

LA EDUCACION COLONIAL EN AFRICA NEGRA ESPAÑOLA DURANTE EL FRANQUISMO (1939-1949)

OLEGARIO NEGRIN FAJARDO

U.N.E.D.

Cuando se habla o se escribe de la España de Franco y, más en concreto, de la educación durante el franquismo, se suele omitir cualquier alusión a los territorios coloniales españoles en África. ¿Cuál puede ser la razón de tal carencia?: ¿olvido?, ¿desinterés?, ¿desinformación?

Sea cual sea la razón o razones que pudieran explicar tal hecho, lo que parece claro es que se ha investigado poco y se ha publicado mucho menos en las últimas décadas sobre la educación en el Sáhara español, en el protectorado marroquí y en la Guinea española, aunque no faltan las alusiones al tema en obras de interés general.

En nuestra opinión, una historia de la educación española del período franquista no puede dejar fuera un tema tan sugerente y peculiar como el relacionado con la educación, la cultura y la aculturación de los que fueron nuestros territorios coloniales africanos. Para llenar en parte tal laguna, en esta ocasión nos ocuparemos de la colonización española de Guinea en una primera fase que abarca desde el final de la guerra civil hasta 1949, momento en que comienza un nuevo período en nuestra colonia del África negra.

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 permanencia¹. 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 ma-

¹ NEGRIN, O.: «El Estatuto de Enseñanza de los territorios del Golfo de Guinea de 1943», en *África 2.000* (Malabo, año II, época II, nº 1, primer trimestre 1987) pp. 35-38

nera, 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 esta aportación 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.

1. EL CONCEPTO LEGAL DE «INDÍGENA»

Para referirse globalmente al negro guineano se utilizan denominaciones diversas en la literatura colonial; pero, seguramente, las 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 frecuencias 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: YGLESIAS 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* (Madrid) 26 (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* (Madrid) 28 (1944) p. 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. 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, es-

⁴ La Ley de 21 de abril de 1949, *Emancipación. Modos de adquirirla* (B.O.C., 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 o 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 África Ecuatorial», en *Boletín de Información*, suplemento de *África*, art. cit.

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

⁷ *Ibidem*.

⁸ YGLIASIAS DE LA RIVA, A.: Op. cit., p. 153

tará supeditado, real y legalmente, a lo que la administración metropolitana decida, por lo que se refiere al alcance y dimensiones de la colonización guineana.

2. LAS DIMENSIONES DE LA COLONIZACION

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 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 adaptación¹¹. 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 manifiesta las bases ideológicas y espirituales de la colonización en una cita de A. Ganivet: «La conservación de nuestra suprema-

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

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 *África 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 *Id. id.*, 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 *Ib. id.*, pp. 7 y ss.

cía 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, exactamente 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 prístana, en el ideario estóico 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 discrepan en algunos aspectos que, si no son sustanciales, sí que son bien significativos de la existencia de tendencias diferentes dentro de la concepción del franquismo en su primera etapa¹⁷.

Después de analizar críticamente las diferentes interpretaciones respecto a la supuesta inferioridad de la raza negra, expone así su propia postura: «Delafosse, en

¹³ Yglesias de la Riva abre su libro *Política indígena en Guinea* con la cita transcrita, extraída de *Idearium español* de Ángel Ganivet.

¹⁴ YGLESIAS, *op. cit.*, p. 64

¹⁵ Id. *Id.*, p. 9. Señala que se inspira en MONTERO DIAZ, S.: *Idea del Imperio*. Conferencia. Madrid, julio de 1943

¹⁶ Id. *Id.*, p. 9.

¹⁷ En una primer aproximación al pensamiento colonial de los ideólogos 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 terreno 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 guineana en particular.

defensa que ha hecho de esta raza, tan injustamente tratada, ha creído 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 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 recelear de los buenos deseos del colonizador blanco».

La postura transcrita de H.R. Álvarez estaba enfrentada a la que, por la misma época, defendía Iglesias de la Riva. Éste valoraba así la investigación aplicada de Beato y Villarino¹⁸: «Durante la infancia, 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 presa en aquella 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»¹⁹

¹⁸ Vid. BEATO, V. y VILLARINO, 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 Colonias, 1944. Los autores comienzan su obra planteándose algunas preguntas fundamentales: «¿Que es capaz de hacer este hombre negro, de ojos más 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 pómulos prominentes? ¿Cómo reacciona ante su ambiente y qué 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 último, 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 quedarán 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 Villarino hay una segunda edición publicada por el Instituto de Estudios Africanos en 1953.

¹⁹ YGLESIAS, *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

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 éste es un tema que habrá que estudiar con más detalle y profundidad en el futuro, parece claro que H. Ramón Álvarez representa 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 aquí²⁰.

3. 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. Álvarez, verdadero ideólogo pedagógico de la colonización guineana en la etapa de Bonelli, resume esquemáticamente así:

| | | | |
|--|------------------|----------------------------------|--|
| | <i>arraigo</i> — | mejora del medio | |
| | <i>Sociales</i> | <i>orientación</i> — | —individual comunal |
| | | <i>selección</i> — | grupos intelectuales grupos profesionales grupos artesanales |
| Valores educacionales ²¹ | | <i>crisitianización</i> — | familia y hogar Superstición |
| | <i>morales</i> — | <i>civismo</i> — | amor a la propia tierra españolización |
| | | <i>conciencia personal</i> — | el sentido responsable la propia estimación |

negra de Africa ecuatorial, posee, como características comunes, la de no poder servir de medio de expresión a la idea general o abstracta.»

²⁰ Véase lo que al respecto comentábamos en la cita 18 de este mismo trabajo.

²¹ 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» en *Cuadernos de Estudios Africanos*, (Madrid) 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 transcrito²². 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 España²³, 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 guineana²⁴.

3.1. *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»²⁵. 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 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. Ésta es, sin duda, la tarea más ardua y que mayor prudencia exige de la actividad educativa, así como también es la más importante y fundamental para lograr el progreso apetecido»²⁶.

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, por 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

²² 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.

²³ 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.

²⁴ Hemos seleccionado los que nos parecen más significativos, entre los que menciona Heriberto R. Álvarez, dándoles otras denominaciones y valoraciones. Sin embargo, uno de los que consideramos más importantes, el que denomina Álvarez «selección» dentro de sus valores sociales, será objeto de un amplio estudio que publicaremos próximamente en una revista de la especialidad.

²⁵ NEGRIN, O.: *art. cit.*, p. 36

²⁶ ALVAREZ, H.R.: *art. cit.*, apartado 1. *Cristianización*, p. 42

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»²⁷.

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 resultó una tarea lenta y con resultados escasos a corto plazo; la fuerza de las sectas y los grupos religiosos tradicionales fue 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, quizás, de una manera más diáfana en los rituales y teatralidad de uno de los movimientos más perseguidos, el Mbueti o Bueti²⁸.

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 cómo el sentimiento mágico y mítico sigue siendo masivamente predominante en Guinea, frente al pensamiento racional de corte occidental²⁹.

3.2. *Arraigo para transformar el medio*

Los ideólogos del Estatuto de Enseñanza y los administradores del período 1939-1949, aproximadamente, son conscientes de la importancia de contribuir al

²⁷ Id. *Id.*, p. 43

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 secrète des noirs selon le Bouity; doctrines iniatiqes de L'Afrique équatoriale*. París, 1952; GONZALEZ 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* (Madrid) 86 (1949) pp. 52-54; VECIANA, A. de: *La secta del Bwiti en la Guinea Española*. Madrid, Instituto de Estudios Africanos, 1958.

²⁹ 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 diferente 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, de paso, la frustración del cooperante que ve cómo su mejor intención se estrella ante el desconocimiento de los dirigentes, representantes y pueblo con el que tiene el deber de colaborar.

arraigo del guineano en su medio, sin que educación, cristianización y españolización significaran perturbación de la relación del hombre con su entorno.

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»³⁰. 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»³¹.

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 pueden 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»³².

En opinión de H. Ramón Álvarez, la escuela «no ha de desgajar al individuo de su bosque, sino que ha de iniciarle y aun 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»³³.

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.

H.R. Álvarez resume muy bien el problema cuando afirma al respecto: «También es vital, a este fin, la orientación educativa e instructiva, 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»³⁴.

³⁰ 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 y su verdadero autor fue Heriberto Ramón Álvarez.

³¹ *Ibidem*.

³² ALVAREZ, H.R.: *art. cit.*, p. 37

³³ *Id. id.*, p. 37

³⁴ *Id. id.*, p. 35

3.3. *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 especifica 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»³⁵.

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 pudiérais llevar más dignamente el nombre hermosísimo de hijos de Dios»³⁶.

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»³⁷.

3.4. *Formación del individuo y transformación del comportamiento colectivo*

En realidad, todos los valores analizados hasta aquí resultan 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

³⁵ *Estatuto de Enseñanza*, cit., Base II

³⁶ BONELLI, J.L.: conferencia cit., p. 20

³⁷ ALVAREZ, H.R.: *art. cit.*, p. 46

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 sostener los principios adquiridos y practicados en el interior de su recinto»³⁸.

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»³⁹.

3.5. *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 elementos 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 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»⁴⁰.

³⁸ Id. *id.*, p. 38

³⁹ Id. *id.*, p. 38

⁴⁰ Id. *id.*, p. 40

4. DE LA TEORIA A LA PRACTICA: 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 1942⁴¹

| | <i>blancos</i> | <i>negros</i> | <i>total</i> |
|-------------------------|----------------|---------------|--------------|
| – Población de hecho: | 4.124 | 166.458 | 170.582 |
| – Población de derecho: | 2.447 | 158.885 | 161.032 |

b. Escuelas elementales indígenas:

| | <i>niños</i> | <i>niñas</i> | <i>total</i> |
|-------------|--------------|--------------|--------------|
| 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 1949 sobre la cifra registrada en igual fecha de 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 cálculo⁴².

c. Enseñanza primaria:

| | <i> europeos</i> | <i> indígenas</i> | <i> total</i> |
|-------------|------------------|-------------------|---------------|
| Curso 1948: | 55 | 154 | 209 |
| Curso 1949: | 59 | 167 | 226 |

⁴¹ *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 de 31 de diciembre de 1950, el número de blancos habitantes de hecho era de 3.937 y 194.726 el de negros

⁴² 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 1.948, y de 9.646 en 1945. Véase 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.

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 enseñanza⁴³. Las siguientes cifras pueden ratificar estas afirmaciones que hacemos⁴⁴

Certificado de estudios elementales;

| | <i>Presentados</i> | <i>apto</i> | <i>no-apto</i> |
|------|--------------------|-------------|----------------|
| 1948 | 610 | 376 | 234 |
| 1949 | 706 | 354 | 352 |

Centros de enseñanza oficial, curso 1948-1949:

| | <i>elementales</i> | <i>primarios</i> | <i>adultos</i> | <i>total</i> |
|----------|--------------------|------------------|----------------|--------------|
| 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 escolar⁴⁵. 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 observar que,

⁴³ «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 enseñanza 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.

⁴⁴ 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 Españoles del Golfo de Guinea*, elaborados en el Gobierno general y publicados en Madrid, por el Instituto de Estudios Africanos, en 1950

⁴⁵ 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.

al contrario de lo que venía ocurriendo en la enseñanza oficial, en los centros privados el aumento de alumnos registró sólo un ligero ascenso.

d. *Escuela Superior Indígena*⁴⁶

| Curso | 1948 | | | 1949 | | | |
|-----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------|
| | <i>Varón</i> | <i>Mujer</i> | <i>total</i> | <i>Varón</i> | <i>Mujer</i> | <i>total</i> | |
| COMUNES | 1º | 15 | 8 | 23 | 13 | 7 | 20 |
| | 2º | 15 | 5 | 20 | 15 | 5 | 20 |
| | 3º | 13 | 3 | 16 | 11 | 3 | 14 |
| | | ==== | ==== | ==== | ==== | ==== | ==== |
| TOTAL | | 43 | 16 | 59 | 39 | 15 | 54 |
| ESPECIALES | | | | | | | |
| Magisterio, | 1º | 5 | 4 | 9 | 5 | 4 | 9 |
| Administrativo, | 1º | 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 número de mujeres que estudiaban en la Escuela Superior era bastante

⁴⁶ Según el artículo I 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 por la Administración colonial y por 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. Sección 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.

inferior al de hombres: 38,4, en 1948, y 39,5 en 1949, frente al 61,6 y al 60,5, respectivamente.

e. *Patronato colonial de Enseñanza Media:*

| Curso 1947-1948: | <i>Blancos</i> | | <i>Negros</i> | |
|-------------------------|----------------|-----|---------------|-----|
| | 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 | - | - |
| | === | === | === | === |
| | 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 consultado⁴⁷.

| Curso 1948-1949 | <i>Blancos</i> | | <i>Negros</i> | |
|-----------------|----------------|-----|---------------|-----|
| | V | H | V | H |
| 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 | - | - |
| | === | === | === | === |
| | 22 | 12 | 6 | 3 |

⁴⁷ 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 estudiaran en el 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 1943 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 4º 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 1949⁴⁸.

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. Álvarez⁴⁹, la situación de la educación en África, por lo que respecta a la población escolar que recibía atención educativa es la siguiente:

| | <i>población escolar</i> |
|-----------------------------|--------------------------|
| Africa Occidental inglesa | 8,07% |
| Africa Occidental francesa | 3,06% |
| Congo belga y Ruanda-Urundi | 38,8% |
| Guinea española | 68,9% |

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

| | <i>población escolar</i> |
|--------------------------------------|--------------------------|
| África ecuatorial francesa y Camerún | 4,6% |
| Nigeria inglesa | 4,2% |
| Guinea española | 90% |

⁴⁸ GOBIERNO GENERAL: *Resúmenes estadísticos de los Territorios Españoles del Golfo de Guinea*. Madrid. I.D.E.A., 1950

⁴⁹ ALVAREZ, H.R.: *op. cit.*, capítulo XVI, pp. 441 y ss.

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»⁵⁰.

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 2.157.000 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 pública fue de alrededor de 4,84%, frente al 10,93% de aumento 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 generales⁵¹.

Es decir, si bien es verdad que la partida del presupuesto de la Colonia dedicada a instrucción pública aumenta considerablemente en el periodo 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.

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.

5. CONCLUSIONES

En esta ocasión hemos querido ocuparnos 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.

⁵⁰ YGLESIAS DE LA RIVA, A.: *op. cit.*, tercera parte, capítulo 2º, pp. 287 y ss.

⁵¹ GOBIERNO GENERAL: *op. cit.*, Madrid, 1950

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 era, 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 África, tanto en las colonias y dominios existentes como en los 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 vió 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 fratricida, a mayor gloria de Dios y 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. Éste 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.