiar con más detalle y profundidad en el futuro, parece claro que

---

Colonias, 1944. Los autores comienzan su obra planteándose algunas preguntas fundamentales: «¿Qué es capaz de hacer este hombre negro, de ojos mas negros que su piel, grandes, pero inexpresivos; de nariz corta y ancha, de boca amplia, formada de grandes y salientes labios, y blancos y vigorosos dientes, de pelo corto y crespo y pomulos prominentes? ¿Cómo reacciona ante su ambiente y que parte toma en esta reacción su soma y su intelecto? ¿Qué capacidad somática y psíquica alcanza a desarrollar? ¿Qué sabemos de la antropología, en un sentido klagesiano, de este tipo de individuo humano? Y, por ultimo, conocidas y contestadas estas preguntas, ¿qué trabajo es capaz de desarrollar...? ¿Podemos pensar que una humanidad que está sometida desde su nacimiento a la acción agotadora de enfermedades, como el paludismo, la tripanosomiasis, la lepra, etc., enfermedades que no solamente impiden la evolución normal del organismo, sino que labran taras que quedaran señaladas durante todo el curso de la existencia, aniquilando la capacidad de acción del hombre de color, podemos pensar que el componente psíquico de esta humanidad permanezca indiferente?».

De esta misma obra de Beato y Vilarino hay una segunda edición publicada por el Instituto de Estudios Africanos en 1953.

[20] IGLESIAS, op. cit., pp. 43 y ss. Según este autor, el negro no piensa ni puede pensar como un occidental porque «la lengua indígena de nuestros territorios, como, en general, la de toda la población negra de África ecuatorial, posee, como características comunes, la de no poder servir de medio de expresión a la idea general o abstracta».

H. Ramón Alvarez presenta una corriente de colonización española en Guinea más abierta y liberal, menos racista si se quiere, y también más humanista que las defendidas por Iglesias de la Riva e, incluso, Bonelli, Cordero y Salvador, entre muchos otros que se podrían citar aquí [21].

LOS VALORES EDUCATIVOS

Del Estatuto de Enseñanza para la colonia guineana, y de toda la normativa pedagógica del período 1939-1949, se desprenden una serie de valores educativos que H.R. Alvarez, verdadero ideólogo pedagógico de la colonización guineana en etapa de Bonelli, resume esquemáticamente así:

Valores educacionales:

a. Sociales:

arraigo	mejora del medio
orientación	individual comunal
selección	grupos intelectuales grupos profesionales grupos artesanales

b. Morales:

cristalización	familia y hogar superstición
civismo	amor a la propia tierra españolización
conciencia personal	el sentido responsable la propia estimación

[21] Véase lo que al respecto comentábamos en la cita 18 de este mismo trabajo. La obra más completa en torno a la acción educativa española en Guinea es la realizada por Heriberto Ramón Álvarez García: *Historia de la acción cultural de la Guinea española,* con notas sobre la enseñanza en el África negra. Prólogo de J.M. Bonelli y Rubio. Madrid, Instituto de Estudios Africanos, 1948. El cuadro transcrito más arriba está sacado del artículo de H.R. Álvarez «Enseñanza y política social en Guinea», publicado en *Cuadernos de Estudios Africanos,* 12, 1950, pp. 35-48.

A pesar de que la clasificación de H. Ramón Álvarez puede entenderse como válida y actual en más de un aspecto, preferimos trabajar con categorías un tanto distintas, aunque relacionadas directamente con el esquema clasificatorio transcrito más arriba [23]. Dejando para un trabajo diferente el análisis del sistema educativo a la base del desarrollo social y económico de Guinea, según las diferentes corrientes colonizadoras que existieron en España [24], ahora nos vamos a centrar en algunos de los valores educativos fundamentales de la época que, de una manera consciente, se intentaron llevar a la práctica en la colonización guineana [25].

La lucha contra la superstición, el paganismo y la familia tribal

Dicho en forma positiva, bajo este apartado se comprende lo que en otro lugar hemos denominado «indígenas cristianos y españoles» [26]. Los colonizadores se marcaron el objetivo de cristianizar y españolizar a los habitantes de los territorios guineanos, y a ello y a la explotación económica del territorio dedicaron sus mejores esfuerzos.

El papel de la escuela en este ámbito había de ser el suplir y, a veces, contrarrestar a la familia para occidentalizar el comportamiento moral de la juventud: «Nuestras instituciones escolares pueden y deben operar en la mentalidad infantil para arrancar de

---

[23] O dicho de otra manera, las categorías de análisis que utiliza H.R. Álvarez son las propias de la axiología del nacional-catolicismo y por consiguiente son difícilmente asimilables y aplicables desde una perspectiva conceptual y metodológica actual.

[24] Está aún por realizar un estudio sistemático de lo que podríamos denominar el modelo educativo de la colonización española de Guinea; aunque poseemos algunos estudios aproximativos notables, la mayoría de los intentos que conocemos, sobre todo en trabajos académicos de Memorias de Licenciatura y Tesis doctorales en diversas universidades, han resultado flojos y poco consistentes.

[25] Hemos seleccionado los que nos parecen más significativos entre los que menciona Heriberto R. Alvarez, dándoles otras denominaciones y valoraciones.

[26] Vid., NEGRÍN O.: «El Estatuto de Enseñanza de los Territorios Españoles del Golfo de Guinea», art. cit., p. 36.

ella los perniciosos ejemplos que cotidianamente presencia en el propio hogar; puede y debe infundir en los alumnos nuevas normas y hábitos que sean pedestal de la estructura que se quiere dar a la organización comunal para enrolarla en los principios que sustentan nuestra ideología. Esta es, sin duda, la tarea más ardua y que mayor prudencia exige de la actividad educativa así como también es la más importante fundamental para lograr el progreso apetecido» [27].

El proceso señalado de cristianización impuesto se ve dificultado por el poder de la costumbre y la tradición familiar y religiosa. De una parte, la poligamia y el concepto tradicional tribal; de otra parte, y muy unido a la anterior, el poder religioso-moral de la superstición y las prácticas paganas, para utilizar una terminología usual en aquellos momentos en el campo católico.

Se entendía que debían ser los misioneros los que se encargasen de tan delicadas materias, con la ayuda de la educación popular que tendría por función: «...preparar las conciencias de los individuos durante la infancia y primera juventud para que luego en su madurez se encuentren aptas para recibir las normas que rompan de un modo racional y terminante con lo ancestral y normativo de la tribu, en lo que tiene de pernicioso» [28].

A lo largo de toda la colonización, el intento de que el nativo adoptase la institución matrimonial española tradicional obtuvo una fuerte implantación, motivada especialmente por los medios disuasorios, cuando no coercitivos, empleados por la administración y las misiones católicas; si bien, los resultados posteriores demuestran que la asimilación real fue escasa, salvo en una pequeña minoría y que, una vez desaparecidas las penalizaciones impuestas por los blancos, se producirá una vuelta a la poligamia y a las relaciones tribales, que nunca se perdieron del todo durante la etapa de la colonización.

Más difícil, si cabe, resultó la lucha contra la superstición y las religiones tradicionales de los diversos grupos étnicos que coexistían en Guinea. Luchar contra la superstición secular fue una tarea lenta y con resultados escasos a corto plazo; la fuerza de las sectas y

---

[27] ÁLVAREZ, H.R.: «Enseñanza y política social en Guinea», art. cit., apartado 1. *Cristianización*, p. 42.

[28] Ibídem, p. 43.

los grupos religiosos tradicionales era considerable y lo más que se fue consiguiendo, sobre todo en los períodos de mayor desarrollo de la colonización, fue una especie de sincretismo religioso entre los ritos católicos y los tradicionales, que se revelan en los oficios públicos y, quizá, de una manera más diáfana en los rituales y teatralidad de uno de los movimientos más perseguidos, el Mbueti o Bueti [29].

Hay que reconocer que la lucha contra la ignorancia, la miseria y la superstición es una de las tareas más complejas a la que debe hacer frente cualquier administración colonial. Incluso en la actualidad se puede comprobar como el sentimiento mágico y mítico sigue siendo masivamente predominante en Guinea, frente al pensamiento racional de corte occidental [30].

Arraigo para transformar el medio

Los ideólogos del Estatuto de Enseñanza y los administradores del período 1939-1949, aproximadamente, fueron conscientes de la importancia de contribuir al arraigo del guineano en su medio, sin que educación, cristianización y españolización significaran perturbación de la relación del hombre con su entorno.

---

[28] También, a veces, escrito «Mbwiti» o «Bwiti». Sobre este grupo o secta hay diversos trabajos de interés, entre los que podemos destacar: BIRINDA M.: *La Bible secréte des noirs selon le Bouity; doctrines iniatiques de l'Afrique écuatoriale*. París, 1952; GONZÁLEZ DE PABLO, A.: «El Mbueti y sus doctrinas». *Actas y Memorias de la Sociedad Española de Antropología, Etnología y Prehistoria*, XIX, Madrid, 1944, pp. 70-84; PINILLOS, M.: «Guinea Española: la secta del Mbueti», en *África*, 86, febrero 1949, pp. 52-54; VECIANA A. de: *La secta del Bwiti en la Guinea Española*. Madrid, Instituto de Estudios Africanos, 1958.

[30] El primer problema con el que se encuentran los cooperantes internacionales en Guinea Ecuatorial, sobre todo los procedentes del mundo desarrollado, es el choque de valores, lógicas y formas de pensar y razonar diferentes que, en un principio, desconciertan mucho al recién llegado y le hacen sentirse en un mundo distinto y sorprendente, y que ofrece numerosos problemas para la adaptación y el entendimiento. Por eso, previo a la tarea de cooperación se hace necesario el conocimiento antropológico, psicológico e histórico más amplio posible del pueblo con el que se desea cooperar, si lo que se busca es que la ayuda sea eficaz, profunda y duradera; de esta manera se evitaría la frustración del cooperante que ve como su mejor intención se estrella ante el desconocimiento de los dirigentes, representantes y pueblo con el que tiene el deber de colaborar.

Ya en la Base II del Estatuto se señalaba que era preciso evitar el desarraigo del nativo «mediante las mejoras de las condiciones de su vida y consiguiendo de este modo la adhesión perfecta con España y con los ideales de la Hispanidad» [31]. Y más adelante, en la Base VIII, se vuelve a insistir en el tema al referirse a las características prácticas y aplicadas que debía observar la escuela elemental y preparatoria: «Por estos medios se conseguirá situar al educando dentro de las realidades y circunstancias de la vida ambiental, sin peligro de lanzarle fuera de su órbita, con graves perjuicios para su porvenir» [32].

Por tales motivos, H.R. Álvarez se mostrará contrario a la diseminación de centros escolares por todo el territorio guineano, porque «una escuela así sólo conduce al desarraigo de los individuos del medio que es natural a su vida, y en el que puede encontrar, bien orientados, el bienestar social. Odiamos la escuela verbalista, rutinaria, de papagayo, que deprime los espíritus y los inutiliza para el logro de una total educación» [33].

En opinión de H. Ramón Álvarez, la escuela: «no ha desgajar al individuo de su bosque, sino que ha de iniciarle y aún adiestrarle en aquellos conocimientos que constituyen la base de su vida y algún día pueden proporcionarle una evidente mejora con una mayor dignidad. Con este arraigo al propio suelo, cimentado en un profundo amor a la tierra mediante su conocimiento, es indudable que el medio social se beneficia y se perfecciona» [34].

El otro aspecto destacable que posee este valor social del arraigo es el poder de transformar la realidad. No se trata únicamente de cultivar el afecto por el conocimiento del medio propio, sino también por su desarrollo y transformación positiva, asimilando técnicas y experiencias en las instituciones docentes creadas a propósito para ello.

R. Álvarez resume muy bien el problema cuanda afirma al respecto: «También es vital, a este fin, la orientación educativa e ins-

---

[31] El Estatuto de Enseñanza de los Territorios Españoles del Golfo de Guinea fue promulgado según orden de 6 de agosto de 1943 (B.O.C. de 9 de agosto de 1943) y consta de 28 bases. Aparece firmado por Luis Carrero Blanco; su verdadero autor fue Heriberto Ramón Álvarez.

[32] Ibídem.

[33] ÁLVAREZ H.R.: «Enseñanza y política social en Guinea» art. cit. p. 37.

[34] Ibídem, p. 37.

tructiva, que deberá huir de formar «negros europeizados», sino cultos y perfectos «africanos» que sientan el imperativo de elevar a un nivel justo y digno a su tierra y a su raza. La educación superior africana es la que más puede preocuparnos en este sentido, sobre todo cuando se da en centros metropolitanos que viven ajenos a los intereses y peculiaridades de las colonias» [35].

Españolizar la colonia guineana

En la etapa que venimos estudiando, el fomento del arraigo no parece entrar en contradicción con el cultivo del amor a la patria de la hispanidad, a la «Madre Patria» de la retórica oficial al uso, sino que, por el contrario, se convierte en corolario de ello.

Desde la Base I del Estatuto se identifican los conceptos de español y cristiano; en la Base II se específica aún más: «En el orden político, procura crear en el indígena una conciencia patriótica, difundiendo el idioma y virtudes de la raza hispánica con su carácter humanista» [36].

Dicho de una manera muy sencilla: se entendía que al ser los territorios guineanos de propiedad española, los habitantes ecuatoriales eran españoles si no de derecho sí de hecho y, por consiguiente, se trataba de formar y desarrollar en ellos el amor por la patria común de la Hispanidad.

Pero que españolizar Guinea no era una idea reñida con el objetivo de arraigar al indígena en su medio, lo demuestran también las palabras pronunciadas por el gobernador Bonelli, en la inauguración de la Escuela Superior Indígena: «Aprended sobre todo a ser nobles, a ser trabajadores a ser honrados, a ser honestos, a ser sinceros; a ser dignos hijos de una Patria buena, que es cosa que podemos enseñar los españoles mejor que nadie. Amad a África con toda vuestra fuerza y con todo vuestro corazón, porque es la tierra donde habéis nacido, y porque es bella y merecedora de ser amada. Y amad después a España con toda la hombría de bien que os quepa en el pecho, porque le debéis gratitud y cariño pues ella lo puso todo: maestros, edificios y material necesario para haceros hombres y para que

---

35 Ibídem, p. 35.

36 Estatuto de Enseñanza. Base II.

pudiérais llevar más dignamente el nombre hermosísimo de hijos de Dios» [37].

Finalicemos este apartado con las palabras certeras de H.R. Álvarez delimitando el concepto de «españolizar»: «Españolizar no es absorber, anular o destruir la personalidad racional o comunal, sino, por el contrario, es lo mismo que fortificarla, superarla y darla unidad dentro de unas normas culturales, religiosas, idiomáticas, emotivas y hasta políticas. La Hispanización no es obra destructiva, sino sabiamente constructiva garantizada por una técnica inequívoca cuyos resultados avalados por la realidad histórica, sería insensato despreciar. Pero la españolización ha de ser, necesariamente, un corolario del punto anterior» [38].

Formación del individuo y transformación del comportamiento colectivo

En realidad, todos los valores analizados hasta aquí resulta i ser principios a la base de la formación, educación y aculturación de los diversos grupos guineanos, porque, en definitiva, en la medida en que se consiguiese formar adecuadamente al individuo, teniendo en cuenta los criterios señalados anteriormente, se podría tener alguna posibilidad de ir produciendo la transformación del conjunto de la sociedad.

De la íntima relación entre la formación del individuo y la necesaria transformación positiva del comportamiento colectivo es consciente H.R. Álvarez desde un principio: «Si la escuela ha de colaborar en la formación de la conciencia ciudadana, es lógico que su influencia se ha de extender no sólo al educando, sino también a la comunidad en general. De poco serviría que esta institución pusiera todo su empeño en dotar al niño de valores sociales y morales si luego, al salir de ella, al separarse de su seno o simplemente al reintegrarse a su hogar después de la tarea cotidiana, hubiera de luchar con un medio de franca hostilidad, en el que le fuera casi imposible

---

[37] BONELLI, J.L.: «Concepto del indígena en nuestra colonización de Guinea», conferencia citada, p. 20.

[38] ÁLVAREZ, H.R.: «Enseñanza y política social en Guinea», art. cit., p. 46.

sostener los principios adquiridos y practicados en el interior de su recinto [39].

La esperanza de los ideólogos de la potencia colonizadora era conseguir que la formación de las nuevas generaciones de guineanos, bajo la tutela española, se convirtiera en el motor del cambio axiológico transformando paulatinamente los valores tradicionales considerados «indeseables o salvajes», en cuanto opuestos a la concepción occidental y europea de la vida. Dicho con las propias palabras de H.R. Álvarez: «La escuela no puede considerar al ser como elemento aislado, sino como una partícula integrante de la sociedad, por cuya razón, su instrucción y educación estarán íntimamente ligadas a las realidades ambientales sosteniéndolas si son eficaces, modificándolas si así lo exigiera el sentido ético señalado y, sobre todo, no olvidando que su extensión irá siempre en relación directa con el grado de evolución adquirido. De otro modo se rompería el equilibrio necesario, armónico, que debe existir entre la instrucción y la capacidad educativa lograda por la comunidad» [40].

La formación de la minoría dirigente

Para los ideólogos de la colonización española de Guinea, durante la etapa 1939-1949, estaba muy clara la idea de formar los cuadros técnicos y profesionales necesarios para que la asimilación cultural, social y política se produjera sin sobresaltos. Pero el interés y la importancia que este tema encierra merece que le dediquemos un estudio monográfico en el futuro. No obstante, adelantemos ahora que durante la colonización española se pretendió formar una minoría dirigente, o grupo de intelectuales, una clase media, o grupo profesional y un tercer grupo formado por los artesanos. Cuestión diferente, y también del máximo interés, es saber en qué medida se consiguió alcanzar dicho objetivo.

Para la formación intelectual de tales grupos estaban previstos los medios: «La Escuela Superior y Centros metropolitanos, en los cursos de orientación profesional ya iniciados, y en las escuelas de

[39] Ibídem, p. 38.
[40] Ibídem, p. 38.

oficios y artes populares que sostienen el Patronato de Indígenas, las Misiones y la que actualmente organiza el Estado. No podemos olvidar tampoco la cooperación que se debe a algunos Servicios oficiales y empresas privadas, respecto a este fin. Su orientación está clara y terminante en el Estatuto de Enseñanza» [41].

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: REALIZACIONES ESCOLARES Y ALGUNOS DATOS COMPARATIVOS

Para el período que estamos analizando, coincidente básicamente con la década 1939-1949, hemos recogido una serie de datos estadísticos relacionados con la enseñanza en sus diversos niveles, que resultan esclarecedores de la situación real existente en aquellos momentos y pueden servir de referencia comparativa a los planteamientos ideológicos esbozados anteriormente.

a) Población según censo de 1942 [42]

	blancos	negros	total
— Población de hecho:	4.124	166.458	170.582
— Población de derecho:	2.447	158.885	161.032

b) Escuelas elementales indígenas:

	niños	niñas	total
— curso 1948:	6.721	2.360	9.081
— curso 1949:	7.768	3.244	11.012

Se puede apreciar que el número de alumnos aumenta en 1.931, en el año 1949, sobre la cifra registrada en igual fecha de

---

[41] Ibídem, p. 40.

[42] Territorios Españoles del Golfo de Guinea. Resúmenes de los Años 1942 y 1943. Madrid, Dirección General de Marruecos y Colonias, 1947. Existen resúmenes para cada año, aunque normalmente aparecen publicados en volúmenes que agrupan dos años consecutivos. Según el censo 31 de diciembre de 1950, el número de blancos habitantes de hecho era de 3.937 y 194.726 el de negros.

1948; en concreto, el aumento se cifra en 1.047 alumnos y 884 alumnas más. Dicho aumento prueba el esfuerzo de escolarización que se estaba realizando en aquellos momentos por extender la enseñanza de las primeras letras y las habilidades elementales de cálculo [43].

c) Enseñanza primaria:

	europeos	indígenas	total
— curso 1948:	55	154	209
— curso 1949:	59	167	226

A la enseñanza primaria llegaba un porcentaje bastante bajo de alumnos lo que revela el alto grado de abandono de los estudios y una oferta de puestos escolares relativamente reducida para este nivel de la enseñanza [44]. Las siguientes cifras pueden ratificar estas afirmaciones que hacemos [45]:

---

[43] Sobre todo si se tiene en cuenta que en 1944 el número de alumnos que asistían a las escuelas elementales indígenas era ya de 9.542, superando en alrededor de 500 a los existentes en 1948, y de 9.646 en 1945. Véanse datos de los *Resúmenes de los años 1944 y 1945. Madrid,* Dirección General de Marruecos y Colonias, 1947. Hay que recordar que el primer nivel escolar era el de la escuela elemental y preparatoria, que tenía un primer grado, de dos cursos, un grado elemental, de otros dos cursos, y un grado medio o preparatorio, de tres cursos; en total, según la *Base VI del Estatuto de Enseñanza* de 1943, la enseñanza elemental abarcaba un período de siete cursos.

[44] «El orden primario se inspira en un riguroso principio de selección. Es común a cuantos jóvenes comprendidos entre los años décimotercero y décimocuarto deseen completar su formación y conocimientos con intención de prepararse para actividades generales de la vida del país o pretendan continuar los estudios de la enseñanza superior indígena.

Su organización responde a modernas técnicas didácticas adaptadas y en armonía con la especial estructura que diversas circunstancias, exige tenga la Escuela indígena... La enseñanza en este orden primario atiende a la calidad no a la cantidad». *Base IX del Estatuto de Enseñanza* de 1943.

Existió durante esta fase una enseñanza diferenciada para europeos, que constaba de enseñanza primaria y enseñanza media. La enseñana primaria se impartía a través de la escuela mixta de europeos de Santa Isabel y de Bata (a partir de 1943). En 1939 asistían 15 alumnos a la Escuela de Santa Isabel; en 1944 eran ya 38 alumnos y 40 en 1947; en la escuela de Bata, los 16 alumnos de 1943 se transformaron en 40 en 1947.

[45] Estos datos, así como los referidos al número de centros oficiales para el curso 1948-1949, están sacados de los *Resúmenes estadísticos de los Territorios*

Certificado de estudios elementales:

	Presentados	apto	no-apto
1948	610	376	234
1949	706	354	352

Centros de enseñanza oficial, curso 1948-1949:

	elementales	primarios	adultos	totales
escuelas	70	9	6	85
clases	164	12	7	303

Se puede observar también que, teniendo en cuenta el número de habitantes blancos y negros, la proporción de alumnos blancos es considerablemente superior a la de negros que asisten a clase en cada modalidad o nivel escolar [46]. Además, en 1948, existían 1.633 alumnos de los claretianos y 1.193 alumnas de las concepcionistas que, en 1949, se transformaban en 1.709 y 1.222, respectivamente. Es de resaltar que, al contrario de lo que venía ocurriendo en la enseñanza oficial, en los centros privados el aumento de alumnos registró sólo un ligero ascenso.

Españoles del Golfo de Guinea, elaborados en el Gobierno general y publicados en Madrid, por el Instituto de Estudios Africanos, en 1950.

[46] Como era de esperar, dadas las condiciones socio-económicas del momento y las características de la colonización, la proporción de alumnos blancos es bastante superior a medida que avanzan los estudios, así se observa que en el nivel de la enseñanza primaria los alumnos guineanos que llegan son muy pocos y menos aún, un número muy bajo, accederán a la enseñanza secundaria, en este período que estamos analizando. Hay que recordar, no obstante, que también en la España de la época llegaba un número escaso de alumnos de extracción humilde a la secundaria.

d) Escuela Superior Indígena [47]

Curso	1948			1949		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
Comunes 1.º	15	8	23	13	7	20
2	15	5	20	15	5	20
3	13	3	16	11	3	14
Total	43	16	59	39	15	54
Especiales						
Magisterio	5	4	9	5	4	9
Administrat.	4	—	4	4	—	4
Total	9	4	13	9	4	13

En total, en el curso 1948 estudiaron 72 personas, 52 hombres y 20 mujeres, en los diversos cursos impartidos en la Escuela Superior Indígena; en el curso de 1949 descendió la cifra total a 67 alumnos, de ellos 48 del sexo masculino y 19 del sexo femenino. El porcentaje de mujeres que estudiaban en la Escuela Superior era bastante inferior al de hombres: 38,4, en 1948, y 39,5 en 1949, frente al 61,6 y al 60,5, respectivamente.

---

[47] Según el artículo 1 del *Reglamento de la Escuela Superior Indígena de los Territorios Españoles del Golfo de Guinea,* la Escuela Superior Indígena creada en Santa Isabel tenía por finalidad: «La formación de Auxiliares indígenas para la Administración colonial y para las Empresas de carácter público y privado». Comprendía las siguientes secciones: «1. Sección de Enseñanza destinada a preparar los Auxiliares-Maestros. 2. Sección Administrativa y Técnica que prepara los Auxiliares de los Cuerpos Coloniales Oficiales o Privados siguientes: a) Escribientes–intérpretes–taquimecanógrafos; b) Sanitarios; c) Auxiliares de obras públicas; d) Auxiliares de Hacienda y Aduanas; e) Auxiliares Radiotelegrafistas. 3. Seción Comercial».

Hasta 1942 existió el Instituto Colonial Indígena que fue sustituido, después del Estatuto de 1943, por la Escuela Superior Indígena; en 1943 comenzó el primer curso común de estudios con una media de 46 alumnos, que descendió a 27 en 1944, y a sólo 11 en 1946; el primer curso de Magisterio se impartió en 1945 a 16 alumnos. Datos recogidos de H.R. Álvarez, *Historia de la acción cultural en la Guinea española,* op. cit., pp. 281 y ss.

e) Patronato colonial de Enseñanza Media:

Curso 1947-1948:	Blancos		Negros	
	V	H	V	H
Preparatorio de ingreso	13	2	5	3
Primer curso	6	2	—	—
Segundo curso	2	3	—	—
Tercer curso	2	—	—	—
Cuarto curso	1	—	1	—
Quinto Curso	1	1	—	—
Sexto curso	—	2	—	—
Total	25	10	6	3

En el curso 1947-1948, de 39 alumnos examinados figuran los 39 aprobados, sin que se especifiquen más detalles sobre características o niveles de enseñanza-aprendizaje en las fuentes que hemos consultado [48].

Curso 1948-1949:	Blancos		Negros	
	V	H	V	H
Preparatorio de ingreso	4	3	—	1
Primer curso	7	2	5	2
Segundo curso	3	—	—	—
Tercer curso	2	4	—	—
Cuarto curso	3	1	—	—
Quinto Curso	1	—	1	—
Sexto curso	2	1	—	—
Séptimo curso	—	1	—	—
Total	22	12	6	3

[48] A partir de 1939 se intentó que los misioneros se hicieran cargo de la enseñanza media sin conseguirlo; más tarde se crearon diez becas, para que hijos de funcionarios y de colonos estudiasen en el instituto «Ramiro de Maeztu» de Madrid; finalmente, en 1942, se decidió la creación de un Patronato Colonial de Enseñanza Media, a semejanza de los centros análogos que funcionaban por entonces en el Marruecos español, aunque los diez becarios seguían yendo a Madrid como alumnos internos del «Ramiro de Maeztu», al menos hasta 1948. En el citado Estatuto de Enseñanza de 1493 se regulaba la segunda enseñanza en la Base XVIII, que se desarrollaba en la ordenanza del Gobierno de 9 de julio de 1944 con el *Reglamento del Patronato,* en seis capítulos y 57 artículos.

En el curso 1948-1949, de 49 alumnos examinados aparecen 48 como aprobados. En el curso 1947-1948 se aprecia que sólo existe un alumno guineano en 4.º curso mientras que, en los diferentes cursos de bachillerato, había 20 alumnos blancos; realizan el preparatorio de ingreso 8 negros y 15 blancos, lo que hace que en el citado curso asistan a clase un total de 35 alumnos blancos (74,3%) y 9 guineanos (25,7%).

En el curso 1948-1949, a las cifras que aparecen en la tabla transcrita más arriba hay que añadirle 3 altas de blancos y 2 de negros en preparatorio, un blanco más en primer curso y otro en segundo año de bachillerato. El claustro de profesores del Patronato colonial estaba formado en 1948 por 2 licenciados en letras, 2 en ciencias, 2 misioneros y 5 profesores sin titulación; en 1949, había 2 licenciados en letras y 2 en ciencias, 3 misioneros y otros 6 profesores.

Además de los estudios citados, un total de treinta alumnos asistían a clase en 1948, y 32 en 1949, al seminario indígena de El Pilar; 10 alumnos en 1948 y 9 en 1949 cursaron estudios de comercio; en la Escuela de Artes y Oficios de la filial del Patronato Indígena de Bata cursaron estudios 13 alumnos en 1948 y 19 en 1949. Finalmente, asistieron a clases complementarias de adultos 274 hombres y 36 mujeres en 1948 y 182 hombres y 33 mujeres en 1949 [49].

Los datos hasta aquí expuestos en términos absolutos hay que analizarlos teniendo en cuenta la situación africana en la que se produce y los datos generales de población de Guinea y su entorno en aquellos momentos.

Según Heriberto R. Álvarez [50], la situación de la educación en África, por lo que respecta a la población escolar que recibía atención educativa es la siguiente:

	Población escolar
África Occidental inglesa	8,07 %
África Occidental francesa	3,06 %
Congo belga y Ruanda-Urundi	38,08 %
Guinea española	68,09 %

[49] GOBIERNO GENERAL: *Resúmenes estadísticos de los Territorios Españoles del Golfo de Guinea.* Madrid, I.D.E.A. 1950.

[50] ÁLVAREZ, H.R.: *Historia de la acción cultural en la Guinea española,* op. cit., capítulo XVI, pp. 441 y ss.

Por su parte, Iglesias de la Riva ofrece los siguientes datos:

	Población escolar
África ecuatorial francesa y Camerún	4,6 %
Nigeria inglesa	4,2 %
Guinea española	90,00 %

Iglesias cifra en 15.000 el número total de alumnos, lo que venía a ser el 10% de la población indígena (alrededor de 160.000 habitantes) y el 90% de la población en edad escolar y culmina sus datos comentando: «Estos datos no podrá consignarlos ninguna nación que coloniza en el continente palúdico» [51].

Veamos ahora cómo se refleja en el presupuesto general de la Colonia la partida dedicada a instrucción pública comparándola con el resto de los conceptos y cantidades asignadas.

El presupuesto general de la Colonia aumenta de 14.159.000 pesetas, en 1939 a 61.159.000 pesetas en 1949; es decir, se registra un aumento de 47 millones de pesetas en poco más de una década, a una media de 4,3 millones de pesetas de aumento anual. La partida dedicada a enseñanza, en el mismo período, pasa de 492 mil pesetas a 2.649.000 pesetas, lo que representa un aumento de 2.151.000 pesetas, lo que equivale a multiplicar por 5,3 la cantidad inicial de 1939.

Sin embargo, el porcentaje dedicado a enseñanza era el 4,5% del total del presupuesto en 1944 y, en 1949, descendió al 4,33%. El promedio de aumento de la partida de instrucción en el presupuesto de la Guardia colonial, el 18,18% del servicio sanitario, el 21,29% de obras públicas o el 14,57% de aumento en la partida de gastos generales [52].

Es decir, si bien es verdad que la partida de presupuesto de la Colonia dedicado a instrucción pública aumenta considerablemente en el período apuntado, también es cierto que no crece al ritmo que otras correspondientes a áreas que se consideran prioritarias como sanidad, obras públicas o guardia colonial.

---

[51] IGLESIAS DE LA RIVA, A.: *Política indígena en Guinea,* op. cit., tercera parte, capítulo 2.º, pp. 287 y ss.

[52] GOBIERNO GENERAL: Resúmenes estadísticos, op. cit., Madrid, 1950.

En cualquier caso, se observa un aumento espectacular en el conjunto del presupuesto dedicado a la colonización efectiva de la zona ecuatorial, frente a períodos políticos anteriores y teniendo en cuenta las cantidades invertidas por el resto de naciones europeas en sus colonias africanas, por la misma época y en parecidos conceptos.

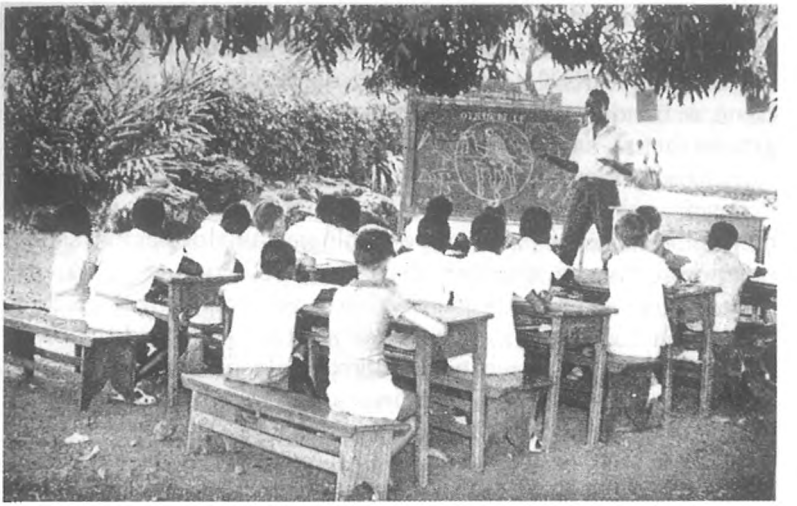
CONCLUSIONES

En este capítulo nos ocupamos de la teoría y la práctica escolares de la colonización española en Guinea, en el período que se extiende, aproximadamente, desde finales de la guerra civil de 1936-1939 hasta terminarse la década siguiente; este período, sin ser el más floreciente en el campo de las realizaciones concretas sí es uno de los más significativos por corresponderse con la primera etapa de implantación de la ideología del nuevo régimen del nacional-catolicismo y su aplicación colonial de la mano del gobernador Bonelli y de sus colaboradores.

Durante toda esta primera etapa se sigue hablando del indígena, al referirse al nativo guineano, estableciendo la diferencia entre emancipados (con derechos civiles y sociales semejantes a los blancos) y no emancipados (tutelados por el Patronato de Indígenas y con sus derechos y libertades muy recortados).

La propaganda oficial del régimen de Franco insistía en destacar la colonización española en Guinea dentro de la denominada de asimilación, frente, especialmente a la inglesa e, incluso, a la francesa, resaltando los valores de cristianización, españolización y, en definitiva, con la finalidad de humanizar y civilizar al negro guineano. Se trataba de justificar una modalidad de colonización espiritual en la que lo material ocupara un lugar secundario y subordinado y no fuera, en ningún caso, el objetivo principal de los esfuerzos colonizadores españoles.

Uno de los razonamientos más utilizados era el referirse al descubrimiento y colonización de América, intentando revitalizar las ideas sintetizadas en el pensamiento: «Por el Imperio hacia Dios». Los ideólogos del primer franquismo pretendían ilusionar al pueblo con la idea de que los españoles aún no habían dicho la última palabra en materia de colonización y lo iban a demostrar en Africa, tanto en las colonias y dominios existentes como en los



Clase al aire libre.

Profesores españoles y guineanos con autoridades coloniales.

territorios reivindicables, para superar las injusticias históricas infringidas por los europeos a una España humillada y derrotada, a lo largo del siglo XIX y primer tercio del S.XX, que vio impotente como se hundía su inmenso imperio colonial levantado durante siglos de luchas, sacrificios y esfuerzos innumerables.

Los sectores peninsulares más influyentes en la colonización guineana, por motivaciones principalmente económicas y políticas, no formaron un compacto grupo ideológico, unidos por una serie de objetivos comunes, sino que, al contrario de lo que se pudiera pensar a primera vista, desde un principio se vislumbran modelos de colonización no exactamente coincidentes, que se irían distanciando entre sí en la medida en que la ortodoxia del régimen franquista fuera flaqueando, cediendo paso a una cierta liberalización que conduciría finalmente a la democratización del país.

En la medida en que vamos profundizando en el conocimiento de la colonización guineana posterior a 1939, nos va quedando más clara una verdad que puede ser de perogrullo: nuestra colonización ecuatorial no fue ni tan ideal como los ideólogos del franquismo querían hacernos ver ni tan perversa como se empeñaban en demostrar los defensores de otros modelos de colonización. De ahí que con esta aportación al tema de la cultura y educación en la colonización guineana hayamos realizado un acercamiento a algunas de sus características y pensemos seguir trabajando en ello en el futuro, especialmente a través de los datos y realizaciones que se fueron produciendo y siguiendo la evolución ideológica y legislativa, en los diferentes períodos de la historia de nuestra colonización.

Lo que parece indudable hoy es que la dedicación de España de 1940 al hecho colonial fue amplia y generosa, sobre todo si tenemos en cuenta la propia situación socio-económica española y la realidad del resto de los territorios africanos colonizados por otros países europeos.

Es muy posible que la Guinea Ecuatorial, que se independizó en octubre de 1968 siendo la «perla» de África, se empezara a formar aprovechando la fuerza arrebatadora de los vencedores de una guerra fraticida, a mayor gloria de los intereses de la oligarquía, los terratenientes y, en definitiva, las fuerzas del capitalismo nacional e internacional de la época.

Parece indudable que puede afirmarse que, junto a las razones económicas y políticas de cualquier colonización, en la de los territorios ecuatoriales de España hubo fuertes dosis de voluntarismo,

espiritualismo y una cierta ingenuidad ideológica, seguramente fruto de la juventud y fuerza de un régimen político que nacía con vocación de imperio y aparecía aliado a la Providencia, contando con la fidelidad de todas las fuerzas sociales, políticas y económicas del momento.

En el terreno de los hechos y las realizaciones, si comparamos las estadísticas escolares del primer tercio del siglo XX con los de la década 1939-1949, observamos que se produce un avance considerable en la escolarización elemental y, lo que parece más importante, cómo se van creando, paulatinamente al principio y con más rapidez a partir de 1943, las bases institucionales para la formación de los grupos dirigentes, de las minorías llamadas a colaborar con la administración colonial en los niveles medios y superiores y, con el tiempo, a ocupar los lugares prominentes en el momento de asumir mayores responsabilidades políticas y sociales los nativos ecuatorianos.

Finalmente, no se puede perder de vista un indicador fundamental, para poder calibrar el grado de interés del franquismo de esta primera etapa por la colonización guineana, como es el presupuesto del Gobierno general de Guinea. Este registra un aumento muy importante en cifras absolutas en la década 1939-1949, llegando a multiplicarse por más de cuatro el presupuesto inicial de 1939.

Capítulo 6.º: El Estatuto de Enseñanza de 1943

El tema de la educación y de la acción cultural española en Guinea durante el amplio período de la colonización está necesitando estudios interpretativos, con metodología y teoría de la Historia y de la Pedagogía actuales, que revisen y pongan al día las tesis clásicas de autores como D. Salanova, T.L. Pujadas, Iglesias de la Riva, A. de Unzueta y H. Ramón Álvarez [1].

De momento se va avanzando en el acercamiento desapasionado [2] a la que puede calificarse objetivamente como importante acción cultural y educativa de España en sus territorios coloniales del Golfo de Guinea, que colocaron a éstos en los primeros lugares del desarrollo socio-económico y cultural del continente africano. Este capítulo trata de ser una lectura crítica del

[1] De entre todos ellos, es preciso resaltar la figura de Heriberto Ramón Álvarez, que es el historiador de la educación colonial española en Guinea. Participo muy directamente en la elaboración del Estatuto de Enseñanza de 1943 y redactó el importante Reglamento de la Escuela Superior Indígena de 1945, siendo Director de Enseñanza. Su obra fundamental en este campo es *Historia de la acción cultural en la Guinea española. Con notas sobre la enseñanza en el África negra.* Madrid, Instituto de Estudios Africanos, 1948. Su pensamiento pedagógico ha quedado reflejado, además, en diversos artículos, especialmente en: «La cultura, problema fundamental de colonización», *Archivos* del Instituto de Estudios Africanos, año III, n.º 8, junio 1949 y «El nuevo Estatuto de Enseñanza», *Revista África*, 1943.

[2] Tenemos noticias de diversos trabajos de investigación que se han empezado a realizar en el Departamento de Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, bajo la dirección del Dr. A. Martínez; nosotros mismos estamos finalizando una investigación en torno a la política y legislación colonial española en Guinea.

importante Estatuto de Enseñanza de 1943 [3], que tanta influencia tendría en la educación colonial española hasta la independencia de Guinea y que surgió en medio de unas condiciones estructurales y superestructurales muy especiales: una España recién salida de una dramática guerra civil, los nuevos valores del régimen del 18 de julio, concretados en el nacional-catolicismo, y la realidad colonial europea en plena II Guerra mundial.

INDÍGENAS CRISTIANOS Y ESPAÑOLES

Las dos primeras bases del Estatuto orgánico de 1943 fijaban los principios, los medios, los fines, la metodología y la organización de la enseñanza de los territorios españoles del golfo de Guinea: «Base I.—La Escuela en los Territorios Españoles del Golfo de Guinea se inspira en la tradición de nuestros sistemas colonizadores y pedagógicos y tiende a sostener el espíritu cristiano y español que debe residir en el ambiente espiritual de nuestra Colonia. Los conceptos cristiano y español coinciden en nuestra Escuela colonial de tal modo que por ellos se comprende la misión ideal de esta institución social.

Base II.—En el orden religioso aspira a la incorporación integra del indígena a la Verdad, cooperando para ello con la obra de las Misiones Católicas y obedeciendo las directrices que para conseguir este fin decrete la autoridad eclesiástica del Vicariato de Fernando Póo. En el orden político, procura crear en el indígena una conciencia patriótica, difundiendo el idioma y virtudes de la raza hispana con su carácter humanista, evitando el desarraigo del nativo mediante las mejoras de las condiciones de su vida y consiguiendo de este modo la adhesión perfecta con España y con los ideales de la Hispanidad...».

Es decir, todo el ideario colonizador de la época sintetizado en la coincidencia de los conceptos «cristiano», «español» e «indíge-

---

[3] El Estatuto de Enseñanza de los Territorios Españoles del Golfo de Guinea, fue promulgado segun orden de 6 de agosto de 1943 (B.O.E., 9 de agosto de 1943), a propuesta de la Dirección General de Marruecos y Colonias, que a su vez había hecho suya la del Gobierno General de la Colonia. Firma la orden, Luis Carrero Blanco.

na». En el aspecto religioso, sometiéndose a las directrices eclesiásticas [4] en perfecta sintonía con los valores de la ideología dominante en la metrópoli; en el orden político, aplicando los ideales de la Hispanidad basados en el pensamiento y la praxis que encierra la frase: «por el Imperio hacia Dios» [5].

La educación popular prevista en el Estatuto reunía las características de ser gratuita y obligatoria, al menos hasta los doce años (base III) y presentaba una especial orientación hacia la formación de la mujer (bases VIII y XVI): «La preparación especial de la mujer, en sus aspectos social y moral-religioso, es problema que acoge con predilección el Estado, dentro de los nuevos planes de enseñanza colonial, a fin de que la misma pueda adaptarse a la situación que, como futura madre y esposa, ha de tener dentro del hogar cristiano, base perfecta de una total renovación» [6].

Como no es difícil deducir de la lectura de las bases transcritas, la ideología del Estatuto de Enseñanza es la versión para la colonia guineana del rancio nacional-catolicismo imperante en la primera etapa del franquismo en España.

ESCUELA INDÍGENA Y ESCUELA EUROPEA

Otro aspecto fundamental que resalta en una interpretación o lectura actual del Estatuto es la clasificación de las escuelas en indígenas y europeas: «El primero cumple los fines espirituales y culturales esenciales en toda obra colonizadora. El segundo satis-

---

[4] F. Rouquairol, en «La Guinée espagñole du traité de San Idelfonseo au Patronato Indigena», *Le mois en Afrique,* art. cit., pp. 23-32, defiende la tesis de que la colonización española fue confiada a la Iglesia en régimen tutelar, debido a los problemas internos y a los problemas coloniales americanos, y que dicha marca de religiosidad impregnaría durante mucho tiempo el desarrollo económico y cultural de Guinea.

[5] «La Historia de la colonización española es la historia de la formación de un imperio sobre instituciones de típica originalidad, prestigiadas por una acción heroica, sin concesiones a lo mediocre, y sin otro modelo de estilo que la perfección imperial romana..» IGLESIAS DE LA RIVA, A.: *Política indígena en Guinea,* op. cit., p. 9.

[6] No hay que perder de vista que tal concepción tradicional de la mujer, coincide con los valores vigentes en la España de post-guerra, y no se trata de una discriminación especial hacia la mujer guineana.

face y vigila la instrucción de los hijos de los colonos europeos en todos los grados primarios y colabora en los órdenes de la Cultura Media, Superior y Universitaria de una manera directa, no desamparando al joven que por su capacidad sea merecedor de protección escolar» [7].

La escuela europea se regía por las mismas normas que las establecidas en la metrópoli para la enseñanza elemental y media, estando, además, prevista la escuela maternal y el acceso a la enseñaza universitaria en España.

Existía una regulación específica de la escuela indígena, que abarcaba los niveles elementales y preparatorio (siete años), primario («preparación a las actividades generales del país y a la enseñanza superior indígena») y el superior (sección de magisterio: 3 ó 4 años; sección técnica-administrativa: 3 años; sección comercial: 2 años). Existían, además, cursos de instrucción complementaria (para adultos, enseñanza de hogar para la mujer) y enseñanza profesional (de oficios y de capataces agrícolas).

A la escuela popular indígena se le daba una orientación práctica basada en tres puntos esenciales: «Primero. Transformación total del pueblo indígena, a cuyo objeto se otorga a esta institución el doble carácter educativo e instructivo. Segundo. Arraigo de los individuos en su medio geográfico, dotándoles de los recursos y conocimientos prácticos, necesarios a su futuro post-escolar; y Tercero. Iniciación del alumno en las prácticas de la agricultura y de los oficios manuales más comunes al ambiente natural y progresivo del mismo» [8].

De hecho, en el referido Estatuto, base VIII, se puede leer que para formar y adiestrar al indígena, «se establecerán en estas escuelas elementales y preparatorias, campos de experimentación agrícola, avícola, etc...Pequeños talleres estimularán e iniciarán a los alumnos aptos en esta clase de actividades, con lo cual se dotará al alumno de un recurso manual, útil para su futuro».

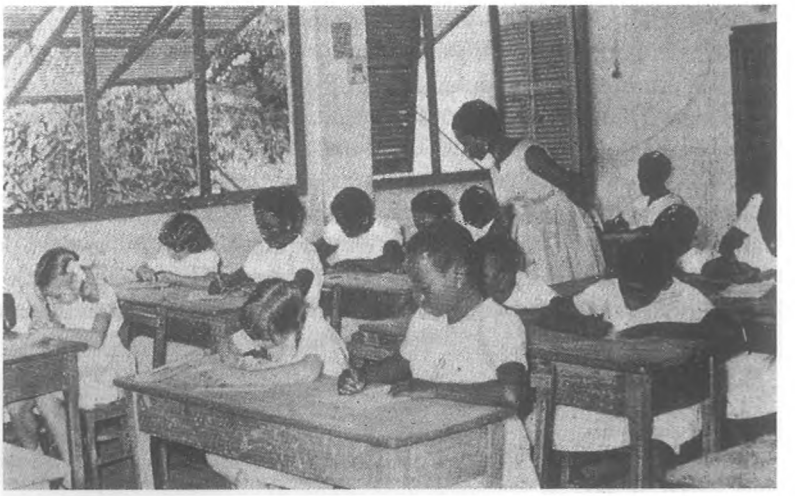
Tendrían que pasar aún algunos años para que fuese variando el pensamiento dominante en España, finalizada la guerra civil, ante el hecho colonizador y, progresivamente, fueran siendo conside-

---

[7] Estatuto de Enseñanza citado, base V.

[8] ÁLVAREZ GARCÍA, H.: «La cultura, problema fundamental de colonización», art. cit., p.36.

Una clase en los territorios hispano-africanos.



Interior de un aula con maestra guineana.

rados los nativos guineanos en mayor pie de igualdad con los europeos ante el hecho educativo y cultural.

SELECCIÓN Y FORMACIÓN DE ÉLITES: LA ESCUELA SUPERIOR INDÍGENA

H. R. Álvarez, seguramente el máximo ideólogo de la enseñanza en la colonia guineana, explicaba ya en 1949 con total claridad la necesidad de formar cuadros nativos: «No sólo por motivos puramente sentimentales o del espíritu se hace preciso seleccionar y formar una «élite», sino también por egoísmo y necesidad, pues ella nos resolverá múltiples problemas fundamentales de organización social, administrativa y económica que en los momentos actuales se eneuentran sin solución... La Escuela Superior Indígena es el centro llamado a apoyar y efectuar esta evolución» [9].

En cualquier caso, se puede observar que no se trataba de formar cuadros de técnicos superiores, sino de la formación de «indígenas capacitados para auxiliar al europeo colonizador en sus tareas técnicas y profesionales...» [10]. De hecho, en el Reglamento de la Escuela Superior Indígena, artículo primero, se afirma: «La Escuela Superior Indígena creada en Santa Isabel, tiene por finalidad la formación de Auxiliares indígenas para la Administración colonial y para las empresas de carácter público y privado» [11].

Estos grupos de apoyo a la colonización se formaban dentro del espíritu religioso y patriótico al que nos hemos referido con anterioridad; en varias ocasiones al día se efectuaban prácticas devotas «en común, alta voz y recogimiento», se hacían trabajos manuales y cantos: «las canciones en que se ejercitarán los alumnos serán de fondo sano, moral y educativo. Los himnos patrióticos y las canciones populares españolas despertarán en los alumnos sentimientos de hermandad y Patria».

---

[9] Ibídem, p.43.

[10] ÁLVAREZ GARCÍA, H.: *Historia de la acción cultural en la Guinea española,* op. cit., p. 257.

[11] *Reglamento de la Escuela Superior Indígena en los Territorios Españoles del Golfo de Guinea.* El reglamento de régimen interno está firmado por el Director de Enseñanza: Heriberto R. Álvarez García.

Entre las obligaciones que se fijaban a los alumnos de la Escuela Superior, se pueden destacar las siguientes: «1. Utilizar, únicamente, en todos los actos oficiales de la Escuela e Internado el idioma español. En los actos no oficiales de la vida escolar será tolerado el uso de la lengua vernácula. Jamás podrá ser empleado el broken english.

2. Mantener un sano espíritu de hermandad, compañerismo entre los alumnos sin prejuicio alguno de tribu o posición, etc., que pueda entorpecer la armonía que debe residir en la comunidad.

3. Dar en todo momento preciso muestras de acendrado españolismo y religiosidad, demostrando con ello el espíritu patriótico y cristiano en que se les forma».

Podemos decir, en conclusión, que el Estatuto de Enseñanza de 1943 para la colonia guineana fue promulgado como un código escolar que, sustituyendo al Reglamento de 1937, tuviese en cuenta las necesidades y las nuevas características de España y Guinea en aquellos momentos. No es de extrañar, pues, que aparezca profundamente impregnado de los valores fundamentales del nacional-catolicismo y de la concepción colonial del primer período del nuevo régimen.

Más tarde, con los procesos de evolución internos, el desarrollo cultural y socio-económico español fue propiciando una interpretación progresivamente más abierta de la educación colonial que llevaría a Guinea a ser una de las áreas africanas de mayor desarrollo cultural y educativo, con una tasa de escolarización de alrededor del 90% y con una situación social y económica boyante.

Paulatinamente, las diferencias entre las enseñanzas «europea» e «indígena» fueron desapareciendo; de hecho, en el curso 1961-1962, de los 452 alumnos de bachillerato general del Instituto de Santa Isabel, 204 eran africanos; a su vez, ya en el curso 1960-61, se encontraban cursando estudios universitarios 24 alumnos guineanos y otros 25 estudiaban en Escuelas técnicas de grado medio y otros centros no universitarios españoles.

Capítulo 7.º: Educación y desarrollo colonial (1949-1959)

En este capítulo estudiamos las características culturales y educativas de la colonización española de los territorios del Golfo de Guinea, para el período que se extiende entre 1949 y 1959, aproximadamente, que trajo consigo la puesta en marcha de una política colonial definida que puso las bases para los otros dos períodos finales de la presencia española en Guinea (Provincias y Autonomía) antes de la independencia del pequeño país ecuatorial en 1968 [1].

El desarrollo de esta investigación está basado en el estudio y análisis de diversos aspectos complementarios; en primer lugar, se destacan las características de la evolución económica de los territorios españoles del Golfo de Guinea en el período apuntado; seguidamente, se resumen los principales criterios de la política cultural y educativa para la España del África negra, que, en realidad, consistió en la aplicación de los principios del nacional-catolicismo, explicitados ya en el Estatuto de Enseñanza de Guinea de 1943; finalmente, nos ocuparemos de analizar la realidad educativa de la que luego sería denominada región ecuatorial, acompañando la descripción de cada nivel del sistema educativo con los correspondientes datos estadísticos.

---

[1] En 1949, el gobernador Juan María Bonelli Rubio, que ocupaba el cargo desde 1943, fue sustituido por el almirante Faustino Ruiz González, inaugurándose una nueva época caracterizada, según Pélissier, por la estabilidad administrativa. Vid., PÉLISSIER, R. (1964): *Los territorios españoles de África.* Op. cit. Liniger-Goumaz resalta también que Faustino Ruiz puso fin a la inestabilidad administrativa e impulsó el desarrollo económico, dando el nombre de su ciudad natal, San Fernando, al barrio de las afueras de Santa Isabel, hoy denominado Ela Nguema. Durante su etapa de gobierno se produjo el proceso de provincialización. LINIGER-GOUMAZ, M. (1980): *La Guinée Equatoriale. Un pays méconnu.* París, Editions l'Harmattan, p. 429.

EL DESARROLLO ECONÓMICO COLONIAL

Dentro de las preocupaciones colonizadoras y humanitarias de los dirigentes de las primeras etapas de la dictadura franquista, estuvieron siempre, en primer lugar, la sanidad, la educación y las obras públicas, bases para la occidentalización del país y para el desarrollo y explotación de los territorios del Golfo de Guinea.

Si ya el año 1949 marcó un hito en el desenvolvimiento de la región ecuatorial, cuando en 1959 se inició la etapa de la provincialización de los territorios guineanos, el desarrollo socio-económico había alcanzado importantes cotas, hasta el punto que los propios ingresos coloniales financiaban el presupuesto de Guinea sin gravar con cargas el nacional.

Se puede, pues, considerar que la etapa que va de 1949 a 1959 se caracterizó por ser seguramente la más floreciente de la colonización española de los territorios que nos fueron asignados por el acuerdo hispano-francés de junio de 1900, y sirvió de base para el desarrollo posterior de las etapas de provincialización y autonomía.

El presupuesto aprobado para el ejercicio econónico de 1949, que ascendió a más de sesenta y un millones de pesetas, se había convertido diez años más tarde en casi el doble: algo más de ciento veinte millones de pesetas. Este aumento espectacular del presupuesto es un indicador fundamental que revela la situación próspera de la economía colonial que, según la Memoria del Gobierno general, correspondiente al período 1949-1955, era «consecuencia directa del auge y desenvolvimiento de la economía privada de estos Territorios» [2]. En la citada Memoria se explica el auge económico de la etapa de la manera siguiente: «La libertad de precios del cacao y la revalorización correspondiente al café, ha permitido a los agricultores, no sólo aumentar la producción, al emplear unos medios mecánicos muy superiores a los que utilizaban anteriormente, sino también ampliar las extensio-

---

[2] Dirección General de Marruecos y Colonias (1955): *Memoria de la labor realizada en el período 1949-1955*. Madrid, Gobierno General de los Territorios Españoles del Golfo de Guinea, prólogo.

nes cultivadas y establecer nuevos cultivos de gran rendimiento y porvenir...»[3].

La buena situación agrícola incidía directamente de una manera positiva en la economía general, permitiendo el aumento de la producción y el desarrollo del comercio. Un dato puede resultar clarificador: en 1949, las exportaciones superaron a las importaciones en ciento cuarenta y dos millones de pesetas; en 1954, el superávit alcanzaba ya la cifra de doscientos treinta y cuatro millones, a pesar de la baja mundial en los precios de los productos grasos, como el palmiste, los aceites de palma y palmiste, etc., que se producían en aquellos momentos[4].

La región ecuatorial, con una superficie equivalente a Galicia y una población de alrededor de doscientas mil personas, había encontrado el camino hacia el desarrollo y modernización de su agricultura y, al tiempo, «la elevación del nivel material de vida de los indígenas que en estos seis años ha mejorado de forma tal, que sería muy difícil vuelva a repetirse el ciclo en la misma proporción»[5].

En nuestra opinión, son múltiples las razones que coadyuvaron al desarrollo sorprendente de los territorios guineanos en la década de 1949 a 1959. Veamos algunas de los que parecen más significativas.

Hechos exteriores a Guinea, como la recuperación de los mercados internacionales, después de la devastadora guerra mundial que finalizó en 1945, o el comienzo de una etapa de consolidación económica española, después de la penosa reconstrucción del país a partir de 1939, incidieron positivamente en el auge económico colonial.

La lenta aculturación de los territorios empezaba a dar sus frutos; no en vano, desde hacía ya bastantes años existían escuelas primarias abiertas para todo el país, especialmente en Fernando Poo, y, desde 1943, se estableció la crucial Escuela Superior Indígena, continuación del Instituto Colonial, para la formación de maestros y administrativos, soportes de la administración colonial.

---

3 Ibídem.

4 Ibídem.

5 Ibídem.

Pero la razón decisiva fue, con seguridad, la preocupación por desarrollar la infraestructura y estructura económicas que mostró el nuevo régimen y las facilidades dadas a los colonos para la explotación de los territorios guineanos y sus posibilidades de rápido enriquecimiento.

Hay que tener en cuenta que, perdido el imperio por culpa de la «anti-España», ahora tocaba a los nuevos «salvadores» de la patria procurar reinvindicar los restos de aquél y fomentar el desarrollo de los territorios coloniales para llevar a la práctica el lema «por el Imperio hacia Dios», que unía en un sólo pensamiento los conceptos tradicionalistas y reaccionarios de los grupos aglutinados en torno al levantamiento militar de 1936.

Todo ello, sin olvidar el esfuerzo pionero desarrollado por las autoridades coloniales (Bonelli, Faustino Ruiz, etc.) y sus asesores, técnicos en materias diversas: sanidad, agricultura, educación, etc., y la justa ambición de los colonos que encontraron en los territorios ecuatoriales la manera de canalizar sus energías, consolidar sus fortunas y encontrar nuevas vías de salida a situaciones no siempre modélicas [6].

POLÍTICA EDUCATIVA COLONIZADORA DE ESPAÑA EN GUINEA

Heriberto Ramón Álvarez García, inspector de enseñanza con el gobernador Bonelli, exponía ya en 1949 el resumen de los principios fundamentales de la política educativa colonizadora de España en Guinea [7], a partir de su experiencia como ideólogo educativo y en la dirección de los temas de enseñanza de la colonia durante un amplio período de tiempo.

El sistema de referencia colonial era el de España en América: «En primer lugar, hemos de hacer constar rotunda y categóricamente que nuestra política cultural en los territorios ecuatoriales

---

[6] Cada vez se hace más imperiosa la necesidad de conocer quiénes fueron los colonizadores de Guinea, a través del análisis de su procedencia geográfica, familiar, social y económica. Dicho conocimiento nos podría dar muchas pistas sobre las verdaderas características ideológicas de la colonización española y el talante y el comportamiento de nuestros colonos pioneros.

[7] Vid., ÁLVAREZ, H.R. (1949): «La cultura, problema fundamental de colonización», *Archivos del Instituto de Estudios Africanos*, art. cit., pp. 25 a 49.

de África que poseemos es, en esencia, paralela a la desarrollada en las que fueron vastas posesiones de España en América y Filipinas».

La escuela colonial pretendía «intentar despertar facultades, encauzar instintos, para que aquéllas forjen al hombre consciente y éstos le conduzcan a una actividad llena de virtudes... Educar a un pueblo, desprovisto de directrices fundamentales o, para ser más exacto, sujeto en su acción a los instintos naturales, debe ser, en sentido español, hacer hombres cuya formación sea equilibrada y conforme a las leyes de la moral y de la vida cristiana, con cuyo conocimiento y práctica se acerquen a la perfección humana y espiritual que debe ser el verdadero fin de toda educación» [8].

Para ello, nada mejor que recordar las dos primeras bases del Estatuto de Enseñanza para los Territorios Españoles del Golfo de Guinea de 1943: «La Escuela colonial se inspira en la tradición de nuestros sistemas colonizadores y pedagógicos y tiende a sostener el espíritu cristiano y español que debe residir en el ambiente espiritual de nuestra colonia. Los conceptos cristiano y español coinciden en nuestra Escuela colonial de tal modo que por ellos se comprende la misión ideal de esta institución social» [9].

En definitiva, la política colonial de la época se centraba en objetivos de carácter religioso, político y social: «El primero aspira a incorporar al pueblo negro de Guinea a la comunidad católica, dotándole de los conocimientos precisos... Por el segundo, se tiende a crear en el indígena una conciencia patriótica que hermana en una misma aspiración las ambiciones humanas, legítimas, de ambos pueblos y, por último, intenta preparar al individuo para afrontar las realidades de la vida... La Escuela colonial pretende una educación integral del individuo, tanto desde el punto de vista moral como mental y físico» [10]. Para evitar el desarraigo indígena de sus tareas habituales, desde la escuela elemental y primaria se les iniciaba en actividades manuales y agrícolas, que luego pudieran ser completadas y perfeccionadas por las escuelas de artes y oficios y de agricultura, «sin que en ellas se descuide, de ningún modo, el cultivo de

---

[8] Ibídem, p. 27.

[9] Estatuto de Enseñanza de los Territorios Españoles del Golfo de Guinea, orden de 6 de agosto de 1943, Base I y II.

[10] ÁLVAREZ, H.R. (1949): «La cultura...», art. cit., pp. 28-29.

las facultades mentales y se favorezca el desarrollo de los sentimientos espirituales del alumno» [11].

Ya en tal temprana fecha, se tenía clara la idea de la formación de la clase dirigente; en palabras de H.R. Alvarez: «Esta clase que hemos denominado en más de una ocasión «burguesía del país», ha de ser como la argamasa que aune y aglutine al pueblo culto europeo que coloniza con el nativo, que por su actual estado cultural y social se encuentra incapacitado para efectuar directamente toda acción responsable... Urge, sin duda, capacitar con toda seriedad una selección de minorías si se quiere que arraigue nuestra cultura y nuestra civilización en el pueblo indígena de Guinea» [12].

Se puede entender que los criterios expuestos hasta aquí, de forma muy resumida, vienen a ser la quintaesencia del pensamiento colonizador español de la época. Veamos ahora su puesta en práctica en las áreas de la cultura y la educación.

SITUACIÓN CULTURAL

En la etapa que estudiamos, sólo los europeos y los indígenas emancipados tenían reconocidos los derechos de ciudadanía; pero emancipados plenos existían pocos guineanos [13].

El plan de emancipación no fue una innovación española, sino la adaptación del método seguido en otros sistemas de colonización, como el portugués o el francés. De haberse aplicado con más generosidad [14] hubiera dado los resultados apetecidos de crear

---

[11] Ibídem, p. 30.

[12] Ibídem, pp. 30 y ss.

[13] Para hacerse emancipado era preciso obtener una carta de emancipación del Patronato de Indígenas. En general la obtenían los poseedores de un título de enseñanza superior, los cuadros del comercio, de la industria, los plantadores fernandinos, etc. Los derechos y los deberes de los emancipados eran análogos a los de los blancos Existía asimismo una emancipación limitada revocable que limitaba el importe de de los préstamos que se podían obtener por esta categoría intermedia, pero no dispensaba de las leyes sobre prohibición del alcohol. Vid., PÉLISSIER, R. (1954): *Los territorios españoles de Africa,* op. cit., pp. 51 y ss.

[14] Las cartas de emancipación plena se concedían en número muy restringido. Así, en 1948, por ejemplo, se tramitaron 56 emancipaciones y 63 en 1949. Teniendo en cuenta que bastantes de ellas permanecían pendientes de decisión y que otras eran denegadas, es fácil suponer la enorme selectividad y el fuerte control existente en tales tramitaciones para obtener la carta de emancipación plena.

una clase media e, incluso, una élite gobernante con conciencia de sus objetivos y finalidades, con la ayuda de los mecanismos culturales y educativos complementarios.

En realidad, el sistema de emancipación tenía resultados altamente motivadores para una parte de la población que era consciente que deseaba ser como el blanco, que aspiraba a tener su misma posición social y económica; pero, para la mayoría era una meta demasiado elevada, hasta que la progresiva escolarización de la población y, luego, la evolución política fue haciendo posible de hecho, lo que tanto costaba alcanzar de derecho. Con el decreto de provincialización de 1959, el problema desaparecería al pasar a ser españoles de derecho todos los habitantes de la región ecuatorial [15].

La biblioteca pública de Santa Isabel, creada en 1945, tuvo en una primera etapa dos secciones separadas, una para blancos y otra para negros; si bien, en un momento que no hemos podido precisar, dicha diferencia desapareció y se atendía al público en una sala amplia, abierta al efecto en el mismo edificio del Instituto de Segunda Enseñanza [16]. En 1954 había ya casi ocho mil obras en existencia y mas de trece mil lectores, la mayoría españoles [17].

En la misma fecha, el número de publicaciones periódicas que aparecían en la colonia era ya de nueve; a las existentes [18] vinieron

---

[15] La ley de 30 de julio de 1949 consagró la división de Guinea en dos provincias: Fernando Poo, con capital en Santa Isabel, y Río Muni, con capital en Bata. El Patronato de Indígenas fue disuelto y en su lugar se crearon las diputaciones provinciales. 1960 fue el año de las elecciones y designaciones de todos los responsables de la nueva estructura administrativa y política.

[16] El edificio del Patronato colonial de Enseñanza Media fue construido en sólo un año y medio; además de servir de sede al Instituto de Enseñanza Media, adscrito al «Ramiro de Maeztu» y al «Isabel de España», de Madrid, albergó en su segunda planta a la biblioteca pública de Santa Isabel, al archivo del Gobierno general y al museo regional.

[17] Vid., *Memoria del Gobierno general de los Territorios españoles del Golfo de Guinea.* Período comprendido entre abril de 1949 y abril de 1955, Madrid, 1955, prólogo.

[18] Durante el bienio 1948-49 dejaron de publicarse el *Boletín de Enseñanza y La voz de la Guinea continental* y continuaron publicándose los siguientes: *Boletín Oficial* (disposiciones legales, quincenal), *Ebano* (información general, diario), *Guinea española* (revista de información científica y general, quincenal), *Boletín del Obispado* (información eclesiática, ocasional), y, *Boletín del Patronato de Indígenas* (información de la institución, mensual). Vid., Dirección General de Marruecos y Colonias (1950): *Resúmenes estadísticos del Gobierno general de los*

a sumarse las siguientes: *Bantú, Ager, Hoja parroquial y Boletín informativo de la Delegación de Trabajo*, en Fernando Poo; en Bata se publicaba el *Potopoto* [19].

La emisora de radio oficial de la colonia era la de Santa Isabel que estaba preparada para poder ser oída en Bata y tenía edificio nuevo desde 1952 con todos los medios técnicos posibles en aquellos momentos: discoteca, locutorio, estudio, talleres y oficinas. Se fue incrementando progresivamente el número de horas de emisión, dedicando a algunas de estas a programas en portugués, francés e inglés, para su difusión en las colonias vecinas. Los programas que se realizaban y emitían eran muy diversos: funciones teatrales, partidos de fútbol, música (regional española, lírica, sinfónica, etc.), comerciales, concursos y retransmisiónes varias [20].

En diciembre de 1953 empezó a funcionar «Radio Ecuatorial» de Bata, a partir de una emisora de radioaficionado, pero que, a veces, cuando la propagación era favorable, se podía oír en Santa Isabel. Existía, además, en Santa Isabel una pequeña emisora particular, «Radio Papaya, que funcionaba en horas que no emitía la emisora oficial».

Al margen de la mayor o menor calidad de los programas y a pesar de los escasos medios técnicos, es innegable la labor difusora de cultura y civilización hispánica que desarrollaron las emisoras mencionadas.

EL SISTEMA EDUCATIVO COLONIAL

Es fácil suponer que en una etapa de auge económico y desarrollo social considerable, teniendo en cuenta el área geográfica ecuatorial

---

Territorios españoles del Golfo de Guinea. 1948-1949. Madrid, Publicaciones de la Dirección General de Marruecos y Colonias y el IDEA, p. 125.

[19] *El Bantú* empezó a aparecer en 1949, con una tirada mensual de trescientos ejemplares; *Ager*, fundado en 1951, aparecía con periodicidad mensual y una tirada de 1.200 ejemplares; *Potopoto*, fundado en 1952, se publicaba semanalmente en Bata, con una tirada de 1.500 ejemplares; el *Boletín informativo de la Delegación de Trabajo,* fundado en 1954, se publicaba trimestralmente, con una tirada de seiscientos ejemplares.

[20] En 1954 se totalizaron 2.112 horas de radio, distribuida en boletines de información (78 horas), música (1.410 horas) y varios (retransmisiones, 15 horas; para la mujer, 78 horas; religión, 3 horas. A las emisiones en lengua extranjera se le dedicaron 468 horas. Vid., *Memoria de la labor realizada...*, op. cit., pp. 53 y ss.

africana, el sistema educativo en su conjunto se beneficiaría de una manera bien significativa. Y así ocurrió, como veremos enseguida, tanto en la creación de plazas de maestros- auxiliares, nuevas escuelas e instituciones educativas, como en el aumento del presupuesto dedicado a la enseñanza y otras mejoras escolares. La regulación escolar fundamental de esta etapa siguió siendo el Estatuto de Enseñanza de 1943 y la institución superior más arraigada la Escuela Superior de Indígenas, a la que se unirían pronto un Instituto de Segunda Enseñanza, fundado en 1942 con la denominación de Patronato de Enseñanza Media y el influyente Centro Laboral «La Salle», de Bata, creado en 1959 [21].

La reglamentación escolar para los territorios españoles del Golfo de Guinea [22] preveía los niveles de enseñanza siguientes:

A. *Escuelas de primera enseñanza:*
   1. Escuelas elementales
   2. Escuelas primarias

B. *La enseñanza profesional:*
   1. Escuela Superior Indígena
   2. Escuela de capacitación sanitaria
   3. Escuela de capacitación agrícola
   4. Centro Laboral «La Salle»
   5. Escuela de artes y oficios

C. *La Enseñanza Media.*

D. *La enseñanza universitaria y técnica.*

---

[21] Vid.: NEGRÍN, O. (1987): «El Estatuto de Enseñanza...», art. cit., y, especialmente, PÉLISSIER, R. (1964): *Los territorios españoles de Africa*. Op. cit, pp. 50 y ss., y ÁLVAREZ, H.R. (1948): *Historia de la acción cultural en la Guinea española,* con notas sobre la enseñanza en el África negra. Op. cit. Para entender el desarrollo del período escolar 1949-1959, hay que tener como referencia fundamental el trabajo del gobernador Bonelli y sus colaboradores, que prepararon la reforma y la profundización del proceso colonizador. Reiteramos que en el campo de la educación hay que resaltar la importante labor organizativa y planificadora de Heriberto Ramón Álvarez.

[22] Además de la bibliografía citada en las notas anteriores, para la elaboración de los apartados de educación hemos manejado principalmente los resúmenes estadísticos del Gobierno general de los territorios españoles, para todo el período de estudio y la Memoria del Gobierno general, para la etapa 1949-1955. Los datos que aquí aparecen están sacados de los citados resúmenes y de la obra: Dirección General de Plazas y Provincias Africanas (1961): *La educación en la región ecuatorial de España.* 1949-59.

ESCUELAS DE PRIMERA ENSEÑANZA

Las escuelas de primera enseñanza de Guinea se clasificaban en elementales y primarias; la enseñanza elemental tenía carácter obligatorio para todos los niños africanos que residieran a menos de cinco kilómetros de una escuela. En el período que estudiamos se produjo una extensión considerable de esta enseñanza que hizo que descendiera drásticamente el número de analfabetos, teniendo que suprimir las escuelas de adultos en muchos lugares por falta de alumnos. Veamos algunos datos para poder calibrar las características del incremento registrado en el período en el nivel de enseñanza elemental:

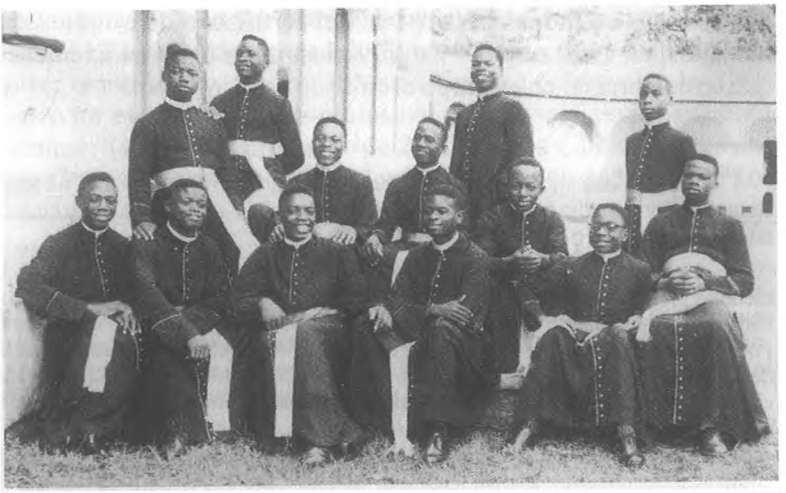
	Fernando Poo			Río Muni		
	africanos	europeos	total	africanos	europeos	total
Censo de 1950	39.438	2.440	41.878	155.288	1.497	156.785
Censo de 1960	58.390	4.222	62.612	180.513	2.864	183.377 [23]

El incremento de los centros de enseñanza en la región ecuatorial queda registrada en el cuadro siguiente:

	Escuelas elementales			
Provincia	Edificios			Incremento
	1949	1954	1959	1959
Fernando Poo	23	25	28	21 %
Río Muni	47	63	78	65 %
Total.....	70	88	106	51 %

[23] Datos citados por PÉLISSIER, R. (1964): *Los territorios españoles en África,* op. cit., pp. 46 y ss.; también en *La educación en la región ecuatorial de España,* op. cit., pp. 6 y ss. y en *Resúmenes estadísticos,* op. cit., correspondientes a 1958-59. Pélissier anota algunas observaciones respecto a los datos: «1.° escasez de población blanca en el continente, con una concentración más elevada en la isla. 2.° aplastante mayoría masculina de africanos en Fernando Poo, debido a la inmigración en la isla de obreros agrícolas (braceros) nigerianos solteros. 3.° Inversión de esta tendencia en Río Muni, en razón de la marcha de los jornaleros hacia el invernadero de Fernando Poo. 4.° Debilidad numérica de europeos a causa de la mala reputación sanitaria del territorio. PÉLISSIER, op. cit., p. 46.

Claretiano con un grupo de niños blancos y negros.



Seminaristas guineanos

Escuelas elementales (continuación)

Provincia	Clases			Incremento
	1949	1954	1959	1959
Fernando Poo	56	56	62	10 %
Río Muni	108	143	169	56 %
Total.....	164	199	231	41 % [24]

Se puede observar que en diez años el número de escuelas oficiales elementales se incrementó en un cincuenta y uno por ciento, lo que viene a significar que existía una escuela elemental oficial por cada 1.361 habitantes (una clase por cada 700 habitantes); si se considera sólo la isla de Fernando Poo, integramente españolizada entonces, había una escuela elemental por cada 653 habitantes (una clase por cada 295 habitantes) [25].

Para tener el panorama completo de la realidad escolar elemental de la época, hay que tener en cuenta que la relación del número de habitante por escuela descendería bastante, si se consideran las escuelas privadas (religiosas y laicas).

Al terminar de cursar los estudios que integraban el nivel elemental de la primera enseñanza, se celebraban en el mes de diciembre de cada año exámenes para obtener el certificado de estudios elementales; en 1949 se presentaron 706 alumnos a dichos exámenes, que se celebraban en el grupo escolar de cada ayuntamiento [26] y ya

---

[24] Vid.: *La educación en la región ecuatorial...*, op. cit., pp. 6 y ss. La escuela elemental comprendía los siguientes grados: ciclo inicial (dos años), ciclo elemental (tres años) y ciclo medio (dos años).

[25] Hay que tener en cuenta que en los datos expuestos no se han incluido las escuelas privadas (religiosas o laicas) y que algunas escuelas tenían una plantilla de varios auxiliares-maestros; por otra parte, en 1959, todas las escuelas de Fernando Poo, ante hechas de materiales de país, estaban ahora construidas a base de bloques de cemento, carpintería de taller y techo de cinc, a excepción de las escuelas de Ruiche, Balachá y Ureca; en Río Muni se avanzaba a buen ritmo en la sustitución de las escuelas de calabó y nipa por edificaciones sólidas.

[26] El tribunal examinador lo formaban el maestro de enseñanza primaria, dos auxiliares-maestros y un misionero, que representaba a la enseñanza privada. El examen consistía en diversas pruebas escritas (enviadas en sobre lacrado y sellado por la inspección de enseñanza) y otras orales. Más datos en *La educación en la región ecuatorial de España*, op. cit., pp. 20 y ss.

fueron 1683 en 1959, lo que revela el interés mostrado por alcanzar tales certificaciones, que garantizaban que el interesado poseía una escolaridad de cinco años como mínimo y le permitía concurrir a vacantes que se produjeran en destinos oficiales.

Los alumnos que obtuviesen el certificado de estudios elementales continuaban sus estudios en las escuelas primarias que funcionaban en la cabecera de ayuntamiento y en los poblados más importantes. Al frente de cada escuela debía haber un maestro de primera enseñanza, titulado por una Escuela de Magisterio española, aunque debido a la insuficiencia de su número, se encargaba a los auxiliares-maestros, diplomados por la Escuela Superior Indígena, que fueran más capaces, la dirección de algunos grupos escolares y de las clases respectivas de primaria.

Durante el curso 1959 funcionaban trece escuelas primarias oficiales en la región ecuatorial, de ellas seis en Fernando Poo, con una matrícula de 1.088 alumnos, de los que finalizaron el curso 932 [27].

Al finalizar la enseñanza primaria, después de dos años de escolaridad, existía también la posibilidad de obtener el certificado de estudios primarios, superando las correspondientes pruebas que se celebraban en las dos capitales provinciales y en Ebibeyin [28].

Los misioneros claretianos sostenían cinco colegios en Fernando Poo y siete en Río Muni, que en 1959 tuvieron una matrícula total de 1.711 alumnos, atendidos por once religiosos y 28 auxiliares seglares; las concepcionistas atendían tres colegios en la isla y cuatro en el continente, con un total de mil seiscientas ochenta alumnas (840 internas), a cargo de 28 religiosas y 19 auxiliares nativas [29]. Los colegios mencionados eran subvencionados por el go-

[27] Vid., *La educación en la región...*, op. cit., p. 8.

[28] Ibídem, p. 9. El número de alumnos presentados para la obtención del certificado de estudios primarios pasó, en la década 1949-1959, de 182 pertenecientes a 19 escuelas oficiales y cuatro privadas, a 496, procedentes de 29 escuelas oficiales y nueve privadas, lo que supuso en tal período un incremento del 200% en el número de alumnos presentados.

[29] Ibídem, p. 12. Existían, además, otras instituciones que colaboraban en la obra educativa de la región: religiosas de Jesús y María (En Ebibeyin, con externado e internado para 200 niñas), Oblatas (religiosas nativas, que colaboran en todos los colegios de las concepcionistas), colegio de la misión protestante, escuelas elementales privadas (sostenidas por empresas madereras y otras, para el servicio de los hijos de los braceros).

bierno de la región; existían, además, otros centros escolares sostenidos por la Misión católica, entre los que destacaba el dedicado a los hijos de trabajadores nigerianos, en el que se daba la enseñanza en lengua inglesa: «No se intenta que aprendan el español por marchar todos con sus padres».

En el año 1960, el servicio de enseñanza de la región ecuatorial estaba atendido por el siguiente personal docente [30]: 1 Director-Inspector de Enseñanza, del escalafón de inspectores de primaria;1 Subinspector de Enseñanza, para Río Muni, maestro nacional; 1 Subdirector de la Escuela Superior Provincial, maestro nacional;18 maestros nacionales, del escalafón del M.E.N.; 2 Maestros de enseñanza primaria, guineanos; 5 auxiliares-maestros, equiparados a oficiales de tercera; 13 Auxiliares-maestros mayores; 26 Auxiliares-maestros de primera clase; 47 Auxiliares-maestros de segunda clase; 118 Auxiliares-maestros de tercera clase. En total, 232 miembros del personal docente.

Si bien, algunas plazas de auxiliares-maestros de tercera estaban ocupadas por guineanos sin título, seleccionados entre los que poseían certificado de estudios primarios y habían ejercido varios años de práctica como monitores en las escuelas primarias. Estos educadores no titulados recibían el nombre de aspirantes a auxiliares maestros y, después de cinco años de práctica docente adquirían la categoría de auxiliar-maestro rural, con análogos sueldos y siendo destinados a las escuelas no cubiertas por auxiliares-maestros. La evolución del número de maestros y auxiliares-maestros, para el período 1949-1959, fue la siguiente [31]:

Maestros y auxiliares-maestros

Maestros titulados	1949	1954	1959	Incremento
Varones	12	12	12	
Hembras	8	9	9	12 %
Totales	20	21	21	5 %

[30] Ibídem, p. 10.

[31] Ibídem, p. 19.

Maestros y auxiliares-maestros (Continuación)

Auxiliares-Maestros	1949	1954	1959	Incremento
Varones	93	92	118	26 %
Hembras	18	22	37	105 %
Interinos-prácticas	26	26	18	
Totales	111	140	187	68 %
Total personal docente	131	161	208	58 %

Se puede observar que el número de maestros titulados se mantuvo el mismo en todo el período y sólo se registra el aumento de una maestra entre 1949 y 1954. Sin embargo, se advierten aumentos muy significativos en el número de auxiliares-maestros, de interinos en práctica, en la etapa 1949-1954, y de auxiliares-maestros de ambos sexos y de interinos, de 1954 a 1959.

LA ENSEÑANZA PROFESIONAL

Dadas las características administrativas de los territorios guineanos y, sobre todo, al tratarse de una etapa de expansión colonizadora, era imprescindible fomentar y desarrollar la enseñanza profesional que preparara mano de obra cualificada y técnicos elementales y medios, que sirvieran de auxiliares en las diversas instituciones existentes, administración y empresas privadas.

Conseguida en buena parte la expansión de la enseñanza elemental y primaria, ya era posible y preciso dar un paso más en la creación de una cierta clase media técnica y profesional, que estaba llamada a codirigir los destinos de Guinea, dándoles progresivamente mayor autonomía a los nativos, permitiéndoles alcanzar privilegios del blanco, a través de una emancipación muy controlada y selectiva, a la que nos hemos referido con anterioridad. Como veremos enseguida, la Escuela Superior Indígena, que sustituyó al Instituto Colonial, se creó en el período del gobernador Bonelli con la intención de cubrir la escasez, cuando no inexistencia, de nativos preparados para desarrollar operaciones elementales y cualificadas,

que demandaba el proceso de desarrollo acelerado de la colonización.

1. *Escuela Superior «Santo Tomás de Aquino»*

La Escuela Superior Indígena pasó a llamarse, posteriormente, Escuela Superior «Santo Tomás de Aquino», cuando los «indígenas» se convirtieron en ciudadanos españoles con plenos derechos. Los resabios de la colonización dura, para la que los negros guineanos eran unos seres desvalidos a proteger paternalmente, empezaba a dejar paso a la consideración de españoles especiales, con características humanas, psicológicas e intelectuales peculiares, pero con una aproximación rápida hacia la igualdad de derechos, al menos sobre el papel, con el resto de compatriotas españoles: Guinea dejaba de ser colonia y se convertía en región española, dividida en dos provincias más de la común patria hispana.

En la Escuela Superior se formaban los educadores, maestros de primera enseñanza, y los funcionarios auxiliares de la administración regional. El plan de estudio constaba de cinco cursos, en régimen de internado: tres de cultura general, comunes a todas las especialidades, y dos de especialización, con asignaturas propias de cada una de las carreras previstas [32]. Los tres primeros cursos comunes de cultura general venían a ser equivalentes al bachillerato elemental; una vez superada esta primera etapa, comenzaba ya una segunda con carácter de formación profesional para la docencia o la administración.

El gobierno subvencionaba completamente todos los gastos de la carrera: alimentación, vestuario, etc. y, al terminar los estudios, una vez aprobada la reválida y realizar un año de práctica con sueldo, ingresaban en los escalafones oficiales, con un sueldo superior a dos mil pesetas mensuales. No era difícil obtener la posibilidad de trabajar directamente en la empresa privada, una vez

---

[32] *Estatuto de Enseñanza para los territorios del Golfo de Guinea,* «el orden superior», bases XI y ss. Con posterioridad, en enero de 1944, el gobernador general hacia público en una ordenanza el reglamento de la Escuela Superior Indígena, formado por 46 artículos, y un reglamento de régimen interior, para la residencia-internado, formado por seis capítulos y elaborado en 1945 por Heriberto Ramón Álvarez.

finalizados los estudios, a pesar de la expresa prohibición que existía en tal sentido [33].

La idea que los administradores y autoridades coloniales tenían en torno a 1960 sobre la función a desarrollar por la Escuela Superior era de una claridad meridiana: «...constituyendo estos eficientes funcionarios de color lo que pudiéramos llamar la clase media en cualquier ciudad europea y siendo un firme sostén de la obra de España en sus más lejanas provincias» [34].

Al final del período 1949-1959 habían salido ya trece promociones de la Escuela Superior, habiéndose otorgado 132 diplomas de auxiliares-maestros y 98 de auxiliares-administrativos (incluyendo los nueve alumnos de la primera promoción, que iniciaron sus estudios en el Instituto Colonial Indígena).

La distribución de los diplomados en los centros oficiales era, en torno a 1960, la siguiente:

a. *Auxiliares-maestros diplomados*

Promociones	Trece
En activo, al frente de escuelas elementales y primarias	119
Fallecidos	5
Excedentes por cursar estudios	5
Bajas por otras causas	3
Total	132

6. *Auxiliares-Administrativos diplomados*

Promociones	Trece
En activo, en distintas dependencias oficiales	81
Fallecidos	1

---

[33] Estatutos..., ibídem. De hecho, en *La Educación en la región ecuatorial de España,* op. cit., p. 13, se puede leer: «Todos ellos prestan una eficaz colaboración en las diversas oficinas estatales, habiendo algunos solicitado la excedencia para ejercer particularmente, cosa que se les ha concedido sin traba alguna, pese a los gastos invertidos en su formación.

[34] Vid.: *La educación en la región ecuatorial,* op. cit., p. 13.

Excedentes por cursar estudios	2
Bajas por otras causas	14
Total	98 [35]

De los datos expuestos se pueden sacar algunas conclusiones. En primer lugar, se aprecia un crecimiento cuantitativo rápido del número de diplomados, tanto educadores como administrativos, que salieron preparados de la Escuela Superior; así, en 1949, eran ya 28 maestros y 24 administrativos, que se transformaron , en 1954, en 74 y 55, respectivamente, y, en 1959, llegaron a ser 132 y 98, respectivamente, a los que nos referíamos anteriormente. La importancia de las cifras alcanzadas es enorme, porque la diplomatura duraba cinco años y en las condiciones africanas de Guinea formar una media de más de veinte diplomados por año, era un paso serio adelante en la formación de los cuadros técnicos precisos para el eficaz funcionamiento de la máquinaria administrativa y el desarrollo de la primera enseñanza hasta en los lugares más apartados y recónditos del territorio guineano.

Los auxiliares administrativos realizaban su cometido en los siguientes servicios oficiales: gobierno general (l4), gobierno civil de Río Muni (4), Delegación de hacienda (6), jefatura de policía (5), Delegación de trabajo (3), Registro de la propiedad (2), jefatura de industrias (4), servicio forestal (1), Administración de correos (4), construcciones urbanas (3), servicio de justicia (7), servicio agronómico (4), obras públicas (3), delegaciones gubernativas (9), alumnos en prácticas (12) [36].

Algunos de los alumnos de la Escuela Superior (siete en total: cinco auxiliares-maestros y dos auxiliares administrativos), después de obtener el diploma correspondiente, solicitaron continuar estudios superiores en centros peninsulares y se les concedió beca para cubrir sus gastos mientras durasen dichos estudios [37].

2. *Escuela de capacitación sanitaria*

A cargo del servicio de sanidad, se organizó la enseñanza eminentemente práctica de enfermeros y enfermeras necesarios para

[35] Ibídem.
[36] Ibídem.
[37] Ibídem.

cubrir el aumento de la demanda de personal cualificado que se registraba con el desarrollo e intensificación de las nuevas construcciones de centros de asistencia hospitalaria, tanto en la isla como en la región continental.

En la etapa que estudiamos, los servicios médicos existentes necesitaban auxiliares preparados que les colaboraran en toda una serie de funciones complementarias, para las que se necesitaba, al menos, una cultura elemental y el conocimiento empírico de las labores a realizar. Por esta razón, se utilizaban de una manera especial las dependencias del hospital provincial para formar a los futuros ayudantes sanitarios en las técnicas, procedimientos y actividades auxiliares previstas para ellos.

Los alumnos que resultaban aprobados eran destinados a los hospitales y zonas sanitarias de Santa Isabel y Río Muni, según se fueran produciendo las vacantes.

3. *Escuela de Capacitación agrícola*

La Escuela de Capacitación agrícola de Santa Isabel fue inaugurada en 1953, en un edificio escolar de nueva construcción, amplio y bien dotado: 1.700 metros cuadrados de superficie cubierta y casi cinco mil metros cuadrados de zonas de jardines, con un presupuesto de construcción de tres millones y medio de pesetas y trescientas mil pesetas anuales de sostenimiento.

Por los datos que hemos podido averiguar, sabemos que el primer cursillo de capacitación tuvo lugar en noviembre de 1955; a finales de 1960 se habían celebrado ya seis cursillos, con una asistencia total de 111 alumnos, de los que sólo 40 fueron declarados aptos al terminar. El primer cursillo se desarrolló en torno al tema «Agricultura en general» y los cinco restantes sobre «cultivo del café y del cacao» [38].

Los profesores de la Escuela de Capacitación eran los propios peritos agrícolas del servicio de Agricultura y la dirección de la misma era ejercida por el ingeniero del Servicio agronómico. La misión de la Escuela era formar capataces que pasaran a desempeñar sus funciones en el Servicio de Extensión Agrícola de la provincia de

---

[38] Ibídem, p. 14.

Río Muni o bien en fincas particulares; los alumnos aprobados, a los que se les extendía un justificante de haber seguido el curso correspondiente, solían encontrar colocación con facilidad.

4. *Escuelas de Artes y Oficios de Santa Isabel y Centro laboral «La Salle» de Bata*

Existían en Guinea dos escuelas de artes y oficios, una en Santa Isabel y la otra en Bata; durante la década de los años cincuenta, la escuela de artes y oficios de Bata se transformará en centro laboral, financiado por la Diputación provincial de Río Muni. En 1959 se cursaba el bachillerato laboral en su modalidad agrícola-ganadera y se preveía su ampliación a las modalidades industrial y pesquera; durante el curso de 1960 se matricularon 185 alumnos. La dirección técnica del establecimiento corría a cargo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas [39].

En el edificio de la Misión católica de Santa Isabel funcionaba una escuela de artes y oficios, subvencionada por el gobierno general, con talleres de carpintería, ebanistería, mecánicas, sastrería e imprenta; los alumnos vivían en régimen de internado, obteniendo la categoría de oficial en sus respectivas modalidades al terminar sus estudios y prácticas.

ENSEÑANZA MEDIA

La Enseñanza media se daba en el Patronato provincial «Cardenal Cisneros», adscrito a los Institutos de Madrid, «Ramiro de Maeztu» e «Isabel la Católica», para las secciones masculina y femenina, respectivamente. Fue fundado en 1942 y, aunque desde el primer momento acudieron a las aulas blancos y negros, el porcentaje de alumnos guineanos fue bastante inferior en números absolutos y, sobre todo, relativos, al de escolares blancos, salvo en el curso 1954-1955:

---

[39] Ibídem, pp. 14 y ss. En 1959 la Diputación invirtió catorce millones de pesetas; de esa cantidad, más de doce millones en las obras de edificación y más de medio millón en mobiliario, siendo el resto de dicha cantidad empleado en el sostenimiento de las clases e internado.

Curso	Blancos	%	Negros	%
1942-43	24	96	1	4
1944-45	26	86	4	14
1949-50	47	78	13	22
1954-55	59	45	73	55
1955-56	160	60	108	40 [40]

Las clases del Instituto estaban a cargo de licenciados en Ciencias y Letras y de profesorado titulado; los exámenes de reválida, con un escaso número de suspensos, eran realizados ante los tribunales desplazados expresamente desde Madrid, en régimen análogo al de los restantes colegios reconocidos de la península.

El centro estaba instalado en un edificio construido con tal finalidad, de dos plantas y rodeado de espacios verdes, al que nos referimos con anterioridad y que, en la actualidad, es sede del Centro Cultural Hispano-Guineano.

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y TÉCNICA

Salvo los dos seminarios existentes en Fernando Poo con 66 alumnos en 1959, no existían en la región centros de cultura superior o universitaria, dada la escasa y diseminada población, y porque resultaba más práctico y económico enviar alumnos a estudiar a la metrópoli.

En el curso 1960-61 se encontraban cursando estudios superiores como becarios 24 alumnos distribuidos en las carreras de: Filosofía y Letras (3), Teología (6), Derecho (4), Medicina y Farmacia (8), Veterinaria (1), Ciencias Económicas (1) e Ingeniero Agrónomo (1) [41]. Además, había en aquella época otros 21 españoles negros cursando estudios en Escuelas Técnicas de grado medio y otros centros, según el siguiente detalle: Aparejador (4), Perito agrícola (1), Perito Indus-

[40] Ibídem, pp. 15 y ss. Más datos en *Resúmenes estadísticos,* correspondientes a los años 1958-1959 y en todos los resúmenes anuales del período que estudiamos.

[41] Ibídem, p.16. La proporción de estudiantes universitarios era de uno por cada 6.500 habitantes; de los 24 alumnos universitarios, 15 eran oriundos de Fernando Poo, siendo en la isla la proporción de un estudiante universitario por cada mil habitantes. Las becas eran de treinta mil pesetas anuales, además de viajes gratuitos desde la región a la península.

trial (2), Ayudante técnico sanitario (2), Procurador de los Tribunales (1), Ayudante de telecomunicación (1), Perito mercantil (3), Topógrafo (1), Carrera de idiomas (2), Corte y confección (1), Preparación para opositar al cuerpo de auxiliares de hacienda (3) [42].

En el mismo curso 1960-61 se daba la cifra total de 108 alumnos guineanos [43] en centros de la península o Canarias, sin contar los que estudiaban en la Escuela de especialistas del Ministerio del Aire (3 ingresados y 20 aspirantes) o en la del Ministerio de Marina (34 seleccionados se encontraban en la península preparando su examen de ingreso).

Las cantidades invertidas por el gobierno general y las diputaciones provinciales en becas se elevaba a un millón setecientas mil pesetas; de ellas, más de un millón se destinaba a ayudas para estudiar fuera de la región [44].

LA ENSEÑANZA EN EL PRESUPUESTO DE LA COLONIA [45]

El presupuesto total para la colonia, que era de cincuenta y tres millones de pesetas en 1950, se elevó a más de ciento noventa y

---

[42] En el cuadro se aprecia una sensible evolución positiva en el número de alumnos de secundaria, especialmente en el número de alumnos negros, que pasa de uno, en el curso 1942-43, a 108, en el curso 1959-60. Se observa un fuerte crecimiento del número de alumnos guineanos en el período de 1950 a 1955 y de estancamiento en el de blancos.

[43] Pélissier afirma que en 1963-64, sin contar los cursillistas militares, había un total de 92 guineanos estudiando en todos los niveles de enseñanza de la metrópoli: «Barcelona y Madrid son los centros que reúnen más universitarios (24 en 1960). La residencia de Madrid contaba en 1960, 3 agrónomos, 4 médicos, 3 administradores, 1 jurista, 1 ingeniero, 1 bachiller. En 1961 había en Fernando Poo diez africanos diplomados, de ellos dos médicos, a los que se añaden los sacerdotes de color... En 1963-64, de los 92 guineanos que estudiaban en la metrópoli, 35 eran becarios. En la actualidad existen con la carrera ya terminada: 4 médicos y 4 abogados (uno, mujer)... Se contaba en 1962-63, 18 becarios de enseñanza superior estudiando en España, de ellos 9 para médico». Todo ello, a pesar de que como dice Pélissier, «los estudiantes no son alentados a ir a seguir cursos en el extranjero, hecha excepción de las instituciones pontificales». Vid. PÉLISSIER, R. (1964): *Los territorios españoles de África,* op. cit., pp. 83 y ss.

[44] *La educación en la región ecuatorial...,* op. cit., p. 17.

[45] Los datos utilizados para la elaboración de este apartado están sacados de los resúmenes estadísticos del Gobierno general de la Colonia, luego de las provincias de Fernando Poo y Río Muni, correspondiente a los años que van desde 1948 a 1959, ambos inclusives, especialmente a través del capítulo de hacienda pública.

ocho millones en 1959, registrándose un aumento de más de ciento cuarenta y cinco millones de pesetas, lo que es equivalente a decir que el presupuesto global de 1950 se había multiplicado por 3,7 en 1959.

La partida dedicada a enseñanza en el sexenio de 1944 a 1949 registraba un promedio de aumento del 4,8%, frente al 10,93% de la guardia colonial, el 18,18% del servicio sanitario o el 21,29% de obras públicas; el promedio, en cifras absolutas, dedicado a enseñanza era de un millón setecientas diez pesetas, superior sólo a justicia y culto y servicios marítimos, y que en el último año de 1949 se había convertido en dos millones seiscientas cuarenta y nueve mil pesetas.

En el presupuesto de 1958 se dedicaban al capítulo de enseñanza casi seis millones y medio de pesetas, que se elevaba a poco más de siete millones en 1959, el 3,55% del presupuesto total.

En síntesis, en el período de 1949 a 1959, el presupuesto dedicado a enseñanza aumenta en cuatro millones trescientas noventa y una mil pesetas, lo que equivale a decir que se multiplicó por 2,66 el inicial de 1949.

En cifras relativas, la partida presupuestaria dedicada a enseñanza descendió del 4,84 al 3,55, en el período apuntado que se extiende entre 1949 y 1959, aunque aumentó en las magnitudes apuntadas en cifras absolutas.

No obstante, hay que tener en cuenta que a enseñanza y cultura se le dedicaban también otras partidas que estaban incluidas en otros capítulos, especialmente en obras públicas, y gobierno general; asimismo, los consejos de vecinos y, sobre todo, las diputaciones provinciales prestaban especial atención al tema de construcciones y mantenimiento de edificios escolares. Así que, para saber exactamente cuál era el presupuespo dedicado a enseñanza en el período 1949-1959, es necesario sumar a la partida que aparece bajo la rúbrica de «enseñanza», las otras partidas incluidas en capítulos diferentes, pero que también se invertian en educación.

CONCLUSIONES

Por los datos que hemos aportado no es difícil concluir afirmando que el período que se extiende entre 1949-1959, siendo gobernador general el almirante Faustino Ruiz, fue uno de los más

sólidos y brillantes de la colonización española de los territorios del Golfo de Guinea.

Aprovechando la favorable coyuntura internacional se produce un desarrollo socio-económico superior al existente en la mayoría de las provincias españolas y se ponen las bases para la consolidación de la producción tropical, que llevaría a Guinea a ser considerada como el territorio más floreciente y desarrollado del África negra hasta el momento de la independencia de España.

En la región ecuatorial española se utilizaron los principios educativos, culturales y políticos del nacional-catolicismo, siguiendo explícitamente el lejano modelo de la colonización americana.

El sistema de emancipación aplicado a los guineanos tuvo resultados altamente motivadores para una parte de la población, aunque para la mayoría era una meta lejana y demasiado elevada, que sólo se alcanzaba con muchísima dificultad y la conseguían muy pocos privilegiados.

Junto con el despegue económico y los avances sociales se produce un intenso desarrollo cultural y educativo; se tiende hacia la universalización de la enseñanza primaria, consiguiendo que la tasa de analfabetismo descendiera hasta cotas insignificantes, especialmente en la isla; se potencia el desarrollo de la enseñanza profesional y se comienza a formar una clase media, que aspiraba a obtener acceso a la enseñanza secundaria y que empieza a enviar sus hijos la metrópoli a estudiar carreras universitarias.

Los ideólogos del régimen franquista propugnaban explícitamente la formación de una minoría dirigente y la consolidación de una clase media, llamadas ambas a ir progresivamente ocupándose de la conducción del país, aunque tuteladas y dirigidas por las autoridades metropolitanas. La Escuela Superior Indígena surgió con el objetivo de formar educadores y personal cualificado para desempeñar diversas funciones al servicio de la administración; pronto se crearon las escuelas normales de maestros y se ampliaron las posibilidades de estudiar bachillerato con la apertura del Patronato de Enseñanza Media.

Como no se consideraba posible en aquellos momentos crear instituciones universitarias en Guinea, los alumnos más capaces que superaban el bachillerato eran enviados a España para continuar estudios superiores.

Finalmente, no se descuidó la formación profesional y la de artes y oficios; a las primeras escuelas de artes y oficios de Guinea,

se vino a sumar el importante centro laboral de Bata. Todos los alumnos de las escuelas primarias y elementales eran iniciados en los rudimentos de las artes y los oficios y los que posteriormente accedían a las escuelas de artes y oficios, recibían una especialización concreta en algunas de las diferentes ramas existentes, tanto en el sector artístico como en el de oficios y el agrícola.

El balance de la acción cultural y educativa llevada a cabo por España en su colonia del Africa negra, en el período de 1949 a 1959, a pesar de la política de paternalismo oficial, se puede considerar muy positiva, habiéndose conseguido un amplio desarrollo en los primeros años del ciclo elemental, aunque tendía a disminuir rápidamente en los grados siguientes, siendo la enseñanza secundaria claramente insuficiente, pensada más bien para los hijos de los blancos y los emancipados plenos; el estado de la enseñanza superior resulta aceptable si se le compara con los datos de otras realidades semejantes. A pesar de decrecer en cifras relativas, el capítulo del presupuesto dedicado a la enseñanza no deja de aumentar en cifras absolutas año tras año, llegando a su máximo desarrollo en la etapa de la Autonomía. Antes, en el período 1949-1959, se hizo un esfuerzo considerable en construcciones escolares, siendo de destacar el edificio dedicado a enseñanza media en Santa Isabel y el de la Escuela de artes y oficios en Bata.

Dos alumnas de Basilé con instrumentos musicales.

Conclusiones

Aunque todos los capítulos tienen unas conclusiones propias extraídas de cada una de las realidades y etapas estudiadas, no queremos dejar de elaborar y dar a conocer a continuación unas conclusiones referenciales para el conjunto de lo que se podría denominar historia de la educación guineana contemporánea, abarcando especialmente el último tercio del siglo XIX y el siglo XX, hasta el comienzo del proceso que, en diversas etapas, llevó a la independencia a los territorios coloniales españoles del golfo de Guinea.

Descontando algunas pequeñas aportaciones parciales al campo de la historia de la educación guineana, se puede decir que este ámbito de estudio ha sido escasamente transitado hasta el momento. Como se da este mismo hecho en el resto de las áreas de conocimiento, se puede afirmar con carácter general que las realidades coloniales son frecuentemente olvidadas cuando se efectúan investigaciones generales sobre España desde diversas dimensiones de análisis.

Creemos que de la lectura de los capítulos de este libro se puede deducir con facilidad que la historia de la educación colonial de Guinea es una dimensión imprescindible para cualquier investigación o publicación que se realice en torno a la historia de la educación española contemporánea.

El proceso de alfabetización del África hispana se caracterizó por producirse al tiempo la aculturación occidental y la alfabetización. Se pretendió conseguir la modernización de los territorios introduciendo paulatinamente el modelo colonial español, a través del vehículo de la lengua y de nuevos códigos de comportamiento cercanos a la manera de sentir y pensar occidental.

En el caso de la enseñanza guineana, hay que tener presente que se produce en primer lugar una aculturación bastante radical, con el objetivo de facilitar la colonización efectiva y rápida de los territorios del golfo de Guinea. Sistema bien diferente al que luego se aplicaría en la zona del protectorado de Marruecos.

La aculturación y educación colonial de Guinea se plantea por primera vez con seriedad y sistema en 1883, después de varios intentos fallidos, con el envío de los misioneros claretianos para dedicarse íntegramente al desarrollo colonial del territorio centroafricano, apoyado por las monjas concepcionistas. De hecho, el largo período que va de 1883 a 1939, que se puede subdividir a su vez en varias etapas distintas y complementarias, es posible entenderlo en su conjunto como preparación para la colonización amplia y profunda de Guinea.

Para los nativos guineanos la llegada de los españoles significó un duro golpe a sus valores y costumbres tradicionales. Los roles y funciones socio-económicos de la mujer se vieron profundamente turbados por la imposición de unos valores educativos y sociales muy diferentes de los que venían practicando. De hecho, la regulación de la dote y el matrimonio tradicional se vieron seriamente amenazados por los internados para muchachas y la monogamia católica impuesta por los colonizadores.

Los elementos fundamentales de la colonización fueron desde un primer momento la misión católica y los colonos, controlados en mayor o menor grado por las autoridades coloniales. Entre ellos surgieron con frecuencia tensiones y conflictos por poseer y defender valores, metodologías y objetivos distintos en algunos casos. Ya desde finales del siglo XIX se planteó una lucha tenaz por el control de la colonización entre los diferentes representantes de la administración estatal y la misión católica, bien apoyada en Madrid por los sectores conservadores y eclesiásticos. Hay que tener en cuenta que misioneros, administradores y colonos coincidían en los fines de la evangelización, pero entendían con frecuencia el proceso y la metodología a seguir de manera diferente.

Los nativos guineanos, que en una primera etapa pusieron bastantes obstáculos a su aculturación, paulatinamente se fueron adaptando, no sin resistencia, a la cultura dominante de la metrópoli, aunque amplios sectores de la población nunca abandonaron su mentalidad, sus tradiciones y sus creencias africanas ancestrales, produciéndose una cultura sincrética, intermedia entre la que intentaban imponer los blancos y la que ellos habían recibido de sus antepasados.

La II República española elaboró una política educativa colonial propia, aplicando los principios fundamentales de su constitución y revisando las normas existentes para adecuarlas a los nuevos

criterios. La República demostró bastante interés por la formación del magisterio y de los administradores coloniales desde bases modernas, científicas y progresistas. Su escasa duración temporal impidió aplicar en profundidad el renovador modelo educativo colonial que postulaban los responsables de la política africanista.

La colonización y aculturación llegó a su apogeo con el franquismo, después de la guerra civil española, cuando el aislamiento internacional, la política de la autarquía y las nuevas concepciones ideológicas exigieron ocuparse con mayor detalle de los territorios del golfo de Guinea. Esta especial preocupación por la colonización de estos territorios se mantendrían en alza hasta su independencia.

La propaganda oficial del régimen de Franco insistió en destacar la colonización española como modelo de asimilación resaltando los valores de cristianización, españolización, y, en definitiva, la finalidad de humanizar y civilizar al negro guineano, dejando en un segundo lugar los aspectos económicos.

Los esfuerzos de la aculturación y desarrollo educativo y cultural de Guinea, siguiendo la tradición colonial española, se concentraron en la universalización de la enseñanza primaria, en el paulatino desarrollo de la enseñanza profesional y en la creación de una clase media nativa españolista. El modelo educativo colonial español, católico y patriótico, cálido y paternalista, resultó finalmente poco práctico e ineficaz al no haber conseguido seleccionar y formar la minoría dirigente capaz de conducir la transición de la colonia, en su fase de autonomía, a la independencia.

Los resultados finales de la colonización de Guinea, llegado el momento de la independencia, aún aceptando plenamente los defectos de cualquier colonización y proceso de aculturación forzoso, se pueden considerar bastante positivos, teniendo en cuenta la realidad social y económica de los países vecinos. El elevado porcentaje de la alfabetización y los indicadores económicos resultan ventajosos incluso comparados con los que se daban en algunas regiones españolas.

Seguramente debido a los prejuicios y postura autoritaria española y a la desafortunada gestión de los gobernantes guineanos, la nueva nación surgida de la independencia de España no sólo no consiguió mantener el nivel de desarrollo alcanzado durante la colonia, sino que fue conducida al caos y a la destrucción generalizada, produciéndose una tiranía sanguinaria de la que aún no se ha recuperado el país. De hecho, los cuadros de la administración y los

profesionales liberales preparados durante la colonia fueron aniquilados en buena parte por la violencia.

Los valores coloniales no fueron sustituidos por otros más adecuados a la nueva realidad y se produjo una ruptura axiológica que ha llevado a Guinea Ecuatorial a las últimas posiciones mundiales, teniendo en cuenta los indicadores económicos, sanitarios y culturales, y también la falta de respeto por los derechos humanos y los valores democráticos.

Anexo documental:

Documento n.º 1:	*Establecimiento de las Misiones. 1857.*	173
Documento n.º 2:	*Reglamento de Enseñanza de 1907.*	175
Documento n.º 3:	*Reglamento de 1914 para las Escuelas Oficiales.*	179
Documento n.º 4:	*Reglamento de Enseñanza de 1928.*	185
Documento n.º 5:	*Cursillo pedagógico. 1934.*	201
Documento n.º 6:	*Principios de Enseñanza del nuevo régimen. 1936.*	205
Documento n.º 7:	*Reglamento de Enseñanza de 1937.*	207
Documento n.º 8:	*Ordenación de las categorías de los Maestros indígenas. 1938.*	221
Documento n.º 9:	*Enseñanza obligatoria para la Colonia. 1940.*	225
Documento n.º 10:	*Estatuto de Enseñanza de 1943.*	227
Documento n.º 11:	*Plan de Estudios de la Sección de Enseñanza de la Escuela Superior Indígena. 1946.*	243
Documento n.º 12:	*Reglamento Escuelas Artes y Oficios de Bata 1958.*	251
Documento n.º 13:	*Becas y ayudas de estudio. 1959.*	265
Documento n.º 14:	*Exámenes de ingreso en la Escuela Superior Provincial. 1959.*	267

Documento n.º 1: Establecimiento de las misiones

La Reina se ha dignado expedir el Real decreto siguiente:

«Atendiendo a las razones que me ha hecho presentes el Ministro de Estado y Ultramar, y queriendo cumplir con la obligación en que estoy de extender y propagar la fe cristiana en los Dominios que la Divina Providencia ha confiado a mi cuidado, he venido en decretar, de acuerdo con el parecer de mi Consejo de Ministros, lo siguiente:

Artículo 1.º Se procederá, desde luego, a establecer en las islas españolas del Golfo de Guinea misiones religiosas que prediquen a sus naturales la fe católica y les procure la educación y conocimientos útiles más apropiados a sus circunstancias.

Artículo 2.º El Colegio de la Compañia de Jesús, establecido en Loyola para las misiones y enseñanza de las provincias de Ultramar, se encargará de las misiones de las islas referidas, a cuyo efecto se comunicarán por mi Gobierno las instrucciones convenientes a los superiores del indicado colegio o a sus procuradores en la Corte.

Artículo 3.º Los gastos que ocasionen estas misiones y los demás que exijan la colonización y gobierno de aquellas islas se cargarán a los presupuestos generales de Ultramar como una de sus atenciones.

Artículo 4.º El Ministro de Estado y Ultramar queda encargado de la ejecución de este Decreto.

Dado en Palacio a 16 de junio de 1857.- Está rubricado de la Real mano.- El Ministro de Estado y Ultramar, Pedro J. Pidal».

Y lo comunico a V.I. para los efectos que corresponden, previniéndole de Real orden el cumplimiento de las siguientes prescripciones a que deberá sujetarse la misión de las islas del Golfo de Guinea en el desempeño de su encargo:

1.ª El Colegio de Loyola enviará desde luego seis o siete de sus individuos, que se establecerán en Santa Isabel, capital de Fernando Poo; de ellos, tres serán sacerdotes, y deberán estar dos, por lo menos, versados en el uso de la lengua inglesa. Los restantes po-

drán ser coadjutores, con tal que tengan la idoneidad suficiente para los trabajos propios de la misión.

2.ª La misión deberá dedicarse con particular interés al estudio del estado y necesidades de las islas, dando cuenta circunstanciada al Gobierno de todo, proponiéndole los medios más propios de promover la civilización cristiana en aquellos países.

3.ª Establecerá a su llegada escuelas en donde se enseñe a los jóvenes la religión y las primeras letras, y talleres en que se les adiestre en las artes y oficios más apropiados a la índole y aptitudes de aquellos habitantes.

4.ª Los misioneros llevarán consigo de la Península todos los objetos necesarios al culto y celebración de los divinos oficios, así como también a todos los enseres y útiles indispensables al planteamiento de las escuelas y talleres.

5.ª El Jefe de la Misión se corresponderá directamente con el Gobierno de su Majestad, dando cuenta de los trabajos de aquélla al Ministerio de Estado y Ultramar. A este efecto aprovechará todos los vapores de la línea de Liverpool, dirigiendo la correspondencia con sobre al Cónsul de España en dicho puerto.

Real Orden de 6-VII-1857

Documento n.º 2: Reglamento de Enseñanza de 1907

Siendo la instrucción pública origen de la prosperidad y grandeza de los pueblos, a su propagación y desarrollo en estos territorios me he de dedicar con preferente atención.

Noble y grande es en verdad la misión encomendada en los países civilizados al Maestro dirigiendo la inteligencia de la niñez y preparándola para en su día descubrir los secretos de la ciencia y ser hombre de provecho para la patria; pero más noble, grande y levantada es la que ha de realizar en estos territorios, en los que no se ha de limitar tan sólo a dirigir la inteligencia de la niñez, sino que ha de suplir el estado primitivo en que se encuentran sus padres, tratando de formas sus vírgenes corazones y grabar en ellos con caracteres indelebles el santo temor de Dios, el más profundo amor y agradecimiento a la madre patria España y el respeto a sus semejantes; misión sublime reservada tan sólo a la madre amantísima que con el más puro y tierno amor supo inculcar en nuestros corazones tales sentinientos al guiar desde la cuna nuestros primeros pasos.

Preciso se hace fijar bases para el desenvolvimiento de la instrucción pública en estos territorios, no sólo en cuanto afecta a su parte intelectual y moral, sino que también a la material, y determinar el programa de enseñanza que ha de regir, a cuyo efecto vengo en decretar:

Art. 1.º El local que han de ocupar las escuelas estará en las debidas condiciones higiénicas y perfectamente limpio y aseado.

Art. 2.º En el testero principal, en que tenga su mesa el Maestro, se colgará el retrato de S. M. el Rey D. Alfonso XIII (q. D. g.) y un crucifijo, y en las demás paredes se colgarán cartelones con letras y números grandes del abecedario; tablas de sumar, restar, multiplicar y dividir; un mapa con sistema de pesas y medidas ; mapa de España y de estas posesiones; tableros, pizarras, teniendo las mesas en que han de sentarse los niños las debidas condiciones para que puedan trabajar lo suficientemente separados unos de otros.

Art. 3.º El Maestro llevará un libro de matrícula en el que asentará el nombre del niño, el de sus padres y pueblo a que perte-

nece; un cuaderno diario de la asistencia de los discípulos, en el que anotará sus faltas, y otro libro en el que hará constar mensualmente las notas de aplicación e índole y carácter del niño.

Art. 4.º Los niños serán admitidos en las escuelas desde la edad de tres años hasta la de catorce, y será obligatoria su asistencia a la misma, no admitiéndose ninguno que padezca de enfermedades contagiosas.

Art. 5.º Las horas de clase serán de ocho a once de la mañana y de tres a cinco de la tarde, debiendo asistir a ellas todos los días del año, a excepción de los domingos, fiestas de guardar y nacionales de SS.MM los Reyes Don Alfonso XIII y Doña Victoria Eugenia (q.D.g), desde el 24 de diciembre hasta el 7 de enero, desde el domingo de Ramos hasta Pascua de Resurreción y los jueves por la tarde, siempre que no haya día festivo en la semana, disfrutando vacaciones durante los dos meses de julio y agosto, en cuya época asistirán, no obstante de ocho a nueve de la mañana.

Art. 6.º Al entrar los niños en la escuela, a la que se les ha de exigir vayan limpios y aseados, se pasará lista inmediatamente, recitando una oración y se entonará la «Marcha Real» y dar un viva a España y otro al Rey.

Art. 7.º Queda prohibido el castigo corporal, imponiéndose tan sólo aquellos castigos que, a juicio del Maestro, tiendan a corregir la desaplicación y faltas de los niños, tales como señalarles doble lección, dejarlos retenidos una hora más de la señalada para la salida y otros de esta índole.

Art. 8.º El Maestro procurará estimular a los niños al estudio por medio de premios, tales como vestiditos y otros objetos, que concederá a los más aplicados.

Art. 9.º El programa de enseñanza que regirá en las escuelas todas de estos territorios será el siguiente :

Lectura y escritura
Principio de Gramática castellana y ortografía
Doctrina cristiana
Las cuatro reglas de Aritmética
El sistema de pesas y medidas y monedas.
Compendio de la historia y geografía de España
Nociones de industria y comercio
Nociones del cultivo del café, cacao, algodón, vainilla y demás productos de estos países intertropicales.

Art. 10.º Una vez que hayan adquirido los niños los conocimientos que se expresan en el programa que antecede, los que de ellos deseen dedicarse a la agricultura adquirirán su enseñanza práctica en el campo de experimentación que al efecto se construirá.

Art. 11.º Estas disposiciones y programa de enseñanza regirán también para las escuelas de niñas, a excepción hecha de las nociones de industria y comercio y de cultivo que en él figuran, adquiriendo, en su lugar, conocimientos y práctica de las labores propias de su sexo.

Art. 12.º Los exámenes se verificarán en el mes de julio, siendo presididos por mi autoridad los que se verifiquen en esta capital, y por las Autoridades de los puntos respectivos los que tengan lugar en los mismos.

Art. 13.º Los Maestros presentarán trimestralmente a la primera Autoridad del punto donde radiquen tres ejemplares de los datos estadísticos correspondientes a sus respectivas escuelas, uno de los cuales deberá archivar la citada Autoridad, y remitir los otros dos a este Gobierno general.

Art. 14.º Se crea una Junta de Instrucción pública al efecto de informar cuanto a la misma se refiera.

Art. 15.º La citada Junta la forman, bajo mi presidencia y como vocales, los señores Director del hospital de esta capital; reverendo Padre Juanola, de las Misiones católicas aquí establecidas; Director de la Escuela de Agricultura y Oficios manuales, y Juez de instrucción; y como Secretario, el oficial primero de este Gobierno general, debiendo reunirse, bajo mi presidencia, el día 12 de cada mes, a las cuatro de la tarde.

Boletín Oficial de la Colonia de 1-3-1907

Documento n.º 3: Reglamento de 1914 para las Escuelas Oficiales

PLAN DE ENSEÑANZA Y REGLAMENTO POR EL QUE SE HAN DE REGIR LAS ESCUELAS OFICIALES DE NIÑOS Y NIÑAS ESTABLECIDAS EN LOS TERRITORIOS ESPAÑOLES DEL GOLFO DE GUINEA

Art. 1.º Los estudios en las escuelas públicas de la colonia comprenderán tres grados o secciones: la enseñanza del idioma y las clases de estudios elementales y superiores.

Art. 2.º La enseñanza elemental de niños comprenderá los grupos siguientes:

1.º Lectura
2.º Escritura
3.º Principios de Gramática castellana y de Ortografía
4.º Principios de Aritmética y sistema legal de pesas, medidas y monedas.
5.º Rudimentos de Historia y Geografía de España y de estas posesiones; y
6.º Noticias de industria, comercio y agricultura tropical.

Art. 3.º La enseñanza superior será:

1.º Una ampliación de los grupos comprendidos en la elemental.
2.º Compendio de Historia y Geografía de España y de estos territorios con algunas nociones de astronomía.
3.º Principios de Geometría y Dibujo lineal.
4.º Nociones generales de Física y Mineralogía acomodadas a las necesidades más comunes de la vida.

Art. 4.º La enseñanza elemental para niñas comprenderá:

1.º Lectura
2.º Escritura
3.º Principios de Gramática castellana y Ortografía
4.º Principios de Aritmética y sistema legal de pesas, medidas y monedas.

Art. 5.º La enseñanza superior de niñas será:

1.º La ampliación de los grupos comprendidos en la elemental.
2.º Las labores propias de su sexo.
3.º Nociones de higiene doméstica

Art. 6.º La primera enseñanza, tanto para niños como para niñas, es obligatoria, y los padres y tutores están obligados a enviar a las escuelas a sus hijos y pupilos desde la edad de cinco hasta los quince años.

Art. 7.º Diez días antes de empezar el curso, que dará principio en 1.º de febrero, dadas las circunstancias especiales de la colonia, los padres y tutores reclamarán a los Maestros la inclusión de sus hijos y pupilos en las matrículas de estudios para aquel año, recogiendo la correspondiente papeleta de inscripción, que deberán conservar en su poder para acreditar que cumplen con la obligación de la enseñanza.

Art. 8.º Los Maestros, tres días antes de empezar el curso oficial, formarán las listas de los niños y niñas inscritos en las matrículas y la remitirán al Gobierno general, manifestando si el local de las escuelas es suficiente en desahogo con relación al número de los matriculados para que en caso de no ser así se proceda a lo que haya lugar.

Art. 9.º Los Maestros llevarán un libro de matrículas donde sentarán el nombre, apellido y edad del niño, el de su padre o tutor, el domicilio y profesión de éstos.

Art. 10.º LLevarán también los Maestros un registro diario para la asistencia de sus discípulos y un libro o cuaderno donde anotarán mensualmente la aplicación, índole y conducta particular de cada uno de ellos, formando con estos datos estadística trimestral que enviarán al Gobierno.

Art. 11.º La época oficial de estudios comprenderá desde 1.º de febrero hasta 31 de septiembre del año natural.

Art. 12.º Todos los días habrá escuela pública, excepto los domingos, los festivos, el de la Santa Patrona de la ciudad, los días y cumpleaños de S.M. el Rey, La Reina y la Reina madre.

Art. 13.º Los ejercicios de las escuelas durarán por la mañana de ocho a once y por la tarde de dos y media a cinco.

Art. 14.º Los Maestros elegirán entre sus discipulos más adelantados en aplicación los ayudantes que consideren necesarios para que los auxilien en los ejercicios de la clase. El nombramiento de estos ayudantes será ante presencia de los demás discípulos, haciéndoles ver que ello es en recompensa a los méritos contraídos por los designados.

Art. 15.º Antes de empezar las clases, los Maestros, por sí o por sus ayudantes pasarán lista de los alumnos presentes, tomando nota de los que faltaren.

Art. 16.º Vigilarán los Maestros el aseo y pulcritud de sus discípulos, tomando nota de aquellos que se presenten descuidados para corregirlos y excitar a sus padres o tutores a que los corrijan.

Art. 17.º No será admitido en clase ningún niño que se presente con erupciones de aspecto contagioso, y de tenerlo algún niño el Maestro dará inmediata cuenta al Jefe de Sanidad de la colonia participándole el domicilio de sus padres para que proceda a su visita y asistencia médica.

Art. 18.º Los Maestros procurarán que sus discípulos tengan modales decorosos, limpieza extremada y que observen las medidas de higiene más precisas en todo país tropical.

Art. 19.º Los Maestros deberán excitar entre sus discípulos una corriente de emulación, y para ello premiarán a los más aplicados en la enseñanza.

Art. 20.º Al concluir los ejercicios diarios los Maestros anotarán el nombre de los discípulos que hayan sobresalido en los estudios y con los más sobresalientes de casa sección formarán todos los meses una lista de honor que será fijada en la escuela y en sitio visible para conocimiento de los interesados y sus familias.

Art. 21.º Al finalizar la época oficial de clases se verificarán los exámenes de aprovechamiento en estudios del curso, dándose premios a los discípulos que realmente lo merezcan. El Tribunal para dichos exámenes lo formará el Secretario del Gobierno, el R.P. Párroco de la ciudad, el Presidente del Consejo de Vecinos y el Maestro o Maestra de la Escuela. Los exámenes serán públicos, anunciándose con quince días de anticipación para que puedan con-

currir las familias de los alumnos y estarán presididos por el Secretario del Gobierno.

Art. 22.° Para los niños y niñas que estudien la enseñanza elemental se concederán premios apropiados que les sirvan de estímulo y como recompensa a su aplicación y comportamiento durante el curso.

Art. 23.° Para los alumnos y alumnas de cada una de las secciones de la enseñanza superior, el Patronato de Indígenas de la colonia dará premios en metálico como recompensa a los méritos de los más distinguidos en los exámenes y que hayan además figurado en la lista de honor de estudios durante el curso.

Art. 24.° Los Maestros procurarán con el mayor rigor que no se cometan faltas de asistencia a las clases, y si éstas se cometieren por los discípulos y no estuviesen justificadas, cuidarán de dar cuenta al Gobierno de la colonia para que éste acuerde a lo que haya lugar con respecto a los padres y tutores de los niños.

Art. 25.° Los Maestros podrán imponer a sus discípulos díscolos o desaplicados prudentes correctivos, tales como colocarles en sitio separado de sus condiscípulos, amonestarles privada y públicamente afeando su conducta, borrar su nombre de la lista de honor si estuviese en ella o proponer su expulsión de la escuela.

Art. 26.° Es obligatorio en la escuela como único idioma el español y así los Maestros no consentirán que se hable otro distinto alguno, procurando por todos los medios y con preferente atención la enseñanza del castellano a los alumnos que no lo conozcan o que lo dominen insuficientemente.

Art. 27.° Es obligatoria asimismo en las escuelas la instrucción moral y religiosa. No obstante, si los padres o tutores de los alumnos no profesan la religión católica, podrán hacerlo presente por escrito a los Maestros para que sus hijos o pupilos queden relevados de la enseñanza de la doctrina cristiana.

Art. 28.° La instrucción moral y religiosa se dará en la tarde de todos los jueves con exclusión de todo otro estudio, y comprenderá el conocimiento de la Religión y Moral e Historia Sagrada, y terminará el ejercicio con una oración para implorar de Dios prosperidades para la Nación y salud de SS.MM.

Art. 29.° El Secretario Letrado, el Reverendo Padre Párroco, el Presidente del Consejo de Vecinos y el Director de Sanidad girarán mensualmente una visita a las escuelas para ver los progresos de los alumnos que a ellas asistan.

Art. 30.º Los Maestros tomarán el mayor interés en la enseñanza de sus discípulos, haciendo que sus inteligencias asimilen máximas morales de caridad, amor al prójimo, espíritu patrio y cuanto contribuya a su mejor educación para hacerlos primeramente buenos súbditos y después cabezas de familia lo más perfectamente civilizados.

Art. 31.º Los ejercicios de gimnasia, que tan necesarios son para el el desarrollo físico de los niños y niñas, serán practicados en las escuelas confome el plan que establezca el Director de Sanidad.

Art. 32.º Para los jóvenes mayores de quince años cuya educación hubiese estado abandonada o que aspiren a mejorar la ya recibida con nuevos estudios, se crearán clases especiales que se denominarán de adultos.

Art. 33.º Estas clases deberán darse por los Maestros en los domingos o en horas nocturnas de los demás días de la semana.

Art. 34.º Sus estudios comprenderán las mismas enseñanzas de las clases dadas en la elemental y superior, no estando sujetas a temporadas oficiales de curso, pues podrán darse en todas las épocas del año natural, y muy especialmente en la de vacaciones de las clases oficiales para niñas y niños; en dicha temporada la hora de clase podrá ser mañana y tarde.

Art. 35.º Las clases de adultos se darán precisamente en el local de las escuelas, y por ellas podrán los Maestros percibir honorarios de 10 pesetas por mensualidad y matrícula si los alumnos de estos estudios no pasasen del número de diez; si esto sucediese, deberá hacerse una rebaja proporcional entre todos los matriculados, procurando que cada uno contribuya con una cuenta que en total sume la de 100 pesetas mensuales líquidas de favor de los Maestros, teniendo en cuenta que los gastos de consumo de alumbrado y materiales de estudios corren de cuenta de los alumnos.

Boletín Oficial de la Colonia de 15-3-1914

Documento n.º 4: Reglamento de Enseñanza de 1928

Visto el oficio número 40 bis, fecha 22 de junio próximo pasado, en que V.E. mostraba su conformidad con el proyecto de Reglamento de Enseñanza propuesto por el Inspector de la misma, cuyo texto era anejo:

Considerando que el referido proyecto revela un estudio profundo de los problemas de la instrucción planteados en esos territorios:

Considerando que las normas propuestas armonizan con notorio acierto las necesidades peculiares de nuestra colonia pedagógicas:

Considerando que sus preceptos son a un tiempor susceptibles de aplicación inmediata y ofrecen la amplitud y ductilidad indispensables para el ulterior y progresivo desenvolvimiento de las instituciones escolares coloniales,

Su Majestad el Rey (q.D.g.) se ha servido aprobar el citado proyecto de Reglamento de Enseñanza, que a continuación se inserta, y ordenar su promulgación en el Boletín Oficial de los territorios españoles del golfo de Guinea, para la inmediata obervancia de toda aquella parte de sus preceptos cuya aplicación sea compatible con el estado embrionario en que actualmente se encuentran las instituciones escolares coloniales para la aplicación gradual y progresiva de los restantes, a medida que los recursos del Tesoro colonial y las circunstancias generales lo permitan y para que siempre sirvan a la Administración colonial de norma fundamental en la materia.

REGLAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS POSESIONES ESPAÑOLAS DEL GOLFO DE GUINEA

Clasificación de la enseñanza

Art. 1.º Las escuelas de la colonia se clasifican en los siguientes grupos:

1.º Escuelas Oficiales públicas, cuyo sostenimiento figura en los presupuestos generales de la colonia.
2.º Escuelas públicas a cargo de los jefes de puesto de la Guardia colonial.
3.º Escuelas públicas sostenidas por el Patronato de Indígenas.
4.º Escuelas públicas sostenidas por los jefes de poblados.
5.º Escuelas no oficiales, subvencionadas o no por el Estado y entidades públicas.

En este grupo se incluyen las escuelas de las Ordenes religiosas católica o de otra confesión y las establecidas por cualquier otra entidad de carácter privado o por particulares.

Art. 2.º La enseñanza oficial es la dada en las escuelas del primer grupo del art. 1.º

La enseñanza dada en las escuelas de los grupos 2.º, 3.º y 4.º es de carácter oficial.

La enseñanza no oficial es la dada en las escuelas comprendidas en el grupo 5.º del mismo artículo.

Enseñanza oficial

Art. 3.º La lengua española será obligatoria en las escuelas y los Maestros dedicarán preferente atención a que la adquieran rápidamente los indígenas.

División

Art. 4.º La enseñanza oficial en los territorios españoles del golfo de Guinea comprende:

1.º Enseñanza primaria
2.º Enseñanza del hogar
3.º Enseñanza profesional

Enseñanza primaria

Art. 5.º La enseñanza primaria se divide en:

1.º Enseñanza primaria elemental
2.º Enseñanza primaria superior y profesional.

Art. 6.º La enseñanza primaria elemental oficial comprende dos grados y se da gratuitamente a los discípulos de los dos sexos:

1.º En las escuelas de primer grado de niños o de niñas a cargo de auxiliares Maestros indígenas.
2.º En las escuelas de segundo grado de niños o de niñas, a cargo de Maestro o de Maestra españoles.
3.º En clases de adultos.

ENSEÑANZA PRIMARIA ELEMENTAL

Primer grado

Art. 7.º En principio la escuela de primer grado es común a niños y niñas sobre todo en aquellos poblados donde el total de unos y otros en edad escolar no exceda de 50, y en los que no se disponga de Maestra. No obstante, en caso de falta de escuelas serán preferidos los niños.

Art. 8.º En la medida en que los recursos de personal lo permitan, se creará una escuela de este grado en todo poblado que conste, al menos, de 40 discípulos de ambos sexos en edad escolar.

La edad escolar comprende desde los seis a los doce años. Todos los niños de ambos sexos en edad escolar tienen acceso a la escuela en calidad de externos, y en los lugares suficientemente dotados de escuelas la asistencia es obligatoria durante cuatro años al menos, a no ser que justifiquen recibir la enseñanza en otras condiciones.

Art. 9.º La escuela primaria elemental de primer grado consta de tres cursos, desarrollados en tres o cuatro años. El contenido de la enseñanza de este grado comprende esencialmente: español hablado aplicado a lecciónes sobre los diversos aspectos de la vida humana y de la Naturaleza, con carácter marcadarnente intuitivo; lectura, escritura, nociones de cálculo y sistema métrico y educación moral y religiosa; canto, dibujo y educación física. Además para los niños, trabajos prácticos, agrícolas o industriales, y para las

niñas, trabajos de costura y enseñanza práctica de los menesteres del hogar.

En la enseñanza del español hablado, lectura y escritura, se procurará dar nociones geográficas de la colonia y de la metrópoli y fomentar el amor a España por el conocimiento de sus instituciones fundamentales, de algunos hechos históricos, y poniendo de relieve el beneficio que de ella obtienen los indígenas.

Art. 10.º Las escuelas primarias de primer grado se agrupan constituyendo distritos dependientes de la escuela primaria de segundo grado de más fácil comunicación con ellas, y estando a cargo del Maestro español de la misma la dirección técnica inmediata de las escuelas del Inspector de enseñanza.

En cuanto al reclutamiento de discípulos, asistencia, disciplina e instalación material, quedan bajo la vigilancia del Subgobernador o de sus delegados.

Art. 11.º Los auxiliares (Maestro o Maestra) indígenas de las escuelas primarias de primer grado serán nombrados por el Gobernador general, y hasta tanto que los haya diplomados de la Escuela superior, estos nombramientos podrán recaer en indígenas que justifiquen la mejor preparación posible. Al Gobernador general corresponde ordenar las pruebas a que hayan de someterse.

Segundo grado

Art. 12.º Habrá una escuela de este grado de niños o de niñas en aquellos lugares donde sea posible reunir indígenas suficientemente instruidos para aprovechar este curso. Se procurará que los alumnos de este grado no excedan de la edad de catorce años al ingresar.

Para esta escuela se reclutarán los discípulos seleccionados entre los de las escuelas de primer grado de su distrito mejor preparados y de mejores condiciones intelectuales y afición por el estudio.

Los discípulos de lugares alejados que lo merezcan serán pensionados para que puedan alojarse con alguna familia del lugar de la escuela del segundo grado.

Hasta tanto que el número de escuelas de primer grado sea suficiente para proveer de alumnos preparados a las escuelas de segundo grado, los Maestros y Maestras de éstas podrán admitir

discípulos cualesquiera, sin olvidar que han de tender a que el segundo grado sea un grado de selección.

Art. 13.º En el mismo lugar de la escuela habrá clases de primer grado a cargo de indígenas, organizada con ella en graduada, para los indígenas del lugar, con los cursos correspondientes al primer grado. El Maestro español será director de esta graduada a la vez que tendrá a su cargo el segundo grado.

Este constará sólo de un curso (uno o dos años) y comprenderá: enseñanza sistematizada de la lengua española, cálculo y sistema métrico decimal y nociones de Geometría, de Ciencias Físicas y Naturales de más aplicación a la higiene, agricultura e industria; breves nociones histórico-geográficas acerca de España y de la administración de la colonia; educación moral y religiosa; canto, dibujo y educación física; trabajos prácticos para niños y niñas del mismo género que los del primer grado.

Los programas correspondientes a los dos grados van anejos a este Reglamento.

Art. 14.º Los trabajos prácticos industriales o agrícolas a que se refiere el artículo anterior servirán de base para ensayar dependientes de la escuela de segundo grado, especie de mutualidades escolares.

Todos los discípulos de la escuela trabajarán en el campo agrícola o en los talleres de la misma y se beneficiarán de sus productos, bien por reparto de éstos u organizando cantinas escolares con el rendimiento de dicho trabajo.

Art. 15.º A la terminación de los estudios primarios elementales, los alumnos que los hayan aprovechado podrán adquirir un certificado de estos estudios, como satisfacción a su aplicación y que servirá de garantía a los que hayan de utilizar sus servicios. Estos certificados serán expedidos por los Maestros españoles de las escuelas a que pertenezcan los alumnos.

Cuando el número de estas escuelas lo permita, la obtención del certificado de estudios será reglamentada por el Gobernador general de modo que por su eficacia constituya un documento de valor para el indígena.

Art. 16.º El Maestro o Maestra españoles estarán auxiliados en cuanto al reclutamiento,asistencia e instalación material por el Subgobernador o sus delegados.

Clases de adultos

Art. 17.º Se establecerán clases de adultos por decisión del Gobernador general de la colonia en la medida en que las posibilidades económicas lo permitan, en las escuelas primarias, a cargo de Maestro español.

La asistencia a estas clases será gratuita.

Art. 18.º Las clases de adultos tendrán por objeto enseñar a hablar español, a leer, escribir y cálculo, a los indígenas mayores de catorce años desprovistos de toda instrucción y completar la recibida por los que posean alguna.

Art. 19.º Todos los días de clase diurna serán también de clase de adultos, los programas y empleo del tiempo se establecerán por el Maestro, según las necesidades de la localidad de acuerdo con el Subgobernador o Delegado del Gobierno y con el visto bueno del Inspector de enseñanza.

Art. 20.º El Maestro recibirá una gratificación adecuada por la clase de adultos.

ENSEÑANZA PRIMARIA SUPERIOR

Escuela Superior

Art. 21.º Se creará en Santa Isabel o en sus proximidades una escuela primaria superior para varones indígenas, que dependerá directamente del Gobernador general.

La finalidad de la escuela será la formación de auxiliares maestros para las escuelas de primer grado y preparar indígenas para las oficinas de la Administración colonial, para servicios sanitarios, de correos, etc. y para empleados de empresas privadas.

Sus alumnos, en general, serán internos

Art. 22.º La Escuela Superior estará dirigida por el Inspector de Enseñanza en los primeros años de su funcionamiento. Esta dirección, una vez asegurada la marcha de la escuela, será desempeñada por un Maestro español designado por el Gobernador general, a propuesta del Inspector de Enseñanza.

El Director tendrá a su cargo, no sólo la marcha general de la escuela, sino especialmente la dirección y preparación de los futuros auxiliares-maestros indígenas.

Art. 23.º Completarán el personal docente de la Escuela Superior dos Maestros españoles. Además podrán confiarse cursos especiales a Maestros de oficios o a funcionarios pertenecientes a otros servicios.

La designación del personal de estos cursos y de su distribución corresponderá al Gobernador general.

Art. 24.º Los estudios de la Escuela Superior se distribuirán en tres cursos y la duración normal de cada uno será de un año.

Los dos primeros cursos, comunes a todos los alumnos, serán exclusivamente de enseñanza general y el tercer curso se destinará a preparación profesional.

Art. 25.º La enseñanza general dada en la escuela durante los dos primeros años comprenderá esencialmente: lengua oral, lectura, escritura y Gramática; cálculo y sistema métrico; nociones de Geometría; nociones elementales de Ciencias Naturales, con aplicación a la higiene, a la agricultura y a las industrial; nociones elementales de Geografía e Historia; dibujo, canto, educación física; doctrina cristiana e historia sagrada.

Art. 26.º Al final del segundo curso, y teniendo en cuenta las necesidades de la colonia, las aptitudes y aficiones de los discípulos, éstos se clasificarán en secciones:

1. Sección de auxiliares-maestros
2. Sección de escribientes
3. Sección técnica (sanitarios, telegrafistas, de correos, etc.)

El número y caracteres de las secciones dependerán de las necesidades dela colonia y se determinarán por el Gobernador general.

Art. 27.º La primera sección continuará en la Escuela Superior durante el tercer curso, que se destinará a prácticas de enseñanza en la escuela aneja y a la preparación teórica-pedagógica más indispensable.

La segunda y tercera serán enviadas a las distintas dependencias del Estado para recibir su preparación teórico-práctica durante el tercer curso.

Art. 28.º La distribución del trabajo, programas y reglamentos de régimen interior de la Escuela se harán por el Director y se someterán a la aprobación del Gobernador general.

Reclutamiento

Art. 29.º Los discípulos ingresarán en la Escuela Superior mediante concurso y procederán del segundo grado de las Escuelas oficiales de la colonia y de las escuelas no oficiales.

La selección de los concursantes se hará mediante examen.

Art. 30.º Para concursar deberán cumplir los siguientes requisitos:

Tener de trece a dieciseis años. El Gobernador general podrá conceder, a petición escrita del interesado, dispensa de edad.
Solicitar el concurso en papel simple.
Justificar la edad, el buen estado de salud y buena conducta.

Comprometerse a seguir por completo los cursos de la Escuela y a servir en las instituciones oficiales durante cinco años, si fuesen propuestos al terminar los estudios. Este compromiso será firmado por el candidato y su padre o tutor, y en él se dispondrá que, en caso de exclusión de la Escuela, o de cese de funciones por cualquier otro motivo distinto de la enfermedad, o no ser necesarios sus servicios, el interesado reintegrará al Gobierno los gastos de estudios y de sostenimiento en la cantidad que se fijará. El Gobernador podrá dispensar total o parcialmente este reitegro.

Art. 31.º Los alumnos que desearen hacer los estudios de la Escuela Superior sin la obligación prescrita en el artículo anterior de prestar sus servicios en las instituciones oficiales durante cinco años, lo harán constar al solicitar tomar parte en el concurso de ingreso y podrán hacer sus estudios en calidad de internos o externos. En el caso de ser internos, abonarán al Gobierno mensualmente una cantidad que se fijará en concepto de gastos de alojamiento, manutención y material escolar.

Si fueran externos, sólo abonarán una cuota mensual para gastos de material.

Art. 32.º El concurso de ingreso, tanto para alumnos internos como externos, tendrá lugar anualmente, al terminar el curso, en los sitios de más fácil acceso de la colonia. La fecha, las Escuelas, la composición de las comisiones de examen, los ejercicios y la forma de llevarlos a cabo se determinarán previamente por el Gobernador general.

Art. 33.° Una Comisión central formará una lista por orden de mérito de los candidatos aprobados, que se remitirá al Gobernador general, quien, teniendo en cuenta la misma y las necesidades de la colonia, decidirá la admisión definitiva de los alumnos.

Sostenimiento de los alumnos

Art. 34.° Todos los alumnos internos de la Escuela Superior no comprendidos en el artículo 31 serán alojados y mantenidos gratuitamente, a cuyo efecto se fijará cada año en el presupuesto de la colonia la cantidad necesaria.

Disciplina

Art. 35.° Todos los alumnos de la Escuela Superior, sin excepción se someterán al régimen de la Escuela. En caso de mala conducta o de incapacidad para los estudios, el alumno será excluido por el Gobernador general, quien determinará si la exclusión lleva consigo el reintegro total o parcial prescrito en el artículo 30.

Exámenes

Art. 36.° Durante el curso los alumnos serán calificados por los trabajos de clase, y al final del mismo sufrirán un examen para pasar al curso siguiente.

El paso de uno a otro se hará teniendo en cuenta las notas del mismo y las del examen.

Los alumnos que no obtengan la nota mínima necesaria para continuar los estudios serán despedidos.

El Gobernador general los podrá autorizar a petición suya escrita, a repetir el curso.

Art. 37.° Al final del segundo curso se hará una segunda lista de los alumnos aprobados por orden de mérito. Estos alumnos escogerán por orden de calificación la sección a que desean pertenecer.

Art. 38.° Al terminar el tercero y último año, los alumnos sufrirán un examen para la obtención de un diploma de terminación de estudios, expedido por el Gobernador general, quien además, hará los nombramientos para los destinos vacantes en que hayan de servir.

Los alumnos diplomados de la Escuela Superior serán preferidos para ocupar las vacantes correspondientes a la sección a que pertenezcan a cualquiera otros indigenas sin dicho diploma. A tal efecto, los que no sean colocados a su salida de la Escuela figurarán en una lista por orden de mérito y se colocarán por dicho orden a medida que las vacantes ocurran.

Art. 39.° Al comienzo y al final de cada curso de la Escuela Superior y a la terminación de los estudios, el viaje de los alumnos en tercera clase, en caso de emplear el barco o el ferrocarril, será de cuenta del Estado. Los alumnos recibirán una orden de viaje para reintegrarse a sus familias, y durante el mismo percibirán un socorro diario de una peseta en moneda o en especia. Se exceptuan de este artículo los alumnos ingresados con sujeción al artículo 31.

ENSEÑANZA DEL HOGAR Y PROFESIONAL

Art. 40.° Además de la enseñanza del hogar prescrita para las niñas en las escuelas primarias elementales, el Gobernador general dispondrá, cuando las circunstancias lo aconsejen, la creación de Escuelas especiales destinadas a la preparación de las niñas para los menesteres de la casa.

En las Escuelas de asistencia mixta podrán igualmente crearse cursos especiales de esta enseñanza del hogar para las niñas a cargo de Maestras españolas tituladas o de españolas no Maestras de reconocida capacidad.

Art. 41.° Además de la enseñanza profesional o agrícola prescrita para las Escuelas elementales de niños y de los cursos profesionales de la Escuela Superior, en Escuelas especiales o en las dependencias del Estado se dispondrá por el Gobernador general la creación de cursos de enseñanza profesional eminentemente práctica.

Escuelas para niños blancos

Art. 42.° Cuando a juicio del Gobernador general, el número de niños y niñas europeos en edad escolar residentes en la colonia lo requiera, se crearán escuelas para cada sexo o mixtas a cargo de Maestros o Maestras españoles.

DISPOSICIONES COMUNES A TODAS LAS ESCUELAS OFICIALES

Enseñanza religiosa

Art. 43.º La enseñanza de la Religión católica será obligatoria en todos los grados de la escuela primaria, excepto para aquellos niños cuyos padres pertenezcan a Religión distinta y soliciten la excepción.

Higiene

Art. 44.º La conservación y reparación de los edificios y mobiliario escolares y de las casas de los Maestros estarán a cargo de Obras públicas, y el Maestro comunicará directamente al Subgobernador o Delegados del Gobierno la necesidad que haya de reparación.

Art. 45.º No será admitido ningún niño en la escuela con síntomas de enfermedad contagiosa o repulsiva.

Al menos una vez al mes o cuando se disponga en las Ordenanzas sanitarias de la colonia, se hará una visita médica a las escuelas por el Médico de la localidad cuando lo haya.

Art. 46.º Diariamente pasará el Maestro revista de la limpieza a la entrada de los niños en la escuela, cuidando de que en todo momento se conserven limpios. Igual cuidado se tomará en la limpieza de las ropas, mobiliario y material que use el niño.

Disciplina

Art. 47.º El Maestro procurará por su vigilancia constante, buen empleo del tiempo y agrado en su trato con los discípulos, que éstos observen buena conducta.

En caso necesario, apelará a la represión privada o pública, a la retención en la escuela fuera de las horas de clase y a la expulsión temporal o definitiva, En este último caso, la expulsión será autorizada por el Subgobernador o Delegado del Gobierno.

Podrán también los Maestros formar mensualmente una lista de honor en la que figuren los discípulos de más aplicación y de mejor conducta.

Vacaciones y días festivos

Art. 48.° El curso escolar durará diez meses. El Gobernador general determinará las fechas de comienzo y fin de curso, que serán las mismas para todo la colonia o acomodadas a las exigencias de cada localidad.

Durante la semana, además del domingo, será de vacación el sábado o el día de mercado, si lo hay.

Además, serán de vacación los días festivos legales y el del Santo Patrón de la localidad.

Horas de clase

Art. 49.° Las horas diarias de clase serán cinco, que se distribuirán en una o dos sesiones, según convenga.

Los ejercicios escolares de la mañana y los de la tarde se interrumpirán durante quince o veinte minutos, que se destinarán a recreo. El tiempo dedicado a recreo no disminuirá el asignado para las clases que durarán cinco horas efectivas.

La distribución diaria del trabajo escolar, después de aprobada por el Inspector de Enseñanza o prescrita por éste se pondrá en las clase.

Obligaciones de los Maestros

Art. 50.° El Maestro español y el auxiliar Maestro indígena cuidarán de la conservación de los edificios de sus escuelas y casa-habitación y no podrá destinarlas a otros fines sin autorización del Gobierno general o de sus representantes.

Art. 51.° Cuidarán igualmente los Maestros del material escolar, del cual se harán cargo desde su llegada a la escuela, mediante inventario, que llevará el visto bueno del Subgobernador o del Delegado del Gobierno.

Al dejar la escuela por regreso a la Península u otra causa, harán entrega, también con inventario, del que guardará copia visada el representante del Gobierno de la localidad.

Art. 52.° El Maestro llevará los siguientes registros escolares:

Registro de matrícula, de asistencia diaria de clasificación de correspondencia, de contabilidad y de inventarios con los documentos comprobantes. Guardará duplicada las comunicaciones oficiales que emita y archivará las que reciba.

Registrará igualmente todos aquellos datos que permitan a las Autoridades y al Inspector de Enseñanza informarse con exactitud y rapidez.

Art. 53.º Cinco días antes de comenzar el curso abrirá el Maestro la matrícula y procurará que se haya cerrado durante los diez primeros del mismo, a fin de evitar el trastorno causado por la entrada de nuevos alumnos durante el curso.

Si todos los niños matriculados no pudiesen admitirse, las bajas que ocurran se cubrirán con los excedentes por orden de matrícula. Al dar de baja a un niño anotará la causa.

Art. 54.º Los Maestros llevarán a diario el registro de asistencia y anotarán al fin de mes la asistencia media. Se informarán de las causas de la falta de asistencia y comunicarán a la Autoridad española local qué niños incurren en ella para que obligue a los padres a enviarlos a la escuela.

Art. 55.º El primero de cada mes enviarán a la Inspección de Enseñanza una hoja estadística con los siguientes datos:

Matrícula (el número de niños que figuran en el registro de asistencia) el primero del mes anterior.

Anotarán igualmente en esta hoja el número de niños que pertenecen a cada curso o el de los que saben hablar español, leer, escribir y cálculo.

Art. 56.º Los Maestros cumplimentarán las órdenes y prescripciones concernientes a su servicio que les sean dadas por el Gobernador general o sus representantes y por el Inspector de Enseñanza.

Art. 57.º Los Maestros prepararán diariamente sus lecciones y llevarán un conciso diario del trabajo escolar.

El Maestro español dirigirá a los auxiliares indígenas de su distrito, los cuales llevarán un cuaderno en el que anotarán las advertencias y consejos que de él reciban para el mejor desempeño de las clases; cuidarán de que los auxiliares lleven debidamente su diario y se asegurará de que éstos cumplen con sus deberes de clase.

Art. 58.º Los Maestros celebrarán a fin de curso exposiciones escolares con trabajos de sus alumnos.

Art. 59.° Al comenzar el curso los Maestros comunicarán a la Inspección de Enseñanza el comienzo de las clases y expresarán en la comunicación la matrícula con la que se abren.

Igualmente comunicarán la terminación del curso, expresando las observaciones que estimen pertinentes.

La Inspección de Enseñanza

Art. 60.° Al Inspector de Enseñanza corresponde la dirección general pedagógica de todas las escuelas oficiales de la colonia.

En sus visitas a las escuelas que hará sin necesidad de previo aviso a los Maestros, éstos facilitarán su actuación a fin de que pueda informarse del funcionamiento de las clases, y tomarán nota de las observaciones y prescripciones que les haga conducentes a la mejor marcha de la escuela.

Art. 61.° El Inspector de Enseñanza se relacionará directamente con el Gobernador general de la colonia, a cuyas órdenes estará en su actuación profesional.

Art. 62.° Todos los años a fin de curso, el Inspector de Enseñanza elevará al Gobernador general una memoria en la que exprese el estado de la enseñanza y las pertinentes modificaciones de la misma.

Art. 63.° Las escuelas comprendidas en los grupos segundo, tercero y cuarto del artículo 1.° y la enseñanza dada en las mismas quedan sometidas en lo que les sea aplicable, a las disposiciones de este Reglamento referentes a la enseñanza oficial, en cuanto a su organización, funcionamiento e inspección.

Enseñanza no oficial

Art. 64.° Los Directores de las escuelas no oficiales comprendidas en el grupo quinto del artículo 1.° de este Reglamento quedan en libertad de organizar la enseñanza en las mismas con sujeción a las disposiciones que autoricen su creación.

La lengua usada para la enseñanza en estas escuelas será la española.

Art. 65.° Dichos Directores enviarán a la Inspección de Enseñanza las hojas estadísticas mensuales prescritas en el artículo 55

y los informes y datos que por dicha Inspección se les pidan para el cabal conocimiento de la marcha de las Escuelas.

Art. 66.º El Inspector de Enseñanza efectuará visitas de inspección a las escuelas no oficiales, sin necesidad de autorización previa del Director de la escuela ni aviso, y se informará del funcionamiento de las clases lo mismo que en las visitas a las escuelas oficiales.

Art. 67.º Este Reglamento tendrá como legislación supletoria la general de la colonia y la enseñanza de ésta y la Metrópoli.

Quedan derogadas cuantas disposiciones se opongan a la aplicación de este Reglamento.

Boletín Oficial de la Colonia de 15-XII-1928

Documento n.º 5: Cursillo pedagógico

Existen vacantes algunas plazas de Auxiliares de Enseñanza y esto es es causa de que haya algunas escuelas rurales, tanto de Fernando Poo como de la Guinea continental y Corisco, que se encuentran clausuradas por falta de personal docente.

Este Gobierno general, preocupándose de que la labor docente colonial se desarrolle dentro de la mayor amplitud con arreglo a las posibilidades económicas que impone el Presupuesto colonial vigente, y al mismo tiempo, deseando que el personal de Enseñanza disponga de una preparación técnica de acuerdo con la importante función colonizadora que ha de desarrollar, viene en decretar lo siguiente:

Art. 1.º En la ciudad de Santa Isabel se celebrará un cursillo pedagógico que comprenderá: ejercicios de selección y de orientación en procedimientos de Enseñanza en la escuela rural colonial.

Art. 2.º Están obligados a presentarse para realizar las pruebas de competencia, todos los Auxiliares de Enseñanza, de ambos sexos, que en la actualidad desempeñen escuelas rurales con carácter de interinos ya sea por no haber aprobado definitivamente, al no ser incluidos en el primer grupo de los que actuaron en el cursillo celebrado el pasado año, tanto en el Tribunal de Santa Isabel, como en el de Bata, o porque hayan sido nombrados sin haber tomado parte en cursillo pedagógico alguno.

Art. 3.º Los Auxiliares de Enseñanza a que se refiere el artículo anterior y que no se presentasen al cursillo qua ahora se anuncia, sin causa justificada, a juicio de este Gobierno general, quedarán sin derecho a seguir sirviendo escuelas.

Art. 4.º Todos los indígenas, hoy ajenos al servicio, que aspiren a ocupar plazas de Auxiliares indígenas de Enseñanza, deberán someterse a las pruebas que se realizarán mediante este cursillo, solicitándolo de este Gobierno general hasta el 20 de enero del próximo año.

Art. 5.º Los aspirantes unirán a sus solicitudes una certificación de la Policía, en la que se haga constar que no tiene antecedentes penales el solicitante, sin cuyo requisito no será admitido a las pruebas.

Art. 6.º Los pasajes del Continente a Santa Isabel y regreso, les serán abonados por cuenta del Estado a los actuales Auxiliares de Enseñanza que prestan sus servicios en escuelas rurales de la Guinea continental y Corisco y que se encuentren comprendidos en el artículo 3.º de este decreto. También les serán abonados los pasajes en la misma forma a los actuales becarios aspirantes a maestros indígenas que están agregados a las escuelas urbanas de San Carlos y Bata y que deseen acudir a estas pruebas. Estos becarios están excluidos de la obligación de presentar el certificado de la Policía a que se refiere el artículo 5.º y, en cambio será condición indispensable el que su instancia venga informada por el Maestro europeo de la escuela urbana al que estén agregados.

Art. 7.º La Comisión o Tribunal examinador estará integrada por el señor Secretario general de este Gobierno, como Presidente; el Maestro encargado de Enseñanza, como Secretario; los dos Maestros europeos, sin distinción de sexos, como vocales adjuntos.

Art. 8.º El cursillo dará comienzo el día 21 de enero próximo, a las diez de la mañana, en el local de la Escuela Urbana de niños de Santa Isabel, siendo excluidos en este momento todos aquellos solicitantes que no hagan su presentación en el día, hora y local fijados.

Art. 9.º Los aspirantes que resulten aprobados serán destinados por el orden de prelación resultante de este cursillo, con la categoría de entrada, con la fecha que este Gobierno general lo estime oportuno, de acuerdo con las condiciones de los locales-escuela y demás circunstancias especiales y como consecuencia no podrán solicitar sueldo ni nombramiento alguno por el hecho de haber aprobado los cursillos.

Art. 10.º Los aspirantes que resulten aprobados en la primera parte del cursillo están obligados a presentarse a la segunda,que constituirá los ejercicios de orientación profesional.

PROGRAMA DE ESTE CURSILLO.PRIMERA PARTE
Ejercicios de selección.

Lenguaje en sus diversos aspectos.

a) Los aspirantes mantendrán conversaciones en español correcto con los miembros del Tribunal, de los cuales se pueda

deducir el grado de cultura general del aspirante y muy especialmente el dominio de nuestra lengua.

b) Ejercicio de redacción en español sobre alguna cuestión colonial, en el que se apreciará la corrección caligráfica, la ortografía y el manejo del idioma como medio gráfico de expresión.

c) Ejercicio de lectura comentada en español.

Aritmética

a) Ejercicios sobre las cuatro operaciones con números abstractos y decimales.

b) Desarrollo de un problema de recapitulación en el que se manifieste una cuestión conocida y que sea de uso corriente en las operaciones coloniales derivadas de la actividad agrícola y comercial en estos territorios.

Se intercalarán en este problema las unidades principales del sistema métrico decimal.

Geometría.

Conversaciones con los aspirantes y de las cuales el Tribunal pueda darse cuenta de que domina el conocimiento de las formas geométricas planas de uso más vulgar y el de algún cuerpo, como la esfera, cilindro, etc.

SEGUNDA PARTE
Ejercicios de orientación

Los miembros del Tribunal informarán a los aspirantes sobre los procedimientos didácticos que deberán emplear como Auxiliares de Enseñanza al frente de la Escuela rural y en las distintas materias que componen la Enseñanza primaria elemental en la colonia.

También se les darán normas para la confección de los registros, estadísticas, inventarios y demás documentos que en sí lleva la labor del Maestro al frente de su escuela.

Boletín Oficial de la Colonia de 15-XII-1934

Documento n.º 6: Principios de enseñanza del nuevo régimen

La Junta de Defensa Nacional de España ha dictado la orden cuya parte dispositiva es el tenor literal siguiente:

La necesidad de demostrar al mundo la normalidad de la vida nacional en las regiones ocupadas por el Ejército español, salvador de España hace imprescindible que en todas las manifestaciones de la misma sea un hecho el orden y funcionamiento de los organismos oficiales.

Entre éstos se halla la escuela de instrucción primaria que, como piedra fundamental del Estado, debe contribuir no sólo a la formación del niño en el aspecto de cultura general, sino a la españolización de las juventudes del porvenir que desgraciadamente, en los últimos años han sido frecuentemente orientadas en sentido inverso a las conveniencias nacionales.

La conveniencia indudable de adaptar a estos territorios la parte dispositiva de esta orden, de cuya aplicación inteligente a la infancia indígena cabe esperar mejores frutos para el porvenir, mueve a este Gobierno general a decretar:

1.º Que la enseñanza en la colonia ha de responder a las conveniencias nacionales.

2.º Que los juegos infantiles obligatorios han de tender a la exaltación del patriotismo sano y entusiasta de la España nueva.

3.º Que se ponga en conocimiento de este Gobierno general toda manifestación de debilidad u orientación opuesta a la sana y patriótica actitud del Ejército y pueblo español que siente a España grande y única desligada de conceptos antiespañolistas que sólo conducen a la barbarie.

Boletín Oficial de la Colonia de 1-XII-1936

Documento n.º 7: Reglamento de Enseñanza de 1937

La necesidad de refundir en una sola disposición otras varias dadas en distintos tiempos; la nueva organización articulada que debe tener y ahora se da a la Enseñanza colonial en sus distintos grados, poniéndola a tono con las actuales circunstancias de la Metrópli y colonia, son razones importantes por las que este Gobierno general, a propuesta de la Inspección de Enseñanza, ha resuelto aprobar el presente Reglamento y declararlo de aplicación en estos territorios.

REGLAMENTO DE ENSEÑANZA DE LOS TERRITORIOS ESPAÑOLES DEL GOLFO DE GUINEA

Clasificación de la enseñanza

Art. 1.º La enseñanza en la colonia se clasifica en oficial y no oficial.

La enseñanza oficial es la dada en los establecimientos o escuelas a cargo o con subvención del Estado español. La enseñanza no oficial se da en los establecimientos o escuelas no comprendidos en el párrafo anterior.

Art. 2.º La enseñanza oficial comprende los siguientes grados:

A) Enseñanza primaria elemental
B) Enseñanza primaria superior
C) Enseñanzas de artes y oficios.

Art. 3.º La enseñanza primaria elemental se dará en las distintas escuelas del territorio sean unitarias o mixtas, a cargo de Maestros Auxiliáres indígenas no titulados.

Art. 4.º La Enseñanza primaria superior tendrá lugar en las escuelas o graduadas dirigidas siempre por Maestros españoles de

primera enseñanza, aprovechando la cooperación de los Maestros Auxiliares indígenas titulados, debiendo actuar estos Maestros de sección y supliendo a los Maestros europeos en sus ausencias reglamentarias.

Art. 5.º La enseñanza profesional se dará en el Instituto Colonial Indígena de Santa Isabel.

Art. 6.º La enseñanza de artes y oficios será dada en la Escuela aneja al Instituto colonial.

De la enseñanza primaria elemental

Art. 7.º La enseñanza primaria elemental se dará por los mismos Maestros-Auxiliares o Maestras a niñas y niños hasta que haya posibilidas de disponer de Maestros y Maestras-Auxiliares indígenas bastantes para todas las necesidades coloniales. Con el fin de hacer la separación conveniente de sexos, habrá dos sesiones de clase diarias, de mañana y tarde, dividiéndose el tiempo reglamentario diario, que para estas escuelas será de seis horas, por mitad para cada sección.

Art. 8.º A medida que se pueda, se creará una escuela de enseñanza primaria elemental en cada poblado que dé, por lo menos, una matrícula de treinta alumnos en edad escolar. Mientras esto no sea posible, vendrán obligados los padres o tutores de los alumnos a mandar a éstos a la Escuela oficial más próxima, hasta una distancia máxima de cinco kilómetros, a no ser que justifiquen su educación por otro medio.

En estas escuelas se establecerá la Enseñanza de adultos.

Art. 9.º Las empresas y particulares, ya sean nacionales o extranjeros que tengan a su cargo, entre braceros y otros empleados, un número superior a cincuenta, y que por estar enclavada la residencia de los mismos a más distancia de cinco kilómetros del centro educativo más cercano, no pueda asistir a clase, deberán construir y sostener por su cuenta una escuela primaria elemental y un Maestro-Auxiliar indígena, por lo menos, para clases nocturnas para adultos, o diurnas compatibles con las horas de su trabajo y para diarias de los niños que sean familiares de sus empleados y vivan con ellos. La finalidad principal de estas escuelas es la de difundir en todo lo posible el conocimiento de España, de su idioma, costumbres e instituciones. Los Maestros-Auxiliares nombrados para estas escuelas lo

serán por el Gobernador general, a propuesta de la Inspección de Enseñanza, de quien dependerán directamente para todo cuanto se refiera al régimen pedágogico, nombramientos y ceses.

Art. 10.º Las enpresas o particulares que se hallen a menos de cinco kilómetros de distancia entre sí y que por el artículo anterior estén obligados al sostenimiento de una escuela y Maestro-Auxiliar, podrán mancomunarse para, entre ellos, y a prorrateo, según el personal que posean atender equitativamente a los gastos de sostenimiento de la escuela, teniendo presente que el número máximo de alumnos que podrá tener cada Maestro-Auxiliar será el de ciento cincuenta para atenderlos en tres sesiones diarias, de dos horas de duración cada una, esto es, a cincuenta por cada sesión.

Para el régimen interior de estas escuelas de Enseñanza primaria elemental, se publicará el oportuno reglamento, así como el programa a que habrán de someterse.

De la enseñanza primaria superior

Art. 11.º De momento habrá para la enseñanza primaria superior, una escuela graduada en Santa Isabel y otra en Bata, aparte las que más adelante se vayan creando.

Estas escuelas constarán de cuatro grados o secciones para niñas y otros cuatro para niños.

Los grados primero y segundo podrán ser a cargo de personal indígena titulado o no, pero los grados tercero y cuarto estarán desempeñados por Maestros de Primera enseñanza europeos. El Maestro más antiguo de la Escuela tendrá a su cargo el cuarto grado y será, normalmente, el Director de la graduada. Los demás cargos serán desempeñados por el personal nombrado por el Gobernador general, a propuesta de la Inspección de Enseñanza.

Art. 12.º Las escuelas graduadas tienen como finalidad afianzar, completar y perfeccionar los conocimientos adquiridos en las escuelas elementales y ampliar éstos, así como proporcionar una más completa educación integral, descubriendo y encauzando los gustos y aptitudes de los alumnos para que, los que sean capaces puedan ingresar en el Instituto Colonial Indígena a cursar una especialidad, y los demás tengan una educación conveniente para que puedan mejor cumplir sus deberes y hacer uso de sus derechos.

Art. 13.° Oportunamente se publicará el Reglamento de régimen interior y los programas correspondientes para las escuelas graduadas.

Art. 14.° La enseñanza profesional se cursará en el Instituto Colonial Indígena y tendrá por finalidad, previo un curso de cultura general y mecanografía:

A) La formación de Maestros-Auxiliares indígenas para las escuelas de grado elemental.
B) La preparación de personal técnico-auxiliar indígena para los distintos ramos y servicio de la Administración colonial.
C) La preparación de personal técnico-Auxiliar indígena para empresas privadas y particulares.

Art. 15.° El Instituto Colonia Indígena estará dirigido por el Inspector-Maestro de enseñanza, y en sus ausencias reglamentarias, por el Maestro-Director de la Escuela graduada de Santa Isabel. Al Director corresponderá, además de la marcha general del Instituto, la formación profesional de los Maestros-Auxiliares indígenas, aparte de la función inspectora que le compete en la enseñanza colonial.

Art. 16.° Compondrán la plantilla del personal docente, además del Director:

Un Médico, para la formación de enfermeros, Practicantes y Comadronas indígenas.

Un funcionario técnico de Hacienda para Auxiliares administrativos del Estado y tenedores de libros, ambos indígenas.

Un funcionario técnico de Obras públicas para la formación de Delineantes y Auxiliares Topógrafos indígenas.

Un funcionario técnico del Servicio Agronómico para Auxiliares de cultivos y Capataces agrícolas indígenas.

Un funcionario técnico de Radiotelegrafía para la formación de Radiotelegrafistas indígenas.

Un funcionario profesor de Mecanografía y Taquigrafía.

Un Profesor o Profesora de Música, Canto y Educación física y cívica.

De la enseñanza de artes y oficios

Art. 17.° Habrá, aneja al Instituto Colonial, una escuela de artes y oficios, tanto para varones como para mujeres indígenas, que comprenderá:

Para varones:

Una sección de Pintura
Idem de Albañilería
Idem de Fontanería
Idem de Carpintería
Idem de Mecánica
Idem de Calderería y Ajuste
Idem de Electricidad
Idem de Sastrería
Idem de Zapatería
Idem de Imprenta y Encuadernación

Para mujeres:

Una sección de Corte, Confección y Costura.
Idem. de Economía doméstica.

DISPOSICIONES GENERALES

Art. 18.º El Gobernador general podrá aumentar o disminuir las distintas especialidades y enseñanzas profesionales, en vista de las necesidades y posibilidades de cada monento.

Art. 19.º Reglamentos de régimen interior determinarán los programas para las distintas enseñanzas.

De la edad escolar

Art. 20.º La edad escolar para la enseñanza primaria elemental, aparte la edad de los adultos a que se refiere el artículo 8º, que será ilimitada, conprenderá de seis a catorce años; la enseñanza primaria superior de diez a catorce años; la de enseñanza profesional, de catorce años hasta el cumplimiento del programa que se exige en las respectivas enseñanzas especialidades, sin perjuicio del régimen de transición indispensable en los comienzos.

Art. 21.º El pase de una enseñanza a otra tendrá lugar, mediante examen, en las condiciones siguientes:

Para pasar de la Enseñanza primaria elemental a la superior, mediante propuesta del Maestro-Auxiliar indígena,encargado de la escuela, y examen del Director de la graduada correspondiente.

Para el pase de la enseñanza primaria superior al curso preparatorio común para la enseñanza profesional, mediante propuesta del Director del Instituto Colonial Indígena y dos Profesores más del mismo Instituto.

Para el pase del curso preparatorio a las distintas enseñanzas profesionales, con informe de aptitud de aquel profesorado, mediante examen ante el Tribunal que determina el Reglamento correspondiente.

Habrá exámenes libres , con los mismos programas , para los alumnos de enseñanza no oficial. Estos exámenes tendrán lugar dentro de los quince primeros días del curso correspondiente para los de ingreso.

Art. 22.º Todos los años, a la terminación del curso, los alumnos del Instituto Colonial tendrán los exámenes correspondientes a su especialidad y curso, ante los tribunales correspondientes.

Los alumnos de enseñanza no oficial serán examinados por el mismo Tribunal y con sujeción a los mismos programas, en los quince días siguientes a la terminación del curso.

Art. 23.º El alumno que fuere suspendido en dos convocatorias o exámenes seguidos será dado de baja en la percepción de la beca que pudiera disfrutar, y si fuera suspendido en tres convocatorias o exámenes, será dado de baja en los estudios. Igualmente será baja el alumno libre que fuera suspendido en tres convocatorias sucesivas.

Art. 24.º Como resultado de los exámenes a que se refieren los artículos anteriores, se dará al alumno que aprueba uno de los documentos siguientes:

A) La papeleta de examen con la califiación de «Regular» o «Bueno» al alumno que termine la enseñanza elemental.
B) El certificado de cultura prinaria, con una de las calificaciones «Aprobado», «Notable» o «Sobresaliente» al alumno que termine la enseñanza primaria superior.
C) La papeleta de examen del curso correspondiente, con una de las tres calificaciones anteriores.

D) El diploma de la especialidad correspondiente, con una de las mismas tres anteriores calificaciones al alumno que acabe los estudios en el Instituto Colonial.

Enseñanza del hogar

Art. 25.º En las escuelas graduadas a cargo de Maestras de primera enseñanza españolas se preparará a las niñas para los menesteres de la casa con gran constancia y minuciosidad posible, a fin de que al salir de la escuela, estén impuestas en la compleja misión que les incumbe hoy como hijas y hermanas y en la de un mañana como esposas y madres cristianas y solícitas.

Escuelas para niños blancos

Art. 26.º Se conservará la escuela mixta de europeos que hoy funciona en Santa Isabel y se creará alguna otra en Bata u otro punto de la colonia, cuando lo crea oportuno el Gobernador general.

De la colocación de los alumnos

Art. 27.º Los alumnos diplomados del Instituto Colonial Indígena y su escuela de artes y oficios aneja, serán colocados, con ocasión de vacante, en la plaza o destino de su especialidad que hubiere en la colonia al servicio del Estado. Los que no puedan ser colocados a su salida del Instituto o escuela aneja, figurarán en una lista por orden de mérito y se colocarán por dicho orden a medida que las vacantes ocurran.

Los alumnos que posean el certificado de cultura a que se refiere el apartado B) del artículo 24 tendrán preferencia, asimismo para ser colocados, con ocasión de vacante, respecto de los que no lo posean.

Art. 28.º La expedición del certificado de cultura se hará por la Inspección de Enseñanza o Subinspección mediante examen, que tendrá lugar en Santa Isabel y Bata dentro de la segunda quincena de diciembre de cada año, entre los alumnos de Enseñanza oficial que hayan cumplido la edad de trece años y lo soliciten en papel simple de la Inspección de Enseñanza o Subinspección hasta el día 15 del referido mandamiento.

De concesión de becas

Art. 29.° Los discípulos que no sean de las poblaciones donde estén las graduadas o el Instituto Colonial, y aun éstos en casos especiales que por su comportamiento y aplicación lo merezcan obtendrán becas que serán concedidas por el Gobernador General, a propuesta de la Inspección de Enseñanza en la isla y por el Subgobernador, a propuesta de la Subinspección en el Continente.

Art. 30.° Con el fin de poder disponer del mayor número posible de las becas a que se refiere el artículo anterior, se requerirá a las corporaciones oficiales y también a los particulares enclavados en estos territorios para que ayuden al Gobierno en la medida de sus posibilidades a sufragarlas en beneficio de los naturales, cooperando así a la mejor colonización.

Art. 31.° La adjudicación de estas becas tendrá lugar mediante exámenes de capacidad, en los que se tendrá también en cuenta el comportamiento y aplicación de los alumnos, tanto de las escuelas graduadas e Instituto Colonial como de cualquier otro centro de enseñanza no oficial.

En su día se determinarán y detallarán todas las condiciones necesarias para la adjudicación.

Enseñanza religiosa y patriótica

Art. 32.° La imagen del Crucificado y el retrato del Jefe del Estado presidirán las tareas escolares.

La Religión Católica e Historia Sagrada se enseñarán obligatoriamente en las escuelas, ocupando con la enseñanza patriótica el lugar preeminente que le corresponde.

Toda la labor escolar tenderá a conseguir ciudadanos españoles honrados, fuertes, capacitados y fervientes católicos.

Higiene

Art. 33.° La conservación y reparación de los edificios de las casas de los Maestros estarán a cargo del Negociado de Construcciones Civiles, así como la construcción de los nuevos locales.

Los alumnos serán sometidos a reconocimientos médico en las épocas que establezca el Servicio Sanitario, y en casos aislados, cuando así lo estime necesario la Dirección de la escuela.

Art. 34.º No será admitido ningún niño en la escuela con síntoma de enfermedad contagiosa o repulsiva.

Todos los alumnos estarán provistos de la tarjeta sanitaria o del carnet o ficha que por este Servicio se determine.

Art. 35.º Los Maestros vigilarán diariamente a fin de que los alumnos no descuiden su aseo en la persona y en sus vestidos, así como en el mobiliario y material que usen.

Educación física

Art. 36.º En todas las escuelas, aprovechando el tiempo de recreo diario, habrá media hora de ejercicios de educación física o juegos al aire libre.

Disciplina

Art. 37.º El Maestro procurará por su vigilancia constante, buen empleo del tiempo y agrado en su trato con los discípulos que éstos observen buena conducta.

En caso necesario apelará a la reprensión privada o pública, a la retención en la Escuela fuera de las horas de clase y a la expulsión temporal o definitiva. En este último caso, que habrá de restringirse todo lo posible para poderse llevar a efecto, la expulsión, será autorizada previamente por el Gobierno o Subgobierno.

En ningún caso se emplearán castigos corporales o aflictivos.

Art. 38.º Los alumnos becarios, por faltas de asistencia y de aplicación y comportamiento, podrán ser sancionados por la Inspección de Enseñanza o Subinspección con multas de cinco a veinticinco pesetas.

Las reincidencias en las faltas serán castigadas por el Gobierno general o Subgobierno, a propuesta de la Inspección de Enseñanza o Subinspección, con pérdida total o parcial de las becas respectivas.

Cuando el alumno becario se dé de baja voluntariamente de las clases, deberá devolver a la Inspección de Enseñanza por mediación

de su habilitado, o a la Subinspección, el importe de la beca que hubiera percibido durante el año de la baja.

El importe de las multas sancionadas por la Inspección o Subinspección, con arreglo a este artículo, será repartido entre los demás becarios, según su aplicación y comportamiento, a juicio de los respectivos Maestros encargados de las clases.

Vacaciones y días festivos

Art. 39.º El curso escolar durará diez meses. El Gobernador general determinará las fechas de comienzo y fin de curso, que podrán ser las mismas o diferentes, para la isla y Continente.

Habrá vacación los sábados, los domingos, los preceptuados como festivos por la Iglesia católica y los considerados como fiesta nacional o local.

El Gobernador general determinará en su día si el Instituto Colonial Indígena y Escuela de Artes y Oficios aneja tendrán las vacaciones señaladas en este artículo para los demás centros docentes de la colonia o han de regirse por un almanaque propio.

Horas de clase

Art. 40.º Las horas diarias de clase serán cinco, con la excepciones de los artículos 6.º y 9.º

En el Instituto Colonial, el horario se determinará en el Reglamento de Régimen interior del mismo.

Enseñanza no oficial

Art. 41.º Los directores de los Colegios o Escuelas de Enseñanza no oficial quedan en libertad de organizar la enseñanza dada en sus establecimientos con sujeción a las disposiciones que autoricen su creación o su funcionamiento. En estos Colegios o Escuelas, lo mismo que en las oficiales, la Enseñanza será dada en la lengua española exclusivamente.

Art. 42.º Dichos Directores enviarán a la Inspección de Enseñanza, con la prontitud y regularidad posibles, teniendo en cuenta los medios de comunicación que haya, las hojas estadísticas mensuales con los siguientes datos:

Matrícula del mes de estadística, con altas y bajas en dicho mes; asistencia media en el mes; niños que saben hablar bien y regular el español y cualquier otro dato que juzguen oportuno.

Art. 43.° El Inspector de Enseñanza efectuará visitas de Inspección a las escuelas no oficiales cuando lo considere oportuno o fuera mandado por la Superioridad y se informará del funcionamiento de las clases lo mismo que en las visitas a las escuelas oficiales.

De la Inspección de Enseñanza

Art. 44.° Al Inspector Maestro de Enseñanza, corresponde la dirección general pedagógica de todas las escuelas oficiales de la colonia.

Art. 45.° El Subinspector-Maestro del Continente, que a la vez será el Director de la escuela graduada de Bata, tendrá a su cargo, por Delegación permanente de la Inspección de Enseñanza las Escuelas de la Guinea continental y Corisco en lo concerniente a la dirección general pedagógica. Estará a las inmediatas órdenes de la Inspección de Enseñanza y dará cuenta a ésta del estado de la enseñanza y de sus pertinentes modificaciones.

Art. 46.° En las visitas que hagan a las escuelas, tanto el Inspector-Maestro como el Subinspector, los Maestros facilitarán su actuación a fin de que puedan informarse del funcionamiento de las clases y tomarán nota de las observaciones y prescripciones que les hagan aquéllos encaminadas a la más acertada labor escolar.

Art. 47.° El Inspector-Maestro y el Subinspector se relacionarán directamente con el Gobernador general y Subgobernador, respectivamente y serán los responsables directos de la Enseñanza ante las referidas superiores Autoridades.

La Inspección de Enseñanza y Subinspección tendrán atribuciones para imponer directamente sanciones, la primera Autoridad hasta un día de haber a los funcionarios europeos y cinco a los indígenas, y la segunda hasta tres días de haber a los indígenas, a su cargo, dando cuenta a la Superioridad de las faltas y de las sanciones impuestas, sin perjuicio de las propuestas de nayor sanción a que hubiere lugar.

Art. 48.° Al final de cada curso escolar, el Inspector-Maestro elevará al Gobernador general una Memoria que exprese el estado

de la enseñanza en la colonia y proponiendo las modificaciones pertinentes. El Inspector-Maestro hará lo mismo con el Subgobernador respecto a la Enseñanza de la Guinea continental, remitiendo a la vez copia de dicho documento a la Inspección.

Obligaciones generales de los maestros

Art. 49.° Los Maestros cuidarán de la conservación de los edificios de sus escuelas y casa-habitación y no podrán destinarlas a otro fines sin autorización del Gobierno general o de sus representantes.

Art. 50.° Cuidarán igualmente los Maestros del material escolar del cual se harán cargo desde su llegada a la escuela, mediante inventario que llevará el visto bueno del Delegado del Gobierno.

Al dejar la escuela por cualquier causa legal, harán entrega, también con el inventario, uno de cuyos ejemplares, debidamente firmado, mandarán a la Inspección de Enseñanza.

Art. 51.° El Maestro llevará obligatoriamente los siguientes registros: el de matrícula, el de asistencia diaria, de correspondencia, de contabilidad y de inventario, con los documentos comprobantes, guardará duplicado de las comunicaciones oficiales que envíe y archivará las que reciba.

Art. 52.° A los cinco días de comenzar el curso abrirá el Maestro la matrícula y procurará que se haya cerrado durante el primer mes, a fin de evitar el trastorno causado por la entrada de nuevos alumnos, durante el curso.

Si todos los matriculados no pudieran ser admitidos, por falta de local u otra causa razonable, las bajas que ocurran se cubrirán, con los excedentes por orden de matrícula. Al dar de baja a un niño se anotará la causa para constancia en la documentación, y se comunicará a la Inspección de Enseñanza al mandar la estadística primera después de la baja.

Art. 53.° Los Maestros llevarán a diario el registro de asistencia y anotarán a fin del mes la asistencia media. Se informarán de las causas de la falta de asistencia y comunicarán a la Autoridad local qué niños incurren en ella para que dicha Autoridad obligue a los padres o encargados de los niños a enviar a éstos a la escuela, y también a los adultos en su caso.

Art. 54.º El 1 de cada mes enviarán a la Inspección de Enseñanza una hoja estadística con arreglo al modelo oficial.

Art. 55.º Los Maestros prepararán diariamente sus lecciones y llevarán un conciso diario del trabajo escolar.

Art. 56.º Igualmente celebrarán a fin de curso exposiciones escolares que comprenderán los trabajos realizados durante el curso, y comunicarán a la Inspección o Subinspección el cierre y apertura de las clases.

Art. 57.º Este Reglamento tendrá como legislación supletoria la general de la colonia y la de Enseñanza de ésta y de la Metrópoli.

Boletín Oficial de la Colonia de 1-V-1937

Documento n.º 8: Ordenación de las categorías de los maestros indígenas

Existen actualmente, con arreglo a la vigente ley económica de la colonia, tres categorías de escuelas para el magisterio indígena no titulado, como consecuencia, existen tres categorías de Maestros que sólo se distinguen por la diferente remuneración que perciben según la escuela, siendo idéntica la capacidad profesional e iguales las materias objeto de enseñanza.

Pero es la realidad que, ora por conveniencia de la misma enseñanza, ora por conveniencia del Magisterio, la situación de hecho es que estos Maestros no perciben el sueldo de la escuela a que están afectos sino que conservan el correspondietne a la escuela para que se les nombró primeramente o se les considera titulares.

Hay tambien escuelas mixtas que figuran para Maestros en presupuesto y vienen desempeñadas por Maestras.

Estimando que esta situación debe normalizarse. sin detrimento de los derechos adquiridos y de los intereses de la misma enseñanza, en virtud de las facultades que me están conferidas por la Ordenanza general de estos territorios de 27 de agosto último, vengo en disponer:

Art. 1.º Toda escuela para Maestro indígena no titulado puede ser desempeñada, según sea de niños o de niñas, por Maestro o Maestra, respectivamente, con independencia de la dotación de la escuela y de la categoría personal del Maestro.

Art. 2.º Pueden ser también servidas por Maestras las escuelas mixtas que figuran en su creación a cargo de Maestros .

Art. 3.º La dotación económica de las escuelas hoy existentes sólo servirá de base para determinar la categoría personal de sus actuales titulares a los efectos de Escalafón general que ha de formarse.

Art. 4.º Los Maestros titulados indígenas figurarán a la cabeza de este Escalafón por el mismo orden de su antigüedad en la Enseñanza.

Art. 5.º Los Maestros hoy denominados Maestros indígenas, Maestros auxiliares indígenas y Maestros aspirantes indígenas, se

incluirán en el Escalafón general único de ambos sexos del Magisterio indígena, titulado y no titulado de la Guinea española, con arreglo a las siguientes normas:

a) Figurarán en la misma categoría los Maestros que disfrutan actualmente el mismo sueldo.
b) Dentro de la misma categoría ocuparán los primeros lugares los que no tengan nota desfavorable en su expediente personal.
c) En igualdad de las anteriores condiciones, el orden y número de colocación en cada categoría estará determinado:

1.º Por el mayor tiempo de servicio en la Enseñanza pública.
2.º Por la fecha de ingreso en la categoría.
3.º Por el número del cursillo de selección para ingreso en la Enseñanza.
4.º Por la mayor edad.

Los que ingresen en lo sucesivo se colocarán a continuación de la última categoría por el mismo orden con que figuran en la lista de aprobados.

Art. 6.º El personal en situación de excedencia puede solicitar también su inclusión en el Escalafón general, figurando sin número al final del mismo, y adjudicándosele al reingresar, con ocasión de vacante la categoría correspondiente al sueldo últimamente disfrutado, y el número que le corresponda según las condiciones generales señaladas en el artículo anterior.

Los excedentes no podrán permanecer en tal situación, en lo sucesivo, más de dos años, perdiendo, transcurrido aquel tiempo, todos sus derechos en la Enseñanza, y siendo baja definitiva en el Escalafón.

Art. 7.º A continuación de los excedentes se colocarán en el Escalafón, también sin número y sin derecho a ninguna clase de ascenso, los Maestros a los que se les haya concedido o se les conceda en lo sucesivo la sustitución por imposibilidad física.

Art. 8.º El Escalafón tendrá carácter provisional hasta que se resuelvan las reclamaciones que contra el mismo puedan presentarse dentro del tiempo de tres meses a partir de su publicación, o, pasado este tiempo, se declare no haberse presentado reclamación alguna.

Anualmente se publicará con las modificaciones que durante el último año hayan ocurrido, con las circunstancias que se especifican en el párrafo anterior.

Art. 9.º Las vacantes que ocurran o las plazas que puedan crearse en las categorías superiores, se adjudicarán: la primera, por concurso de mérito entre los Maestros de la categoría inmediata inferior, y la segunda, al mayor tiempo de servicios en la misma categoría.

En ambos casos será requisito indispensable no tener nota desfavorable en su expediente personal, o justificar,en su caso, que ha sido debidamente cancelada por la Superioridad.

Art. 10.º Corresponde a la Inspección de Enseñanza la formación y publicación del Escalafón, así como el proponer y tomar cuantas medidas considere necesarias para la inmediata aplicación de esta ordenanza.

Boletín Oficial de la Colonia de 15-X-1938

Documento n.º 9: Enseñanza obligatoria para la colonia

Entre los problemas de capital importancia que urge resolver en lo que se refiere a la enseñanza en estos territorios, es uno de los principales, si no el principal, el de la obligatoriedad de la misma.

De nada serviría que nuestros esfuerzos y nuestras preocupacione se orienten magnificamente a la consecución del fin esencial de la enseñanza si la asistencia a las escuelas, tanto oficiales como privadas legítimamente establecidas, fuera como hasta el presente más ficticia que real.

Puesto que las especialísimas condiciones en que se desarrolla el ambiente y la labor escolar, así como otras de carácter psicológico en los individuos objeto de la misma, impiden utilizar, para conseguir que la asistencia a los centros de educación sea un hecho, la aplicación de disposiciones que a este fin se han dictado en otras ocasiones, se impone obligatoriamente la tarjeta escolar para todos los niños que, dentro de la edad señalada en el Reglamento de Enseñanza, tienen obligación de asistir a las escuelas, bien de carácter oficial, bien privada que se hallan establecidas en estos territorios.

Para reglamentar este sistema se dictan las siguientes normas:

1.º Con el objeto de controlar la asistencia diaria de todos los niños a la escuela, que en edad escolar existen en estos territorios se dispone la creación de la tarjeta escolar obligatoria a todos los niños que dentro de esta edad tienen obligación de asistir a la misma.

2.º Durante los primeros días de cada curso, a la vez que se hace la matrícula de cada niño, éste tiene la obligación de proveerse de la citada tarjeta,que será extendida por el Maestro, en cuya escuela hace el niño su matrícula. Esta tarjeta será numerada.

3.º La tarjeta, válida por un curso, sólo será renovada con número bis en caso de pérdida involuntaria plenamente justificada, Las pérdidas ocasionadas por negligencias o descuidos serán severamente sancionadas, haciéndose responsables de ellas a los padres o tutores del niño.

4.º Al trasladarse un niño de una localidad a otra, y por tanto de escuela, se dará de baja su tarjeta, y previo un justificante del Maestro, se le extenderá nueva tarjeta en la escuela en que haga nueva matrícula, con el número correlativo que le corresponde.

5.º De todo niño que en edad escolar se encuentre desprovisto de la correspondiente tarjeta, en período de clase, faltando por tanto a la escuela, se hace responsable de esta falta el padre o tutor del mismo, aplicándosele a éste multa por la Autoridad, de 25, 50 y 75 pesetas, según sea la primera, segunda o tercera vez que incumpla esta obligación.

En caso de reincidencia se estudiarán otras sanciones más severas.

6.º La tarjeta será visada mensualmente por el Maestro respectivo anotándose en ella el número de faltas y asistencias tenidas por el niño en el mes, que servirán para controlar por maestros y padres la conducta escolar del educando.

7.º Los niños y niñas que asistan a escuelas o colegios particulares debidamente establecidas, también deben proveerse de la respectiva tarjeta escolar, obligatoria en las direcciones de sus colegios respectivos.

8.º Por la Inspección de Enseñanza se darán las órdenes oportunas para el cumplimiento de esta disposición.

Boletín Oficial de la Colonia de 15-3-1940

Documento n.º 10: Estatuto de Enseñanza de 1943

De conformidad con la propuesta formulada por esa Dirección general, haciendo suya la del Gobierno general de los territorios españoles del golfo de Guinea, esta Presidencia de Gobierno ha tenido a bien aprobar el siguiente,

ESTATUTO DE ENSEÑANZA DE LOS TERRITORIOS ESPAÑOLES DEL GOLFO DE GUINEA

Naturaleza de la escuela de los territorios españoles del golfo de Guinea Principios, fines, medios, métodos, organización y clasificación de la misma.

Base I

La escuela en los territorios españoles del golfo de Guinea se inspira en la tradición de nuestros sistemas colonizadores y pedagógicos, y tiende a sostener el espíritu cristiano y español: que debe residir en el ambiente espiritual de nuestra colonia.

Los conceptos cristiano y español coinciden en neustra escuela colonial de tal modo que por ellos se comprende la misión ideal de esta institución social.

Base II

En el orden religioso aspira a la incorporación íntegra del indígena a la verdad, cooperando para ello con la obra de las Misiones Católicas y obedeciendo a las directrices que para conseguir este fin decrete la Autoridad eclesiástica del Vicariato de Fernando Poo.

En el orden político procura crear en el indígena una conciencia patriótica, difundiendo el idioma y virtudes de la raza hispana

con su carácter humanista, evitando el desarraigo del nativo mediante la mejora de las condiciones de su vida actual y consiguiendo de este modo adhesión perfecta con España y con los ideales de la Hispanidad.

En este orden, nuestra tradición colonial será la base normativa.

En el orden social tiende, mediante una gimnasia mental adaptada y el trabajo mental dirigido, a la preparación del niño para afrontar las realidades de la vida.

Además, se propone capacitar una selección en funciones subalternas para encuadrar a los demás.

Disciplina, estudio y trabajo guiarán al mundo infantil al objeto de crear una generaciones sanas y conscientes capaces de adaptar su vida a los sistemas de nuestra organización social.

El ejercicio ordenado y el adiestramiento deportivo contribuirán al desarrollo físico de los jóvenes. La disciplina escolar en este orden será vigilada por la Sanidad colonial, al objeto de poder contribuir al mejoramiento general de la raza mediante su ejecución sistemática.

Base III

A fin de poder llegar a la realidad de los fines propuestos se declara gratuita la enseñanza, siendo obligatoria la asistencia a los grados o ciclos del orden elemental y potestativa la de los órdenes primario y superior, a los cuales llega mediante pruebas selectivas que garantizan la capacidad del educando.

Estos órdenes escolares divididos en grados, responden a la necesidad de señalar una etapas distintas, con diferentes fines cada una que respondan a la orientación lógica que debe tener la Escuela indígena en relación con las necesidades de la vida social, política y económica de la colonia.

Se consideran medios auxiliares los Centros de enseñanza privada, con importancia principal los que sostienen las Misiones Católicas. Estos últimos son subvencionados por el Estado.

Base IV

Cada uno de los diferentes órdenes escolares, así como sus grados o ciclos respectivos, se sujetarán a unos métodos pedagógicos que se amolden a la estructura física y psicológica del niño indí-

gena, de tal modo que, sin violentar su actual estado, se consiga, mediante una disciplina racional y científica, su total educación.

La instrucción y enseñanza en estas Escuelas han de ser eminentemente educativas, pues la deficiencias del medio familiar han de suplirse y muchas veces contrarrestarse, con la educadora de la Escuela.

Base V

En dos grupos queda clasificada la escuela de nuestros territorios del golfo de Guinea:

a) Indígena
b) Europeo

El primero cumple los fines espirituales y culturales, esenciales en toda obra colonizadora.

El segundo satisface y vigila la instrucción de los hijos de los colonos europeos grados primarios y colabora en los órdenes de cultura media superior o universitaria de una manera directa, no desamparando al joven que, por su capacidad, sea merecedor de protección escolar.

La escuela, en ambos aspectos, puede ser propia del Estado (oficial) y tutelada por el mismo (privada), como obligación social, exigiendo, como garantía de esta protección un rendimiento prudencial.

Ordenes de la Escuela indígena

Base VI

En la Escuela indígena se distinguen los siguientes órdenes:

a) Elemental y preparatorio

1.º Grado inicial, dos cursos.
2.º Grado elemental, dos cursos
3.º Grado medio o preparatorio, tres cursos.

b) Primario:

Preparación de las actividades generales del país y a la enseñanza superior indígena, dos cursos.

c) Superior, compuesto:

1.º Sección de Magisterio, trienal o cuadrienal.
2.º Sección Técnico administrativa.

a) Intérpretes taquimecanógrafos, trienal
b) Sanitarios, trienal
c) Auxiliares de Obras Públicas, trienal
d) Auxiliares de Hacienda y Aduanas, trienal
e) Auxiliares Radiotelegrafistas, trienal

3.º Sección Comercial, bienal.

Existen, además, cursos de instrucción complementaria.

a) Cursos de adultos para varones
b) Cursos para la mujer de enseñanza del hogar

En el orden profesional se distinguen

a) La Escuela profesional de oficios
b) La Escuela de Capataces agrícolas.

El orden elemental

Base VII

La Escuela Elemental y Preparatoria disciplina y educa a los niños de núcleos rurales y urbanos, comprendidos entre las edades del sexto al duodécimo año, ambos inclusive.

Su fin principal es lograr la extensión de la lengua española como medio seguro de incorporación a nuestros ideales.Las ideas de religión y moral son consideradas como esenciales en la enseñanza que se da en este orden.

Distínguese en ella tres grados distintos con diferentes programas y métodos, aunque debe tenderse en lo posible se ordenen cíclicamente. Comprenderá el inicial las edades del sexto y séptimo años. El elemental, los del décimo, undécimo y duodécimo año en que concluye la etapa de la Enseñanza elemental y preparatoria.

La Escuela elemental y preparatoria estará a cargo de Auxiliares Maestros indígenas y se multiplicará cuanto sea posible y necesario. Dichas Escuelas se agruparán en demarcaciones o distritos escolares, los cuales quedarán sometidos a la vigilancia directa del Maestro nacional, Delegado de la misma, el que dará cuenta al Superior jerárquico de cuantas circunstancias referentes a ellas y su funcionamiento observare en sus recorridos de control.

Base VIII

La Escuela Elemental y Preparatoria comprende dos períodos distintos, perfectamente definidos.

a) De iniciación y aprendizaje de la lengua española. Este período abarca los dos primeros ciclos de la enseñanza elemental.

b) De formación y adiestramiento, iniciando al indígena, mediante una enseñanza práctica organizada y dirigida, en los conocimientos que han de servir de base a las actividades de su futura vida.

Con este fin se establecerán en estas escuelas elementales preparatorias campos de experimentación agrícola, avícola, etc., que se sostendrán por Mutualidades escolares dirigidas. Pequeños talleres manuales estimularán e iniciarán a los alumnos aptos en esta clase de actividades, con la cual se dotará al alumno de un recurso manual útil para su futuro.

Por estos medios se conseguirá situar al educando dentro de la realidad y circunstancias de la vida ambiental sin peligro de lanzarle fuera de su órbita, con graves perjuicios para su porvenir.

Las disciplinas intelectuales y el trabajo manual irán perfectamente unidas en la enseñanza elemental.

La preparación especial de la mujer indígena, en sus aspectos social y moral religioso, es problema que acoge con predilección el

Estado, dentro de los nuevos planes de enseñanza colonial, a fin de que la misma pueda adaptarse a la situación que, como futura madre y esposa ha de tener dentro del hogar cristiano, base perfecta de una total renovación.

El orden primario

Base IX

El orden primaraio se inspira en un riguroso principio de selección. Es común a cuantos jóvenes comprendidos entre los años décimotercero y décimocuarto deseen completar su formación y conocimiento con intención de prepararse para actividades generales de la vida del país o pretendan continuar los estudios de la Enseñanza superior indígena.

Su organización responde a modernas teorías didácticas adaptadas y en armonía con la especial estructura que, diversas circunstancias exige tenga la escuela indígena. En él, el trabajo continuará unido a la formación cultural y moral de los alumnos.

Para facilitar el paso a esta enseñanza de aquéllos jóvenes que con reconocida capacidad procedan de diversos lugares de la colonia y carezcan de recursos económicos para su sostenimiento, se instalarán, progresivamente, anejas a las escuelas primarias, sencillas residencias, en las cuales se atenderá al alumno interno en todos los aspectos de su vida.

La enseñanza, en este orden primario, atiende a la calidad, no a la cantidad.

Base X

Las escuelas primarias serán siempre dirigidas por maestros nacionales, a los cuales auxiliarán en su labor Auxiliares- Maestros indígenas. Estas escuelas estarán situadas en las cabeceras de cada demarcación administrativa. Además podrán existir en aquellos núcleos úrbanos que su importancia en todos los aspectos lo reclame.

El orden superior

Base XI

Para la selección, preparación y formación de indígenas varones que han de integrar los cuadros tanto de Auxiliares en la Administración Colonial como los de las actividades no oficiales, existe la Escuela Superior, con residencia en Santa Isabel.

A ella pueden aspirar aquellos indígenas seleccionados que hubieren concluido satisfactoriamente los estudios establecidos en los órdenes anteriores.

Será también incorporado, en momento oportuno, a este orden superior, la educación de la mujer indígena, al objeto de conseguir en ella la capacitación necesaria que la faculte para el desempeño de los puestos auxiliares que la actual situación de los servicios de enseñanza y sanidad reclama.

Base XII

El criterio rigurosamente selectivo que caracteriza este orden superior garantiza plenamente la aptitud y competencia de los alumnos.

El régimen de la escuela superior indígena para los alumnos de las dos Secciones primeras, es el de internado, pretendiendo mediante este sistemas inculcar y avivar en los alumnos los sentimientos religiosos, morales, sociales y cívicos que han de hacerles aptos y dignos de la confianza que exige la misión para la cual se les prepara.

El plan de estudios en la Escuela Superior consta de :

a) Cursos comunes, bienal.
b) Cursos de especialización, anual o bienal.

Los cursos comunes preparan culturalmente a los alumnos para el pase a los cursos de especialización, los cuales tienen como fin la formación técnica del indígena para el desempeño de su futura profesión.

Los cursos de especialización se darán independientemente unos de otros, según la rama a la que pertenezcan, por personal perteneciente a los servicios oficiales de la colonia.

Durante los cursos de especialización, las prácticas en Centros oficiales competentes son obligatorios, debiendo tener por lo menos en el último año dos horas diarias de duración.

Los alumnos durante los cursos especiales, continúan sometidos a la disciplina de la Escuela Superior.

El profesorado de la Escuela Superior Indígena procederá del Servicio de Enseñanza; para los cursos de especialización, deberá elegirse de los que, encontrándose al Servicio Oficial de la colonia, más destaquen en la especialidad que se tenga que enseñar.

El personal director y auxiliar del Internado queda sometido en todo a la superior dirección de la Jefatura de Enseñanza. Deberá proceder este personal del Escalafón del Magisterio Colonial.

Base XIII

La Sección de Enseñanza cuyos estudios durarán cuatro años, prepara para la educación del niño.

Su carácter especialmente formativo proporciona al Maestro una visión general de los problemas del niño; estimula y dirige su vocación y afianza su sentimiento patriótico, a fin de que instruya, forme y dirija las juventudes indígenas.

Un curso complementario de prácticas garantiza su aptitud, perfeccionando, además, los conocimientos técnicos adquiridos durante el período de su formación.

Base XIV

La Sección Técnico-administrativa, con las Subsecciones correspondientes, es de tres a cuatro años de duración, y prepara el indígena técnicamente para servir como auxiliar en los diversos ramos de la Administración colonial o en las actividades privadas.

Esta Sección formará al alumno con los mismos cuidados que a los de la Sección de Enseñanza en los diferentes aspectos de su vida.

La práctica de los conocimientos técnicos adquiridos garantizan su aptitud.

Base XV

La Sección Comercial, de dos a tres años de duración, prepara la juventud seleccionada para los empleos correspondientes de las empresas privadas.

A la formación cultural, idéntica a la de las anteriores Secciones, se añade en ésta la preparación teórico-práctica de la técnica comercial.

Los alumnos que cursen los estudios de esta Sección no estarán sometidos al régimen de internado.

Cursos de instrucción complementaria

Base XVI

Para contribuir a la expansión de nuestra lengua y costumbres entre los adultos que no tengan los conocimientos de la Enseñanza elemental en sus dos primeros ciclos, se establecen en las Escuelas primarias cursos de adultos para trabajadores, de cuya explicación se hará cargo un Maestro europeo perteneciente a la plantilla de la localidad.

Al objeto de preparar a la mujer indígena para las labores propias del hogar, se establecen igualmente en esas mismas Escuelas cursos de Enseñanza del Hogar, dados por Maestras europeas, a las cuales podrán concurrir las jóvenes que no tengan o hayan concluido sus estudios elementales o primarios. Estos cursos para la mujer se inspiran en los conceptos fijados en la base VIII.

El orden de enseñanza profesional

Base XVII

La preparación de obreros manuales y especializados de diversos ramos, útiles a la economía colonial, es problema que atiende el Estado con la Escuela Profesional de Oficios, establecida en Santa Isabel de Fernando Póo. Un Reglamento especial señalará las normas sobre las que ha de regirse esta Escuela profesional.

Igualmente se atenderá con el máximo interés la preparación del indígena para la agricultura mediante una Escuela especial agrícola a cargo del Servicio Agronómico.

Ordenes que se distinguen en la enseñanza europea

Base XVIII

En la Enseñanza europea se distinguen los siguientes órdenes:

a) Primario

1.º Ciclo elemental bienal.
2.º Ciclo nedio bienal
3.º Ciclo superior hasta la terminación de esta enseñanza cuya finalidad es la de preparar al niño para el trabajo o para el pase a la Enseñanza Media.

b) Medio, el cual se sujeta a los cursos de esta enseñanza.

La Escuela maternal será establecida en cuanto la capacidad de los alumnos lo reclame.

Base XIX

La Escuela europea obedece las directrices marcadas para la Escuela primaria por las disposiciones de la Metrópoli.

La Enseñanza Media es facilitada mediante un Patronato Colonial de Enseñanza con validez oficial, como Centro de Enseñanza privada, que funcionará de acuerdo con las normas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional.

Este Patronato tendrá un internado con el objeto de facilitar el pase a esta enseñanza de los hijos de los colonos con residencia en distintos lugares del territorio colonial.

Para hacer más fácil el pase a la Enseñanza Suprior o Universitaria de aquellos jóvenes que habiendo concluido los estudios correspondientes a la Enseñanza Media tengan su residencia en la colonia, organizará una Residencia de estudiantes con régimen de internado en la Ciudad Universitaria.

Como la protección escolar se extiende a este orden superior o universitario, se crearán becas cuya concesión será reglamentada oportunamente.

Disciplinas, cuestionarios y textos que corresponden a cada orden escolar

Base XX

Señalados los fines diferentes de cada uno de los órdenes escolares, es lógico que ni sus disciplinas, cuestionarios y textos sean iguales ni en la misma extensión; es necesario amoldar a la estructura de cada orden escolar un plan propio que conduzca a la finalidad esencial del mismo.

Así, las disciplinas que corresponden a la Escuela Elemental y Preparatoria son:

Para el ciclo inicial:

a) Iniciación a la lengua española

Para el ciclo elemental:

a) Lengua española, hablada y escrita. Iniciación a la lectura
b) Numeración. Iniciación práctica a las operaciones aritméticas fundamentales.
c) Ideas elementales de Religión.

Para el ciclo medio o preparatorio:

a) Lengua española
b) Operaciones aritméticas fundamentales. Iniciación práctica en el sistema métrico decinal. Problemas prácticos.
c) Formación de los sentimientos religiosos, morales y patrióticos.

d) Lecciones de cosas, en las que se dará idea al alumno del porqué de los fenómenos que le rodean, tanto físicos como naturales y geográficos.
e) Higiene, Educación física.
f) Trabajos manuales de aplicación.

Las disciplinas que corresponden a la Escuela primaria son:

Ciclo único:

a) Lengua española. Gramática.
b) Aritmética y Geometría.
c) Geografía e Historia de España y de la colonia.
d) Religión y Moral. Educación patriótica.
e) Elementos de ciencia de la Naturaleza.
f) Higiene.
g) Dibujo.
h) Educación física y deportes.
i) Trabajos manuales.

Las disciplinas que corresponden a la Enseñanza superior indígena tanto en los cursos comunes como en los cursos de especialización quedan determinados en el Reglamento de la misma.

Las disciplinas que corresponden a la Escuela primaria europea, así como a la Enseñanza media coinciden con las que para estas clases de enseñanzas señalan las leyes vigentes de la Metrópoli.

Base XXI

Los cuestionarios que servirán de base para la enseñanza de las disciplinas enumeradas en cada uno de los grupos, se ajustarán a las circunstancias del medio, a la capacitación psicológica de los alumnos y a los fines expresos de cada uno de los órdenes escolares.

Base XXII

Para mayor garantía en la consecución del plan marcado, el Estado proveerá de textos apropiados a las Escuelas para cada disciplina y enseñanza, entendiéndose que únicamente los mismos po-

drán utilizarse para la instrucción en todas las Escuelas de la colonia.

La puridad y españolismo en los conceptos e ideas, así como el lenguaje sencillo y adaptado serán las esenciales características de estos textos escolares.

Pruebas escolares de capacitación

Base XXIII

Al concluir los estudios en cada uno de los ciclos que componen la enseñanza elemental y preparatoria, los alumnos que obtienen la suficiencia son admitidos en el ciclo inmediato superior.

A tal fin, en la Escuela elemental y preparatoria, los Maestros al finalizar cada curso de estudios, elevarán a la Delegación de Enseñanza de la demarcación, una propuesta para el pase del alumno al ciclo siguiente si, a su criterio, han conseguido la suficiencia necesaria

La suficiencia en el último ciclo de la enseñanza elemental preparatoria será comprobada mediante pruebas por el Maestro de la demarcación y los Maestros de las escuelas respectivas.

A la determinación de estos estudios se extenderá a los alumnos el certificado de estudios elementales.

Para conseguir el pase a la enseñanza primaria, después de haber concluido la elemental y preparatoria, el alumno que lo desee se someterá a pruebas de competencia ante una Comisión propuesta por el Maestro Delegado de la demarcación y dos Maestros de Primera Enseñanza.

La suficiencia en el ciclo de la primaria se obtiene mediante ejercicios probatorios sobre las diversas materias estudiadas en el mismo.

Al concluir los estudios de la enseñanza primaria se extenderá al alumno el certificado correspondiente.

Los exámenes de selección y suficiencia en la enseñanza superior indígena quedan determinados por disposiciones especiales en el Reglamento de la misma.

Estos exámenes tendrán que ajustarse al criterio eminentemente selectivo que caracteriza esta enseñanza.

A la terminación de los estudios en la enseñanza superior indígena se extenderá a los alumnos un Diploma como garantía de la especialización adquirida en la misma. El Reglamento especial de esta enseñanza regula los derechos que da la obtención del Diploma de especialidad.

Base XXIV

Para obtener el ingreso en la enseñanza profesional de oficios, es necesario tener concluidos los estudios relativos a la enseñanza elemental y probar la aptitud mediante unas pruebas especiales que determinarán las disposiciones que regulen esta clase de enseñanza.

El ingreso en la enseñanza profesional agrícola será también objeto de una reglamentación especial.

Los Maestros

Base XXV

La elección de Maestros es la labor que atiende con cuidado especial el Estado, pues su vocación, competencia y rectitud serán el fundamento donde se asiente la conciencia y el deber de la juventud, que es mimada de la obra colonizadora por lo que ella representa para el futuro.

La preparación de Auxiliares Maestros indígenas elementos indispensables de esta obra, corresponde a la Escuela Superior. Estos Auxiliares Maestros estarán encuadrados en un Escalafón cuyas categorías serán cubiertas por antigüedad en el Servicio y por elección.

La elección de Maestros europeos se hará mediante concurso o concurso-examen entre Maestros nacionales del Escalafón general.

Los Maestros nacionales que pasen a desempeñar plazas de su profesión en los territorios españoles del golfo de Guinea, quedarán en situación de servicio activo para todos los efectos y por tiempo indefinido, como si los estuvieren prestando en la Escuela o cargo que desempeñaban en la Metrópoli al ser nombrado para la colonia.

El año escolar

Base XXVI

El año escolar de diez meses de duración da comienzo el 15 de febrero y concluye el 15 de diciembre. Los dos meses comprendidos entre estas fechas corresponden a las vacaciones largas.

Las clases son alternadas con período de asueto, de mayor duración en los núcleos rurales por las circunstancias especiales que en ellos concurrren.

Durante las vacaciones se organizarán cursos de trabajo agrícola, manual, etc., mediante los cuales se pretenderá crear en el mismo un hábito de trabajo, nacido de la práctica del mismo y de la convicción de su necesidad.

La asistencia escolar, la duración de las clases y festividades

Base XXVII

La asistencia escolar, si bien es obligatoria en la escuela elemental, y la duración de las clases en la misma, se ajustarán a disposiciones complementarias, que variarán según las circunstancìas de cada caso, aunque se tenderá a la sesión doble diaria, con cinco horas de duración. Esta sesión doble es obligatoria en la escuela primaria y europea.

Las festividades serán fijadas en un calendario escolar que aprobará el Gobierno general de la colonia.

Todos los Centros de enseñanza privada, sean o no subvencionados por el Estado, quedan sujetos en lo que a materia de instrucción se refiere, a lo legislado en el presente estatuto de enseñanza.

Dirección y control de la Enseñanza

Base XXVIII

Un Director-Inspector de Enseñanza, asistido por un Subinspector para Guinea continental, será el que dirija y controle todas las Escuelas y organismos de Enseñanza, incluidos en cualquiera de los

órdenes señalados, que estén establecidos o se establezcan en estos territorios. El Subinspector tendrá en la Guinea continental estas mismas atribuciones por delegación de la Dirección. Al Inspector de Enseñanza le sustituye en sus licencias y enfermedades,etc., el subinspector, y a éste, el Maestro Nacional de más antigüedad en el Servicio de Enseñanza colonial. Los Maetros Delegados de las demarcaciones tendrán a su cuidado una de éstas que se establecerán en el territorio, y coincidiendo con la división administrativa, para el mejor cumplimiento de los fines que se señalan en este Estatuto de Enseñanza.

Boletín Oficial de la Colonia de 15-IX-1943

Documento n.º 11: Plan de Estudios de la Sección de Enseñanza de la Escuela Superior Indígena

La necesidad de fijar y explanar en una reglamentación adecuada las directrices básicas que, en lo que se refiere a la Sección de Enseñanza se ordenan en el Estatuto escolar de la Colonia y Reglamento de la Escuela Superior Indígena, obliga a este Gobierno General, de conformidad con lo dispuesto en la mencionada legislación y a propuesta de la Dirección de Enseñanza, a dictar el siguiente:

PLAN DE LA SECCION DE ENSEÑANZA DE LA ESCUELA SUPERIOR INDIGENA

Art. 1.º La Sección de Enseñanza, establecida en la Escuela Superior Indígena, prepara a los alumnos seleccionados, que han concluido satisfactoriamente los cursos comunes, para la educación del niño.

Art. 2.º La preparación especial que han de recibir los alumnos de esta Sección de Enseñanza comprende:

a) Dos dursos de formación
b) Un curso, complementario, de prácticas.

Durante estos períodos de escolaridad, los alumnos de esta Sección vivirán en regimen de internado.

Unicamente podra realizarse el período de prácticas en régimen de externado cuando, por razones del Servicio perfectamente justificadas o por otras causas justas, sea destinado el alumno a realizar este curso complementario en escuelas no enclavadas en la ciudad de Santa Isabel. De todos modos, el curso de prácticas habrá de hacerse en Centros regentados por personal europeo titulado. Esta decisión se tomará siempre con la sanción del Gobernador General.

Art. 3.º La formación del maestro indîgena comprenderá:

1.º Ampliación de las disciplinas que componen los cursos comunes de la Escuela Superior,en especial la Lengua Española.
2.º Intenta la formación de los sentimientos religiosos, morales y patrióticos, que encaucen la vida del futuro maestro dentro de nuestro auténtico sentir español y humano, excitando el amor a su suelo natal y a la Patria hispana, y hermanando su educación y conducta en los verdaderos principios de Religión y Patria.
3.º Dirigir su vocación y preparar teórica y prácticamente al maestro indígena en las técnicas pedagógicas, de tal modo, que garanticen su aptitud para llevar a cabo la delicada misión que se le encomienda.
4.º Administrar una serie de conocimientos y ejercicios de educación física, de normas de convivencia social y de capacitación manual que sitúen al maestro en el plano de formación que es preciso se encuentre para que sea eficaz en el desempeño de su función magistral.
5.º Las disciplinas en la Sección de Enseñanza se sujetarán al siguiente plan de estudios:

Primer curso

Pedagogía general, tres horas semanales.

Ampliación de las Letras: Lengua y Literatura Española, tres horas semanales.

Ampliación de las Ciencias: Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, tres horas semanales.

Ampliación de la Historia y de la Geografía, dos horas semanales. Religión , dos horas semanales .

Dibujo, dos horas semanales.

Canto, dos horas semanales.

Trabajos manuales, una hora semanal.

Educación física, seis horas semanales.

Con el fin de orientar al alumno de este primer curso en la cualidad esencial del maestro de «saber enseñar» y de estimular su aptitud y vocación, asistirán, durante el mismo, a clases bisemanales

en el Grupo Escolar de Santa Isabel, las cuales no tendrán otra finalidad que la observación y el comentario en clase general, de aquellas lecciones que han sido explicadas por los maestros de Grado o por el profesor de Prácticas.

Segundo curso

Pedagogía y Nociones de Historia de la Pedagogía Española, tres horas semanales.

Didáctica general, especial y organización escolar aplicadas a la Escuela indígena, tres horas semanales.

Fisiología e Higiene escolar, dos horas semanales.

Legislación Española de Enseñanza Colonial, una hora semanal.

Prácticas de Enseñanza, seis horas semanales.

Dibujos dos horas semanales.

Canto, dos horas semanales.

Trabajos manuales, una hora semanal.

Ampliación de la Lengua Española, una hora semanal.

Ampliación de las Matemáticas y de las Ciencias de la Naturaleza, una hora semanal.

Ampliación de la Historia y Geografía, una hora semanal.

Religión, una hora semanal.

Educación física, seis horas semanales.

Curso complementario de prácticas

Durante este curso, regentarán, los alumnos maestros, algunos grados de la Escuela de niños de Santa Isabel, con plena independencia aunque bajo la vigilancia y control del Director de la Escuela de referencia y del profesor de Prácticas de Enseñanza.

Completará la formación del alumno-maestro en este curso, las orientaciones generales que en clases complementarias se le dará sobre ampliación de Disciplinas cursadas, estando éstas sujetas a la distribución horario que se hará por la Dirección de la Escuela Superior en cada curso, además del aprendizaje de alguna técnica de carácter agrícola, industrial o mercantil.

Art. 6.º Para el desarrollo de este plan se tendrán en cuenta las siguientes normas metodológicas:

1.º Los estudios de Pedagogía general, Didáctica y Organización escolar, comprenderán la iniciación y formación científica en estas Disciplinas que deberán concretarse, lo más posible a las necesidades y posibilidades de la enseñanza colonial, dando a los alumnos, mediante las mismas, una visión justa de los problemas en ella planteados, a fin de poder ambientar su orientación dentro de los límites que por su estado evolutivo debe tener esta enseñanza y llegar de este modo, a un perfecto desarrollo de nuestra política civilizadora.

2.º Las Prácticas de Enseñanza, durante los cursos de especialización, se darán: en clases generales y en la Escuela de niños de Santa Isabel.

Estas Prácticas deberán reunir las condiciones de sencillez, eficacia y graduación, serán constatemente vigiladas y orientadas por el profesor y por los maestros de grado, con el fin de dar al alumno la orientación precisa en esta importante y esencial Disciplina. De estas Prácticas llevarán los alumnos cuadernos de preparación y crítica de lecciones que será preciso presentar a final del curso con cuantas fichas documentos, etc., de organización escolar se han estudiado en él para la calificación en la Disciplina.

En su día se establecerá en la misma Escuela Superior una Escuela Especial de Prácticas que al mismo tiempo servirá de modelo a las restantes de la Colonia.

Durante el curso complementario de prácticas, éstas se harán de conformidad con lo legislado sobre la materia para nuestras Escuelas de la Colonia.

3.º La ampliación y metodología de las demás disciplinas reseñadas en este plan intensificarán la preparación cultural del alumno procurando, por ellas, que su formación integral responda al concepto de elevación social que marca el Estatuto de Enseñanza.

Art. 7.º Las pruebas de suficiencia en cada curso se verificarán en la primera quincena del mes de diciembre, en convocatoria ordinaria obligatoria, y en la primera quincena del mes de febrero, en convocatoria extraordinaria. A estos efectos será aplicable a los alumnos el Art. 16 del Reglamento general de la Escuela.

La Comisión de examen estará formada y presidida por el Director de Enseñanza, Director técnico del Curso de especialización, por dos profesores del curso, uno el de la asignatura, y por un profesor de la plantilla de la Escuela, que actuará como Secretario. Estas Comisiones serán nombradas por el Excmo. Sr. Gobernador General, previa propuesta de la Dirección de Enseñanza.

Art. 8.° Las pruebas de paso en los cursos de especialización serán:escritas y orales, sujetándose a los temas que integren el programa de cada asignatura.

Para obtener la aprobación en cada una de las pruebas se precisa alcanzar como mínimo la mitad del máximo de puntos, a cuyo fin cada profesor otorgará por calificación de ejercicio de 0 a 10 puntos.

Art. 9.° Los exámenes finales del Curso de especialización se sujetan a lo previsto en los Arts. 19 a 22, inclusive, del Reglamento de la Escuela.

Además de las pruebas comunes señaladas en el Art. 22 del citado Reglamento, los alumnos de la Sección de Enseñanza sufrirán las siguientes pruebas especiales:

a) Pruebas escritas:

1.° Dos temas, a la suerte, uno de Pedagogía y otro de Didáctica y Organización Escolar.
2.° Redacción de documentos escolares, que serán señalados en el momento del examen, con aplicación de algún caso práctico de legislación.
3.° Presentación de un proyecto sobre organización de una Escuela indígena elemental.

b) Pruebas orales:

1.° Contestación a preguntas sobre cuestiones pertenecientes a las asignaturas estudiadas en la especialidad, teniendo presente el dominio del idioma español por el aspirante y su formación teórica profesional.
2.° Explicación de una lección, a elegir entre tres que proponga la Comisión de examen con la anticipación debida.

Art. 10.º Para ser admitido en los exámenes de final de especialidad es necesario haber obtenido la suficiencia en los exámenes de final del último curso.

Los exámenes de final de especialidades se verificarán en la segunda quincena de diciembre.

Los alumnos que no merezcan aprobar podrán sufrir nuevo examen en la primera quincena de marzo, si así lo acordara el Tribunal, o bien deberán presentarse con los alumnos de la siguiente promoción.

La suficiencia en estos exámenes da derecho a la obtención del diploma de especialidad y a los demás beneficios señalados en los Arts. 24 y 25 del Reglamento de la Escuela.

Art. 11.º La Presidencia de la Comisión de exámenes de final de estudios la tendrá el Iltmo. Sr. Secretario general, modificándose en este sentido el Art. 20 del Reglamento de la Escuela.

Art. 12.º El Diploma de especialidad, otorgado por el Gobierno General, previa la formación del oportuno expediente académico, es un documento oficial, y tendrá , dentro de los Territorios Españoles del Golfo de Guinea, validez como título académico para el desempeño de la respectiva profesión.

Art. 13.º El curso complementario de prácticas no es considerado, a efectos de examen, final de estudios, como curso de especialización, por cuyo motivo, a la terminación de los cursos de formación se otorgará a los alumnos el derecho de examen final.

El curso de prácticas no tiene otro objeto que orientar al alumno a encauzar en la realidad escolar las técnicas pedagógicas estudiadas en el período de formación.

La suficiencia en este curso la dará el Director de Enseñanza y consolidará el ingreso del maestro en el escalafón oficial del Magisterio Auxiliar Indígena. Para ello se pasará la oportuna propuesta al Gobierno General.

Para mayor garantía en esta orientación, el alumno-maestro en período de prácticas estará sometido al régimen de internado, devengando en concepto de ayuda de sostenimiento una cantidad que abonará de los haberes que perciba como alumno-maestro, y cuya cuantía será determinada por el Gobierno General, a propuesta de la Dirección de Enseñanza. Con el resto de sus haberes se les hará un fondo que a la terminación del curso, se les abonará con el objeto de que con dicho fondo puedan hacer frente a las necesidades más pe-

rentorias de su vida al ser destinados para el desempeño de su función en la plaza que les corresponda definitivamente.

La cuantía por ayuda de sostenimiento no podrá exceder del tercio de su sueldo total.

Art. 14.º Los cuestionarios a que han de sujetarse los programas correspondientes a las diversas Disciplinas serán propuestos por la Dirección de Eseñanza a la aprobación del Gobierno General, los cuales se sujetarán en fondo y límites a las normas generales que se desprenden del espíritu y letra de la actual legislación de Enseñanza Colonial, y de acuerdo con las cualidades profesionales y sociales que han de poseer los futuros maestros de la Escuela Colonial.

Art. 15.º El Profesorado para esta Sección será nombrado de conformidad con lo dispuesto en el Reglamento de la Escuela y Estatuto de Enseñanza; tendrá la consideración, derecho y deberes que se desprenden de la Reglamentación de la Escuela y de la función docente que desempeñan.

Art. 16.º Por el Gobierno General se resolverán cuantas dudas sugiere este Reglamento y por la Dirección de Enseñanza se dictarán las normas las normas precisas para su aplicación.

Boletín Oficial de la Colonia de 1-VIII-1946

Documento n.º 12: Reglamento Escuela de Artes y Oficios de Bata

CAPITULO PRIMERO

De la Organización de la Escuela de Artes y Oficios

Artículo 1.º La Escuela de Artes y Oficios, creada y costeada por el Patronato de Indígenas y establecida en la capital de la Guinea Continental Española, tendrá por objeto la formación de los indígenas proporcionándoles, con el amor al trabajo, la manera de ganarse la vida de una forma digna, los conocimientos necesarios, científicos y artísticos, que le habiliten para el ejercicio de una profesión en el campo de las distintas industrias y artes manuales.

Art. 2.º La Dirección de Enseñanza estará a cargo de una Comunidad compuesta del número de Profesores Religiosos y Seglares suficientes para atender las necesidades de cualquier orden que se presenten.

Art. 3.º La Comunidad Religiosa que la regente gozará de total independencia en cuanto a enseñanza y desenvolvimiento del Centro se refiere, viviendo de acuerdo con el Reglamento propio de la Comunidad.

Art. 4.º La Escuela de Artes y Oficios estará dotada de un internado para acoger en el mismo a todos los niños que, estando en cualquier Orfanato o Centro similar de la Provincia, reúnan las condiciones mínimas para ello, y contará a la par con una Sección de Externos, de la que podrán formar parte los que lo deseen y cumplan los requisitos indispensables que se indican en el capítulo correspondiente.

CAPITULO II

Internos

Art. 5.º La Escuela será capaz para albergar a 112 internos de las distintas razas aborígenes de la Provincia.

Art. 6.º La edad de admisión de los alumnos será normalmente de ocho a diez años, pudiendo en casos excepcionales elevarse hasta los doce años.

Art. 7.º Serán condiciones indispensables para ingresar a la Escuela:

a) Tener la edad exigida.
b) Ser españoles.
c) No padecer enfermedad infecto-contagiosa.
d) Superar la prueba de ingreso.
e) Carecer de antecedentes desfavorables.

Art. 8.º Tendrán preferencia para cubrir las plazas de internos los niños procedentes de los Orfanatos que reúnan las condiciones establecidas en el artículo anterior.

Art. 9.º Para los niños no huérfanos cuyas familias desearan internarlos en la Escuela se crean tres modalidades en cuanto a efectos económicos, aplicables según las posibilidades de sus padres:

a) *Gratuitos.* Hijos de padres carentes de medios económicos, demostrado por los informes recibidos de las Autoridades o Centros Oficiales competentes, que demuestren un gran interés y capacidad para el trabajo.
b) *Semigratuitos.* Hijos de padres cuyas posibilidades económicas les permitan sufragar el 50 por 100 de los gastos de manutención y alojamiento.
c) *De pago.* Hijos de padres cuyas posibilidades económicas les permiten sufragar todos los gastos de manutención, alojamiento y enseñanza.

CAPITULO III

De los externos

Art. 10.º Podrán asistir a clase en calidad de externos todos los niños de cualquier raza aborígen que reúnan las condiciones establecidas en el capítulo II, artículo 7.º

Art. 11.º Según la capacidad económica de los familiares y con el fin de atender a todos los niños, sea cual fuere su condición social, se considerarán tres tipos de matrículas:

a) Gratuita. Hijos de padres carentes de medios económicos, demostrado por los informes dimanados de la Autoridad o Centros Oficiales competentes.
b) Semigratuita. Hijos de padres cuya situación económica solamente les permita sufragar el 50 por 100 de los gastos de enseñanza.
c) De pago. Hijos de padres cuya situación económica les permita satisfacer todos los gastos de enseñanza.

CAPITULO IV

Del ingreso

Art. 12.° Los familiares que deseen que sus hijos sigan los estudios en la Escuela presentarán en la Delegación del Distrito Continental los documentos siguientes:

a) Una solicitud dirigida al Delegado de Asuntos Indígenas.
b) Una certificación de nacimiento del alumno, del Registro Civil.
c) Certificado médico del Jefe de la Zona Sanitaria respectiva, en el que se haga constar expresamente, además del estado físico del alumno, si padece o no enfermedad contagiosa.
d) Certificado de la Administración respectiva en el que claramente se exprese la situación económica del solicitante y antecedentes del alumno.

Art. 13.° La inscripción en la Escuela será enteramente gratuita y el Patronato sufragará los gastos de traslado para la prueba de ingreso a aquéllos que demuestren ser carentes de medios económicos.

Art. 14.° El ingreso se hará por concurso mediante selección que al efecto verificará el Tribunal que se designe en la Escuela de Artes y Oficios. Servirán de base para la selección los documentos referidos en el artículo 12 y el resultado de las pruebas técnico-prácticas que se exijan.

Art. 15.° El material que se utilice en el examen de ingreso será facilitado por la Escuela de Artes y Oficios con cargo a la Delegación de Asuntos Indígenas del Distrito Continental.

Art. 16.° Cuando el número de alumnos que superen la prueba de ingreso sea superior al de vacantes existentes, se irán llaman-

do a cubrir las que se produzcan durante el curso por riguroso orden de puntuación obtenida.

CAPITULO V

De los alumnos

Art. 17.º Se considerarán como alumnos todos los niños que, presentada debidamente la documentación exigida en el artículo 12 del capítulo IV y superado el reconocimiento médico y prueba de ingreso, se admitan en el Centro.

Art. 18.º Tanto los internos como los externos recibirán un trato de igualdad dentro de la Escuela.

Art. 19.º Los padres o familiares de los externos serán responsables de la asistencia de los niños, así como de su presentación y aseo.

Art. 20.º Dentro de la Escuela deberán someterse disciplinadamente a los horarios que se establezcan durante el curso.

Art. 21.º Ningún alumno podrá faltar durante el curso a más de 25 clases, justificada o injustificadamente; si las faltas no estuvieren justificadas el interesado sufrirá a final de curso un examen especial, que si no fuera superado le obligaría a repetir el curso.

Art. 22.º Ningún alumno podrá repetir el mismo curso más de dos años consecutivos, si es por falta de capacidad o insuficiencia demostrada, o más de tres si lo fuera por enfermedad.

Art. 23.º Todos los alumnos dentro de la Escuela deberán vestir según el uniforme que se establezca, guardando siempre la compostura debida.

Art.24.º Todo alumno que cayera enfermo será atendido en la Escuela hasta que el médico de la misma determinase su traslado al Hospital, corriendo con los gastos de hospitalización y enfermedad la Delegación o familiares, según su posición económica. Lo mismo ocurrirá con un alumno externo.

CAPITULO VI

Faltas y correctivos

Art. 25.º Serán faltas leves todas aquellas de tipo escolar propias de la edad, sin manifestación de mala fe o intención definida.

Art. 26.º Se considerán faltas graves todas las leves que, por reincidencia manifiesta, demuestren mala fe o intención definida.

Todas las que sean impropias de la edad del que las cometiera.

Art. 27.º Se considerarán como faltas muy graves todas las graves de reincidencia manifiesta y aquellas que por no ser comunes a la edad del que las cometiere atenten contra el prestigio de la Escuela, la Institución que la regenta, compañeros, sociedad, etc.

Art. 28.º Será criterio del Hermano Director la calificación de las faltas y el correctivo de las mismas, si bien deberá dar cuenta al Delegado de Asuntos Indígenas de las que, por su importancia, lo requieren y proponer las expulsiones que crea comvenientes para el buen desenvolvimiento del Centro.

Art. 29.º Será motivo de expulsión la falta injustificada a 25 clases durante el curso.

CAPITULO VII

De la Administración

Art. 30.º Por la Comunidad será designado un Hermano Administrador que se entenderá con el Jefe de la Sección de Beneficencia y Acción Social en todo asunto relacionado con la Administración de la Escuela.

Art. 31.º Mensualmente se librará por la Delegación de Asuntos Indígenas una cantidad equivalente al total de los gastos mensualmente justificada el día 30 de cada mes, mediante liquidación detallada que pasará a la Sección de Intervención de la Delegación para su comprobación y aprobación ulterior.

Art. 32.º Se fija en tres mil pesetas el sueldo que percibirá cada Hermano o Religioso y una gratificación igual a la que perciban los Profesores del Patronato de Enseñanza Media de la Provincia y lo Seglares a que hubiera necesidad de recurrir.

Art. 33.º La pensión y gastos para estudios en los dos primeros años de estancia de los alumnos internos será de 450 pesetas mensuales, elevando ésta a 500 a partir del tercer año. En cada curso habrá dos becas para los expedientes escolares más distinguidos que se hagan acreedores a ellas.

Art. 34.º La cuota para los externos será de 100 pesetas mensuales durante los dos primeros años, elevándose a 150 pesetas a partir del tercero.

Art. 35.º Tanto en las cuotas de los internos como de los externos van incluidos los gastos de libros y material escolar necesario.

Art. 36.º Por la Delegación de Asuntos Indígenas se librará una peseta diaria, por alumno, para medicamentos, y dos pesetas diarias por alumno, para entretenimiento de vestuario y enseres personales.

Estos libramientos se entiende serán para los internos; para atenciones excepcionales de los externos se fijará una cantidad de imprevistos, con la que podrá ayudarse algún caso de verdadera necesidad.

Art. 37.º Por una sola vez y durante cada año, la Delegación de Asuntos Indígenas pagará a cada externo dos juegos de las prendas que deban usar dentro del Establecimiento.

Art. 38.º Los recibos de las cuotas que se cobren a los alumnos de pago serán extendidos y cobrados por el Administrador del Colegio, quien los liquidará a la Delegación el 30 de cada mes, pasando a la misma los que no haya podido cobrar.

Art. 39.º El niño interno o externo que durante tres meses no satisfaga la cuota correspondiente será expulsado de la Escuela, perdiendo cuantos derechos pudiera haber contraído.

Art. 40.º Los gastos ordinarios para la vida de la Comunidad serán sufragados por la misma.

Art. 41.º Se prevé en su día la existencia de Capellán propio, que será gratificado con el sueldo que se acuerde por la Junta de Patronos.

Art. 42.º Las cantidades que se fijan en el presente capítulo podrán se modificadas por la Junta de Patronos a propuesta de la Delegación Continental.

CAPITULO VIII

De la enseñanza

Art. 43.º La permanencia de los alumnos en la Escuela será de once años como máximo y nueve como mínimo. Durante este período de tiempo se dedicarán a estudios teóricos-prácticos que les llevan al perfecto conocimiento de la profesión y desenvolvimiento eficaz de la misma.

Art. 44.º El plan de estudios a desarrollar se dividirá en tres partes o períodos:

a) Primero y Segundo, años de Cultura General, en la que estudiarán Elementos de la Lengua Española, de Aritmética y Geometría, de Geografía e Historia, de Religión, de Talleres y de Dibujo y Música.
Durante estos dos primeros años todos los niños pasarán por las distintas prácticas de Talleres para poder estudiar la tendencia del alumno e inclinación de su vocación.

b) Durante el tercero, cuarto, quinto, sexto y séptimo año se estudiarán Matemáticas, Gramática, Geografía e Historia, Ciencias Naturales, Trabajos Manuales y Dibujo y Música en distintos grados hasta conseguir una cultura sólida.
En este período cada alumno practicará el oficio o artes que los profesores determinen como consecuencia de la experiencia habida durante los años primero y segundo.

c) El octavo y noveno años se dedicarán exclusivamente a perfeccionar la profesión, no siendo obligatorios.

Art. 45.º Será común a todo los alumnos, tanto externos como internos y sea cual fuere el curso que estudien, la Educación Física y Deporte.

Art. 46.º La Sección de Oficios abarcará los siguientes: Carpintería, Fontanería, Electricidad, Mecánica, Albañilería, Zapatería, Sastrería, Imprenta y Encuadernación.

Art. 47.º La Sección Artes iniciará a los alumnos en la práctica de las artes de Talla, Repujado, Pintura, Música, etc.

Art. 48.º La Sección Comercio preparará profesionalmente a los nativos para trabajar en Entidades comerciales de la Provincia.

Art. 49.º Los alumnos de Agricultura y Pesca, cursarán todo cuanto sea de interés para los cultivos tropicales y pesca en los mares de la Provincia.

Art. 50.º Se podrán establecer, además, en la Escuela de Artes y Oficios enseñanzas especiales y enseñanzas extraordinarias.

Las enseñanzas especiales tendrán por objeto instruir a los alumnos en aquellas artes mecánicas o decorativas que puedan ofrecer mayor interés para la Provincia en un momento determinado.

Las enseñanzas extraordinarias recaerán sobre las aplicaciones de las diversas ciencias o ramos determinados de la industria o el arte.

Tanto las enseñanzas especiales como las extraordinarias podrán establecerse a propuesta de la Delegación o Vocal de la Junta de Patronos en el Pleno de la misma.

Art. 51.º Se completarán las enseñanzas de los alumnos por medio de visitas a las fábricas o talleres, bajo la dirección de los Profesores.

Art. 52.º Todo alumno que termine con aprovechamiento sus estudios recibirá un Diploma acreedor que si es el de Maestro le hará acreedor de la profesión obtenida y por medio de la Delegación se le facilitará colocación, a ser posible, en la Empresa particular u oficial donde fuere necesario.

Asociación de Antiguos Alumnos

Art. 53.º Podrán formar parte de la Asociación todos los que hayan cursado y terminado una especialidad en la Escuela de Artes y Oficios.

De los Organos de la Asociación

Art. 54.º Son Organos Directivos de la Asociación, el Consejo Asesor y la Junta Directiva.

Del Consejo Asesor

Art. 55.º Lo integrarán el Reverendo Hermano Director del Colegio que ostenta la Presidencia del mismo y dos Hermanos Profesores que ayudan al Hemano Director en los cometidos que les confíe frente a la Asociación.

Art. 56.º Son atribuciones del Consejo Asesor:

1.º Autorizar las reuniones de la Junta Directiva de tipo ordinario y aprobar o desestimar las de tipo extraordinario que puedan efectuarse a petición de los dos tercios del número de socios activos.
2.º Censurar cualquier acuerdo de la Junta Directiva.

3.º Vetar los acuerdos que estimare inadecuados a los fines de la Asociación.
4.º Revisar las cuentas y el estado de Caja cuantas veces lo estimare oportuno, además de las que se efectúen periódicamente.
5.º Remover de sus cargos a los Directivos cuyo comportamiento o negligencia les hiciera poco dignos de los mismos.
6.º Segregar de la Asociación a los miembros cuya vida poco ejemplar redundara en perjuicio del buen nombre de la Asociación.
7.º Dictar para su ejecución a la Junta Directiva los planes de las actividades que mejor convengan al logro de los fines de la Asociación.
8.º Dar normas por las que han regirse en determinados momentos o circunstancias los miembros de la Asociación.
9.º Visar los documentos de identidad que extienda la Junta Directiva.
10.º Aprobar la cuota que fije la Junta Directiva y el destino que pueda darse a los fondos.

Art. 57. º El Consejo Asesor se reúne normalmente cada mes, pudiendo asistir al mismo el Presidente o miembros de la Junta Directiva que sean requeridos por el Reverendo Hermano Director.

De la Junta Directiva

Art. 58.º La Junta Directiva estará integrada por un Presidente, un Vicepresidente, un Secretario, un Tesorero, un Vocal de Acción Religiosa, uno de Acción Cultural, uno de Acción Social, uno de Acción Artística, uno de Acción Deportiva y dos suplentes.

Art. 59.º La elección del Presidente se verificará por escrutinio secreto, debiendo obtener como mínimo los dos tercios de votos y su nombramiento no tendrá efectividad hasta su refrendación por el Consejo Asesor.

La designación de Vicepresidente la verificará directamente el Presidente, una vez que le sea notificado su nombramiento.

Los restantes cargos se designarán por mayoría de votos.

Art. 60.º Tanto el nombramiento del Vicepresidente como el de los restantes cargos necesitarán para su efectividad la aprobación de Consejo Asesor.

Art. 61.º Todos los cargos son honorarios y sin retribución alguna, renovándose cada año, pudiendo ser reelegidos por otro año, extraordinàriamente.

Art. 62.º Será de atribución de la Junta Directiva:

1.º Celebrar la Junta ordinaria mensual en el día que se determine.
2.º Presidir las Asambleas Generales de tipo ordinario o extraordinario que se celebren.
3.º Proponer al Consejo Asesor los acuerdos adoptados por la Junta Directiva en su reunión mensual.
4.º Realizar los acuerdos del Consejo Asesor o los que con aprobación del mismo tome la Junta Directiva.
5.º Vigilar y corregir por medio de los Vocales a quienes concierna las disonancias de conducta de los asociados.
6.º Proponer al Consejo Asesor las sanciones pertinentes que corrijan determinados abusos o faltas e incluso proponer la expulsión periódica o definitiva, cuando la gravedad del caso así lo requiera.
7.º Revisar y aprobar provisionalmente el estado de cuentas de la Asociación y confeccionar los Presupuestos de Gastos hasta su refrendo definitivo por el Consejo Asesor.
8.º Urgir a determinada Sección o Vocalía la ejcución demorada de los acuerdos de su competencia.

Art. 63.º Ningún acuerdo de la Junta Directiva tendrá efecto sin la previa aprobación del Consejo Asesor.

Del Presidente de la Junta

Art. 64.º Son atribuciones del Presidente de la Junta Directiva:

1.º Relacionarse a todos los efectos con el Consejo Asesor y obtener del mismo las aprobaciones pertinentes.

2.º Ostentar la firma del Consejo Directuvo para todos los documentos que tramite,
3.º Proponer la convocatoria de la Junta.
4.º Inquirir el cumplimiento de los diversos cargos.
5.º Representar a la Asociación en los actos públicos a que fuera invitada.
6.º Proponer al Consejo Asesor la admisión o expulsión de los socios, así como las sanciones a que hubiere lugar, oído el parecer de la Junta.
7.º Vigilar la ejecución por la Junta Directiva de los acuerdos o normas dictadas por el Consejo Asesor.

Del Vicepresidente

Art. 65.º Son funciones del Vicepresidente de la Junta Directiva: Asesorar y ayudar al Presidente en el cumplimiento de su misión, sustituyéndole en ausencia, enfermedad, cuando lo designe el Hermano Director.

Del Secretario

Art. 66.º Son funciones del Secretario de la Junta Directiva:

1.º Llevar Registro de los socios y su filiación.
2.º Redactar las actas de las Juntas.
3.º Tener la correspondencia al día, debidamente presentada.
4.º Redactar el historial de la Asociación.
5.º Enterar a los socios del orden del día de las reuniones y Asambleas.
6.º Leer el acta de la reunión anterior.
7.º Ser el elemento coordinador entre la Junta y los socios.

Del Tesorero

Art. 67.º Son funciones del Tesorero de la Junta Directiva:

1.º Llevar la contabilidad de la Asociación.
2.º Responder con claridad a cuantas requisitorias le someta la Junta Directiva en las reuniones.

3.º Depositar cualquier cantidad de la Asociación en la Contaduría de la Escuela para su custodia.
4.º Extender, antes del día 5 de cada mes, los recibos de los socios y recabar las firmas del Presidente y el sello del Hermano Director, procediendo en seguida a su cobro e ingreso en Contaduría.
5.º Redactar de acuerdo con el Secretario el Presupuesto mensual o anual.

De Vocal de Acción Religiosa

Art. 68.º Son funciones del Vocal de Acción Religiosa:

1.º Contribuir a difundir en el ámbito de la Asociación los documentos Pontificios y Episcopales.
2.º Con su acción discreta y amistosa ayudar a los negligentes o desviados para que se mantengan firmes en los principios cristianos.
3.º Con su acción apostólica difundirá la práctica del Rosario en la familia.
4.º Estimulará con su ejemplo e influencia a la frecuencia de los Sacramentos.
5.º Combatirá por medios discretos y convenientes los actos que atenten a la moralidad cristiana.
6.º Atenderá con particular esmero las indicaciones que emanen de la Jeraquía Eclesiástica y las que reciba del Hermano Director para el mejor cumplimiento de su fin.
7.º Pondrá particular empeño en realizar las diligencias y avisos oportunos para que ninguno en su derredor muera sin los auxilios de nuestra Santa Religión. Propondrá a la Junta para su presentación al Consejo Asesor las actividades religiosas que interesen a la Asociación, como Ejercicios Espirituales, Retiros Mensuales, etc.

Del Vocal de Acción Cultural

Art. 69.º Son funciones del Vocal de Acción Cultural:

1.º Proponer a la Junta Directiva los deseos de los Asociados relativos a preferencias de cursillos, adquisiciones de libros y actos culturales.
2.º Vigilar el cumplimiento de los Acuerdos que afecten a su cargo.
3.º Proyectar certámenes y concursos de índole cultural y proponerlos a la Junta Directiva.
4.º Ayudar a Socios más necesitados de auxilios culturales, como la enseñanza de la lectura y demás disciplina.

Del Vocal de Acción Social

Art. 70.º Son funciones del Vocal de Acción Social:

1.º Trabajar sin descanso para que los principios de la caridad cristiana informen las relaciones mutuas de los asociados.
2.º Recibir y hasta, en ocasiones, infomarse prudentemente de las necesidades materiales de los asociados para ofrecerles el auxilio oportuno, oído el parecer de la Junta y del Hermano Director.
3.º Particularmente interesará y prestará auxilios a los enfermos cuyo estado lo requiera.

Del Vocal de Acción Artística

Art. 71.º Son funciones del Vocal de Acción Artística:

1.º Establecer, de acuerdo con la Junta Directiva, y con anuencia del Consejo Asesor, el Cuadro Escénico de la Asociación.
2.º Proponer los programas de las veladas literarios-musicales con la suficiente antelación para su preparación y aprobación correspondiente.
3.º Redactar con los asociados los periódicos murales de circunstancia.
4.º Proyectar los concursos de índole artística, como filatelia, fotografía, modelado, artesanía, etc.

Del Vocal de Acción Deportiva

Art. 72.º Son funciones del Vocal de Acción Deportiva:

1.º Establecer, de acuerdo con la Junta Directiva, los equipos de competición, de acuerdo con el consejo Directivo.
2.º Proponer las competencias de circunstancia.
3.º Tomar a su cargo la Sección Deportiva del Periódico Mural.
4.º Velar para que en la competición reine un verdadero sentido deportivo, cuidando que no derive en sentimientos menos nobles.

Cláusula derogativa

Art. 73.º Queda sin efecto el Reglamento de la Escuela de Artes y Oficios de fecha 9 de octubre de 1954, publicado en el Boletín Oficial de la Colonia de 15 de octubre del mismo año. Pág. 130.

Boletín Oficial del Estado de 15-XI- 1958

Documento n.º 13: Becas y ayudas de estudio

Dado el incremento que de unos años a esta parte se registra en la concesión de becas y ayudas de estudios con cargo a los Presupuestos de Gastos de estas Provincias y ambas Delegaciones de Asuntos Indígenas para quienes los cursan en los diversos grados y clases de Enseñanza y Centros Académicos, es menester una reglamentación siquiera mínima de la concesión y disfrute de tales beneficios, al objeto de asegurar en todo momento su eficacia.

En su virtud,

DISPONGO:

Artículo primero. Las becas y ayudas de estudio se concederán siempre por concurso, preferentemente, a naturales de estas provincias, hijos de familias legítimas y numerosas, que sean de probada moralidad, debiendo los interesados acreditar aquellos extremos y también su buena conducta y aplicación en los estudios que ya tuviesen cursados.

Artículo segundo. Los concursos para la provisión de becas y ayudas de estudios se convocarán y resolverán dentro de los meses de julio y agosto para las de Enseñanza Superior y Media, y dentro de los meses de octubre y noviembre para los de Enseñanza Elemental, siempre y cuando, naturalmente, existan vacantes con la dotación correspondiente en la consignación presupuestaria adecuada.

Artículo tercero. Los concursos para becas y ayudas de estudios que deban cursarse en otras Provincias del Reino y no puedan serlo en éstas serán resueltos siempre por el Gobierno General, a propuesta de los respectivos Delegados de Asuntos Indígenas que tramitarán las que hayan de satisfacerse con cargo a los Presupuestos de Gastos de las Delegaciones, y cuando sean con cargo a los Presupuestos Generales de estas Provincias, a propuesta del Subgobierno, que tramitará las peticiones de naturales o residentes en la Provincia de Río Muni, y del Patronato Provincial de Enseñanza

Media para los naturales o residentes de la Provincia de Fernando Poo.

Artículo cuarto. Las becas y ayudas para Estudios Primarios y de Enseñanza Media, que siempre deberán concederse para cursarlos en estas Provincias, serán tramitadas y concedidas por la Secretaría General y la Delegación de Asuntos Indígenas de Fernando Poo en esta Provincia, según corresponda al Presupuesto General de Gastos de las Provincias o al de la dicha Delegación, y en la Provincia de Río Muni lo serán, respectivamente, por el Subgobierno y la Delegación de Asuntos Indígenas.

Artículo quinto. Al concederse una beca o una ayuda de estudios, se puntualizará su cuantía mensual, estudios concretos a cursar por el beneficiario, centros y períodos de tiempo máximo en que deberá llevarlo a efecto, persona que le dirigirá e informará acerca de su comportamiento y aprovechamiento, así como forma y fechas en que deberá el becario acreditar su buena conducta y aplicación.

Artículo sexto. Se retira automáticamente la beca o ayuda de estudios al beneficiario que deje de aprobar el curso académico, en todo o en parte en las dos convocatorias seguidas que lo integren y desde luego siempre que sin previa autorización no se ajuste a las condiciones concretas en que se le concedió la beca o ayuda de estudios.

Artículo séptimo. La Escuela de Artes y Oficios sita en Bata, la Escuela Superior Provincial sita en Santa Isabel y los Centros de Enseñanza y Beneficencia Orgánica y directamente dependientes de las Delegaciones de Asuntos Indígenas, se regirán en la materia por sus peculiares ordenamientos.

Artículo octavo. Las becas y ayudas de estudios para los del Clero Secular y Congregaciones de religiosos o religiosas diocesanas se pondrán a disposición del Excelentísimo y Reverendísimo señor Vicario Apostólico, que las adjudicará y retirará a su arbitrio dentro de las disponibilidades de la consignación presupuestaria a que se asignen. Igualmente el muy Reverendo Padre Superior Viceprovincial de los Misioneros Hijos del Inmaculado Corazón de María, para las que destinen a su Congregación.

Boletín Oficial de la Colonia de 1-XI-1959

Documento n.º 14: Exámenes de ingreso en la Escuela Superior Provincial

De conformidad con lo dispuesto en la Reglamentación de la Escuela Superior Provincial aprobada por la Ordenanza de 2 de enero de 1944 (B.O. de estas Provincias de 15 del mismo mes), se convocan exámenes de ingreso.

Los alumnos que ingresen vivirán en el régimen de internado.

Los alumnos aprobados han de comprometerse a seguir los estudios establecidos con la debida autorización de sus padres o tutores respectivos.

Los exámenes darán comienzo en Santa Isabel y Bata a las ocho horas de la mañana del día 11 de enero de 1960.

Estos exámenes consistirán en los siguientes ejercicios:

1.º Ejercicio escrito

a) Redacción de un tema sencillo en español, relacionado con la vida del país.

b) Dos problemas sobre cualquiera de las cuatro operaciones fundamentales de aritmética y uno sobre el sistema métrico decimal.

c) Un dictado de veinticinco líneas y contestación escrita a tres preguntas sobre significación de palabras, análisis y conjugación.

d) Un ejercicio sencillo sobre cualquiera de las tres materias siguientes: Religión (Catecismo), Historia de España (grandes hechos) y Geografía de España (accidentes notables).

El tiempo máximo de duración para cada una de estas pruebas del ejercicio escrito será de dos horas.

Ejercicio oral

a) Una sencilla lectura de cualquiera de los textos escolares. Explicación de lo leído, sentido de algunas palabras y contestación a tres preguntas elementales de gramática.
b) Contestación a varias preguntas de las que componen el programa de la Enseñanza Primaria.

Estas pruebas del ejercicio oral no podrán rebasar el tiempo de quince minutos cada una de ellas.

Documentación

Los documentos que han de presentar los aspirantes en la oficina de la Dirección Inspección, los de la Provincia de Fernando Poo, y Subinspección de Enseñanza los de Río Muni, son los siguientes:

1.º Una solicitud escrita a mano y reintegrada con tres pesetas.
2.º Partida de nacimiento.
3.º Partida de bautismo, que hará las veces del anterior documento cuando éste faltare. Se advierte que la partida de bautismo deberá estar extendida en el impreso especial, no siendo admisible la cédula parroquial. Asimismo se advierte que deberá estar extendida precisamente dentro del año en curso. También se advierte que se rechazarán las partidas que se presenten con raspaduras o tachaduras.
4.º Certificación médica del Médico Jefe de la Zona Sanitaria respectiva, en la que se hace constar expresamente, además del estado físico general del alumno, si padece o no enfermedades infecto-contagiosas, defectos físicos y lesiones de corazón, al igual que la tartamudez.
5.º Autorización firmada por el padre o tutor del alumno y refrendada por el señor Administrador Territorial respectivo, para cursar estudios en Santa Isabel.
6.º Un extracto o informe del Maestro repectivo del expediente personal del alumno que irá unido a otro del Delegado de Enseñanza, en el que se haga constar cuantas

observaciones referentes a condiciones intelectuales, aplicación, comportamiento y moralidad estimen convenientes. Este documento se sustituirá por un informe del Reverendo Padre de la Misión Católica de la residencia del alumno, cuando éste proceda de las Escuelas de la Misión.

7.º Copia compulsada del Certificado de Estudios Primarios. Para la compulsa se presentará original y copia en la Dirección Inspección o Subinspección de Enseñanza, según se trate de la Provincia de Fernando Poo o de Río Muni.

La edad de ingreso estará comprendida entre los catorce y los deciséis años.

Podrán presentarse todos los alumnos que reúnan las condiciones exigidas y que pertenezcan a cualquiera de las Escuelas Oficiales o Religiosas.

Las solicitudes serán admitidas a partir de la fecha pudiendo completarse la documentación hasta el 31 de diciembre, fecha en que se cerrará la admisión de los mismos.

Circular de 4 de noviembre de 1959

Boletín Oficial de la Colonia de 1-XII- 1959

Este libro es el resultado de una detallada investigación en el ámbito de la Historia de la Educación contemporánea, que plantea por primera vez, de una forma sistemática, los procesos de educación y aculturación que tuvieron lugar en la ex-Guinea española. A través de siete capítulos y una amplia recopilación legislativa se dan a conocer los principios, las características generales y los fines del modelo educativo colonial español que, con mayor o menor intensidad e intencionalidad según los períodos históricos, se intentó aplicar en Guinea.

Los esfuerzos de aculturación y desarrollo educativo de Guinea, siguiendo la tradición colonial española, se concentraron en la tendencia a la universalización de la enseñanza primaria, en el paulatino desarrollo de la enseñanza media y profesional y en la creación de una clase media nativa españolista. El modelo educativo colonial español, católico y patriótico, cálido y paternalista, resultó finalmente poco práctico e ineficaz al no haber conseguido seleccionar y formar los cuadros técnicos y la minoría dirigente capaz de encargarse de conducir el país después de la independiencia.

Por la metodología empleada y por los contenidos analizados, esta publicación puede ser de utilidad a los profesionales y estudiantes de diversas áreas de conocimientos, como la educación, la sociología, la antropología y la historia, y a todas aquellas personas interesadas en los temas relacionados con Guinea y el africanismo en general.

ISBN 84-362-2972-X

36073

9 788436 229721