

# LA INSTRUCCIÓN EN LAS POSESIONES ESPAÑOLAS DE ULTRAMAR (1838-1898)

*The instruction in the Spanish possessions of Ultramar: 1838-1898*

Julia MELCÓN BELTRÁN  
*Universidad Autónoma de Madrid*

Fecha de aceptación de originales: Septiembre de 1998.  
Biblid. [0212-0267 (19978) 17; 181-203]

RESUMEN: La política educativa española en Cuba, Puerto Rico y Filipinas entre 1838 y 1998 tuvo un carácter específico de acuerdo con la situación administrativa de estos territorios. Sin embargo, el currículum establecido no fue necesariamente discriminatorio respecto a la metrópoli. En Cuba, la influencia de la oligarquía criolla se refleja en los contenidos de algunos programas de geografía e historia, que muestran una imagen del pasado diferenciada de España. En Filipinas el peso de las órdenes religiosas contribuyó a dar un carácter peculiar a los planes de estudios destinados a la enseñanza de la población indígena.

PALABRAS CLAVE: Posesiones españolas, Siglo XIX, educación.

ABSTRACT: The Spanish educational politics in Cuba, Puerto Rico and the Philippines from 1838 o 1898 had a specific character according to the administrative situation of these territories. But in any way the curriculum established was discriminatory with regard to the metropolis. In Cuba, the influence of creole oligarchy was reflected on the contents of some geographical and historical programs, which show a different image of the past from that in Spain. In the Philippines the importance of the religious orders controbuted to gine a peculiar character to the teaching plans for native people.

KEY WORDS: Spain, Cuba, Puerto Rico, Philippines, education, 19th century.

ESTE TRABAJO se inscribe en el contexto de la configuración del currículo escolar en las posesiones españolas de Ultramar, en el período 1838-1898, a partir del análisis de la política educativa de los gobiernos liberales en el ámbito de la instrucción primaria y la formación de su profesorado<sup>1</sup>. Se trata de verificar si hubo diferencias destacables respecto a la metrópoli, teniendo en cuenta el estatuto especial que se asignó a estos territorios una vez consolidado el nuevo sistema político en España. Y, en todo caso, si hubo trato discriminatorio que pudiera afectar como un elemento más en el proceso emancipador.

El establecimiento del sistema educativo liberal se consolidó tempranamente en España, reflejando en su trayectoria las dificultades que experimentó el sistema político en nuestro país a lo largo del siglo XIX. La estructura organizativa adoptada se inspiraba en el modelo francés, caracterizado por un fuerte control estatal de la enseñanza y una marcada centralización. La política educativa española durante el siglo pasado, por tanto, se distinguió por un decidido intervencionismo estatal que se refleja en la proliferación de documentos legislativos en este período.

La efectiva tutela del estado sobre el sistema educativo se sustentaba en la secularización de la enseñanza, sustrayendo a las órdenes religiosas el monopolio que en este ámbito habían tenido anteriormente. En 1835 se procedió a la disolución de la Compañía de Jesús y simultáneamente se suprimieron gran parte de las congregaciones religiosas, a excepción de las Escuelas Pías y los colegios de misioneros para las provincias de Asia, ratificándose estas disposiciones en 1837 por ley en el marco de la desamortización<sup>2</sup>.

Consolidado tempranamente el control estatal de la enseñanza, sin embargo, la normativa educativa de los gobiernos liberales fue distinta en los territorios de Ultramar, de acuerdo con la orientación política general adoptada respecto a las posesiones de América y Asia. Los derechos de representación política, reconocidos por la Constitución de 1812, apenas fueron una realidad fugaz. Consumada la independencia de Hispanoamérica, la Constitución progresista de 1837 y la moderada de 1845 relegaban a los territorios que permanecieron unidos a España a la condición virtual de colonias, disponiendo que serían regidos por leyes especiales<sup>3</sup>.

En las cuestiones educativas también hubo diferencias sustanciales. La primera y más destacada fue que el estado liberal encomendaba la enseñanza a las órdenes religiosas, abdicando en parte de sus prerrogativas. Por otro lado, las disposiciones educativas destinadas a las posesiones de Ultramar no eran las mismas que las prescritas para la metrópoli y, en el caso que así fuera, se aplicaron tardíamente o con modificaciones.

Esta situación especial se plasmaba también en el marco institucional que dictaba la normativa legal destinada a Cuba, Puerto Rico y Filipinas. En el período que vamos a tratar las prescripciones eran emitidas por los gobernadores de los territorios citados y el Ministerio de Ultramar, de modo diferente a lo que ocurría en la Península. Otro rasgo distintivo fue el trato favorable que recibieron las posesiones del Caribe en relación a las de Asia, en el sentido de mayor igualdad respecto a la metrópoli.

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto MANES de la UNED.

<sup>2</sup> Reales Decretos de 4 y 25 de julio de 1835 y Ley de 29 de julio de 1837, citados por J. M. CASTELLS: *Las asociaciones religiosas en la España contemporánea*, Madrid, 1973, p. 124.

<sup>3</sup> J. de ESTEBAN: *Las constituciones de España*, Madrid, 1981.

Las diferencias institucionales y la preponderancia de las comunidades religiosas en la educación fue, en gran medida, consecuencia del estatuto político al que se adscribieron los territorios de Ultramar. Como aspecto destacado hay que señalar la pervivencia, en parte, de las Leyes de Indias que no fueron derogadas en su totalidad. A ellas debía someterse el clero secular y regular de estos territorios y en lo concerniente a la educación algunos aspectos esenciales siguieron estando vigentes. Así, en Filipinas la creación de escuelas seguía teniendo como finalidad principal la enseñanza de la lengua castellana y la religión católica<sup>4</sup>. Esta tarea fue asignada a las órdenes religiosas que desde siglos atrás habían desempeñado de manera privilegiada.

El control del estado sobre las congregaciones religiosas en las posesiones de Ultramar quedaba asegurado con la pervivencia del Patronato. Los gobernadores en sus funciones asumían las atribuciones de Vice-Patrono Real, como antes habían hecho los virreyes. En las disposiciones oficiales se designa a los gobernadores de las Antillas y Filipinas como *Vice-Reales Patronos de las Iglesias de la Isla de Cuba*, de la *Iglesia de Puerto Rico* y de las *Iglesias de Asia*, respectivamente, cuando ejercían esta prerrogativa sobre las asociaciones religiosas. El Patronato Regio concedía amplias atribuciones a la corona española sobre el clero de las Indias desde su implantación a principios del siglo XVI<sup>5</sup>. Este privilegio, soporte de la política regalista de los monarcas españoles, fue ratificado en los Concordatos de 1753 y 1851.

Incorporado el castellano como lengua propia en las Antillas, el interés religioso y moral continuaba siendo primordial en estas provincias, tanto en la educación de las clases pobres como de las más acomodadas, para mejorar las costumbres de las primeras y asegurar la fidelidad a la metrópoli de las últimas. Estos criterios prevalecieron en los gobiernos moderados que, en la práctica, establecieron una línea de continuidad con las disposiciones de Fernando VII que consolidaban a los religiosos en la enseñanza en los territorios de América y Filipinas, entendida como un servicio a la Religión y al Estado. El reconocimiento de las escuelas de los conventos de América como públicas en 1817 fue ratificado implícitamente en 1844, al considerarse que tenía este carácter la enseñanza primaria financiada, total o parcialmente, con fondos de los ayuntamientos o del estado<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Decreto del Regente del Reino de 3 de julio de 1841, estableciendo una Junta de Ultramar que revise las Leyes de Indias. *Colección Legislativa de España*, tomo XXVII, pp. 434-436. De la pervivencia del derecho indiano en la Antillas da noticia J. LALINDE ABADÍA: *La administración española en el siglo XIX Puertorriqueño*, Sevilla, 1980, según este autor más favorable que la asimilación a la legislación liberal, pp. 129-137. Tit. 1º del libro 6º de la Recopilación de Indias, Ley XVIII de 1550 y Real Cédula de 26 de febrero de 1768. R. O. de 21 de diciembre de 1867. J. RODRÍGUEZ SAN PEDRO: *Legislación Ultramarina*, tomo IV, pp. 251 y 268 y tomo XV, p. 679.

<sup>5</sup> Sobre el Patronato Regio de Indias véase A. DE LA HERA: *Iglesia y Corona en la América Española*, Madrid, 1992, pp. 175-193 y 255-273 y también I. RODRÍGUEZ: «Filipinas: La organización de la Iglesia» en P. BORGES (Dir.): *Historia de la Iglesia en Hispanoamérica y Filipinas (siglos XV-XIX)*, Madrid, 1992, vol.II, pp. 703-705. La intervención del *Real Patronato de Indias* fue contundente en el control de las órdenes religiosas extranjeras y en el desplazamiento de los regulares fuera de los territorios españoles. R. O. de 30 de abril de 1854; R. O. de 26 de octubre de 1858; R. O. de 27 de octubre de 1863; R. O. de 16 de junio de 1864 y R. O. de 17 de agosto de 1865. R. O. de 11 de noviembre de 1862 y la R. O. de 29 de enero de 1867. RODRÍGUEZ SAN PEDRO, tomo II, pp. 118-119 y 225-228 y 1868, tomo X, pp. 419-421.

<sup>6</sup> La descristianización de Cuba y los sentimientos antiespañoles de las clases altas son destacados por P. ALONSO MARAÑÓN: «La Iglesia educadora y el control estatal de la institución docente en

## 1. La política educativa liberal en ultramar

A grandes rasgos, se pueden apreciar tres etapas en la política educativa diseñada por los gobiernos liberales, para las denominadas provincias de Ultramar, en el período 1838-1898. Hay una primera fase, que se inicia con el predominio de los gobiernos moderados y concluye con la revolución de 1868, en la que se consolidan los institutos religiosos en el campo educativo en estos territorios. Una segunda fase, distinta cronológicamente para las Antillas y Asia y con matices diferenciadores, vendría marcada por el propósito de asegurar al control del estado en el campo de la educación. En Cuba y Puerto Rico el proceso de plena implantación de la legislación peninsular se produjo en 1863. En Filipinas la política de secularización y control estatal se abordó durante el período de 1868-1874 y, aunque no llegó a consolidarse, dio paso a cambios posteriores. La tercera etapa se situaría durante la Restauración, hasta la independencia en 1898, en la que se pone en marcha un proceso de reformas administrativas que también afectaban a la enseñanza, pero que la situación política impidió desarrollar.

La presencia de las congregaciones religiosas en Ultramar se refuerza después de la firma del Concordato en 1851. Al año siguiente se dispuso el establecimiento en Cuba y Filipinas de los Padres de San Vicente de Paúl, para hacerse cargo de la enseñanza en los Seminarios Conciliares. Las Hermanas de la Caridad sustituyeron a la Orden de San Juan de Dios en el cuidado de los hospitales y en Filipinas, además, se les encargaba la educación de las niñas en los colegios de Santa Potenciana, Santa Isabel, Compañía de Jesús y San Sebastián. Se promovió entonces la presencia de los Agustinos Calzados, Agustinos Recoletos, Dominicos, Franciscos Descalzos en el Archipiélago filipino y se restableció la Compañía de Jesús para hacerse cargo de la reducción de infieles en las misiones de Mindanao y Joló, permitiéndole dedicarse a la enseñanza<sup>7</sup>. A pesar de las adversas condiciones de su reinstauración, la influencia de los PP. Jesuitas fue en ascenso y en 1863 se puso bajo su dirección la Escuela Normal de Maestros de Manila.

En la isla de Cuba se determinó que los Padres de las Escuelas Pías se ocuparían de la enseñanza primaria de los niños pobres y, en 1857, se les asignó la Escuela Normal de Maestros en Guanabacoa (La Habana). Para la educación de la población de color y la instrucción de la población agrícola se reorganizó la Orden de San Francisco, creando una casa matriz en la Península. A los Jesuitas se les encargaba el establecimiento de un colegio de segunda enseñanza superior para evitar que las clases acomodadas enviasen sus hijos al extranjero. Para favorecer su labor, se proporcionó a estas congregaciones edificios de los conventos suprimidos y se les asignaron rentas de los bienes procedentes de la desamortización. En 1854 se creó en Santiago de Cuba un colegio de niñas con religiosas de la Compañía de María, aunque sostenida con las retribuciones de las alumnas<sup>8</sup>.

Cuba: el caso particular de las Escuelas Pías en el siglo XIX», en *Analecta Calasanciana*, n° 69, enero-junio 1993, pp. 9-76. Real Cédula de 11 de junio de 1815; Real Cédula de 14 de noviembre de 1816 y Real Cédula de 20 de octubre de 1817, disponiendo la creación de escuelas de niños y niñas en los conventos de las Indias e Islas Filipinas y R. O. de 27 de octubre de 1844. RODRIGUEZ SAN PEDRO, tomo IV, pp. 251; 254 y 268-269.

<sup>7</sup> Real Cédula de 19 de octubre de 1852. *Colección Legislativa de España*, tomo LVII, pp. 301-307.

<sup>8</sup> Decreto de 21 de septiembre de 1857 y R. O. de 20 de septiembre de 1854. RODRIGUEZ SAN PEDRO, tomo IV, pp. 255-262. Real Cédula de 26 de noviembre de 1852. *Colección Legislativa de España*, tomo LVII, pp. 511-517. Sobre el papel de los colegios privados en el desarrollo del sentimiento independentista cubano véase G. OSSENBACH: «Política educativa española para la Isla de Cuba en el siglo XIX (1837-1868)», en *Historia de la Educación*, n° 2, Salamanca 1983, pp. 263-273.

Durante el predominio de la Unión Liberal la implantación de las órdenes religiosas se hizo efectiva y experimentó un nuevo impulso en las posesiones ultramarinas. Se concedió a las Conferencias de San Vicente de Paúl la dirección de diversos centros de enseñanza en Manila. Se permite a las congregaciones femeninas extranjeras la fundación de centros educativos en Cuba, Puerto Rico, Santo Domingo y Filipinas, con la salvedad de que las primeras letras, la geografía e historia de España se impartieran con textos castellanos y profesorado español. Se autorizó a las Damas del Sagrado Corazón para crear establecimientos en las provincias de Ultramar, destinados a la educación social y religiosa de las niñas, permitiéndoles ejercer el profesorado sin título. Al mismo tiempo se promovía la presencia de religiosas españolas para hacerse cargo de las escuelas de niñas en los pueblos. Entonces las Hermanas de la Caridad se instalaron en Cuba y Filipinas, para desempeñar la enseñanza de las niñas e instruir a las futuras maestras. Bajo el mandato de Narváez se crearon en la Península diversos colegios para preparar misioneros con destino a la Antillas y Asia<sup>9</sup>.

La política de asimilación respecto a las leyes educativas de la Península tuvo rasgos diferenciadores en las posesiones del Caribe y Asia. En un primer momento la intervención del estado en la enseñanza tuvo un carácter menos coercitivo, en el cual las disposiciones educativas carecen de unidad de criterio y son elaboradas por los gobernadores, de acuerdo con las directrices del gobierno pero conservando cierta autonomía. En Filipinas esta fue la orientación hasta 1868 y aún posteriormente, ya que en estos territorios no se puso en práctica una política asimiladora propiamente dicha en el terreno educativo. Esto se refleja en la diversidad de planes en la instrucción primaria y su disparidad respecto a la Península.

En Cuba y Puerto Rico este proceso se inició en el plan de instrucción primaria de 1844, que era una adaptación de la Ley dictada en 1838 por el marqués de Someruelos. El establecimiento del Ministerio de Ultramar por el marqués de Miraflores en 1863, sirvió para canalizar los asuntos de las posesiones españolas en América y Asia, incluyendo la política educativa de las colonias. Desde esta instancia gubernamental se abordó entonces la política de homologación con las leyes peninsulares. En este contexto hay que situar la aplicación de la ley Moyano en las Antillas, con el plan de 1863 para Cuba y Puerto Rico<sup>10</sup>. Estas reformas, obra del Ministro de Ultramar José Gutiérrez de la Concha, significaban la equiparación con la normativa peninsular, especialmente en Cuba donde se creaban los Institutos de segunda enseñanza y se modernizaba la Universidad. No hubo una actuación similar en Filipinas, aunque en 1863 se promovieron cambios en la instrucción, con el establecimiento de un plan de estudios para la instrucción primaria de los indígenas y la creación de la Escuela Normal de Manila, en la que debían formarse los maestros para desempeñar dichas escuelas.

Con la Gloriosa se emprendió una decidida política de secularización de la enseñanza en Filipinas, con el objetivo de someterla al control del estado y elimi-

<sup>9</sup> Decreto de 17 de abril de 1861; R. O. de 30 de mayo de 1862; R. O. de 11 de noviembre de 1863; R. O. de 29 de enero de 1867; R. O. de 20 de enero de 1862; R. O. de 23 de marzo de 1863; R. O. de 22 de octubre de 1863; R. O. de 12 de noviembre de 1867; R. O. de 27 de julio de 1867; R. O. de 10 de junio de 1868; R. O. de 6 de mayo y 3 de agosto de 1868 y R. O. de 11 de febrero de 1868. RODRÍGUEZ SAN PEDRO, tomo II, pp. 117-124; tomo IV, pp. 253 y 1868, tomo X, pp. 419-420 y tomo XV, pp. 679-681.

<sup>10</sup> Las reformas de José Gutiérrez de la Concha tenían por objeto contrarrestar la influencia de EE.UU, donde se educaban diversos sectores de las élites cubanas. OSSENBACH, 1983.

nar la influencia del clero. El promotor de las medidas, el Ministro de Ultramar Segismundo Moret, reconocía en cierto modo la labor de las órdenes religiosas en estos territorios en el campo de la educación. En Cuba, a pesar de la guerra, también se abordó la secularización de la segunda enseñanza. Conviene destacar que este afán centralizador e intervencionista contrastaba con los decretos sobre libertad de enseñanza propuestos para la Península por los gobiernos revolucionarios. Apenas restaurada la monarquía borbónica se derogaron estas disposiciones, aunque se introdujeron algunas reformas y un mayor control estatal en la enseñanza secundaria y superior<sup>11</sup>.

En la etapa de la Restauración, las reformas en las posesiones de Ultramar tuvieron por objeto equiparar los aspectos educativos y administrativos con la Península. Firmada la paz de Zanjón, en 1878, y regulada la participación política, aunque con limitaciones, se inició un proceso de asimilación de los funcionarios de Ultramar. Esto representaba que el profesorado de Instrucción pública de aquellos territorios formaría un solo cuerpo con el de la metrópoli<sup>12</sup>. Establecidas las bases de la instrucción primaria, se procedió a regular la preparación de los maestros con la creación de nuevas Escuelas Normales, especialmente para las maestras que hasta entonces se formaban en las escuelas-modelo de niñas. Si bien existían las Escuelas Normales de Guanabacoa (Cuba) y Manila, la mayoría de los maestros obtenían el título en los tribunales de exámenes, cuyos miembros eran en su mayoría ajenos a la profesión.

Poco antes de abandonar el Ministerio de Ultramar en 1890, Manuel Becerra decretó la creación de Escuelas Normales Superiores de ambos sexos en Cuba y Puerto Rico, lo que equivalía llevar a la práctica el plan de 1863 que, debido a los acontecimientos políticos, no había podido aplicarse en este punto. Antes de finalizar el mandato conservador, en 1892 se dispuso el establecimiento de una Escuela Normal Superior de maestras en Manila, encargando de ella a las religiosas de la Asunción.

### 3. El currículo escolar en Cuba, Puerto Rico y Filipinas

La configuración del currículo escolar en las posesiones ultramarinas, como reflejo de la política educativa liberal, tiene unas características específicas que lo diferencian en varios aspectos de la metrópoli. En primer lugar, podemos decir que no siempre hay una correlación positiva entre la equiparación con la legislación peninsular y extensión del currículo. Por otro lado, el control estatal de la enseñanza en Asia y el Caribe no afectó por igual a todos los niveles educativos en la mejora de la instrucción. En el caso de los estudios universitarios y secundarios creemos que sí hubo una modernización con la intervención del estado. En lo que se refiere a la instrucción primaria y la formación de los maestros, la implantación de la normativa peninsular solo en algunos casos representaba un avance significativo.

Las atribuciones y relativa autonomía de que gozaban los gobernadores permitió, en determinadas circunstancias, enraizar los planes de estudios en la realidad

<sup>11</sup> Decreto de 5 de noviembre de 1870; R. D. y R. O de 29 de octubre de 1875. *Colección Legislativa de España*, tomo CV, pp. 706-722 y tomo CXV, pp. 647-655. ALONSO MARAÑÓN, 1993.

<sup>12</sup> R. D. de 20 de septiembre de 1878. *Colección Legislativa de España*, tomo CXXI, pp. 466-470.

social de los territorios de Ultramar, que al implantarse las leyes peninsulares quedó relegada. En este sentido, las órdenes religiosas estuvieron próximas a las élites autóctonas de cuya educación se encargaban, recogiendo sus aspiraciones y ejerciendo notable influencia ante los representantes del poder político. Así se refleja en determinados planes de estudios y programas. En lo que concierne a la educación popular, el estado delegaba las obligaciones de crear escuelas y sostenerlas en los municipios, como ocurría en la Península hasta principios del siglo XX. Pero el currículo de la instrucción primaria establecido en las colonias no fue más restringido que el prescrito para la metrópoli.

### *Las Antillas: Cuba y Puerto Rico*

Cuba y Puerto Rico tuvieron su primer Plan general de Instrucción pública en 1844, que era una adaptación de la Ley Someruelos dictada en 1838 para la metrópoli. Dado el carácter general de la instrucción primaria elemental se incluía en ella a la población de color. En Cuba la población de color libre estaba formada por negros y mulatos, que habiendo sido esclavos compraron su libertad, y su número era relativamente importante. Este era un grupo esencialmente urbano y, aunque situado en los estratos más bajos de la sociedad, desempeñaba diversos oficios algunos muy especializados como la platería, la escultura y la música<sup>13</sup>. La educación de la población de color fue un tema de debate en Cuba hacia mediados del siglo XIX, en el contexto de las teorías antropológicas que justificaban la inferioridad de ciertas razas<sup>14</sup>. Aunque con restricciones, la instrucción de este sector social estuvo presente en los textos de los legisladores liberales. A criterio del gobernador se establecía la creación de escuelas separadas para los niños libres de color en las poblaciones que se considerase oportuno. La educación de los esclavos se encomendaba a sus amos, circunscrita a la parte moral y religiosa<sup>15</sup>. El currículo prescrito para la enseñanza elemental era muy exiguo en todos los casos, pero no era distinto del señalado en la Ley y el Reglamento de 1838 para la Península (Apéndice nº 1)<sup>16</sup>. A pesar de estas medidas los niveles de alfabetización en Cuba fueron muy bajos, descendiendo al mínimo en la población de color.

La instrucción primaria superior no era obligatoria y probablemente iba dirigida a las clases medias en el plan de las Antillas. El currículo previsto, en este caso, era más extenso que el preceptuado para la metrópoli en 1838. A las materias de la enseñanza elemental se añadía el estudio de la física, química e historia natural, dibujo lineal y geografía e historia (Apéndice nº 2). El interés por la difusión de los conocimientos de carácter científico se había desarrollado en Cuba a partir de

<sup>13</sup> M. MORENO FRAGINALS: *Cuba-España/España-Cuba. Historia común*, Barcelona, 1995, pp. 85-94.

<sup>14</sup> A. GARCÍA GONZÁLEZ: «En torno a la Antropología y el racismo en Cuba en el siglo XIX», en C. NARANJO OROVIO y T. MALLO GUTIÉRREZ (Eds.): *Cuba la perla de las Antillas*, Madrid, 1994, pp. 45-64.

<sup>15</sup> No existía entre los esclavos un lazo común de lengua o religión y su cristianización fue difícil. J. OPATRYNY: «Algunos aspectos del estudio de la formación de la nación cubana», en NARANJO OROVIO y MALLO GUTIÉRREZ, 1994, pp. 249-259.

<sup>16</sup> Los Apéndices que se citarán en lo sucesivo aparecen reproducidos en la parte de esta publicación correspondiente a «Documentación».

las instituciones fundadas en el siglo XVIII, con el propósito de mejorar las explotaciones agrícolas<sup>17</sup>.

El estado emprendió tempranamente la formación del profesorado primario en Ultramar, pero fue insuficiente para las necesidades de dichas provincias. Aunque en Cuba se abordó antes este problema, en Puerto Rico no llegaron a establecerse las Escuelas Normales. Datan de 1841 las primeras iniciativas para crear una Escuela Normal de Maestros en Cuba, que partieron de la Sociedad Económica de Amigos del País<sup>18</sup>. Estos proyectos cristalizaron en 1857 con la creación de la primera Escuela Normal de Maestros en Cuba, bajo la dirección de los religiosos de las Escuelas Pías, a la que se asignaba el convento de San Francisco de Guanabacoa, cerca de la Habana.

De acuerdo con lo establecido en 1844, solo comprendía la preparación de los maestros elementales, que debía realizarse en dos cursos. En cambio el plan de estudios de la Escuela Normal de Guanabacoa no sólo era igual al prescrito para la Península en 1853, sino que en él se concentraban todas las materias decretadas para los maestros superiores (Apéndice nº 8). En este centro, además de los futuros maestros pensionados por los ayuntamientos de la Isla, también podían admitirse alumnos externos desde los catorce hasta los treinta años. Este hecho y la orientación del currículo nos hace pensar que en él se instruían ciertos sectores de las clases influyentes de la Isla. El currículo establecido en 1857 para la escuela práctica aneja a la Escuela Normal ampliaba las materias de la instrucción elemental prescritas en 1844 (Apéndice nº 3). A pesar de estas medidas la carencia de maestros en Cuba fue un problema constante, por ello se dispuso en 1859 la expedición de títulos por medio de tribunales de exámenes como sucedía en la metrópoli. Las materias exigidas eran prácticamente las mismas de la instrucción elemental: lectura, escritura, aritmética y sistema métrico decimal, gramática castellana y ortografía, geografía de la Isla de Cuba y urbanidad<sup>19</sup>.

Las autoridades consideraron un éxito la implantación de la enseñanza elemental de manera obligatoria y gratuita en 1844, de la cual también se beneficiaban las clases acomodadas. Por ello, en 1862 se ordenó establecer en todas las capitales de distrito de la Isla de Cuba un colegio de instrucción primaria superior, sostenido con fondos municipales, y en la capital, La Habana, se creaban tres centros de esta clase. El nuevo plan de estudios daba mayor extensión a la instrucción elemental, pero con un carácter más literario, añadiendo la teneduría de libros, de clara índole práctica y mercantil, que la prosperidad económica de la Isla quizás así lo demandaba (Apéndice nº 4).

El proceso de asimilación plena de las Antillas a las leyes educativas de la metrópoli se produjo en 1863 y también se hizo extensivo, aunque en menor medida, al Archipiélago filipino. Esta normativa significaba la implantación de la Ley de Moyano, promulgada en 1857, en las posesiones del Caribe y afectaba a todos los niveles de la enseñanza<sup>20</sup>. Si bien con estas disposiciones se modernizaba la enseñanza secundaria y superior en Cuba, quizás no puede afirmarse lo mismo respecto a la educación primaria.

<sup>17</sup> R. E. MISAS JIMÉNEZ: «La Real Sociedad Patriótica de la Habana y las investigaciones científicas aplicadas a la agricultura», en NARANJO OROVIO y MALLO GUTIÉRREZ, 1994, pp. 75-84.

<sup>18</sup> R. O. de 13 de octubre de 1841. RODRIGUEZ SAN PEDRO, tomo IV, pp. 254-255.

<sup>19</sup> R. O. de 7 de mayo de 1859, aprobando el Reglamento para los exámenes de Maestros y auxiliares de instrucción Primaria elemental. RODRÍGUEZ SAN PEDRO, tomo IV, pp. 262-264.

<sup>20</sup> R.D. de 15 de julio de 1863. *Colección Legislativa de España*, tomo XC, pp. 68-122.



El carácter centralizador y uniforme del sistema educativo español se hizo entonces patente en Cuba y venía a cercenar la peculiaridad de los currícula predominantes en los años anteriores. La instrucción primaria elemental se ampliaba con la introducción de una nueva materia denominada nociones de agricultura, industria y comercio, cuyo contenido variaba según la actividad económica predominante en las localidades. En la instrucción primaria superior se restablecían las nociones de física e historia natural, con carácter aplicado, que el Reglamento de 1838 había suprimido en la Península (Apéndice nº 5). Pero, en conjunto, los contenidos de la enseñanza vigentes hasta entonces en Cuba quedaban mermados. La novedad mayor fue, sin duda, la regulación oficial de la educación de las niñas. No se aprecian modificaciones en la respecto de la población de color. Se mantiene la existencia de escuelas públicas para niños de color libres, en las cuales recibían la instrucción elemental gratuitamente. Asimismo, se ratifica la obligación de los dueños de esclavos de instruirlos en la parte moral y religiosa.

Con las reformas de José Gutiérrez de la Concha decretadas en 1863 la preparación de los maestros cubanos se equiparaba a la de los peninsulares. Se establecía el título de maestro superior y se introducía el de maestro normal, que habilitaba para ejercer el profesorado en las Escuelas Normales, concediendo a la de Guanabacoa el carácter de Escuela Normal Central de las Antillas. En la orientación de los estudios apenas había diferencias respecto a ley de 1857 para la metrópoli. Se reforzaban, en todo caso, la instrucción moral y los conocimientos de geografía e historia de España (Apéndice nº 9). El cumplimiento de este plan experimentó diversos cambios en los reglamentos posteriores. En Guanabacoa, finalmente, no se instauró el grado de maestro normal, pero se modificó el plan de estudios introduciendo variaciones significativas.

Aunque se trataba de una institución dirigida por miembros del clero, se reducía la formación religiosa, aunque esto se compensaba con las prácticas piadosas diarias<sup>21</sup>. Se suprimían las materias que tenían un carácter utilitario, como las nociones de industria y comercio y la agrimensura, a la vez que se reforzaban los conocimientos de ciencias con la enseñanza del álgebra, la química y la historia natural. También se introducían otras no prescritas en el plan general, como la teneduría de libros, la lengua latina, la lógica y se daba gran extensión al estudio de la geografía e historia, acentuando el carácter literario y cultural de la instrucción (Apéndice nº 10). La extensión y características del currículo nos hace pensar que la presencia de otros alumnos, además de los futuros maestros, debía ser importante. Tal como había previsto el plan de 1863, se dispuso crear una Escuela Normal de Maestros en Santiago de Cuba dirigida por los PP. Escolapios<sup>22</sup>.

Cuba representaba en el conjunto de las posesiones españolas de Ultramar un caso especial, que refleja tanto el poder económico de la oligarquía criolla como su influencia política. Una muestra de ello son las modificaciones que gobernadores introdujeron en el decreto de Gutiérrez de la Concha, prescribiendo currícula específicos para la Gran Antilla. Además de lo señalado anteriormente, en la escuela práctica de Guanabacoa se incorporaban nuevas materias para la instrucción

<sup>21</sup> En el Reglamento interno del centro así consta, reproducido en ALONSO MARAÑÓN, «La Escuela Normal de Guanabacoa y su Reglamento interior para los alumnos», en *Analecta Calasanctiana*, nº 70, julio-diciembre 1993, pp. 295-318.

<sup>22</sup> R. O. de 24 de octubre de 1863. RODRÍGUEZ SAN PEDRO, tomo IV p. 267.

primaria superior, no previstas en el decreto, lo cual hace pensar que los destinatarios eran escolares pertenecientes a las clases acomodadas. Se incluyen la cosmografía, el cálculo mercantil y teneduría de libros, la retórica y poética, la urbanidad y se suprimen las nociones de industria y comercio, mientras que la física e historia natural se estudian de manera independiente eliminando el carácter aplicado (Apéndice nº 6). En la misma línea se reorganizan los colegios de instrucción primaria superior de niñas en 1864, con algunas variaciones respecto de los niños (Apéndice nº 4).

Debido a la guerra los cambios educativos no tuvieron ocasión de arraigar en Cuba y al producirse el conflicto la Escuela Normal de Guanabacoa cesó en sus actividades en 1868. Restaurada la paz y recuperada la economía, el Ministro de Ultramar Manuel Becerra abordó en 1890 una reforma en profundidad de la formación del profesorado en las Antillas que, en este caso, también afectó a las maestras. Para ello se decretó la creación de dos Escuelas Normales Superiores, de ambos sexos, en Cuba y Puerto Rico. Aunque en las Antillas los acontecimientos políticos iban por otros derroteros y en 1895 se declarararía la guerra de independencia, la voluntad del gobierno liberal de la metrópoli iniciaba una transformación radical en la capacitación de los maestros antillanos. Se ampliaban los estudios de maestro elemental a tres años y los de superior a cuatro, aventajando notoriamente a la metrópoli. Las materias de enseñanza eran las mismas que las decretadas en 1863, incluidas las de maestro normal, que ahora se impartían a todos los alumnos. Además se incorporaban algunas no previstas entonces, como la teneduría de libros, nociones de filosofía, geografía e historia universal, la música y el canto y la gimnástica que en la Península no figuraron hasta 1898 (Apéndice nº 11).

Mención aparte merece la formación de las maestras, dada la situación de la mujer el siglo pasado. En la Península se regularon los estudios de maestra a comienzos de la Restauración y se reformaron en 1881 cuando los liberales acceden al poder. Debido a la tardía iniciativa estatal en la institucionalización de la formación del profesorado femenino, las congregaciones religiosas tuvieron un papel menos destacado en Cuba y Puerto Rico en este período. Las escuelas superiores primarias de niñas tuvieron el carácter de escuelas modelo donde se capacitaban las maestras de las Antillas durante gran parte del siglo.

Culminado el proceso de secularización de la enseñanza en Cuba y Puerto Rico, se inició la reforma de la formación del profesorado primario femenino, que el decreto de 1863 había dejado pendiente. La normativa expedida por Manuel Becerra en 1890 establecía Escuelas Normales Superiores de Maestras en Cuba y Puerto Rico. Esto suponía un gran avance porque, además, la organización y las materias de enseñanza eran prácticamente las mismas que para los maestros, con las modificaciones específicas de la educación de la mujer (Apéndice nº 12). Ello significaba la equiparación de los estudios del profesorado de ambos sexos, adelantándose en este punto varios años a la metrópoli.

### *El Archipiélago Filipino*

La situación en Filipinas era diferente de las Antillas, donde las congregaciones religiosas y el clero en general tuvieron un papel más destacado en la educación. Por un lado, parte de estos vastos territorios no estaban plenamente incorporados

a la corona española, como el archipiélago de Joló y la isla de Mindanao, donde los sultanes musulmanes se resistían a ello<sup>23</sup>. Por otro, la cristianización de la población indígena y los colonos chinos no estaba totalmente lograda y algunas de estas provincias eran consideradas tierra de misiones, tarea asignada al clero regular. La implantación del castellano era muy deficiente entre la numerosa población filipina, que utilizaba diversas lenguas autóctonas, entre las que cabe destacar el tagalo y el visayo. La importancia numérica de los colonos chinos hacía de su lengua otro destacado vehículo de comunicación. Además, la presencia de españoles procedentes de la metrópoli era minoritaria, por lo que gran parte de las tropas del ejército, del clero secular y de los maestros eran indígenas. A todo ello hay que añadir, en relación al tema que tratamos, que el proceso de homologación con las leyes peninsulares fue más tardío e incompleto que en las posesiones del Caribe.

Dadas estas circunstancias, los destinatarios de la instrucción eran primordialmente la numerosa población indígena, a la que era preciso alfabetizar en el proceso de asimilación cultural a la metrópoli, además de las clases acomodadas. Esto dio lugar a varios modelos de currícula, según el sector de la población al que iba dirigido. Hasta la promulgación del decreto de Gutiérrez de la Concha, en 1863, no hubo un plan de estudios oficial prescrito específicamente para los indígenas. Antes de esas fechas, en los colegios dirigidos por las congregaciones religiosas se impartían diversos currícula en la instrucción primaria.

Manila, como capital del Archipiélago filipino, albergaba varias clases de instituciones educativas regentadas en su mayoría por comunidades religiosas. Como un caso singular, hay que citar el Colegio de Santa Isabel, que dependía de la Real Casa de Misericordia<sup>24</sup>, refundido con el de Santa Potenciana en 1858. Esta institución, que figuraba como escuela de beneficencia, tenía por objeto educar a las españolas huérfanas que carecían de recursos propios para su subsistencia<sup>25</sup>. Las alumnas debían ser hijas legítimas o naturales de padres españoles, o tener la «mitad de sangre española», pudiendo ingresar en el colegio entre los siete y los trece años de edad. En dicho centro permanecían hasta que salían de él para casarse o ingresar en algún convento, en cuyo caso se les daba una dote. Para estas colegialas la enseñanza era gratuita y su número estaba limitado. También podían asistir para recibir instrucción otras pensionistas que debían abonar sus gastos.

Tanto el Colegio de Santa Isabel como el de Santa Potenciana pertenecían a las instituciones creadas por la corona española en épocas anteriores<sup>26</sup> y estaban sometidos al Patronato Real. Sin embargo, la dirección del centro se encomendaba

<sup>23</sup> El sultán de Joló firmó un tratado de paz con España en 1878 y el estado español se comprometía a pagarle un sueldo a él y a los jefes locales. El sultán de Buloung, en la provincia de Cotabato (Mindanao), se sometió voluntariamente en 1891. A. M. MOLINA: *Historia de Filipinas*, Madrid, 1984, vol. I, pp. 263-264 y 289. L. A. SANCHEZ GÓMEZ: «Élites indígenas y política colonial en Filipinas (1847-1898)», en C. NARANJO OROVIO y otros: *La Nación soñada: Cuba, Puerto Rico y Filipinas ante el 98*, Madrid, 1996, pp. 417-427.

<sup>24</sup> Esta Obra Pía había sido fundada en 1594. M. LLORDÉN MIÑAMBRES: «Notas acerca del asociacionismo español en Filipinas», en NARANJO OROVIO, 1996, pp. 519-527.

<sup>25</sup> De las precarias condiciones de los emigrantes españoles peninsulares en el Archipiélago trata LLORDÉN MIÑAMBRES, en NARANJO OROVIO, 1996, pp. 519-527.

<sup>26</sup> El Colegio de Santa Potenciana, fundado en 1591, fue el primer colegio de niñas abierto en Filipinas. El de Santa Isabel desde su fundación en 1632 hasta 1800 había educado a 13.000 niñas. C. SÁNCHEZ: «Filipinas: labor socio-cultural de la Iglesia», en BORGES, 1992, vol.II, pp. 737-752.

a seglares. La rectora debía ser una mujer española, soltera o viuda sin hijos varones y virtuosa, y la vice-rectora era nombrada entre las colegialas más antiguas. El reglamento publicado en 1858 designaba las enseñanzas que debían recibir las alumnas, circunscritas a la instrucción primaria dividida en tres secciones. Ocupaban un lugar central las labores propias del sexo y la formación religiosa en los primeros niveles. En la primera sección los conocimientos se limitaban a los más rudimentarios, ampliándose en la segunda especialmente los literarios. En la tercera sección la preparación era más completa, que comprendía el estudio de la geografía e historia y también de las ciencias físicas y naturales (Apéndice nº 13).

Como centro de educación de la mujer de su época la instrucción que se proporcionaban a las colegialas de Santa Isabel no era distinta de la que recibían las jóvenes de la metrópoli. Incluso en algunos aspectos la mejoraban, como es el caso de la instrucción científica, ausente de la educación femenina en la Península durante gran parte del siglo pasado. En 1866 el gobierno encargó la dirección y la enseñanza de esta institución a las Hermanas de la Caridad, consolidando la fusión de ambas instituciones<sup>27</sup>.

Entre los establecimientos públicos filipinos merecen destacarse las escuelas creadas y sostenidas por el Ayuntamiento de Manila. La educación de los niños se encomendó a la Compañía de Jesús, a su regreso al Archipiélago, y de la escuela de las niñas se encargó a las Hermanas de la Caridad desde 1864. Los alumnos de este centro pertenecían en gran parte a las clases acomodadas de Manila, especialmente los niños<sup>28</sup>. La graduación de la enseñanza establecida por los Jesuitas comprendía cinco clases: ínfima, inferior, media, superior y suprema, de acuerdo con su sistema de enseñanza. En la escuela de niñas solo había tres clases: ínfima, media y superior. Estas divisiones también reflejaban marcadas diferencias en el currículo escolar de ambos sexos. Las materias de instrucción se dividían en necesarias y libres, siendo gratuita la enseñanza de las primeras.

La clase ínfima de la escuela de niñas comprendía la instrucción más rudimentaria, basada en la lectura, doctrina cristiana y costura. En la de niños la educación religiosa era más completa y se enseñaba geografía universal (Apéndice nº 14). La clase inferior de los niños impartía unos contenidos de marcado carácter cultural, destacando el estudio de la historia y la geografía, mientras que en la clase media predominaban los conocimientos científicos. Este nivel constituía el núcleo central de la instrucción de las niñas, articulada en torno a una extensa educación religiosa, las labores propias del sexo y los contenidos instrumentales básicos, que se volvían a tratar en la clase superior. Las materias que comprendían las clases superior y suprema de niños eran esencialmente de carácter científico, conocimientos que en la instrucción de las niñas eran mucho más restringidos. Sobre la base de una sólida preparación académica, las materias libres en la escuela de niños eran el francés, música y dibujo. Por el contrario, en la escuela de niñas los conocimientos de carácter cultural y científico entraban en este grupo y no eran gratuitos (Apéndice nº 14). Sorprende la ausencia, al menos explícita, del estu-

<sup>27</sup> R. O. de 5 de febrero de 1864 y R. O. de 29 de mayo de 1866. RODRÍGUEZ SAN PEDRO, tomo X, pp. 447-448.

<sup>28</sup> Para ingresar en la escuela de niños se requería ser hijo de español, europeo o natural del país, hijo de extranjeros y los mestizos hijos legítimos de español. Reglamento de 15 de Diciembre de 1859 y Decreto del Gobernador Superior Civil de 15 de Febrero de 1864. RODRÍGUEZ SAN PEDRO, tomo XI, pp. 169-174.

dio de la gramática y ortografía castellanas y del sistema métrico decimal en el plan de estudios desarrollado por los Jesuitas.

La adaptación en 1863 del decreto de José Gutiérrez de la Concha en Filipinas<sup>29</sup>, dio como resultado la elaboración de un plan de instrucción primaria para las escuelas de indígenas que tendría vigencia en todo el Archipiélago. La configuración del currículo escolar se hizo, en esta ocasión, teniendo en cuenta las características de estas provincias y de la población a la que iba dirigido. Se trata de un proyecto relativamente modesto, puesto que solo establecía la instrucción primaria elemental pero, a pesar de ello, disponía un currículo escolar para ambos sexos bastante completo. Introducía varias modificaciones respecto a la Ley Moyano, superándola en algunos aspectos. De la materia denominada nociones de agricultura, industria y comercio sólo se impartía la primera aplicándola a los frutos del país. La novedad más significativa la constituía el estudio de la historia de España en las escuelas de niños, aspecto que la ley de 1857 no contemplaba, la música vocal<sup>30</sup> y la urbanidad para ambos sexos (Apéndice nº 15).

A raíz de las reformas emprendidas en 1863, se abordó en el Archipiélago filipino la formación del profesorado primario. Ese mismo año se creó en Manila la primera Escuela Normal de Maestros de Instrucción primaria, bajo la dirección de los PP. de la Compañía de Jesús. Su objeto era la preparación de maestros elementales para las escuelas de indígenas. El plan de estudios era más modesto que el primero de Guanabacoa, pero era más completo que el prescrito para los maestros de su clase en la Península. Siguiendo con bastante fidelidad las enseñanzas marcadas por la ley Moyano, se añadían conocimientos de ciencias físico-naturales previstas para los maestros superiores y se suprimían las nociones de industria y comercio, innecesarias para una población mayoritariamente agrícola. Como innovación se introducía la música vocal y de órgano (Apéndice nº 16) que en la metrópoli no figura hasta 1898. En 1870 se incorporaba en Filipinas el estudio de las lenguas autóctonas tagala y visaya en la preparación del profesorado primario. El conocimiento oficial de estas lenguas y otros dialectos filipinos se institucionalizó en 1897, en pleno proceso de independencia, estableciendo en Madrid, Barcelona y Manila centros para su enseñanza con el objeto de facilitar su conocimiento a los funcionarios públicos<sup>31</sup>.

Por lo que se refiere a la formación de las maestras, a diferencia de Cuba y Puerto Rico, en Filipinas fueron las órdenes religiosas encargadas de esta tarea. Las gestiones realizadas por el Obispo de Nueva Cáceres, durante el período revolucionario, dieron sus frutos en 1875, al establecerse en la capital de esta diócesis la primera Escuela Normal de Maestras del Archipiélago, con sede en el Colegio de Santa Isabel de dicha ciudad, a cargo de las Hermanas de la Caridad. Allí debían formarse las primeras jóvenes filipinas que los pueblos de la diócesis podían enviar a instruirse como maestras de las escuelas de niñas. El centro quedaba bajo la dirección del obispo fundador, reservándose la alta inspección el gobernador<sup>32</sup>.

<sup>29</sup> R. O. de 27 de julio de 1863. *Colección Legislativa de España*, tomo XC, p. 173.

<sup>30</sup> La enseñanza que tradicionalmente impartían las órdenes religiosas a los indígenas comprendía, además de la doctrina cristiana y la lengua castellana, la música vocal e instrumental. SÁNCHEZ, en BORGES, 1992, pp. 737-752.

<sup>31</sup> Decreto de 6 de noviembre de 1870; R. O. y R. D. de 9 y 12 de septiembre de 1897. *Colección Legislativa de España*, tomo CV, pp. 290-297 y 716-720.

<sup>32</sup> Orden de 9 de junio de 1875. M. PIMENTEL: *Colección Legislativa de Primera Enseñanza*, Badajoz, 1876, tomo IV, pp. 50-53.

En años sucesivos se establecieron diversas instituciones destinadas a la preparación de las maestras encomendadas a congregaciones religiosas femeninas<sup>33</sup>, pero la reforma más significativa se produjo en 1892, bajo mandato conservador. Entonces Romero Robledo creó una Escuela Normal Superior de Maestras en Manila, dotándola de un plan de estudios moderno y más completo que en la Península. Igual que en las Antillas, se ampliaban los estudios de maestra elemental a tres años y uno más para el de maestra superior. El cuadro de las materias de enseñanza era incluso más moderno que el asignado a Cuba y Puerto Rico dos años antes. En lugar de la retórica y poética, un tanto arcaicas, se prescribían nociones de literatura y la instrucción científica de las futuras maestras comprendía física, química, fisiología e historia natural. La capacitación didáctica comprendía el conocimiento de la pedagogía, organización y legislación escolares para ambas clases de maestras. También figuraban la música y el canto y la gimnasia de sala como en el Caribe (Apéndice nº 17).

Para completar la instrucción académica de las maestras filipinas, se ordenaba la adquisición de material didáctico con una orientación plenamente moderna. Debía constar éste de mapas, globos y otros objetos para el estudio de la geografía, cuadros históricos, gabinetes de física, colecciones de mineralogía y zoología, un jardín botánico y herbarios y sólidos y otros instrumentos. Lo más innovador de este plan lo constituían las materias libres que podían cursar las alumnas de este centro, entre las que figuraban los idiomas francés e inglés, las nociones de derecho con carácter aplicado, la pedagogía de sordomudos y ciegos y el estudio de las Bellas Artes (Apéndice nº 17). A partir de esta información podemos pensar que dicho plan de estudios también estaba concebido para educar a las jóvenes de las clases acomodadas de la capital del Archipiélago filipino.

### *Ideología e imagen de la nación cubana*

La enseñanza tuvo un papel importante en el desarrollo de las ideas independentistas en Cuba y así lo reconocen numerosos autores. El estudio de la geografía y la historia del propio país son materias que constituyen un vehículo privilegiado en la configuración del sentimiento nacional. A través de sus contenidos se va articulando una imagen sobre el territorio patrio y se elabora la conciencia colectiva de un pasado común. De ahí que estas disciplinas tengan una elevada carga ideológica, especialmente la historia. La actuación de los gobernadores y la influencia de las órdenes religiosas, como portavoces de las aspiraciones de las élites autóctonas, fueron decisivos en la introducción de esta peculiaridad en los planes de estudios prescritos para las posesiones españolas de Ultramar.

La presencia de la geografía e historia de la Isla de Cuba en la instrucción tuvo lugar en fechas muy tempranas figurando, unidas a las de España, en el plan de 1844 para la instrucción primaria superior, establecido bajo el mandato de O'Donnell como capitán general de la Isla. Desde entonces se puede afirmar que estas

<sup>33</sup> Según MOLINA, 1984, vol. I, pp. 290-291, había Escuelas Normales de Maestras en los colegios de Santa Isabel, Santa Catalina, Santa Rosa, el Beaterio de la Compañía, la Consolación, La Concordia, Santísimo Rosario (en Ligayén) y Santísimo Rosario (en Vigan). Creemos que se trata de escuelas modelo, como en Cuba y Puerto Rico. SÁNCHEZ, en BORGES, 1992, pp. 737-752.

materias formaron parte del currículo escolar hasta la guerra de los Diez Años en la Gran Antilla. En los mismos términos que el anterior figuraron en la Escuela Normal de Guanabacoa, donde se iban a formar los futuros maestros cubanos a partir de 1857 (Apéndice nº 8). En la instrucción primaria hubo además una tendencia a extender los conocimientos de estas materias impartíendolas de forma independiente. Esto ocurre ya en la escuela práctica de Guanabacoa, donde la *historia de España y de la Isla* se enseñaba separada de la geografía (Apéndice nº 3). Mayor amplitud adquieren estos contenidos al crearse en 1862 los colegios de instrucción primaria superior, destinados a la educación de las clases medias, en cuyo currículo a la geografía universal y la cosmografía constituían dos asignaturas diferenciadas y la historia universal tiene una referencia específica a España y Cuba (Apéndice nº 4).

El proceso de asimilación a la legislación educativa peninsular significaba un retroceso en este sentido, por el carácter centralizador del sistema educativo español. El decreto de 1863, fiel reflejo de la ley Moyano, solo comprendía «rudimentos de historia y geografía, especialmente de España» en la instrucción primaria superior y lo mismo ocurría en la preparación de los maestros (Apéndices nº 5, nº 9). Pero estas medidas no llegaron a entrar en vigor, pues los planes prescritos por los gobernadores modificaron sustancialmente el decreto dado por el ministro Gutiérrez de la Concha. Así sucedió en el nuevo reglamento de la Escuela Normal de Guanabacoa dado ese mismo año, en el que se disponía la enseñanza de la geografía y la historia universal como asignaturas independientes, igual que la geografía y la historia de España. El cambio más significativo, sin embargo, lo constituía el establecimiento de la *Geografía e Historia de Cuba* como una materia con entidad propia (Apéndice nº 10). El currículo escolar preceptuado para la escuela práctica en el mismo reglamento introducía otra novedad importante pues, rompiendo con lo ordenado por la ley Moyano, incluía el estudio de la geografía e historia en la instrucción primaria elemental, apareciendo como dos materias separadas y referidas en ambos casos a España y la Isla (Apéndice nº 6). Y el plan decretado en 1864 para los colegios de instrucción primaria superior de niñas señalaba estas enseñanzas como obligatorias en términos muy semejantes (Apéndice nº 5).

Para comprender estas peculiaridades hay que situarse en el contexto socio-económico de la Isla de Cuba en la primera mitad del siglo XIX. La Gran Antilla experimentaba entonces un espectacular desarrollo económico, de tal modo, que no puede considerarse como una colonia en sentido estricto respecto a España, de la cual dependía en lo político pero no en otros aspectos. Cuba se convierte en el primer país exportador mundial de azúcar, café, aguardiente, cobre y ocupaba los primeros lugares en el comercio del tabaco. La oligarquía criolla, que dominaba en la Isla los resortes económicos, establece una serie de alianzas con los grupos peninsulares que aumentan su influencia política. En el proceso de consolidación de los intereses coloniales de las élites peninsulares, José Gutiérrez de la Concha desempeñó un papel decisivo como capitán general de la Isla durante su mandato en 1854-1859<sup>34</sup>.

Los generales Francisco Serrano Domínguez y Domingo Dulce y Garay, gobernadores de la Isla entre 1859-1862 y 1862-1866 respectivamente, son dos casos

<sup>34</sup> J. CAYUELA FERNÁNDEZ : «El nexu colonial de una transición: élite antillana y Capitanes Generales de Cuba», en NARANJO OROVIO y MALLO GUTIÉRREZ, 1994, pp. 239-248.

emblemáticos de estas conexiones políticas. Ambos estaban casados con mujeres criollas, pertenecientes a poderosas familias de la aristocracia azucarera. Fue precisamente durante su mandato cuando se decretaron en Cuba casi todos los planes citados que modifican los decretados por el gobierno de la metrópoli. Así pues, la introducción de la enseñanza de la geografía y, sobre todo, de la historia de la Isla tenía una indudable intencionalidad política, confirmando la idea de que los independentistas cubanos habían forjado su ideario en las escuelas cubanas, donde les impartían «por igual asignaturas generales y *amor patrio*»<sup>35</sup>.

Las disposiciones de los gobernadores recogen lo que debía ser un hecho, acaso generalizado, en la realidad educativa cubana. Lo cual indica que la oligarquía criolla no solo había consolidado su influencia política sino que, además, ya había configurado un marco ideológico propio<sup>36</sup> con un alto grado de elaboración, en el cual la reconstrucción de la memoria histórica aparecía desligada nítidamente de la metrópoli. El contenido que se asignaba a la geografía e historia de la Isla de Cuba en los programas oficiales así lo confirma. En el reglamento de la escuela práctica de Guanabacoa, correspondiente a 1863, estas materias se configuran como un ámbito específico en torno al que se articula la enseñanza de estas disciplinas (Apéndice nº 6). Los programas señalan una gradación en el uso de los mapas, comenzando por el de la Isla, después el de España, a continuación Europa y Asia y, finalmente, Africa, América y Oceanía. Para el estudio de la historia se toma como punto de partida la de la Isla y se concluye con la de España.

Más significativo es aún, desde el punto de vista ideológico, el contenido asignado a estas materias en los programas establecidos para las escuelas públicas de la Habana en 1864. La enseñanza de la *geografía* se estructura casi exclusivamente en torno a los aspectos físicos y políticos de la Isla de Cuba, incluyendo al final un escueto apartado referente a España (Apéndice nº 18). La importancia de la configuración del paisaje insular como síntesis de la patria y nación cubanas es subrayada por algunos historiadores. El paisaje se constituye así como el espacio físico y espiritual de lo cubano, configurando un marco cultural diferenciado respecto a España<sup>37</sup>.

Todavía más sorprendente es el enfoque que se adopta en dicho programa con relación a la enseñanza de la *historia*, centrada casi exclusivamente en la Isla de Cuba, que se desarrolla a través de una visión bastante peculiar de la realidad histórica. Son los criterios de selección de los contenidos y su organización lo que muestra cómo la oligarquía criolla reconstruye el pasado para justificar el presente, es decir: a sí misma. Los acontecimientos elegidos se distribuyen en distintas etapas, bajo los epígrafes de *conquista y colonización* de la Isla, *organización, civilización y prosperidad*. Hay una parte introductoria con una breve referencia a los viajes de Colón y los usos y costumbres de los indígenas de la Isla. Pero, aparte de esto, los únicos personajes españoles que se mencionan en dicho programa son Diego Velázquez y el conde de Ricla, distanciados entre sí por más de dos siglos y de relevancia histórica desigual (Apéndice nº 18).

<sup>35</sup> MORENO FRAGINALS, 1995, pp. 245.

<sup>36</sup> Los rasgos definitorios de esta ideología eran, según ciertos autores, la defensa del esclavismo, con evidentes connotaciones racistas, y del anexionismo con EE.UU. R. CEPERO BONILLA: *Azúcar y abolición*, Barcelona, 1977, pp. 19-26 y 48-62.

<sup>37</sup> MORENO FRAGINALS, 1995, pp. 200 y 224. La información que ofrece este autor ha sido esencial para intentar explicar el contenido de este programa.



El apartado dedicado a la *conquista y colonización* de la Isla comienza con Diego de Velázquez, que dirigió la conquista de Cuba a principios del siglo XVI fundando, entre otras, las ciudades de Santiago de Cuba, Puerto Príncipe, Trinidad y la Habana, en cuyo puerto hacían escala las flotas de retorno a la metrópoli cargadas de oro y plata. A continuación se mencionan las invasiones filibusteras como contenido histórico relevante. Los ataques de los piratas comenzaron tempranamente en el Caribe y, en la primera mitad del siglo XVI, constituyeron un azote de las villas cubanas que culminaron en la destrucción de la Habana en 1555 por el pirata francés Jacques de Sores<sup>38</sup>. Con los asentamientos ingleses, franceses y holandeses en Jamaica y las Pequeñas Antillas en el siglo XVII se inicia el contrabando con las posesiones españolas.

La importancia concedida a la piratería y las invasiones filibusteras en este programa se puede considerar desde distintas perspectivas. Por un lado, hay que enmarcar estas actividades como operaciones bélicas soterradas, que los corsarios de las potencias europeas llevaban a cabo contra España, y de los perjuicios que causaban a la población, saqueándola y exigiendo elevados rescates. Pero también el contrabando fue una práctica bastante habitual, sobre todo en la parte oriental de la Isla, en el que estaban implicadas a veces las autoridades civiles, e incluso eclesiásticas, que enriqueció a ciertos sectores cubanos<sup>39</sup>.

Aunque no figuran datos cronológicos, los contendios que se recogen en el epígrafe denominado *organización* (de la Isla), se centran en dos aspectos, aparentemente irrelevantes desde el punto de vista histórico, que suceden sin duda en el siglo XVII. Se citan nuevamente las invasiones de piratas y se menciona la fundación de Matanzas como suceso notable (Apéndice nº 18). Entre las primeras pueden señalarse la captura y cautiverio del obispo de la Habana en 1602, por el pirata francés Gilberto Girón, que concluyó con un juicio notorio contra numerosas personalidades de la Isla implicadas en el contrabando con los corsarios enemigos de España. En 1628, el corsario holandés Piet Heyn asalta en el puerto de Matanzas la flota de Nueva España haciéndose con un fabuloso botín<sup>40</sup>. Gran conmoción debió causar también en la Isla la destrucción de Puerto Príncipe (Camagüey) y Porto Bello en 1668 por el célebre corsario Henry J. Morgan, almirante de los bucaneros del Caribe, al servicio de la corona inglesa. La bahía de Matanzas había sido explorada por Pánfilo de Narváez en 1511, pero la ciudad no fue creada hasta 1693 por Severino de Manzaneda gobernador de la Isla. No obstante, un siglo después apenas tenía relevancia como núcleo urbano y su cabildo comienza a funcionar a finales del siglo XVIII. La importancia de esta ciudad coincide con el despegue azucarero de la Isla, alcanzando un elevado desarrollo económico y cultural en la década 1830-1840, cuando se construye el ferrocarril y se

<sup>38</sup> MORENO FRAGINALS, 1995, pp. 68-84.

<sup>39</sup> MORENO FRAGINALS, 1995, señala la impunidad con que actuaban los piratas y corsarios, pp. 68-84. Cuando la corona española actuó contra el comercio ilegal en muchos casos se produjeron sublevaciones, J. IBARRA: «Cultura e identidad nacional en el Caribe hispánico: el caso puertorriqueño y el cubano», en NARANJO OROVIO, 1996, pp. 85-95.

<sup>40</sup> MORENO FRAGINALS 1995, p. 81. La solidaridad forjada en la lucha contra los piratas y su papel en la configuración de la identidad nacional en las Antillas es subrayada por IBARRA, en NARANJO OROVIO, 1996, pp. 85-95.

articula el eje La Habana-Matanzas donde se concentran las mayores plantaciones esclavistas de Cuba<sup>41</sup>.

Es revelador que los acontecimientos históricos del siglo XVIII, la captura de la Habana en 1762 por los ingleses y el mandato del conde de Ricla, se incluyan en el apartado denominado *civilización* (Apéndice nº 18). La ocupación británica de la capital cubana, en el marco de la Guerra de los Siete años, duró once meses y proporcionó un botín cuantioso a los invasores, pero dejó honda huella en la memoria histórica de los cubanos. Para España significó una pérdida importante de su poder naval y la cesión de Florida a cambio de la Habana, punto estratégico esencial. El impacto provocado por la invasión británica en las élites criollas marca un punto de ruptura en relación a España, no solo en lo económico sino también en lo ideológico. Así lo señala Moreno Friginals. Entre los personajes que defendieron la ciudad, Luis Vicente Velasco, marinero y corsario cántabro, y el criollo José Antonio Gómez, alcalde de Guanabacoa, son considerados héroes por los cubanos, mientras que el capitán general, Juan de Prado Portocarrero Malles y Luna, es presentado casi como un cobarde<sup>42</sup>.

Al conde Ricla, gobernador de Cuba desde 1763 a 1765, correspondió la reconstrucción de la Habana al concluir la guerra, pero también con él se inició la escalada de la trata de negros, que ya durante el asedio inglés había experimentado un notable aumento. Se produjo entonces un importante salto cualitativo en este inhumano negocio, que benefició a los hacendados cubanos iniciando el despegue azucarero de la Gran Antilla. El mismo conde firmó un contrato con los británicos para importar 10.000 esclavos a la Isla, culminando esta política con la liberalización de su comercio en 1789. La etapa designada como *prosperidad* corresponde al auge de las plantaciones de azúcar, el incremento sin precedentes de la mano de obra esclava y el triunfo de la oligarquía criolla (Apéndice nº 18).

El proceso de reconstrucción histórica, patente en el programa prescrito para las escuelas de la Habana en 1864, refleja el alto grado de elaboración ideológica de las élites criollas, que utilizando los elementos subyacentes en la memoria colectiva de los cubanos pretende justificar su hegemonía. Los héroes de su historia parece que no son tanto los personajes españoles como los corsarios y piratas, con los que se comercia ilegalmente y a quienes se teme pero también acaso secretamente se admira, y los anglosajones (Gran Bretaña y EE.UU.) a los que se toma como punto de referencia.

Moreno Friginals ha puesto de relieve de forma magistral cómo se han configurando los principales tópicos de la historiografía criolla, subrayando su carácter eminentemente ideológico y sesgado. Señala este autor la importancia que tuvo la población blanca en la formación de la conciencia nacional cubana. Al antiespañolismo del nacionalismo cubano hay que añadir un marcado tinte racial frente a la población de color, prejuicio que necesitó un largo proceso para ser superado<sup>43</sup>.

<sup>41</sup> Diversos autores señalan las diferencias entre la parte oriental de la Isla de Cuba, predominantemente ganadera, y la región La Habana-Matanzas como productora de azúcar y café. J. PÉREZ DE LA RIVA: *El barracón. Esclavitud y capitalismo en Cuba*, Barcelona, 1978, pp. 169-181. Este autor habla de una isla con dos historias.

<sup>42</sup> MORENO FRAGINALS, 1995, pp. 128-136.

<sup>43</sup> MORENO FRAGINALS, 1995, pp. 220-231. «Racismo y nacionalidad», en CEPERO BONILLA, 1977, pp. 100-III. C. NANJO OROVIO: «En búsqueda de lo nacional: migraciones y racismo en Cuba (1880-1910)», en NARANJO OROVIO, 1996, pp. 149-162.

Después de la paz de Zanjón se inició una política de españolización de la Isla que coincide, además, con las migraciones masivas de población peninsular hacia Cuba. Una muestra de ello es que en la reforma de las Escuelas Normales de ambos sexos, llevada a cabo en 1990, desaparece el estudio de la geografía e historia de la Isla y la enseñanza se circunscribe a la universal y de España (Apéndices nº 11 y nº 12).

Distinta fue la situación en las demás posesiones españolas de Ultramar, donde el desarrollo de la conciencia nacional fue más tardío y complejo que en Cuba. Aunque Puerto Rico estaba incluida en los planes de estudios decretados para, carecemos de noticias que indiquen una política educativa específica respecto de la Isla<sup>44</sup>. El conocimiento de la geografía e historia de la Isla se prescribe en 1844 en los mismos términos que para Cuba. Pero el decreto de Gutiérrez de la Concha se cumplió en su integridad en el plan de instrucción primaria elaborado por el gobernador para la Isla de Puerto Rico en 1865. Debido a ello la enseñanza de la geografía e historia de la Isla fue suprimida y limitada a España (Apéndices nº 5 y nº 7).

Estos datos se confirman, además, si analizamos el programa de oposiciones a directora de la escuela superior de niñas de Puerto Rico, prescrito en 1866 por la Junta Superior de Instrucción pública de la Isla. El contenido de dicho programa tiene gran relevancia dado que la escuela superior de niñas de Puerto Rico tenía el carácter de escuela-modelo que, en ausencia de Escuela Normal, era donde se preparaban las maestras. Por ello es fácil pensar que los conocimientos que recibiesen las futuras profesoras habían de ser, necesariamente, los que transmitiesen a sus alumnas.

El programa elaborado por la Junta Superior de Instrucción pública de Puerto Rico seguía con bastante fidelidad las directrices marcadas por la ley Moyano. La parte dedicada a la *geografía* comprendía nociones de geografía astronómica y general y un apartado más extenso sobre geografía descriptiva. Esta parte se articulaba en torno a la descripción física y política de España, Europa y América, con especial atención a los EUA, seguida de la descripción de las Antillas, con una referencia específica a Cuba y Puerto Rico, concluyendo con algunas ideas generales acerca de Asia, Africa, Oceanía y el Continente austral (Apéndice 19). Si comparamos estos contenidos con el programa impartido en las escuelas públicas de la Habana, se observa que la importancia concedida al espacio antillano quedaba bastante disminuida.

El enfoque centralizador de dicho programa es aún más patente en los contenidos asignados a la *historia*, que se referían casi exclusivamente a la de España, ignorando cualquier mención a la Isla. El contraste con lo que sucedía en Cuba no puede ser mayor. Pues aún reconociendo que el contenido de esta materia impartido en las escuelas de la Habana resultaba bastante insólito, estas prescripciones significaban trasladar a otras latitudes, sin ninguna adaptación, lo establecido por la ley Moyano para la Península. El núcleo básico del programa de la escuela superior de niñas de Puerto Rico lo constituye la historia de España, poniendo el énfasis en la evolución de la metrópoli. Hay una parte introductoria

<sup>44</sup> El criollismo tuvo menor fuerza en Puerto Rico. LALINDE ABADÍA, 1980, pp.70-93. A. CUBANO IGUINA: «El autonomismo en Puerto Rico, 1887-1898: notas para la definición de un modelo de política radical», en NARANJO OROVIO, 1996, pp. 405-415.

relativa al concepto de historia y sus etapas principales, así como una breve mención al estudio de los pueblos antiguos más notables. La historia de España comprende una cronología de los reyes en las distintas épocas, dedicando la mayor parte del programa al conocimiento de los hechos principales de los Reyes Católicos, la dinastía de los Austrias y los Borbones (Apéndice nº 19). El establecimiento de las Escuelas Normales en la Isla de Puerto Rico en 1990 siguió el proceso españolizador emprendido en Cuba (Apéndices nº 11 y nº 12).

Carecemos de información sobre si existía un interés marcado por parte de las élites autóctonas acerca de la construcción de un pasado histórico común y el conocimiento del territorio filipino. Con relación a este último punto, los PP. Jesuitas se preocuparon por introducir la enseñanza de la *geografía de Oceanía y de las Islas Filipinas* en las escuelas municipales de Manila, pero no sucedía así en la escuela de niñas (Apéndice nº 14). También algunos religiosos de la Compañía de Jesús fueron autores de libros de texto de geografía e historia de Filipinas. En los demás casos vemos que se impartía la historia de España (Apéndices nº 13, nº 15 y nº 16). No obstante, la presencia de estos conocimientos en la instrucción primaria de indígenas en 1863 representaba una novedad y a la vez una disimetría respecto a la metrópoli pues, mientras los niños filipinos estudiaban la historia de España, a los niños de la Península no se les enseñaba esta materia de manera obligatoria en la instrucción elemental durante todo el siglo pasado. De manera oficial, al crearse la Escuela Normal de Maestras de Manila, se introdujo en 1892 el conocimiento de la *geografía e historia de Filipinas* unidas a la de España (Apéndice nº 17), lo que nos hace pensar que esta medida recogía una aspiración que debía existir en el Archipiélago filipino.

#### 4. Los libros de texto y el control del estado

Uno de los ámbitos educativos en que la intervención del estado resultó más decidida en los territorios de Ultramar fue el control sobre los libros de texto. No se diferenciaron en este punto las provincias ultramarinas de la Península, donde el estado se reservaba el derecho de autorizar los libros de texto promulgando sobre ello numerosas disposiciones. A los gobernadores, como representantes del gobierno, correspondía la facultad de autorizar los libros de texto cuando, debido a la lejanía de la metrópoli, las resoluciones del gobierno que no llegasen a tiempo. La intervención estatal tenía como finalidad primordial velar por las doctrinas que se difundían en las escuelas y, en este caso, especialmente las de carácter político que pudieran poner en peligro los intereses de la metrópoli.

Las primeras medidas se tomaron en el plan de 1844 instrucción pública para Cuba y Puerto Rico, donde se regulaba el uso de libros de texto empleados en la Universidad, y las reformas de 1863 ampliaban estas prescripciones a la instrucción primaria. Se ordenaba que todos los estudios de hiciesen por libros de texto, señalando la Gramática castellana y la Ortografía de Real Academia Española como obligatorios y únicos en la instrucción pública. Al gobernador se le encargaba designar los libros de lectura que, además de estar inspirados en máximas religiosas y morales, sirviesen para introducir en las escuelas los conocimientos científicos e industriales aplicables a los usos de la vida. Los de doctrina cristiana, religión y moral debían ser autorizadas por los preladados de la diócesis. Incluso se

especificaba el número de obras autorizadas, que en la primera enseñanza no podían ser más de seis en cada asignatura y en la enseñanza secundaria y superior se reducían a tres. Cuando en determinadas materias no hubiese libros de texto, se habilitaba al gobernador para convocar concursos públicos, como se hacía en la metrópoli. Estas disposiciones en la práctica no debían cumplirse porque, en las mismas fechas, el gobernador de Cuba ordena ejercer la más estricta vigilancia en los centros de instrucción primaria de la Isla, sobre el uso de libros de texto diferentes a los prescritos y la existencia de ediciones no autorizados<sup>45</sup>.

En Puerto Rico la capacidad de aprobar los libros de texto correspondía a la Junta Superior de Instrucción Pública, cuyo presidente era el gobernador y entre los vocales natos figuraba el rector del Seminario Conciliar, como establecía el plan de 1865. Reglamentaciones posteriores determinaron que sería competencia de la Junta Superior de Instrucción pública de la Isla de Cuba autorizar los libros de texto, propuestos por los residentes de la Isla, para las asignaturas que se impartiesen en todos los niveles de la enseñanza. Esto no cambiaba las cosas, pues el gobernador era el presidente de dicha Junta aunque, en este caso, el rector de la Universidad era vocal nato. Cuando en 1866 se instauró la Inspección de Instrucción pública, se le atribuyeron las funciones de control sobre los métodos de enseñanza de los maestros, los libros de texto adoptados y las doctrinas contenidas en las explicaciones de los profesores<sup>46</sup>.

Las circunstancias fueron diferentes en el Archipiélago filipino, dado que en estos territorios no se había logrado la asimilación cultural, como sucedía en la Antillas, y el proceso de equiparación con las leyes educativas peninsulares no se llevó a cabo de manera tan resuelta. En Filipinas el gobernador, como autoridad superior en materia de enseñanza, también se encargaba de supervisar los libros de texto. Pero el problema en estas islas lo constituía, sobre todo, la extensión del castellano frente a la diversidad de lenguas utilizadas por la población indígena. En 1868 el gobernador del Archipiélago se lamentaba de la escasez de libros didácticos en lenguas autóctonas, necesarios para la enseñanza del castellano, y proclamaba la necesidad de publicar gramáticas y diccionarios para facilitar su aprendizaje. Al mismo tiempo se prohibía en la enseñanza el uso de libros de texto que no fuesen españoles, debidamente autorizados, especialmente las cartillas, libros de lectura, morales y religiosos<sup>47</sup>.

Estas directrices estaban relacionadas con el establecimiento de la enseñanza obligatoria, con el objetivo de generalizar el uso de la lengua castellana, circunscrita a las nociones más elementales de hablar, leer y escribir. Dicha obligatoriedad iba ligada a las disposiciones del gobierno, promulgadas en 1863, en las que se establecía la restricción de los derechos civiles a los indígenas que no cumplieran

<sup>45</sup> Decreto del Gobernador Superior Civil de 20 de noviembre de 1854, sobre Inspección de Estudios; R. O. de 3 de abril de 1855 y Circular de 3 de septiembre de 1863. RODRÍGUEZ SAN PEDRO, tomo IV, pp. 267 y 60-61.

<sup>46</sup> R. O. de 26 de enero de 1867, aprobando el Reglamento de la Junta Superior de Instrucción Pública de la Isla de Cuba. R. O. de 13 de junio de 1866, aprobando el Reglamento de la Inspección de Instrucción pública. RODRÍGUEZ SAN PEDRO, tomo XI, pp. 15-22.

<sup>47</sup> Los misioneros habían publicado catecismos y vocabularios en las lenguas tagala, visaya, chino, bico y lengua papamga, imprimiéndose el primer catecismo castellano-tagalo en 1593. A. ABAD: «Filipinas: labor misional y pastoral», en BORGES, 1992, vol. II, pp. 721-734. Decreto de 4 de enero de 1868 del Gobernador Superior Civil, sobre estados de movimiento de escuelas. RODRÍGUEZ SAN PEDRO, tomo XV, pp. 412-413.

estos requisitos y que, posteriormente, serían excluidos de los cargos públicos si persistían en la ignorancia del uso hablado y escrito del castellano. Paralelamente se prohibía la enseñanza en las lenguas indígenas, ya que en algunos lugares, como las Islas Visayas, el Gobernador permitía la instrucción en la lengua propia<sup>48</sup>.

## Bibliografía

- ALONSO MARAÑÓN, P. (1993): «La Iglesia educadora y el control estatal de la institución docente en Cuba: el caso particular de las Escuelas Pías en el siglo XIX», en *Analecta Calasanciana*, nº 69, enero-junio 1993, pp. 9-76.
- «La Escuela Normal de Guanabacoa y su Reglamento interior para los alumnos», en *Analecta Calasanciana*, nº 70, julio-diciembre 1993, pp. 295-318.
- BORGES, P. (1992): *Historia de la Iglesia en Hispanoamérica y Filipinas. (Siglos XV-XIX)*, Madrid, B.A.C., vol. II.
- CASTELLS, J. M. (1973): *Las asociaciones religiosas en la España contemporánea. Un estudio jurídico-administrativo (1767-1965)*, Madrid, Taurus Ediciones.
- CEPERO BONILLA, R. (1977): *Azúcar y abolición*, Barcelona, Ed. Crítica.
- Colección Legislativa de España*, Madrid, Imprenta Nacional, 1837-1856, Madrid, Imprenta Nacional, tomos XXI-LXIX.
- Colección Legislativa de España*, Madrid, Imprenta Nacional, 1857-1891, Madrid, Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, tomos LXX-CXIV.
- Colección Legislativa de España*, 1891-1897. Segunda Serie, Madrid, Imprenta de la Revista de Legislación, 1898-1906, tomos CXLVII-CLXII.
- DE LA HERA, A. (1992): *Iglesia y corona en la América española*, Madrid, Editorial MAPFRE.
- ESTEBAN, J. de (1981): *Las constituciones de España*, Madrid, Taurus Ediciones.
- LALINDE ABADÍA, J. (1980): *La administración española en el siglo XIX Puertorriqueño*, Sevilla, Publicaciones de la Escuela de Estudios Hispano-Americanos de Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MOLINA, A. M. (1984): *Historia de Filipinas*, Madrid, Ediciones Cultura Hispánica del Instituto de Cooperación Iberoamericana, 2 vols.
- MORENO FRAGINALS, M. (1995): *Cuba-España/España-Cuba. Historia común*, Barcelona, Ed. Crítica.
- NARANJO OROVIO, C. y MALLO GUTIÉRREZ, T. (Eds.) (1994): *Cuba la perla de las Antillas*. Actas de las I Jornadas sobre «Cuba y su Historia», Madrid, Ediciones DOCE CALLES y C.S.I.C.
- NARANJO OROVIO, C.; PUIG-SAMPER, M.A. y GARCÍA MORA, L. M. (Eds.) (1996): *La Nación soñada: Cuba, Puerto Rico y Filipinas ante el 98*. Actas del Congreso Internacional celebrado en Aranjuez del 24 al 28 de abril de 1995, Madrid, Ediciones DOCE CALLES y C.S.I.C.
- OSSENBACH, G. (1983): «Política educativa española para la Isla de Cuba en el siglo XIX (1837-1868)», en *Historia de la Educación*, nº 2, Salamanca, pp. 263-273.
- PÉREZ DE LA RIVA, J. (1978): *El barracón. Esclavitud y capitalismo en Cuba*, Barcelona, Ed. Crítica.
- PIMENTEL, M. (1876): *Colección Legislativa de Primera Enseñanza*, Badajoz, Imprenta de la Viuda de Artega, tomo IV.
- RODRÍGUEZ SAN PEDRO, J. (1865): *Legislación Ultramarina*, Madrid, Imprenta de los Señores Viota, Cubas y Viente, tomo I y II.

<sup>48</sup> Circular del Gobernador Superior Civil de 30 de agosto de 1867 y Circular del Gobernador Superior Civil de 26 abril de 1868. Circular del Gobernador Superior Civil de 18 de julio de 1868. RODRÍGUEZ SAN PEDRO, tomo XI, pp. 179-182 y tomo XV, pp. 413-416-419.

- *Legislación Ultramarina*, Madrid, Establecimiento Tipográfico de José Fernández Canela, tomo IV.
- (1868): *Legislación Ultramarina*, Madrid, Imprenta de Manuel Minuesa, tomo X, Suplemento Primero.
- *Legislación Ultramarina*, Madrid, Imprenta de Manuel Minuesa, tomo XI, Suplemento Primero.
- *Legislación Ultramarina*, Madrid, Carlos Bailly-Bailliere, tomo XIV.
- (1869): *Legislación Ultramarina*, Madrid, Imprenta de Manuel Minuesa, tomo XV, Suplemento Segundo.