

Trabajo Fin de Grado

La construcción de una “pequeña España” en
África: Guinea Ecuatorial y la educación colonial

Autora

Almudena Nguema Nguema

Director

Agustín Malón Marco

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2017/2018

Índice

1. Introducción	4
2. Colonias europeas en África	7
2.1. Colonialismo español	12
2.2. Guinea Ecuatorial en la historia del colonialismo español.	16
3. Educación y colonialismo:	
papel del sistema educativo en las colonias españolas.	19
3.1. Política educativa colonial en el África española	21
3.1.1. Protectorado de Marruecos	22
3.1.2. África occidental: el territorio del Ifni y el Sáhara español	23
3.2. Educación colonial en Guinea Española ó Guinea Ecuatorial	23
3.2.1. Primera fase: Misiones religiosas	25
3.2.2. Segunda fase: II República	28
3.2.3. Tercera fase: Guerra Civil española y Franquismo	31
4. Educación postcolonial en Guinea Ecuatorial	35
4.1. Gobierno Francisco Macías: 1968-1979	37
4.2. Gobierno Teodoro Obiang Nguema hasta la actualidad	39
5. Conclusión	41
Bibliografía	44

La construcción de una “pequeña España” en África: Guinea Ecuatorial y la educación en las colonias

The construction of a “little Spain” in Africa: Equatorial Guinea and education in the colonies.

- Elaborado por Almudena Nguema Nguema
- Dirigido por Agustín Malón Marco
- Presentado para su defensa en la convocatoria de diciembre del año 2018
- **Número de palabras: 16950**

Resumen

Colonización y educación son un binomio cultural asociado a la creación de pueblos. A lo largo del trabajo que aquí se presenta y que hace referencia a los procesos de aculturación e hispanización, ligados al binomio anterior, se tratará de dar a conocer cómo los españoles durante el periodo histórico que avanza desde 1858 hasta 1968, haciendo uso de una acción educativa formal transmisora de la cultura hispana, llegaron a crear un país culturalmente similar a España, en un territorio donde habitaban diferentes comunidades étnicas que nada tenían que ver unas con otras. Esta acción educativa-colonial, objeto de estudio en nuestro trabajo, se vio intensificada sobre todo durante la época franquista gracias a la labor del maestro Heriberto Ramón Álvarez, despertó entre estas tribus un sentimiento de reafirmación cultural, que a día de hoy, se manifiesta con el nacionalismo guineano.

Palabras clave

Historia de la educación, Guinea Ecuatorial, colonialismo, educación colonial, franquismo.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se pregunta acerca de la colonización de África por los europeos, lo primero en lo que pensamos en cuanto a países se refiere es en Francia y Gran Bretaña. Tener a estos dos territorios como los referentes de la dominación occidental en el continente africano no es una idea errónea, ya que fueron los países que mayores beneficios sacaron de la *Conferencia de Berlín* celebrada entre los años 1884 y 1885 y en la que diferentes estados, en su mayoría occidentales, se repartieron África. Como consecuencia de este hecho, es apreciable hoy en día que las lenguas más habladas en el continente africano son el inglés y el francés.

A pesar de la evidente influencia francesa y británica en África, es muy importante recordar que hubo otros países que también dejaron huella allí, como es el caso de España en el territorio que hoy en día se conoce como Guinea Ecuatorial. Si se le pregunta a cualquier persona sobre la historia colonial española, lo más probable es que responda haciendo alusión a la expansión de esta sobre latinoamérica, ya que a nivel mundial se es más conocedor de esta colonización española que la llevada a cabo en África, a pesar de encontrarse en este continente su última colonia, la Guinea española.

Presentados los dos objetos de estudio de este trabajo, España y Guinea, el tema que aquí nos concierne es la relación o el nexo común entre educación y colonización. Es decir, la intencionalidad de este trabajo es explicar cómo España haciendo uso de la educación, implantando un sistema educativo formal¹, intentó crear una “pequeña España”, Guinea, en el continente africano donde el sistema educativo predominante en los distintos territorios que lo conforman era informal². Nos referimos a la creación de una “pequeña España”, en base a que si comparamos Guinea Ecuatorial con otros países africanos, nos encontramos con un territorio muy españolizado; pues, hoy en día todavía es apreciable la influencia y la acción de los españoles en dicho país. No obstante, sobre este tema nos centraremos más en otros apartados del trabajo.

Teniendo en cuenta que el tema a tratar supone el manejo de serie de ideas complejas que fácilmente pueden llevar a la confusión. Antes de profundizar en él, y siguiendo la

¹ La educación formal, es un proceso educativo reglado y organizado en diferentes niveles, en el cual al finalizarse se obtiene una acreditación del mismo.

² La educación informal, es proceso de aprendizaje de carácter espontáneo basado en la interacción con el entorno: familiar, natural y social, del cual no se obtiene ninguna acreditación.

recomendación de Jacques Lacan que defendía la importancia de precisar en los conceptos para poder entenderlos, se considera importante definir aquellas ideas que por su relación directa con el texto y su repetición frecuente en el mismo, nos facilitarán el entendimiento y transmisión de la información que aquí nos compete. Tales conceptos son: educación, colonización y aculturación.

El término *educación*, proviene de dos palabras latinas “educere” y “educare”. La primera de ellas hace referencia a la acción de guiar y conducir a la persona en la adquisición y desarrollo de aptitudes y actitudes para desenvolverse socialmente, mientras que el segundo término, educare, está relacionado con el ámbito instructivo de la acción de educar, el instructor, persona que instruye, se limita a dar instrucciones u órdenes al otro con el fin de que este último las siga. Estimadas estas dos concepciones del término educación y que el otro aspecto fundamental para de este escrito es la colonización, vamos a tomar la segunda acepción del concepto, ya que, como expone Oscar Picardo en su obra *Diccionario Pedagógico* “Herbart y los socialistas quienes toman esta segunda definición, estiman que la educación es: “transmisión de cultura”” (2004, p. 93). Considerando la concepción educativa del filósofo y pedagogo alemán Herbart, la *colonización* se puede definir con las aportaciones de Abercrombie, Hill y Turner (1992) y Torres (2006) como el proceso por el que un territorio conquista otro con fin de explotar sus recursos tanto naturales como humanos y transmitirle su cultura. Para llegar a esta conclusión Abercrombie, Hill y Turner (1992, p. 133), en su *Diccionario de sociología* entienden la colonización como el proceso por el cual un Estado denominado metrópolis, se establece militarmente en otro territorio, al que se le denomina colonia, imponiendo su poder con el fin de explotarlo y obtener beneficios tanto económicos como políticos, separando las poblaciones nativas, normalmente llamadas *indígenas*, y las extranjeras o colonos, por medios legales y el crecimiento del racismo. Así mismo Torres (2006), en su *Diccionario Jurídico Elemental*, entiende por colonización llevar una civilización y cultura a otro territorio.

En relación a los términos anteriores, educación y colonización, la otra idea fundamental del documento es la concepto *aculturación* que “comprende aquellos fenómenos que resultan cuando grupos que tienen culturas diferentes entran en contacto directo y continuo, con los subsiguientes cambios de la cultura original de uno o de ambos grupos” (Baztán, 1993, p. 1).

Expuestas las terminologías clave de este Trabajo fin de grado, es importante reseñar que el objetivo principal del mismo es profundizar en la historia de la educación tanto española como guineana, de la acción educativa de los hispanos en la posible creación de la identidad nacional guineana, abriendo con ello un interrogante: ¿crearon los españoles el sentimiento de nación de la Guinea Ecuatorial que hoy conocemos? Ligado con la última cuestión, en el escrito intentará también dar una explicación de cómo pudo sucederse que poblaciones que únicamente tenían como nexo común el territorio en el que habitaban pasaran a sentirse identificados como guineanos. Aunque esté centrado en la historia hispanoguineana su desarrollo no se limitará únicamente al estudio del vínculo entre estos dos países, también se tendrá en cuenta la relación de otros estados europeos con sus colonias y las diferencias de actuación en caso de haberlas entre unos estados y otros. Porque recordemos que, aparte del idioma, entre España y Guinea Ecuatorial hay un nexo común que es el hecho de que la última fue colonia de la primera, motivo por el cual el país africano es el único de todo su continente que tiene establecido la lengua española como idioma oficial del Estado.

En cuanto a la razón o la motivación que me llevaron a elegir este tema, se encuentra principalmente la necesidad personal de aprender e informarme más acerca de mi país de procedencia, así como aportar mi granito de arena entre los escritos sobre historia de la educación guineana considerando que apenas hay información sobre tal tema y, de manera correlativa, sobre historia colonial española. En definitiva, sobre la historia de la educación de estos dos países. Para poder abordar el escrito, el trabajo se ha estructurado en tres apartados principales: colonias europeas en África, educación y colonialismo y educación postcolonial; y apartado final conclusión, los cuales van a ser explicados a continuación.

En el primer apartado, *colonias europeas en África*, se conceptualizará y se situará el colonialismo en la historia, así como aquellas ideas que dieron pie a la colonización y al reparto de África durante la *Conferencia de Berlín* celebrada en el año 1884. También, se hablará de los distintos tipos de colonización, prestando mayor atención al modelo colonial español. Por último, aprovecharemos para situar a Guinea Ecuatorial dentro del colonialismo europeo como colonia española. El segundo apartado, *Educación y colonialismo*, se centrará principalmente en intentar explicar cuáles fueron los medios de los que se sirvió España para la creación de esa “pequeña España”. Es decir, cómo a

través de la educación se consiguió primero colonizar los territorios de la llamada África española y, posteriormente, formar la actual Guinea Ecuatorial como país. Asimismo, delimitaremos las diferentes etapas de la educación colonial en Guinea y las diferencias entre ellas. En relación al tercer apartado, *Educación postcolonial*, como su título indica, se hablará de la situación del sistema educativo guineano tras la marcha de los españoles del territorio. Este período, se dividirá en dos etapas que se corresponden a los dos gobiernos que ha habido en dicho país desde 1968 que se independiza de España y llega al gobierno el Francisco Macías a 1979 hasta la actualidad que el país empieza a ser dirigido por Teodoro Obiang Nguema. Por último, en el apartado final conclusión, se llevará a cabo una reflexión del aprendizaje realizado en el trabajo.

Hago esta reseña porque creo conveniente explicar de antemano las alusiones constante que se puedan encontrar hacia estos dos autores y sus obras.

Todo lo aquí expuesto tendrá como referencia principales las obras *Historia de la educación en Guinea Ecuatorial. El modelo educativo colonial español*, 1993, de Olegario Negrín Fajardo y la obra *Guinea Ecuatorial, historia en blanco y negro*, 1988, de Gustau Nerín Abad. Aunque se hayan tomado como referencias principales estas dos obras, debido a la escasez de información actualizada sobre el tema, también se trabaja con algunos artículos para poder complementar la información.

2. COLONIAS EUROPEAS EN ÁFRICA

En el siglo XIX surge el colonialismo, un sistema socio-político basado en el control y en la explotación de un territorio, denominado colonia, por parte de otra región con mayores recursos, la cual se denomina metrópoli.

Colonialismo es la tendencia de mantener un territorio bajo dominio político o económico. Este fenómeno es muy antiguo, pero en la historia moderna su desarrollo se extiende desde el siglo XVI al siglo XX, siendo Europa su protagonista allende de los mares y continentes (Quintana, 1984, p. 18, párr. 1).

Sánchez, en su Trabajo fin de máster de *Estudios Históricos, exploración y colonización en Guinea Ecuatorial*, expone que el colonialismo, aunque tenga el siglo XIX como el espacio temporal de máximo esplendor, es una ideología influenciada entre otras por las ideas ilustradas surgidas entre los siglos XVII y XVIII (2014, p. 8).

Durante estos siglos las sociedades europeas pasan de vivir bajo el absolutismo del antiguo régimen al liberalismo constitucional con la llegada de la Ilustración. Mientras que en el antiguo régimen, las sociedades eran estamentales y la desigualdad social entre los privilegiados, nobleza y clero, y los no privilegiados, pueblo o tercer estado, era notoria, puesto que el primer grupo estaba exento de pagar impuestos al contrario del segundo grupo que sí estaba en la obligación de pagarlos, con la llegada de la Ilustración, aunque se intenta crear sociedades cultas y la educación estaba limitada a los burgueses, los estamentos desaparecen al implantarse un liberalismo constitucional defensor de la libertad y la igualdad de derechos entre todos los hombres.

En este nuevo periodo histórico, el hombre es considerado el centro del saber al darse cuenta de la importancia que tiene su capacidad de razonar, la cual le permite desarrollar la ciencia y, hace que surja en él la necesidad de investigar y descubrir el mundo. Cuestionándose todo lo de alrededor, tratará de darle una explicación científica a todo lo relacionado con la naturaleza y con el hombre. Ballesteros en su obra *La ilustración en Europa*, afirma en palabras de Matthew Tindal que el raciocinio y la perfección están ligadas, el hombre hace uso de la razón para mejorar sus conocimientos. Esta fe en el razonamiento humano, suponía dar veracidad únicamente a los hechos demostrados o explicados científicamente, incita al hombre a querer dominar y cambiar el mundo (2013, p. 2), como sucedió con la conquista de África.

Hasta finales del siglo XVIII África era un continente del que sólo se conocían las zonas costeras, ya que desde siglos anteriores los navíos europeos que arribaban en sus costas lo hacían con el objetivo de obtener mano de obra humana que les era facilitada gracias a países como Portugal que desde tres siglos antes ya tenían bajo su dominio territorios africanos y comercializaba a los nativos de los mismos como esclavos, los cuales eran enviados a otras colonias europeas para trabajar. Este desconocimiento del interior africano suscitó interés entre los estados europeos quienes, decidieron adentrarse en las profundidades de África, motivados por las ideas de la Ilustración como conocer lo desconocido, la clasificación natural de Carl Linneo, que no sólo se limitó al mundo animal, mineral y vegetal, sino que también se extendió al ser humano quien fue clasificado en seis variedades³ definidas principalmente por el aspecto físico y

³ El homo sapiens según Linneo se dividía en el salvaje (un cuadrúpedo, mudo y peludo), el americano (de color cobrizo, colérico, erecto; cabello negro, lacio, espeso; fosas nasales anchas; rostro

la superioridad racial siendo el europeo el homínido provisto de las mejores cualidades y habilidades (Sánchez, 2014, p. 11). En esta línea etnocentrista de la colonización, también encontramos el darwinismo social que, basándose en la teoría de la selección natural, defendía la supremacía de la cultura europea ya que estaba mucho más avanzada que otras culturas, eso le daba derecho a dominar y conquistar otros territorios y transmitirles la cultura occidental.

Otro de los hechos que se relacionan como el punto de partida de la colonización, es la ley *Abolition of the Slave* promulgada en 1807 por Gran Bretaña como medida para combatir la trata de personas, pero que realmente fue el inicio de la conquista de África por parte de los países.

El esclavismo, del que los europeos se habían servido hasta hacía bien poco a través de la trata (...) será denunciado y perseguido por los británicos siendo una de las argumentaciones a la luz del día para empezar la conquista del continente (Sánchez, 2014, pp. 11-12).

Esta ley antiesclavista del tráfico humano fue beneficiosa para las metrópolis europeas en sus conquistas coloniales ya que suponía una forma de dar respuestas a las exigencias de la Revolución Industrial iniciada a principios del siglo XVIII en Gran Bretaña y extendida a mediados del mismo siglo por toda Europa hasta llegar a Estados Unidos de América. Algunas personalidades como el explorador y misionero David Livingstone defendía la colonización como medio para combatir la esclavitud (Sánchez, 2014, p. 12).

La industrialización estaba provocando en Europa la búsqueda de nuevos mercados cautivos para colocar las manufacturas de la metrópoli (...) las colonias serían una fuente segura para la extracción de materias primas, y serían destinatarias de las inversiones procedentes del excedente de capital en la metrópoli. (Hobson y Lenin, citados en Sánchez, 2014, p. 19).

áspero; barba escasa; obstinado, contento, libre; se pinta con finas líneas rojas; lo regulan las costumbres), el europeo (de tez blanca, sanguíneo, fornido; cabello rubio, castaño, sedoso; ojos azules; amable, agudo, con inventiva; cubierto con vestimentas ceñidas al cuerpo; lo rigen las leyes), el asiático (oscuro, melancólico, rígido; cabello negro; ojos oscuros; severo, arrogante, codicioso; cubierto con vestiduras sueltas; lo rigen las opiniones), y el africano (negro, flemático, relajado; cabello negro, rizado; piel sedosa; nariz chata; labios túmidos; taimado, indolente, negligente; se unta con grasa; lo rigen los caprichos). (Pratt, citado en Sánchez, 2014, p. 11)

Aparte de las motivaciones anteriores, la colonización y reparto de África durante los años 1884 y 1885 en la *Conferencia de Berlín*, también se vio determinada por la lucha por el prestigio. Immanuel Wallerstein en su teoría del *sistema mundo* o *economía mundo* sostiene que la idea de los estados europeos era integrar al continente africano en el sistema económico global, para convertirlo en la periferia subdesarrollada de la economía europea (Wallerstein, citado en Sánchez, 2014, p. 18). Desde este punto de vista, podemos decir que el prestigio iba ligado a la cantidad de territorios que se tenía bajo dominio, siendo Gran Bretaña y Francia los estados mejores valorados, y la lucha venía dada en el momento en que los intereses territoriales de un estado y otro coincidían como fue el caso de los estados anteriormente mencionados en relación a Egipto que finalmente terminó siendo dominio británico. El interés europeo por dominar África trajo consigo disputas territoriales y para no poner en peligro la estabilidad de occidente, se decidió en 1884 y 1885 celebrar la *Conferencia de Berlín*, reunión en la cual Europa se reparte África.

Como se mencionaba en el párrafo anterior, el reparto de África fue decidido durante los años 1884 y 1885 en la *Conferencia de Berlín* convocada por Francia y Gran Bretaña aunque presidida por el canciller alemán Otto von Bismark que “aseguró que el propósito de la Conferencia era promover la civilización de los africanos abriendo el interior del continente al comercio” (Moreno, 1985, p. 12), lo que suponía la prohibición de la esclavitud en África. En esta reunión aparte de naciones europeas, también estuvieron presentes el Imperio Otomano y Estados Unidos, pero no hubo ningún representante de África. Entre los temas tratados durante la Conferencia los principales fueron: “la libertad de comercio en el Congo, la libertad de navegación en el Congo y el Níger, y acuerdo sobre las formalidades de válida anexión de territorios en el futuro” (Moreno, 1985, p. 12).

Asentadas las reglas para la colonización durante el lustro posterior a la Conferencia de Berlín la expansión colonialista crece, distinguiéndose dos modelos de gobierno en las colonias; por un lado se encuentra el modelo colonial latino belga, español, francés y portugués que se caracteriza por una forma de *gobierno directo o asimilacionista*; por otro lado, se encontraba la política de gobierno representado sobre todo por los británicos, el *indirect rule* o *gobierno indirecto* o dual (Sánchez, 2002, p. 116). Estos dos métodos administrativos coloniales se diferencian principalmente en el trato hacia

los nativos y su cultura. El *gobierno asimilacionista* se basaba en una actuación directa sobre la cultura de los colonizados para imponer y transmitirles la metropolitana, es decir, la tarea civilizadora colonial consistía en una política paternalista cuyo objetivo era afrancesar o españolizar a los nativos comenzando por transmitirles el idioma metropolitano (Álvarez-Chillida y Nerín, 2018, p. 21). Francia, España y Portugal tuvieron un modelo de actuación similar, abogaron por crear una pequeña élite indígena que estuviera al servicio de la colonia como eran los auxiliares que ayudaban a mantener el orden social de la colonia. El *indirect rule* en cambio, se basaba en que la administración colonial delegada en los nativos. Es decir, los colonos, aquellos que colonizan un territorio, aceptaban las organizaciones sociales tribales de los nativos pero ellos eran quienes elegían a los jefes de cada tribu. Estos últimos, bajo la subordinación y vigilancia de los primeros, debían asegurar el buen funcionamiento de la colonia. Estas dos formas de gobernar que en principio parecen muy opuestas, tenían en común el uso de la segregación racial y la concepción del etnocentrismo europeo frente a los habitantes de África.

En cuanto al reparto territorial africano surgido de la Conferencia de Berlín, en esta imagen se muestra qué territorios administró cada estado europeo.



Ilustración 1 obtenida de la revista Cuadernos de historia 16

2.1. Colonialismo español

El siglo XIX en la historia de España fue un periodo muy complejo de transformación en todos los ámbitos: social, político, económico, etc. Para poder entendernos, recordemos que en siglos anteriores España había sido reconocida por su imperio colonial, sobre todo por su expansión en el continente americano. Durante este siglo XIX los problemas tanto internos como externos que estaban aconteciéndose en los territorios españoles llevaron a que a finales de siglo “España se enfrentará al hecho colonial africano como potencia de segunda orden” (Negrín, 1993, p.14), cuando la conquista africana ya había sido iniciada a principios de siglo por buena parte de los países europeos guiados entre otras razones por las ideas de la Ilustración, las demandas de la industrialización, la lucha por el poder y el prestigio, etc.

La historia colonial española se inicia durante el imperialismo⁴ del siglo XV cuando Cristóbal Colón en 1492 llega a los actuales territorios de Haití y República Dominicana, que para entonces conformaban una sola isla, La Española. A partir de este momento, el Imperio español empieza a conquistar territorios americanos como los actuales México y Perú entre otros. El primero de los actuales países mencionados formaba parte del Imperio azteca invadido entre los años 1519-1521 por Hernán Cortés, y el segundo, era parte del Imperio Inca conquistado por Francisco Pizarro alrededor de los años 1532-1533.

Desde los primeros tiempos de la Conquista, la política española en América estuvo encaminada a producir un cambio en las culturas autóctonas sustituyendo sus normas por aquellos aspectos de la cultura española que la Iglesia y la Corona consideraban como los modelos ideales a plasmar en aquellas tierras. (Sanchiz, 1985, p. 7).

Con esto podemos observar que el objetivo principal de la colonización era transmitir la cultura española a los indios mediante la cristianización, hecho que luego diferenciará el modelo colonizador español frente al colonialismo de otros estados o imperios como veremos después durante la colonización de Guinea Ecuatorial. Aunque la transmisión cultural fuese el objetivo de la conquista, no debemos olvidar que también se llevó a

⁴ “Imposición de un Estado sobre los territorios de otro, normalmente por métodos militares, con el fin de explotar a las poblaciones subyugadas y extraer beneficios económicos y políticos” (Abercrombie, Hill, y Turner, 1992, p.133)

cabo una explotación económica en dichos dominios. Para la explotación y transformación social de los nativos, estos fueron sometidos a la esclavitud, teniendo que realizar trabajos forzosos y explotar tierras. Además, para un mayor control de la población se les aglomeró en *congregas*, pueblos agrupados bajo la supervisión de un religioso cuya labor era evangelizar a los congregados quienes además prestaban servicios de todo tipo a los eclesiásticos mediante el aprovisionamiento o la construcción de inmuebles. También estaban obligados a pagarle tributos o encomiendas tanto a la Corona como a los *encomenderos*, españoles en quienes delegaba el rey sus derechos de protección y evangelización de los indios (Sanchiz, 1985, p. 7). En cuanto a los sacerdotes, los conquistados estaban obligados a proveerles *camarico* o sustento.

La llegada de los españoles a América supuso un cambio en la sociedad indígena. Las altas exigencias de los impuestos en la mayoría de los casos supuso que los subordinados se tuvieran que movilizar a otras zonas, bien para conseguir productos con los que pagar los tributos o bien para huir de los españoles. Estas movilizaciones llevaban consigo abandonos y separaciones de comunidades, familias “el papel tradicional de la familia como institución integradora del individuo con la sociedad, puesto que ella tenía el cometido de enculturar (educar) y socializar, se ve también afectado por los traslados forzosos a que la nueva situación les obliga” (Sanchiz, 1985, p. 12) y a su vez se crean de nuevas comunidades, como el caso de las *congregas* donde se agrupaban etnias de diferente procedencia y costumbres. A pesar de ello, “se favorece una mezcla entre ellas que dio como resultado el mestizaje y el intercambio de rasgos entre culturas autóctonas” (Sanchiz, 1985, p. 10), aunque el intercambio cultural no se dio entre colonizados y colonizadores, sino que los primeros sufrieron un proceso de *aculturación forzada*, como señala Sanchiz (1985), resultado de la pérdida de la cultura propia cuando coexisten dos culturas y una de ellas domina a la otra. El mestizaje no se vio impedido; tanto autóctonos como esclavos traídos de África y colonos no tuvieron inconveniente alguno en relacionarse íntimamente unos con otros, creando así nueva raza, los mestizos, “individuos que resultan de las uniones sexuales entre progenitores de razas diferentes” (Esteva, 1985, p. 23)

Esta situación de dominación española que llevó a la creación de Hispanoamérica, “países de habla española, a partir del Río Grande, hasta Tierra del Fuego (...) las islas

antillanas” (Esteve, 1985, p. 23), duró tres siglos desde el siglo XV hasta finales del XIX, en concreto hasta el año 1898 cuando España perdió, Cuba y Filipinas, sus últimas colonias en el continente americano frente a Estados Unidos. Tras la pérdida de estas colonias España se ve inmersa en una crisis tanto socio-económica como política. Para no perder su prestigio como potencia europea, se plantea la ocupación real de sus posesiones en África, las islas de Annobón y Fernando Poó y de esta manera unirse al resto naciones europeas que ya desde principios del siglo XIX se habían aventurado a la conquista de África. La colonización del África española, entendiendo por esta los territorios que tenía España en dicho continente: Guinea española, las colonias del Sahara y el Ifni y el Protectorado de Marruecos, no tuvo el mismo apoyo que la conquista llevada a cabo en Hispanoamérica. Sólo unos pequeños grupos de misioneros y administradores coloniales se sintieron identificados con la ‘misión’ colonizadora (Álvarez-Chillida y Nerín, 2018, p.14), que justificaban entre otras razones apoyándose en la concepción de la identidad íbero-africana, según esta idea debido a la proximidad entre España y África, a la primera le era imposible desentenderse de los problemas africanos y mucho menos habiendo esencia africana en su cultura, como era el pasado común con Marruecos (Nerín, 1998).

En relación a la política colonial llevada a cabo en estos territorios era diferente entre una zona y otra, teniendo en cuenta que se trataban de sociedades con grandes diferencias culturales. El proceso colonizador se tuvo que adaptar a las características de cada región, pudiéndose considerar menos hispanizante y sistemática la política colonizadora llevada a cabo en los territorios del noreste de África donde la administración colonial respetó tanto la religión como las costumbres de los marroquíes y los saharianos. A modo de ejemplo, en el caso de Marruecos la política española en lugar de separar las culturas o imponer la cultura hispana buscó nexos comunes entre colonos colonizados partiendo de tres perspectivas paternalistas: “la hermandad hispano-marroquí (...); la comunidad de sangre, a partir de un pasado común andalusí; y la marroquinidad, donde primaba la identidad nacional por encima de la división étnica” (Marchán, 2016, p. 209).

En Guinea, por el contrario, la Iglesia era el principal medio de españolización y el “control colonial se ejercía de modo indirecto a través de las jefaturas tradicionales, integradas a su vez en la administración colonial” (Pardo, 2008). En todos estos

territorios, al igual que ocurriera en la metrópoli, se podía apreciar la influencia de los ideales de las diferentes políticas desde la dictadura de Primo de Rivera 1923, pasando por la II República 1931, hasta el Franquismo 1936. En 1904 se crea en Guinea un Patronato de Indígenas⁵, institución cuya labor era velar por los nativos, considerados todos ellos indígenas o niños, y “fomentar y transmitir la cultura española a estos para su adhesión a España⁶” (Sánchez, 2002, p. 108). La población guineana, aparte de ser categorizada como indígena, era considerada ‘no-evolucionada’, razón por la cual el Patronato, haciendo uso de una política paternalista, tenía como responsabilidad tutelar y proteger la colonia y sus habitantes. A partir de 1928, tomando como ejemplo la división social llevada a cabo en las antiguas colonias antillanas, los indígenas son divididos en *emancipados* y *no-emancipados*⁷. Los emancipados tenían los mismos derechos que los españoles, no necesitaban ser tutelados, mientras que los no-emancipados seguían bajo la tutela del Patronato. Esta política indígena, de carácter discriminatorio cultural y racial que inferiorizaba tanto a los autóctonos como a los inmigrantes que se encontraban en la colonia por motivo de trabajo (Sánchez, 2002, p. 110), se intensificó durante el franquismo. El Patronato de Indígenas, se convirtió en el órgano principal encargado además de proteger, crear las metodologías específicas que se deberían llevar a cabo para asegurar la conversión mental de los nativos a la hispanización, a través de la educación y la evangelización católica.

Este uso de la evangelización católica, favorecida por la labor de los misioneros, que condenaban las costumbres y religiones de los colonizados, era una de las estrategias características del Estado español a la hora de llevar a cabo su política colonizadora. Tanto en la colonización hispanoamericana como la del África española, España se valió de la labor religiosa para poder transmitir la cultura metropolitana a las regiones conquistadas, habiendo quienes han llegado a designar esta labor de ‘transmisión

⁵ La política indígena, del Patronato de Indígenas, es un modelo institucional iniciado en África en el año 1904. Está formado por el Gobernador General como presidente, el Obispo como vicepresidente y secretario general, el Subgobernador de la zona peninsular (Río Muni), el delegado de Hacienda y dos delegados de Asuntos Indígenas.

⁶ Real Decreto Orgánico de la Administración de las Posesiones españolas del África Occidental (1904). Madrid: Ministerio de Estado

⁷ En el Diccionario de la Real Academia Española, el concepto de emancipación hace referencia a la liberación de la tutela o cualquier tipo de subordinación y dependencia. Este término aparece por primera en la leyes guineanas en julio de 1864 para referirse a la población cubana emancipada que llegó a Fernando Poó para reforzar la colonización de la isla. Sin embargo, con esta nueva ley, la posibilidad de emanciparse partía de la valoración que se hiciera de la asimilación cultural española adquirida por el indígena (Sánchez, 2002, p. 109)

cultural’ de generosidad: el occidental le tiende una mano al indígena que es considerado menor y un individuo débil que necesita de la ayuda adulta para poder desenvolverse en cualquier faceta de la vida. Para Rafael M^a Labra “la raza española es una raza que tiene por vocación nacional expandirse, la emigración española es una epopeya nacional” que según Franco, España más que colonialista era civilizadora, es decir, ayuda al débil para que mejore en lugar de beneficiarse de él (Nerín, 1998, p. 16).

Considerando que el territorio del África española que nos concierne en este escrito es Guinea Ecuatorial, en el siguiente apartado, vamos a centrarnos en él, situarlo en la historia de España, así como explicar cómo se produjo ese proceso hispanizador de este país africano.

2.2. Guinea Ecuatorial en la historia del colonialismo español

Guinea Ecuatorial es un país del África central compuesto por cinco islas (Bioko antigua Fernando Poó, Annobón, Corisco, Elobey Grande y Elobey Chico) y una zona continental (Río Muni o Mbini) cuya capital es Malabo. Este país durante aproximadamente cien años, del 1778 al 1968, fue posesión española. La relación de Guinea con Europa se inicia años antes de 1778 siendo posesión portuguesa, pero es a partir de la última fecha cuando tras la firma de los *Tratados de San Idelfonso y del Pardo*, Portugal le cede a España las islas ecuatoguineanas de Annobón (habitada por annoboneses) y Fernando (habitada por bubis) y estas pasa a ser territorio español que, ante la falta de presencia española en ellas hasta el 1843, durante la década de 1820 fue administrada por los ingleses, quienes “con el pretexto de instalar en [Fernando Poó] una Comisión mixta contra la trata de negros” (Beltrán y Rózpide, 1900, p. 9) surgida de la ley antiesclavista de 1807, *Abolition of the Slave*, se asientan en la isla que renombran como Clarence. Durante esta dominación inglesa los nativos conviven con “africanos liberados de la esclavitud y colonos procedentes de Sierra Leona” (Sánchez, 2002, p. 107), que darán lugar a la población mixta de los fernandinos que durante el dominio español formaran parte de una de las clases sociales privilegiadas.

En el año 1843 llega el capitán José Lerena a Fernando Poó, la cual es bautizada como Santa Isabel. Aunque este es el comienzo de la presencia hispana en Guinea no es hasta el año 1858 cuando estos territorios tienen un primer Gobernador General español, Carlos de Chacón y Michelena, que llega a la isla con nativos principalmente cubanos, y

se habla del inicio de la colonización que se completa finalmente en el año 1927, habiendo sido anexionada la zona continental en el año 1900 y con ello, la formación de la Guinea española, nombre por el que se conocía a la colonia.

Cuando los españoles llegan por primera vez a Fernando Poó se encuentran con que los fernandinos, la primera generación de criollos, eran una de las elites nativas y “estaban profundamente asimilados a la cultura británica, eran anglófonos (hablantes de una variedad criolla, el *pidgin English*) y protestantes y tenían nombres y apellidos ingleses” (Álvarez-Chillida y Nerín, 2018, p. 34). Los fernandinos, junto a los autóctonos bubis, serán los impulsores de la comercialización del cacao a partir de 1880, la demanda de mano de obra para el cultivo de este fruto hará crecer la población, mediante la inmigración de habitantes de países vecinos, así como de las etnias fangs de Río Muni. En el año 1900, tras el *Tratado de París*, por el que Francia renunciaba a sus intenciones de adjuntarse la región de Río Muni, España se la anexiona, siendo esta la porción española del reparto de África durante la *Conferencia de Berlín* de 1885 (Adjoa y Kouakou, 2017, p. 38) y su explotación económica colonial se basará en la producción de café y madera. Este nuevo territorio español, al igual que la mayoría de los territorios surgidos tras la *Conferencia de Berlín*, nada tenía que ver con la realidad cultural del mismo, en el caso de la etnia nativa continental guineana, los fangs, quedaron divididos entre Guinea Ecuatorial y Camerún o Gabón, y a la vez que se unieron “grupos étnicos que no tenían ninguna voluntad de vivir conjuntamente” (Álvarez-Chillida y Nerín, 2018, p. 18). La colonización como podemos observar, propició una formación social multicultural en Guinea española, marcada no sólo por la diversidad cultural sino también a nivel histórico dado que, la ex colonia se conformó con diferentes poblaciones y grupos étnicos cuyo pasado nada tenían que ver (Sánchez, 2002, p. 108).

Donato Ndong, sostiene que antes del siglo XIX, “las normas (...) se limitaron a diferenciar los nacionales españoles de los extranjeros [sin saber qué posición ocupaban los negros en estos dos grupos] aunque no se tocó su estatuto tradicional” (Ndongo, 1977, p. 3). A principios de siglo, con el territorio hispanoguineano ya conformado, la población colona en la misma aumenta. Esto lleva a la creación en 1904 del Patronato Indígena que es reformulado en 1928 durante la dictadura de Primo de Rivera y en 1907 a la creación de la Guardia Colonial “una estructura de organización (...) que controlaba las fronteras y a los indígenas” (Sánchez, 2014, p. 38). Estos puestos de vigilancia

colonial no sólo estaban constituidos por colonos; también formaban parte de ellos algunos indígenas como los jefes de tribus, otra de las élites coloniales, quienes se responsabilizaban de que los integrantes de su pueblo cumplieran las normas establecidas por la autoridad colonial (Sánchez, 2014, p. 38).

Aunque el Patronato funcionará desde 1904 y actuación se intensificará en 1928, no es hasta 1938 con la dictadura franquista ya impuesta en la Guinea española, que era un territorio perteneciente al bando nacional, cuando cobra mayor interés, siendo la institución colonial representativa de la población africana durante el proceso de aculturación que estaba en manos principalmente de los misioneros. El catolicismo durante este periodo es el medio ideológico y político idóneo para españolizar a los indígenas (Sánchez, 2002, p. 111). La práctica franquista del Patronato intensificó más la asimilación en los nativos, como luego veremos en el apartado sobre la educación durante el franquismo, separando más estrictamente al español del autóctono (Álvarez-Chillida y Nerín, 2018, p. 21). Esta política indígena estuvo vigente hasta 1959, año en el que Fernando Poó y Río Muni pasaron a ser provincias españolas. Debido a la presión de la ONU que tras la Segunda Guerra Mundial en 1945, dicta La Carta de San Francisco, a través de la cual impulsaba la descolonización y “se establecía el principio de ‘libre autodeterminación de los pueblos’ (art. 12), y el ‘respeto a los derechos humanos [sin importar la raza, el sexo, el idioma o la religión]’ (art. 13)” (Álvarez-Chillida y Nerín, 2018, p. 22).

Tras la provincialización, en 1963 España les concedió la autonomía a estas dos regiones y el país pasó a denominarse Guinea Ecuatorial. A pesar de la igualdad ante los colonos que suponían esos cambios políticos-administrativos en Guinea, lo cierto es que en la práctica los colonizadores siguieron teniendo más privilegios que los nativos, quienes aprovechando estos cambios en los años cincuenta empezaron a proclamar la separación de España, hasta que en 1967 se firma la independencia de Guinea, aunque no fue hasta el 12 de octubre de 1968 cuando se produjo (Álvarez-Chillida y Nerín, 2018, p. 24).

3. EDUCACIÓN Y COLONIALISMO: PAPEL DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LAS COLONIAS ESPAÑOLAS.

La educación es un concepto que, partiendo de su etimología latina, es entendida como dos procesos distintos, por un lado tenemos la acepción ‘educere’ defendida por pedagogos como Debesse que afirman que la educación es un proceso que le ayuda al hombre a crecer, a configurarse como un ente singular y único que mediante la interacción con el medio se humaniza. Por otro lado, tenemos el término ‘educare’ cuyos defensores entienden la educación como una vía introductoria del sujeto en una sociedad y cultura. Sociólogos como Durkheim postulan que la educación tiene que ver con la inserción del educando en una sociedad con características y formas de organización determinada (Gil, 1997). Aunque las etimologías del término puedan parecer antinómicas, la educación civiliza a los individuos en un marco social concreto; de esta manera, la cultura es sinónimo de civilización (Abercrombie, Hill, y Turner, 1992). Teniendo en cuenta este punto de vista de la educación como integradora del individuo en una sociedad, podemos decir que, esta aparte de ayudar a la persona a desarrollarse de manera íntegra, es una herramienta de transmisión cultural que, ligada al periodo histórico del colonialismo, nos lleva a hablar de una educación colonial o una teoría de la educación colonial.

En este apartado se va a abordar la relación entre educación y cultura; es decir, se va a intentar explicar cómo, el Estado español, haciendo uso de la educación que supone sacar al indígena de la ignorancia para presentarle una sociedad civilizada. Dicho con otras palabras, se tratará de dar respuesta a cómo pasaron las poblaciones del África española el Protectorado de Marruecos y las colonias de Guinea Ecuatorial y Sáhara-Ifni, a ser pueblos con un sistema educativo informal en la mayoría de los casos, siendo entendido este como la educación o proceso educativo resultante de la transmisión de las costumbres que se rigen en una determinada sociedad por medio de la oralidad y de generación en generación, a tener una educación formal, reglada por una serie de niveles educativos y cuyo propósito último es servir a la sociedad. Para poder llevar cabo esta educación civilizadora a sus posesiones africanas, los colonos españoles en su mayoría misioneros, quienes fueron los encargados de transmitir la cultura occidental, crearon escuelas. Como dice Quintana, las escuelas eran mecanismo de control social

que tenían como función modelar al indígena, “creando mejores insumos de mano de obra con que sacar más producción material” (1984, p. 18)

Como escribe Nyerere, “la instrucción dispensada por la administración colonial no aspiraba a formar elementos jóvenes aptos para servir a su país, sino que respondía al servicio del Estado colonial” (citado en Quintana, 1984, p. 18). Este mismo autor (Quintana, 1984) sostiene que la cultura que se les ofrecía a los colonizados más que un medio para que crecieran como personas civilizadas a la imagen occidental, era más un medio de dominación y control para poder explotarlos de un modo indirecto creando élites al servicio de la metrópoli.

Para poder abarcar lo expuesto, el apartado se ha estructurado en dos subapartados. En el primero de ellos, haremos una breve reseña sobre la educación en el Protectorado de Marruecos y la colonia del Sáhara-Ifni. Mientras que en el segundo apartado ya nos centramos en nuestra colonia objeto de estudio, Guinea Ecuatorial, y su proceso de españolización, así como la creación de la consciencia nacionalista guineana se organiza en dos periodos bien diferenciados, uno colonial y otro postcolonial.

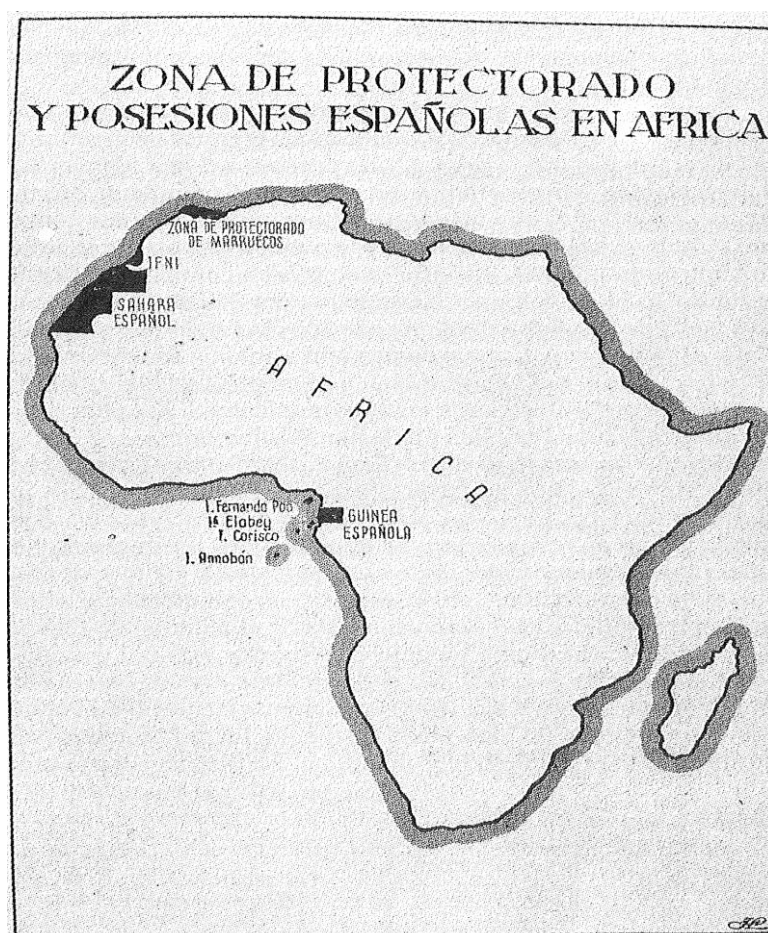


Ilustración 2 obtenida del libro, Historia de la educación en Guinea Ecuatorial

3.1. Política educativa colonial en el África española

Aunque a principios del siglo XX a España se le reconociera mundialmente la administración de sus territorios africanos, Marruecos como Protectorado y Guinea Ecuatorial y Sahara-Ifni como colonias, la conquista de estos territorios y, “por consiguiente, la aculturación, la alfabetización y la escolarización” (Negrín, 1993, p. 16), se desarrollaron de manera gradual y lenta, pues este proceso dependía de los intereses de la administración metropolitana. Al igual que el resto de las potencias, lo primordial para el Estado español era la explotación territorial y qué mejor manera de llevarlo a cabo que haciéndoles sentir a los colonizados parte de la nación española, educándoles, o mejor dicho, ‘civilizándoles’ al modelo europeo menospreciando sus tradiciones culturales, ofreciéndoles la posibilidad de formar parte de un grupo social diferenciado del resto de los indígenas, si eran siervos leales de la metrópoli, a través de la educación, labor de la que se encargaban los colonos misioneros, quienes al igual que hicieran durante la colonización de Hispanoamérica, se encargaron de instaurar un sistema educativo formal en las colonias en contraposición a la educación informal a la que estaban acostumbrados los nativos. Esta labor de los religiosos, que se movía más por objetivos humanísticos de intención paternalista de ayuda al prójimo que por la explotación económica, llevó a que se desencadenará un enfrentamiento entre las autoridades civiles y las religiosas por el control de las colonias (Negrín, 1993).

Por otro lado, en términos generales, durante la época precolonial, cuando los españoles llegan a las diferentes posesiones que tenían en África, se encuentran con que la mayor parte de la población es analfabeta. La educación era un proceso intuitivo y espontáneo cuyo fin último era tener conocimiento de los roles a cumplir según el sexo. De esta manera, mientras que a las féminas se les enseñaba labores domésticas como el cuidado de los hijos y ser amas de casa, a ellos se les instruía todo lo referente a la figura del cabeza de familia como la caza para alimentar al clan (Negrín, 1993, p. 17).

Al inicio del escrito, se ha hecho una breve reseña sobre esta labor colonizadora, comentando que se ajustó a los características de cada uno de los territorios porque recordemos, el África española estaba formada por tres regiones que nada tenían que ver unas con otras. Por tanto, a partir del siguiente subapartado vamos a reflejar como se singularizó el proceso colonizador en cada una de las regiones del África hispana:

3.1.1. Protectorado de Marruecos

En 1912 a España se le reconoce la administración de Marruecos como protectorado cuando llega al territorio, se encuentra con que la mayoría de la población marroquí era analfabeta. Las únicas escuelas vigentes eran para chicos y basaban la educación en recitar versículos del Corán, los cuales una vez aprendidos suponía la finalización de la educación primaria (Negrín, 1993).

Con la llegada de las misiones españolas se decide cambiar la política educativa e invertir en educación, de manera que se moderniza la educación. Se instaura un sistema educativo formal que respetaba tanto la religión como la cultura y la lengua musulmanas. La educación primaria pasa a tener una duración de 4 años, se crean escuelas por todo el protectorado, para poder llevar a cabo las acciones educativas planteados por los colonos, como la transmisión de la cultura hispana, y que las familias no se resistieran a llevar a sus hijos a las nuevas escuelas lo que se hizo fue poner a cargo de la enseñanza un docente español acompañado de un ayudante nativo. De esta manera, la población al ver que sus costumbres eran respetadas cedía ante este nuevo modelo institucional (Negrín, 1993, p. 23).

Como vemos, la administración española partió de la tradición nativa para crear centros educativos de integración cultural donde se compaginaban la enseñanza tradicional árabe y enseñanza española. A pesar de haberse creado una Junta de enseñanza en el año 1913, el verdadero hito educativo en esta posesión llegó en los años 30 tras promulgarse el Estatuto de Enseñanza de Marruecos que supuso la creación de escuelas para niñas y la diferenciación de cuatro tipos de enseñanza: *popular* enfocada a una formación profesional, *rural* está orientada al aprendizaje agrícola y *enseñanza para hijos de notables* “orientada hacia la segunda enseñanza y la *instrucción profesional técnica*” (Negrín, 1993, p.24).

A partir de 1937 y hasta final del protectorado, las administraciones nativas deciden separar la enseñanza europea de la marroquí, se arabizan todas las instituciones, desaparecen las escuelas hispano-árabes y se potencia la formación de maestros nativos. Respecto a la alfabetización aparte de organizarse actividades culturales, clases de español nocturno para adultos y jóvenes trabajadores, también se crearon bibliotecas públicas, programas de radio y periódicos.

3.1.2. África occidental: el territorio del Ifni y el Sáhara español

Ifni y Sáhara eran las colonias españolas de la denominada África occidental, por su proximidad a occidente. Ocupadas en los años 30, fueron administradas de forma conjunta por la cercanía geográfica entre ellas, siendo el territorio del Ifni la sede administrativa del África occidental (Negrín, 1993, p. 27). Los españoles a su llegada a los distintos territorios se encuentran con poblaciones analfabetas cuya educación se basaba en la informalidad de la misma. De manera que los colonos partieron de cero en lo referente al sistema educativo como al sanitario, los cuales eran gratuitos y estaban a cargo de la administración colona. Todos los niños, sin importar la religión a la que pertenecieran iban, al mismo centro educativo y se les ofrecía la misma enseñanza, menos la religiosa que, una vez más, se respetó, ofreciéndoles a los niños musulmanes sus horas de religión islámica. La condición desértica de las zonas, sobre todo el Sáhara, y la proximidad del Ifni a ella, hacía de los habitantes de las mismas nómadas, lo que suponía una complicación del proceso alfabetización de los nativos, puesto que muchos niños y adultos no podían asistir a las clases que se impartían (Negrín, 1993).

Para poder llevar a cabo la acción colonizadora y de transmisión cultural, la administración colonial no sólo creó escuelas en las zonas urbanas, sino que con la intención de poder cambiar la disposición nómada de los nativos también se crearon escuelas mixtas tanto en las localizaciones rurales como en aquellos lugares donde se localizaran asentamientos fijos de personas. Negrín (1993), afirma que aparte de la gratuidad de dicha educación, también se le facilitaba al alumnado un servicio de comedor, vestuario, material pedagógico, etc. Además, este autor, sostiene que en lo referente al proceso de alfabetización, debido a las complicaciones para llegar a toda la población como agentes del mismo, se crearon bibliotecas, prensa, radio y cines.

En términos generales, en lo referente al ámbito educativo, cuando el Estado español deja de administrar estos territorios, siendo el Ifni entregado a Marruecos en el año 1960. Aunque la acción llevada a cabo por los españoles fue un gran avance y los objetivos propuestos se alcanzaron en su mayoría, lo cierto es que en los ámbitos educativo y cultural todavía quedaba mucho. Por eso afirma Negrín que “en una zona inhóspita y sin recursos se consiguió crear una estructura administrativa, sanitaria cultural y educativa” (1993, p. 29). En cuanto al Sáhara, que dejó de ser territorio español en el año 1975, Negrín sostiene que fue un verdadero reto para los colonos

conseguir que la alfabetización y la escolarización llegaran a los diferentes ámbitos de la sociedad, teniendo en cuenta las características y la realidad de la zona (Negrín, 1993, p. 32).

3.2. Educación colonial en Guinea Española ó Guinea Ecuatorial

Paso a explicar la política educativa regida por España durante aproximadamente 80 años para colonizar, aculturizar y fomentar entre las distintas etnias de la entonces Guinea Española, creada en el año 1900, el sentimiento nacional ecuatoguineano. Para ello vamos organizar la exposición en tres periodos diferenciados basándonos en la ordenación cronológica que expone Olegario Negrín Fajardo en su obra *Historia de la educación en Guinea Ecuatorial* (1993).

Siguiendo esa ordenación, nos encontramos con una primera etapa de la colonización cuyo inicio se relaciona con la llegada de los primeros misioneros claretianos en el año 1884 a la isla de Fernando Poó. Esta primera fase se caracterizó no sólo por la labor de los misioneros y misioneras en intentar educar a todo el colectivo guineano, sino también por la lucha de poderes entre estos y las administraciones civiles por el control de la colonización. En el año 1931, con la proclamación de la *II República* española se inicia el segundo periodo colonial. Se caracterizó por suponer un cambio legislativo distinto a los llevados a cabo durante los años anteriores como la obligación de la enseñanza religiosa en las escuelas. Por último, la tercera etapa colonial se inició a partir del año 1937 con el inicio de la *dictadura franquista*. Se relaciona esta fecha como inicio de la dictadura franquista en Guinea ya que al igual que ocurriera en la metrópoli había regiones republicanas y nacionalistas. En este caso, Guinea estaba bajo control de los sublevados (Álvarez-Chillida y Nerín, 2018, p. 44). El inicio del franquismo significó retomar los cánones educativos que primordiaran durante la primera fase de la colonización, como la exigencia de la enseñanza religiosa y la confesionalidad católica. Otra de las peculiaridades de este último periodo colonial, aparte de la exaltación de España como una nación de vencedores y la glorificación de la figura del General Francisco Franco, fue que al inicio de la década de los sesenta se produjo el proceso de provincialización de los territorios de Guinea Ecuatorial, Fernando Poó y Río Muni, que pasaron a formar parte de la metrópoli como provincias de la misma.

Tras esta breve contextualización de las diferentes etapas de la colonización, a continuación, se va a proceder a se va a la explicación detallada de cada una de las fases, así como los hitos que se dieron en cada una de ellas en lo relativo al ámbito sociocultural.

3.2.1. Primera fase: 1884-1931. Misiones religiosas y lucha por el poder entre la administración civil y la administración religiosa

El hecho de que llegaran los misioneros claretianos a la isla de Fernando Poó en el año 1884 e identifiquemos esta fecha como primer periodo colonial, se debe a que en el año 1857 se decreta la *Real Orden: Establecimiento de las misiones*, que encomendaba a las órdenes religiosas católicas tomar el control de la colonización, como ya se había hecho durante la colonización hispanoamericana (Negrín, 1993; Sánchez, 2014), siendo la orden de los jesuitas la primera en llegar a la isla en el año 1858 aunque su labor fracasó y estos abandonaron la isla.

De esta manera, en el año 1884, con un proyecto colonial claro sobre las islas guineanas, la congregación claretiana es enviada a Fernando Poó para que continuasen con la acción colonizadora iniciada por los jesuitas. Los claretianos al llegar al continente africano consultan la labor que estaba llevando a cabo la orden francesa de los espirituanos en Libreville, Gabón, para trasladarla a Fernando. Grosso modo dicha labor consistía en la creación de instituciones religiosas, educativas y fincas donde pudieran trabajar los indígenas, así como ‘integrarse’ en la vida de los locales aprendiendo sus lenguas (Sánchez, 2014, p. 39). El objetivo de estas acciones era tanto cristianizar a los colonizados como transformarles en sujetos productivos al servicio de la demanda colonial (Sánchez, 2014, p. 39). En palabras de Jacint Creus:

Cada parroquia tenía que disponer de una escuela en régimen de internado. Se consideraba al internado como un elemento decisivo para la asimilación de los chicos y chicas indígenas, cada parroquia tenía que disponer, igualmente, de una finca que tendría en su entorno dos funciones: ayudar a la manutención de misioneros y alumnos, y enseñar a los alumnos a cultivar la tierra (citado en Sánchez, 2014, p.39).

Cuando en apartados anteriores se hacía mención de los diferentes modelos coloniales y se exponía que el estilo colonizador francés y español guardaban relación

puesto que se basaban en una acción directa sobre la población conquistada, tal y como aquí se refleja. Los dos países vecinos, España y Francia, hacían uso del trabajo misionero para transmitir la cultura occidental. En el territorio hispanoaficano de Guinea Ecuatorial, este trabajo colonizador misional iniciado en Fernando Poó sobre las diferentes etnias que allí habitan, y que más tarde se extendería a la región continental a partir del año 1900, se vio enfrentado a los intereses de la administración civil. Por un lado, los religiosos abogaban por una colonización directa evangelizadora, anteponiendo objetivos religiosos que defendían la rotura de toda clase de manifestación o costumbre indígena que ellos consideraban paganas. Mientras, gobernadores y empresarios preferían una colonización más indirecta que aceptará la cultura y la costumbre de los aborígenes, aunque el objetivo de este modelo civil fuera “profundizar y extender masivamente la colonización” (Negrín, 2014, p. 49).

Los misioneros entendían que se trataba de una colonización evangelizadora, en la que ellos deberían decidir los criterios ideológicos, morales y religiosos, contando con la colaboración total y permanente de las autoridades civiles y militares; los administradores, especialmente los gobernadores y sub-gobernadores, sin rechazar de pleno en ningún momento la colonización presidida por la cruz y el evangelio, entendían que la cristianización era un medio de colonización, un servicio que los misioneros prestaban para españolizar la colonia, al servicio de los intereses del Estado y subordinados siempre a las directrices fijadas por el gobierno central y el de la colonia ecuatorial (Negrín, 1993, p.51).

A pesar de la presente lucha por el control y el poder sobre quién debería influir más en este proceso de aculturación en la Guinea española, las dos instituciones perseguían el mismo objetivo: españolizar a los indígenas para sacar el mayor provecho de ellos.

En el ámbito educativo, a pesar de la confrontación por el poder que había entre la Iglesia y el gobierno colonial, eran los misioneros quienes se ocupaban de la enseñanza de primeras letras y de artes y oficios (Negrín, 1993, p. 61). Estas enseñanzas en un primer momento se regían por el *decreto López de Ayala* de 1868, considerado como el del establecimiento de la enseñanza oficial en los territorios hispanoaficanos del Golfo de Guinea (Negrín, 1993, p. 34). Al principio sólo se hacía hincapié en la educación masculina, la cual estaba a cargo de la orden de los Claretianos, pero, como veremos más adelante, a partir de 1885, con la llegada de las monjas concepcionistas, se empieza

a atender la educación de las niñas (Negrín, 1993). Hasta la anexión de la zona continental como territorio español, la realidad de la colonización se basaba en las instituciones educativas que se encontraban en la isla de Fernando Poó las cuales durante los últimos años del siglo XIX sufrieron altibajos pues sus habitantes más afines a las costumbres inglesas, eran reacios a tener contacto con la cultura española. Este hecho se empieza a normalizar cuando se crean las primeras instituciones educativas en Río Muni alrededor de 1910 (Negrín, 1993, p. 34; Álvarez-Chillida y Nerín, 2018, p. 34). Para poder llevar a cabo su labor instructiva los misioneros y misioneras crean internados cuya estancia mínima era 4 años donde a los estudiantes se les facilitaba manutención, alojamiento y vestimenta, con la condición de no poder tener contacto con su cultura nativa en esos años, de manera que su máxima influencia eran los eclesiásticos que de este modo se aseguraban que los discentes se olvidaran de sus costumbres indígenas, mientras los misioneros se encargaban durante ese tiempo de educarles y prepararles para que sean provechosos para la metrópoli (Álvarez-Chillida y Nerín, 2018, p. 41). Este primer mecanismo de aculturación llevó por un lado a la formación de pueblos cristianos a través de la unión matrimonial entre los ex-alumnos y ex-alumnas de los internados, y por otro lado, el haber sido beneficiario de los internados le daba a muchos indígenas la posibilidad de ascender socialmente como auxiliares de los colonos en cualquier oficio (Álvarez-Chillida y Nerín, 2018, p. 41).

En lo referente a la educación de la mujer, en el territorio guineano la primera escuela para niñas data del 1876 en la región de Santa Isabel (Fernando Poó) y estuvo bajo la supervisión de la mujer del explorador Manuel Iradier. Aunque no se tiene información sobre el tiempo que duró esta institución, se intuye que no tuvo mayor éxito. Por eso, el inicio de la educación de las féminas se relaciona con la llegada de las monjas concepcionistas en el año 1885 que, al igual que hicieran sus homólogos masculinos, crean internados para niñas donde estas eran educadas y se les enseñaba tanto nuevos oficios como el ideal de mujer cristiana y así tener más mano de obra para el servicio colonial. Hasta entonces la labor de estas se limitaba simplemente al cuidado de los hijos y del hogar, así como transmitir a sus descendientes la forma en la que estaba organizada la sociedad y los roles que han de adoptar cada uno de ellos dependiendo de su sexo. De esta manera, a las niñas se les instruía para ser unas buenas amas de casa y a ellos unos buenos hombres de familia que hacen lo que sea para mantener a su familia sana y salva (Negrín, 1993). Desde 1914 se decretan leyes educativas que incluyen la

atención educativa femenina, como el *Plan de enseñanza y el Reglamento por el que se debían regir las escuelas* que exigía la obligatoriedad de la enseñanza primaria para ambos sexos desde los cinco hasta los quince años (Negrín, 1993, p. 76), o el reglamento de 1918, *Reglamento para el régimen de las escuelas a cargo de maestros indígenas*, por el cual estos maestros auxiliares atendían a niños de cuatro a doce años de edad y a niñas de cuatro a ocho de edad (Negrín, 1993). Pero lo cierto es que no es hasta la promulgación del *Reglamento de enseñanza de 1928*, cuando la educación de las niñas es tenida en cuenta de manera íntegra. Esta nueva legislación, ofrecía una escolarización común para niños y niñas. En caso de no haber escuelas suficientes, tenían preferencia a la hora de escolarizarse los niños. Además de enseñarles a leer y a escribir a los dos grupos se les instruía en labores prácticas: “para los niños trabajos prácticos, agrícolas o industriales y para las niñas trabajos de costura y enseñanza práctica de los menesteres del hogar” (Negrín, 1993, p.77).

3.2.2. Segunda fase: 1931-1937. II República

Cuando se habla de la Historia de la educación española durante la II República, a pesar de haber muchos escritos sobre este tema a nivel nacional español, apenas hay bibliografía que refleje cómo se enfrentó en las colonias españolas este nuevo régimen político (Negrín, 2003). En 1931, se proclama la II República en España. Esto supuso un cambio político e institucional en la metrópoli que se reflejaría y repercutiría en el ámbito socioeducativo de la colonia (García, 2010). Nada más imponerse la República, una de sus primeras acciones fue revisar las normativas vigentes durante la dictadura de Primo de Rivera en la colonia hispanoguineana. De manera que en 1931 se promulgan en el *Boletín Oficial de la Colonia* dos decretos: el primero de ellos, fue la revisión de la legislación anterior⁸, mientras que el segundo hace referencia a la forma de organización en el territorio colonial⁹ (Negrín, 1993).

Este nuevo estatuto, que establece los principios republicanos para la colonia, aunque sin hacer mención en ningún momento a ello, parte de la política indígena del Patronato de Indígenas. Para la administración republicana, el concepto y proceso de colonización se basaba y resumía en dar más poder a las fuerzas civiles y en la formación de

⁸ Decreto de 3 de junio de 1931. *Revisión obra legislativa Dictadura. Disposiciones derogadas y subsistentes*, Boletín Oficial de la Colonia, 15 de julio (citado en Negrín, 1993, p. 87)

⁹ Decreto de 22 de julio de 1931. *Administración colonial. Estatuto orgánico*, Boletín Oficial de la Colonia, de 10 de septiembre (citado en Negrín, 1993, p. 87).

funcionarios aptos para llevar a cabo dicha labor. En este sentido, la influencia de la Iglesia quedaba reducida a la propiamente eclesiástico (Negrín, 1993). Durante este periodo, se intenta trasladar a la colonia la misma política educativa que se estaba planificando en España, con unos principios educativos basados en el laicismo y la libertad de culto. Además de la alfabetización y la lucha contra el absentismo escolar, otra de las inquietudes del gobierno republicano colonial, era la formación de una élite nativa de funcionarios eficientes que pudiera ayudar a los colonos en el proceso de transmisión cultural y control de la colonia.

La formación de una élite nativa, resultó una propuesta novedosa para acercar a la colonia al modernismo, de manera que se crea una escuela primaria superior llamada, Instituto Colonial de Indígenas, donde se formaba esta élite compuesta por auxiliares: docentes, administrativos, sanitarios, etc. La selección de estos funcionarios aborígenes, se hacía de forma rigurosa, no sólo se tenía en cuenta su grado de asimilación cultural, pues tenían que pasar un examen parecido a lo que actualmente conocemos como oposición, se elegían a los más aptos y mejores formados (Álvarez-Chillida y Nerín, 2018, p. 43). En lo referente a la alfabetización, sigue en vigor la ley de 1926 que exigía el dominio del español a todos los funcionarios al servicio de la colonia, se prohíben la emisión de películas en idiomas distintos al español y se les permite a los mayores de 14 años ir a la escuela (Negrín, 1993, p. 95). En la lucha contra el absentismo escolar, los maestros tenían la obligación de registrar la asistencia de sus alumnos, de manera que aquellos que faltaran más de cinco veces sin justificación o porque sus familias se negaban a llevarlos a las escuelas eran multadas.

Todas estas actuaciones hicieron que tanto el número de docentes nativos como el de alumnado matriculado se elevara, impulsando así la construcción de nuevos centros educativos modernos inspirados en los principios del movimiento de la “Escuela Nueva” como eran: laicismo escolar, libertad de enseñanza, gratuidad y obligatoriedad de la misma, la importancia de la implicación familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los discentes.

En tal sentido, se retiraron de las escuelas los símbolos religiosos, se formó a los alumnos en los principios políticos de la República y se suprimió la enseñanza a cargo de la religión en los centros educativos oficiales, así como se impidió la enseñanza a cargo de órdenes y congregaciones clericales (Negrín, 2003, p. 216).

Para finalizar con el periodo republicano, decir que mientras que otros gobiernos anteriores a la República en sus legislaciones dedicaron apartados concretos a la educación, la Constitución republicana de 1931, no lo hizo. Pero a pesar de ello, fue la ley que por vez primera se ocupó de los problemas de la educación así como la formación de docentes aptos y con vocación para la enseñanza (Vera, s.f). Esto hace pensar que en lo referente a la normativa colonial sobre educación, sigue vigente el Reglamento de enseñanza de 1928 que se va a explicar a continuación, aunque con algunas modificaciones ideológicas de la República:

El *Reglamento de Enseñanza de 1928*, siguiendo a Negrín (1993, p. 185), establece la enseñanza oficial para niños y niñas del territorio hispanoguineano, aparte de comprender tres modalidades: enseñanza primaria, enseñanza del hogar y enseñanza profesional, estas, han de impartirse en español. Respecto a la enseñanza primaria, era de carácter gratuito, atendía a niños y niñas de seis a doce años de edad, aunque tenía una obligatoriedad de asistencia al menos los cuatro primeros años y se dividía en dos niveles: nivel elemental y nivel superior-profesional. El nivel elemental comprendía dos grados, el primero era mixto para niños y niñas, estaba a cargo de maestros auxiliares indígenas y en ellas los discentes aprendían a hablar, leer y escribir en español, aritmética básica, historia de España y Guinea, educación religiosa, labores según el sexo.

En lo referente al segundo grado, decir que las escuelas eran segregadas a cargo de docentes españoles. Los estudiantes normalmente eran los mismos que anteriormente habían cursado el primer grado, constaba de un curso de uno o dos años, las enseñanzas que allí se impartían: lengua, geometría, ciencias naturales y sociales, religión, etc. Cuando el alumnado terminaba este primer ciclo se le entregaba un diploma. En cuanto a la enseñanza primaria superior, se crea en Fernando Poo una escuela superior para varones donde estos eran formados como auxiliares (maestros, administrativos, sanitarios, etc.). Tenían un carácter de internado y normalmente el alumnado del mismo era el que procedía del nivel elemental. Los estudios estaban divididos en tres cursos y tres años. Los dos primeros años al alumnado se le instruía las asignaturas ya mencionadas, mientras que en el último año se hacían labores más prácticas. Las otras dos modalidades de enseñanza, la educación del hogar y la educación profesional,

además de las nociones que se atienden de las mismas en la primaria elemental y superior, el Gobierno general dispondría de escuelas especiales para ello.

Aunque esta ley siguiera en vigor durante el periodo republicano, a pesar de los grandes esfuerzos llevados a cabo en las área social y educativa para modernizar el territorio y formar a los funcionarios, las propuestas más interesantes apenas pudieron llevarse a la práctica como se hubiera querido, ya que la II República tuvo una duración escasa hasta el estallido de la Guerra civil y la implantación del régimen dictatorial de Franco. Lo que supuso un cambio de mentalidad y de organización tanto en España como en las colonias

3.2.3. Tercera fase: 1936-1968. Guerra civil española y franquismo

Todo nuevo régimen político trae consigo cambios y en numerosas ocasiones son cambios que derogan leyes anteriores. En julio de 1936, estando la nación española bajo el mando republicano, se produce una sublevación militar que inicia la Guerra Civil española, desembocando en la dictadura del General Francisco Franco. Esta dictadura supuso cambios estructurales y administrativos tanto en la metrópoli como en las posesiones hispanoafricanas. Al estallido de la Guerra civil, la Guinea española se posiciona en el bando sublevado y pronto se hace notar que las ideas del nuevo régimen y el anterior nada tenían que ver, puesto que, a finales de esta década de 1930, la libertad de culto característica del régimen republicano, es abolida tras ser promulgada en el Boletín Oficial de la Colonia una ley que exigía la enseñanza de la religión católica y la visualización de símbolos religiosos en las escuelas. Esta ley iba dirigida a todos los habitantes del territorio guineano, a excepción de aquellos que practicaban otras religiones, como los fernandinos protestantes o los inmigrantes nigerianos que trabajaban en las plantaciones. También se decreta una orden de la Junta de Defensa Nacional de España que llamaba a la necesidad de españolizar Guinea como muestra de la normalidad de la vida colonial. Esta acción debía partir de la escuela primaria considerada el eje del Estado y cuya función es ayudar y guiar a los jóvenes en su acercamiento hacia la cultura española (Negrín, 2003, p. 217). Teniendo en cuenta esta ideología, el Gobierno general fija como primer principio de la enseñanza “responder a las conveniencias nacionales y patriotismo sano y entusiasta de la España nueva” (Negrín, 2003, p. 218). Dentro de estos principios, también se tenía en cuenta la acción

lúdica como medio natural de aprendizaje del hombre de manera que la práctica educativa, debía tener en cuenta juegos que exaltaran el nacionalismo español.

En 1937, se ordena un nuevo Reglamento de Enseñanza el cual retoma algunas de las directrices socioeducativas derogadas durante la II República como eran: confesionalismo católico en todo el territorio sin excepción, presencia en las escuelas de la figura de Franco y símbolos religiosos. En definitiva exaltación del nacional-catolicismo. Para la puesta en práctica de estos principios en las escuelas, el gobierno central decidió crear cursos de formación para el profesorado promulgados un año después con la orden *Enseñanza. Cursillo formación del Magisterio*. Los cursillos tenían una semana de duración con temas de carácter ideológico político-religioso. Además a los docentes se les instruía sobre cómo enseñar a sus discentes distintos oficios para el beneficio de la metrópoli con actividades relacionados con el cultivo y la cosecha. Así como temas relacionados con la salud, en los que se realizarían campañas en los colegios. En la necesidad de acabar con todo lo relacionado con los años anteriores a 1936, en esta orden también se dicta destruir cualquier material pedagógico del periodo republicano. Se entendía que los maestros una vez se hubieran formado, estarían capacitados a transmitir y poner en práctica las ideas del nuevo régimen (Negrín, 2003, p. 219). Estas indicaciones como la presencia de la cruz en los centros educativos, la imagen de Franco en las aulas, cantar el himno o el levantamiento de la bandera desde el momento que se inician las clases, durante este periodo también eran llevados a cabo en los centros educativos que se encontraban en España.

Cuando se habla de la acción educativa colonial franquista en Guinea Ecuatorial, la figura más representativa es la del maestro Heriberto Ramón Álvarez, quien en 1943 redactó el *Estatuto de Enseñanza para los Territorios del Golfo de Guinea*, también conocida como la ‘ley Álvarez’. Esta ley que entró en vigor en los años cuarenta del siglo XX estuvo vigente hasta 1959, momento en que los territorios hispanoguineanos se convirtieron en provincias españolas y la educación se asemejó a la metropolitana (García, 2010, p. 13; Álvarez-Chillida, 2017, p. 59).

El hecho de que la legislación del maestro Álvarez sea considerada el alma de la educación hispanoguineana, se debió a diversos factores, destacando entre ellos cuatro: su concepción sobre los negros, su pedagogía inspirada en Decroly, la necesidad de formar a una minoría nativa y la fusión de toda su propuesta con la religión católica. A

diferencia del pensamiento de la época, que al negro le atribuía una “inferioridad” alegando motivos biológicos y justificando así una posible dificultad en el aprendizaje, el maestro H. R. Álvarez, aunque no negará la inferioridad de estos frente a los europeos, sí que creía en la fuerza de la educación para socializar a los africanos y convertirlos en pequeños occidentales de color negro. Para defender su idea, se inspiró en la pedagogía de los centros de interés y en la capacidad cognitiva del lenguaje propuesta por Decroly, H. R. Álvarez insistía en la importancia de “adaptar la enseñanza del castellano y en castellano al entorno de la vida de los niños nativos” (Álvarez-Chillida, 2014, p. 76), de manera que creó una serie de libros y cartillas contextualizados en el ambiente guineano aunque de manera idealizada, a pesar de tener los protagonistas de uno de los libros nombres de las diferentes etnias guineanas, estos eran presentados como ciudadanos de un único territorio español y cristiano (Álvarez-Chillida, 2017, p. 65). En cuanto a la fusión de estas pedagogías con la religión, H. R. Álvarez insistía en erradicar aquellos aspectos de la cultura del indígena considerados primitivos como eran la poligamia y la promiscuidad que H. R. Álvarez proponía combatir mediante la acción de los religiosos, encargados de la “incorporación íntegra del indígena a la Verdad [católica] (...), cambiando el rol social de la mujer” (*Estatuto de Enseñanza*, 1943, citado en Álvarez, 2017, p. 62). Esta acción civilizadora cuyos objetivos simplificados a uno solo, es “occidentalizar difundiendo tanto el idioma como las virtudes de la nación española como son la religión católica y el amor hacia la patria hispana”, se establecen en la base II del Estatuto aquí interesado. Todas estas ideas serían llevadas a cabo mediante la teoría y la práctica, para que la integración y adaptación social de la pequeña élite formada sea lo más productiva posible para la sociedad colonial. Además, Álvarez confiaba en que esta minoría nativa, en un futuro podría encargarse de dirigir el país en ausencia de los colonos (Álvarez-Chillida, 2017, p. 85).

A la hora de analizar el *Estatuto de Enseñanza* de 1943, ideológicamente no aportaba nada nuevo respecto a los Reglamentos de los años 1928 y 1937, pero sí que “reforzaba los objetivos moralizadores y cristianizadores de la escuela pública (...) y lograba poner en marcha de modo eficaz la Escuela Superior Indígena (...). Se trataba de implantar ‘una educación integral’, ‘transformativa, más que instructiva’” (Álvarez, 2017, p. 67). Es decir, la propuesta educativa que planteaba el maestro H. R. Álvarez tenía como objetivo principal como crear africanos españolizados.

Para llevar a cabo esta transformación, la ley Álvarez, segregó la educación dividiendo las instituciones educativas en escuelas para europeos y escuelas para africanos. Mientras que las primeras escuelas eran administradas del mismo modo que las escuelas metropolitanas de entonces y donde se cursaban los niveles medio y superior, la escuela indígena establecía la enseñanza en tres niveles educativos: elemental, medio o primario y superior. El *nivel elemental* acogía a niños/as de a partir de seis años de edad, era obligatorio, tenía una duración de siete años divididos en tres ciclos (los cuatro primeros años que abarcan los ciclos inicial y elemental, estaban dirigidos a la iniciación y aprendizaje del español, mientras que el ciclo preparatorio de tres años de duración suponía una enseñanza práctica para la vida en sociedad), el objetivo de este primer nivel es iniciar al alumnado en la lengua y la moral española con el fin de extenderla. Al cargo de ella estará un docente auxiliar indígena.

El *nivel medio o primario* acogía a aquel alumnado de entre trece y catorce años de edad que tuviera intención de servir a la colonia, de manera que la finalidad de este nivel era preparar a los alumnos para su ingreso en la Escuela Superior Indígena, nuevo nombre del Indígena (Álvarez-Chillida, 2017) y estaban a cargo de maestros nacionales. En cuanto al *nivel superior*, tenía como objetivo formar profesionalmente a los distintos auxiliares que servirían a la colonia, constaba de tres especialidades “(Magisterio, con cuatro años de estudios (...); Administración, de tres años, pudiendo el alumno especializarse en taquimecanografía, auxiliar sanitario, auxiliar de Hacienda y Aduanas, auxiliar de Obras Públicas y auxiliar radiotelegrafista; y Comercio, [de dos a tres años, dirigido] (...) para desempeñar labores comerciales en la empresa privada)” (García, 2010, p. 14).

Este nivel superior, que un primer lugar era al que podía optar la población africana, a pesar de haber algunos alumnos de clase acomodada, criollos, que realizaban estos estudios en la metrópoli, tenía como objetivo formar nativos “que sientan el imperativo de elevar a un nivel justo y digno a su tierra y a su raza, [a la vez que sirven de ejemplo para los otros africanos y median entre ellos y los colonos]” (Negrín, 2010, p. 128). Todos los estudios de este nivel, menos el grado de comercio tenían una modalidad de internado con una duración paralela al estudio por el que se ingresaba, incluidos magisterio y sanidad que eran la enseñanza superior que podían acceder las mujeres. La razón de esta decisión era principalmente por la falta de confianza en la moralidad de

los estudiantes y sus familias. “La formación religiosa de las mujeres sería el pilar de la familia y la sociedad cristianas” (Álvarez-Chillida, 2017, p. 69). A este nivel de estudios accedían pocos indígenas porque, a pesar de ser gratuito, la duración de los mismos era larga y las familias tenían que invertir mucho dinero para el material del alumnado (García, 2010, p. 14).

A pesar del poco apoyo inicial que tuvo la propuesta de H. R. Álvarez, lo cierto es que Guinea se convirtió en una de las colonias con casi el 90% de la población alfabetizada a nivel elemental. Para los años cincuenta del siglo XX, en la sociedad nativa guineana ya se podía distinguir tres clases sociales: inferior (formada por aquellos que no llegaban a la Escuela Superior Indígena), media (gente formada en la Escuela Superior Indígena) y alta (los formados en Madrid). El alumnado de esta generación, serán los impulsores de la independencia de Guinea. Como afirma Elá, “aunque el nacionalismo nace del pueblo indiscutiblemente, los emancipados dieron al pueblo sus dirigentes” (citado en García, 2010).

4. EDUCACIÓN POSTCOLONIAL EN GUINEA ECUATORIAL

Así como durante la época colonial se han podido distinguir tres momentos clave en la educación de Guinea, tras independizarse esta de España, la acción educativa, pasa por dos periodos muy diferenciados y alejados de lo conseguido por los españoles durante su estancia en África. En este apartado, antes de meternos de lleno en los dos periodos postcoloniales de Guinea Ecuatorial: 1968-1979, dictadura de Francisco Macías Nguema y desde 1979 hasta la actualidad, dictadura de Teodoro Obiang Nguema, es necesario explicar brevemente cómo se produjo el paso de colonia a nación independiente.

El nacionalismo anticolonial en Guinea Ecuatorial tiene sus inicios en la década de 1950. Por un lado el panorama interno de la colonia presentaba maestros auxiliares y seminaristas descontentos por la situación de desventaja que presentaban frente a sus homólogos colonos. Por otro lado, fuera de los límites de la colonia “el contacto con los nacionalismo vecinos y el movimiento independentista afroasiático servirían de inspiración y apoyo a los nacionalistas ecuatoguineanos, que comenzaron a expresar sus reivindicaciones en términos de independencia” (García, 2010, p. 18). En este contexto durante estos años, se crea el primer partido anticolonial *Cruzada Liberal*, liderado por

Acacio Mañé, que más tarde pasaría a llamarse *Movimiento Nacional de Liberación de Guinea Ecuatorial* (MONALIGE) tras la incorporación de Atanasio Ndong, ex catequista expulsado del seminario debido a las protestas y que desde ese momento pasó a ser otro de los propulsores de la independencia guineana. La finalidad de este partido, era “concienciar al pueblo sobre los abusos de los europeos y presentar una resistencia cada vez más fuerte contra el poder colonial” (Ndongo Bidyogo, citado en García, 2010, p. 16, párr. 2). Los colonos, como respuesta inicial a estas sublevaciones tomaron una política separatista étnica para enfrentar a fangs y bubis, acusando a los primeros de querer liderar el país y someter a las demás etnias. De manera que “los bubis eran presentados como más listos, trabajadores, inteligentes y, por tanto, ricos. [Mientras que los fang] eran perezosos, incultos, pobres, pero más numerosos y representaban un peligro continuo para su seguridad. Los blancos estaban allí, pues, para garantizar la vida de los no fang” (Ndongo Bidyogo, citado en García, 2010, p. 17).

A principios de la década de los años sesenta, formando ya Guinea parte del territorio español tras promulgarse la provincialización de Fernando Poó y Río Muni en 1959 (García, 2010), Acacio Mañé es asesinado, “[este hecho, le dio más fuerza] al movimiento nacionalista guineano” (García, 2010, p. 18). Los exiliados en Camerún crean un nuevo partido anticolonial, *Idea Popular de Guinea Ecuatorial* (IPGE), que aparte de desear la independencia guineana abogaban por una unión de esta a Camerún debido a que en los dos países vivía la etnia fang. Tanto el MONALIGE como el IPGE empiezan a denunciar ante la ONU, que estaba presionando a las potencias a independizar sus colonias, la necesidad de ser totalmente libres del control colonial, a lo que políticos como Carrero Blanco respondían sosteniendo que el sentimiento nacional en las posesiones europeas africanas surge de la buena voluntad de los colonizadores como medio para integrar a los africanos en una sociedad moderna y que sin la ayuda colona estos seguirían siendo salvajes sin civilización que meramente conviven en un mismo territorio (Ndongo Bidyogo, citado en García, 2010, p. 20).

Para hacer frente a estos dos partidos nacionalistas guineanos, durante el periodo autonómico que supuso una “africanización del gobierno colonial iniciada con la provincialización (...), [funcionarios colonos y nativos se vieron compartiendo el poder de las instituciones]” (Campos, citado en García, 2010, p. 22), el gobierno colonial, junto con adeptos nativos crea un tercer partido, *Movimiento de Unión Nacional de*

Guinea Ecuatorial (MUNGE) cuyo líder fue Bonifacio Ondó Edú. Durante el mismo periodo en el gobierno de la metrópoli se divide en dos bandos diferenciados sobre la situación de Guinea, por un lado estaba la presidencia con representantes como Carrero Blanco que abogaban con la continuidad española en Guinea y, por otro, estaba el Ministro de Asuntos Exteriores Castiella que defendía la independencia de la colonia. Este periodo autonómico supuso una “etapa preparatoria (...) a la independencia” (Campos, citado en García, 2010, p. 23) la cual llegaría finalmente el octubre de 1968 con Francisco Macías como presidente de la nueva nación independiente de Guinea Ecuatorial.

A continuación, en este apartado, vamos a señalar los aspectos más destacados de cómo, Francisco Macías y Teodoro Obiang, concibieron y conciben la acción educativa.

4.1. 1968-1979: Gobierno Francisco Macías

Como decía Negrín, (2013, p. 482) “una de las etapas menos estudiadas en el ámbito educativo y cultural de Guinea Ecuatorial es la que corresponde al periodo de gobierno de Francisco Macías”. Cuando en 1968 llega al poder Francisco Macías, tío del actual presidente de Guinea Ecuatorial, en la ex colonia española se inicia un régimen dictatorial que dura 11 años, muy vinculado ideológicamente al comunismo de países como China, Corea del Norte, URSS y Cuba, cuya realidad no obstante nada tenía que ver con la de Guinea.

Durante este periodo dictatorial el entonces dictador Macías se desligó de todo lo relacionado con la cultura occidental española. La lengua española anteriormente implantada como el idioma oficial del país se sustituye por el fang, dialecto del grupo étnico mayoritario de Guinea y del que pertenecía Macías “marginando las otras lenguas del país” (Negrín, 2013, p. 483). Del mismo modo, los nombres occidentales o del santoral son sustituidos por nombres tradicionales, “de esta manera combatía al tiempo la tradición española y a la religión católica” (Negrín, 2013, p. 485, nota 11).

En lo referente al ámbito educativo, teniendo en cuenta la aversión que tenía el dictador hacia el avance cultural y la educación, la enseñanza en las instituciones educativas se redujo al adoctrinamiento. Es decir, el proceso de enseñanza y aprendizaje se basó en el conocimiento memorístico de consignas y lemas anticapitalistas y

antiespañolistas, los cuales todo el sistema educativo y toda la nación tenían obligación de conocer.

Ante estas actuaciones, los resultados no fueron de extrañar. La calidad de la educación en Guinea retrocedió. La alfabetización colonial que en su momento le permitió a buena parte de los guineanos percibirse como individuos capaces de expresarse, dentro de las limitaciones del colonialismo, ahora estaba anulada (Negrín, 2013, p. 490), “el propio presidente actual, [sobrino de Macías], Teodoro Obiang Nguema, al comentar la situación educativa de Guinea en estos años...afirmaba que [la población sólo se limitaba a recitar memorísticamente eslóganes revolucionarios y exaltar la figura del presidente]” (Obiang, citado en Negrín, 2013, p. 482). Como se puede intuir, este nuevo modelo controlador de masas no permitía el pensamiento individual ya que este era concebido como un acto contrarrevolucionario. Fue tal la persecución que se instauró durante este tiempo que, en palabras textuales de Negrín (2013, p. 484) “los maestros se convierten en rehenes de los estudiantes (...). Las autoridades políticas desautorizan sistemáticamente a los profesores y animan a los alumnos a denunciar cualquier desviación de los principios impuestos por el régimen autocrático”. Al igual que hicieran los colonos en su época, Macías decide partir de las mentes más jóvenes, a quienes se dirigían en los panfletos como “estudiantes revolucionarios”. Las manifestaciones de los jóvenes nacerían en las zonas interiores de Río Muni y en los distritos con mayor número de personas afines al régimen macista, se irían extendiendo hasta dar resultado a un gran grupo de chicos y chicas instruidos militarmente (Negrín, 2013, p. 483, nota 7).

Esta política de ideología marxista copiada principalmente de los países antes mencionados y nada adaptada a la realidad cultural y social del territorio en Guinea Ecuatorial, tuvo un resultado pésimo y devastador en lo que a la educación se refiere. De entre los países externos de los que se alimentaba la dictadura macista, el más influyente era Cuba con el que compartía bastantes elementos culturales (Negrín, 2013, p. 487). Esta influencia cubana se reflejaba por ejemplo en uno de los eslóganes dirigidos a los niños guineanos, el cual era usado por el régimen cubano “NIÑOS GUINEANOS;¡ POR LA REVOLUCIÓN, VICTORIA O MUERTE, TRIUNFAREMOS!” (Negrín, 2013, p. 486). Durante estos 11 años, la formación de los habitantes se resumió en repetir y memorizar frases antiespañolas como:

“desplegaremos cuantos esfuerzos sean necesarios para renacer y actualizar nuestra cultura y costumbres africanas tradicionales, secuestradas por el imperialismo español, así como nuestros sanos ideales hacia la concepción y afirmación de una cultura e idiosincrasia, “netamente africana”” (citado en Negrín, 2013, p. 489). Aunque pareciera que el régimen estaba calando entre la población, esta asimilación era más un hecho teórico que cultural y práctico.

En cualquier caso “la implantación de un marxismo tan ‘sui generis’ fueron catastróficos en todos los ámbitos; el país se dirigió hacia el aislamiento internacional y la autodestrucción física, moral y cultural” (Negrín, 2013, p. 491).

4.2. Gobierno Teodoro Obiang Nguema hasta la actualidad

Cuando el 3 de agosto de 1979 Teodoro Obiang Nguema llega al poder de Guinea Ecuatorial con el respaldo de España y Gabón, tras dar un golpe de Estado contra la dictadura de su tío, Francisco Macías, para la sociedad guineana surge un abismo de esperanza hacia un cambio democrático.

Como señala Negrín (2011) en su artículo *¿Qué queda en Guinea Ecuatorial de la educación española?*, el nuevo dirigente, ante el caótico estado sociocultural en el que se encontraba el país y teniendo en cuenta que él se formó académica y militarmente en España, le solicita ayuda a esta última para la reconstrucción de Guinea Ecuatorial, la cual se plantea organizando un plan de cooperación internacional que se recoge en el *Tratado básico y de amistad y cooperación* de 1980 (Dyombe, 2009). Con este acuerdo se consigue que diferentes órdenes religiosas de la FEDE¹⁰ regresen nuevamente a Guinea desde una marco cooperativo como cualquier otra ONG de cooperación junto con la AECI¹¹ (Nguema, 2015, p. 89, párr. 2), y se encarguen de reconstruir el sistema educativo, que durante la dictadura anterior quedó en nada, “desde tres Instituciones: el Centro Cultural Hispano-Guineano, los Colegios españoles de Bata y Malabo y la UNED” (Dyombe, 2009).

En 1981 se crea el *Decreto-Ley general sobre Educación*, del gobierno de Obiang Nguema, esta ley, está vigente hasta el año 1995 que es sustituida por la *Ley de Educación n° 14/1995*, presentada como una reforma de la legislación anterior. A pesar

¹⁰ Federación Española de Religiosos de Enseñanza

¹¹ Agencia Española de Cooperación Internacional

de no haber tenido mayor éxito el decreto-ley, sirvió para reorganizar el sistema educativo, se construyen instituciones educativas (escuelas, institutos, centros de formación superior, etc).

Se pusieron las bases para la nueva estructura escolar, se avanzó bastante en la extensión de la enseñanza elemental y la construcción de nuevas escuela, aumentó la calidad de la enseñanza secundaria y la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España se encargó de la enseñanza universitaria (Negrín, 2011, p.120, párr. 4).

Otro de los hechos importantes durante este periodo, es la creación en 1995 de la UNGE¹² para la formación del profesorado.

La Ley de Educación nº 14/1995, organiza la enseñanza en 5 niveles: *preescolar* (que se iniciaba a los 3 años y tenía una duración de dos años), *primaria* (beneficio de discentes a partir de 5 años, constaba de dos ciclos, de tres y dos cursos cada uno), *enseñanza media* (destinada al alumnado a partir de 10 años, constaba de dos ciclos, de cuatro y tres años respectivamente). Una vez finalizado el primer ciclo y superado el segundo curso del último ciclo, el alumnado tenía que realizar un examen. Y finalmente en el último curso de este nivel educativo realizaban la Prueba de Acceso a la Universidad, *formación profesional reglada* (dos ciclos) y *formación universitaria* (UNGE o UNED).

A pesar de que las actuaciones se iniciaron con buenas intenciones, en poco tiempo los dirigentes del Estado guineano iniciaron una política de favores y de abastecimiento personal que les enfrentó con los países extranjeros que les ayudaban y que finalmente suspendieron la ayuda prestada (Negrín, 2011, p.120).

Sin embargo en el año 200, ante la necesidad adaptar el sistema educativo guineano “a los estándares de la Comunidad Internacional” (Dyombe, 2009) y posibilitar una mejor formación a los habitantes del país, se crea una nueva ley, *Ley nº 5/2007*, que facilitaría la homologaciones de los estudios guineanos. La política educativa de esta ley se resume en ofrecer una educación de mejor calidad y efectividad, siendo este un derecho fundamental y expuesto en la Constitución de Guinea Ecuatorial en su artículo 21 (Dyombe, 2009). Continuando con lo que expone Dyombe, (2009), en el art. 3.1 de

¹² Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial

la Constitución de Guinea Ecuatorial “todos los ecuatoguineanos (...), tienen derecho a recibir y el Estado el deber de proporcionar una educación general y una formación profesional que, (...), les capacite para el desempeño de una tarea útil para la sociedad y para sí mismo”.

En cuanto a la estructuración, la *Ley n°5/2007* organiza la educación en 4 niveles: *educación preescolar* acoge a niños de 1-6 años, se divide en dos etapas, de 1-3 años y de 3-6 años, su principal objetivo es el “desarrollo armónico de la personalidad del niño” (Nguema, 2015, p. 94), y es de carácter obligatorio. *Educación primaria* destinada a discentes de 6-12 años de edad, tiene como objetivo favorecer el desarrollo integro del alumnado, adaptando la educación a las necesidades de cada uno. Consta de dos ciclos de tres años cada uno, siendo el último nivel el inicio del estudio de una segunda lengua extranjera. *Educación secundaria* comprende de los 12 a los 18 años. El alumnado puede elegir entre dos modalidades. La primera de ellas Educación Secundaria General que consta de dos niveles ESBA (dos ciclos, dos años por ciclo) y Bachillerato (dos años). La otra modalidad de este nivel educativo secundario, es la Formación Profesional (dos ciclos, GS y GM) y el último nivel educativo es, la Educación superior: universitaria.

Aunque no se refleje aquí, a pesar de resultar Guinea y España dos realidades distintas en muchos sentidos, los expertos insisten en la similitud entre las leyes educativas de los dos países, “las leyes (...) citadas se basan en las españolas del mismo periodo, (...) LODE¹³ de 1985, LOGSE¹⁴ de 1990, LOCE¹⁵ de 2003 y LOE¹⁶ de 2006 (Negrín, 2011, p. 122). Este mismo autor defiende que ello se debe principalmente a la facilidad que presenta tener un misma estructuración en caso de querer homologar algún documento académico.

5. CONCLUSIÓN

Hablar del papel de la educación como herramienta de transformación social no se limita únicamente a la formación académica de los individuos de una sociedad o estado. En este trabajo se ha tratado de profundizar en cómo a través de la educación formal se

¹³ Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 3 de julio de 1985.

¹⁴ Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990.

¹⁵ Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 23 de diciembre de 2003.

¹⁶ Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006.

llegó a crear un estado multicultural como Guinea Ecuatorial partiendo de poblaciones culturalmente diferentes y que, finalmente, a día de hoy, comparten un mismo sentimiento nacional.

Colonización y educación, lejos de ser dos conceptos alejados entre sí, han de entenderse como un binomio. No creo que pueda darse un proceso colonizador que no implique una cierta educación de los conquistados si la enseñanza es entendida esta como el proceso de incluir a la persona en la participación activa de una sociedad concreta (Gil, 1997). Cuando se coloniza, entiendo que, aparte de la necesidad de extraer las riquezas propias del territorio conquistado, para una mejor acción colonizadora hay que instruir e intentar transmitir una serie de ideas a la población sometida. De igual manera, creo que en el momento en el que se está intentando difundir cualquier tipo de conocimiento a un individuo, directa o indirectamente, se le puede estar “colonizando”, pues eso supone darle a conocer al otro unas ideas o pensamientos diferentes al suyo propio. Dicho de otra manera, mediante la educación propagamos la cultura, tal y como sostenían el filo-pedagogo alemán Herbart. Colonizar supone transmitir una cultura (Abercrombie, Hill y Turner, 1992; Picardo, 2004). Durante esta educación o colonización del individuo, subyace un tercer proceso que es la aculturación o pérdida del pensamiento propio.

A lo largo de este trabajo, hemos podido conocer cómo en el caso de esta ex colonia española, mediante esa transmisión de valores culturales propios de la educación de un pueblo, España llegó a crear un país culturalmente similar a ella, en un territorio donde las poblaciones originarias únicamente compartían la tierra habitada, pues se trataban de tribus étnicas que nada tenían que ver unas con otras.

La creación de esa “pequeña España”, en la actual Guinea Ecuatorial se vio favorecida por la labor de las administraciones coloniales, tanto religiosas como civiles, quienes, actuando contra la cultura de los nativos africanos y facilitándoles una educación hispanizada que supuso la aculturación de los indígenas, consiguieron primero españolizarlos y después despertar en ellos un sentimiento de nación, que dio lugar al nacionalismo guineano. Este sentimiento de pertenencia y de reafirmación cultural, promovido por los indígenas privilegiados que tuvieron la oportunidad de educarse en las mejores instituciones educativas ofrecidas por el gobierno español y de servir a la colonia, fue el motor de la independencia ecuatoguineana en 1968 que

indirectamente se vio favorecida desde el momento en el que se puso en marcha la *Ley Álvarez o Estatuto de Enseñanza* de 1943. Su autor, el maestro Heriberto Ramón Álvarez, siempre fue defensor de la necesidad de educar a los guineanos en un ambiente contextualizado, integrando la cultura aborigen a la enseñanza de acuerdo a las características sociales del territorio, además de hacerles sentir individuos de una misma nación sin importar la tribu de pertenencia con el fin último de que estos pudieran ser capaces de autogobernarse ante la ausencia de los españoles.

Esta defensa de la necesidad de enseñar a las etnias africanas para una posterior autoadministración, se debió a que anteriormente a 1943 la aculturación que llevaron a cabo los colonos sólo se basaba en la necesidad de formar individuos productivos al servicio de la colonia que facilitasen la labor de control que ejercían los españoles en el territorio, a medida que se beneficiaban de las riquezas de la zona.

Tal y como se ha reflejado en el escrito, la utopía de autogobierno perseguida H. R. Álvarez se vio cumplida al firmar España el acta de la independencia de Guinea en 1967, aunque, según como se interprete, cuando en 1968 se marchan de Guinea los españoles y llega al gobierno ecuatoguineano Francisco Macías implantando una dictadura, lejos de resurgir el país y hacer uso de los conocimientos adquiridos durante los años de colonización, Guinea sufre un retroceso cultural al mismo nivel podría decirse que cuando llegaron los españoles allí por primera vez. El estado guineano no se empezó a recuperar de este declive educativo hasta pasados once años cuando en 1979 llega al poder el actual presidente del país, Teodoro Obiang, que con la ayuda de España inicia un proceso de reconstrucción educativa como se refleja en las legislaciones educativas abordadas en el segundo apartado, referido a la educación postcolonial.

A pesar de los esfuerzos realizaron para el resurgimiento de la educación guineana, Negrín Fajardo, uno de los pocos autores que ha profundizado en nuestro país en la historia educativa de Guinea, afirma que Guinea Ecuatorial o el gobierno del mismo, son el reflejo de los regímenes políticos que ha conocido. Todos ellos, basados en un “sistema autocrático que utilizaba como punta de lanza las órdenes y congregaciones religiosas (...) retórica militarista y autoritaria” (2011, p.125).

Antes de finalizar este Trabajo fin de grado considero importante señalar que es una pena que, habiendo sido Guinea colonia y provincia española, apenas se tenga

conocimiento de ello, siendo hasta hace relativamente poco tiempo con la publicación de la novela *Palmeras en la nieve*, de la escritora Luz Gábas, cuando la sociedad española ha entrado en conocimiento de este hecho. Independientemente de este sentimiento, también pienso que para Guinea, España sigue siendo un referente. En la actualidad, en la ex-colonia sigue latente la influencia sociocultural española, desde la lengua hasta las costumbres del país. A modo de ejemplo de la de esta influencia española en Guinea nos encontramos con que las ofertas educativas mejor valoradas son aquellas que a día de hoy se ofrecen en los centros privados religiosos, al igual que ocurriese en la época colonial.

BIBLIOGRAFÍA

- Adjoa, N. y Kouakou, R. (2017). La identidad en la historia de los pueblos de Guinea Ecuatorial. *La razón histórica*, 36, 37-50.
- Abercrombie, N., Hill, S., y Turner, B. S. (1992). *Diccionario de sociología*. Madrid: Cátedra.
- Álvarez-Chillida, G., y Nerín, G. (2018). La formación de élites ecuato-guineanas durante el régimen colonial. *Ayer*, 109, 35-58.
- Álvarez-Chillida, G. (2017). Raza y pedagogía. El inspector Heriberto Ramón Álvarez y la enseñanza colonial franquista en Guinea (1938-1949). *Spagna contemporanea* (51), 57-86.
- Ballesteros, A. E. (2013). *La ilustración en Europa (4a. ed.)*. Hiares Multimedia.
- Baztán, A. (Ed.). (1993). *Diccionario temático de antropología*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Beltrán y Rózpide, R. (1900). *La Guinea española*. Barcelona: Manuel Soler.
- Dyombe, M. (2009). El sistema educativo en Guinea Ecuatorial, *Educación y Futuro Digital*.
- Esteva, C. (1985). América: un largo proceso de mestizaje. *Cuadernos de historia* 16, 84, 23-31

- García, A. (2010). *Guinea Ecuatorial: de colonia a sultanato*. (Trabajo fin de máster en Relaciones Internacionales). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://www.africafundacion.org/IMG/pdf/Garcia_Ascanio_Guinea_Escuatorial_de_Colonia_Sultanato.pdf
- Gil, R. (Coord). (1997). *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Guinea Ecuatorial*. Recuperado de: <https://guineaecuatorial.wordpress.com/historia/>
- Marchán, J. (2016). Tras las huellas del colonialismo español en Marruecos y Guinea Ecuatorial. *Illes i Imperis*, 18, 209-212.
- Moreno, J. (1985). La Conferencia de Berlín. *Cuadernos Historia* 16, 39, 11-15.
- Ndongo, D. (1977). V. Legalizar la discriminación. En Ndongo, D, *Historia y tragedia de Guinea Ecuatorial* (pp. 36-41, 292-295). Madrid: Editorial Cambio 16.
- Negrín, O. (1993). *Historia de la educación en Guinea ecuatorial*. Madrid: U.N.E.D.
- Negrín, O. (2010). La educación colonial en África negra española durante el franquismo (1939-1949). *Historia de la educación*, 8, 119-138. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6830>
- Negrín, O. (2011). ¿Qué queda de guinea ecuatorial de la educación española? De la educación colonial a la realidad actual. *Biblid*, 30, 111-126.
- Negrín, O. (2013). "Una singular "educación cívica" para Guinea Ecuatorial: las sentencias doctrinales de la dictadura de Francisco Macías Nguema (168-1979)". *En Conversaciones con un maestro (Liber Amicorum). Homenaje al profesor José Luis García Garrido* (pp. 481-491). Madrid: UNED.
- Nerín, G. (1998). *Guinea Ecuatorial, historia en blanco y negro*. Barcelona: Atalaya Península.
- Nguema Ebana, M.^a T. (2015). *Formación del profesorado en competencias interculturales*. (Tesis de doctorado).Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:EducacionMtavoro/AVORO_NGUE_MA_Maria_Teresa_Tesis.pdf

- Pardo, R. M. (2008). La herencia de la descolonización del África española. En R. M. Pardo Sanz, & Riveneuve (Ed.), *Dard, Olivier et Lefeuvre, Danie (Dir.) Europe face à son passé colonial*. Paris, Riveneuve éditions, 2008 (pp. 169-196). París.
- Picardo, O., Balmore, R., y Escobar, J. (2004). Educación. *Diccionario pedagógico* (1st ed., p. 92). El Salvador. Recuperado de <http://online.upaep.mx/campusvirtual/ebooks/diccionario.pdf>
- Quintana, J. M. (1984). Colonialismo. *Sociología y economía de la educación. Diccionario ciencias de la educación*. (p.18). Madrid: Anaya.
- Sánchez, F. (2014). *Exploración y colonización en Guinea Ecuatorial*. (Trabajo fin de máster). Universitat de Barcelona. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/59732/1/Exploraciones_colonizaci%C3%B3n_Guinea_Ecuatorial.pdf
- Sánchez, R. (2002). Homo infantil: asimilación y segregación en la política colonial española en Guinea Ecuatorial. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 57 (2), 105-120.
- Sanchiz, P. (1985). Vencedores y vencidos. *Cuadernos de historia* 16, 84, 6-13.
- Torres, G. C. (2006). Colonización. *Diccionario Jurídico Elemental*. Buenos Aires: Heliasta.
- Vera, J. A. (s.f). La educación en la II República, en Técnicas e instrumentos para la enseñanza de la ciencia del siglo XIX. Departamento de Tecnología Electrónica de la Universidad Politécnica de Cartagena. Recuperado de https://www.upct.es/seeu/_as/divulgacion_cyt_09/Libro_Historia_Ciencia/web/mapa-centros/Educacion%20y%20II%20Republica.htm