

RAZA Y PEDAGOGÍA. EL INSPECTOR HERIBERTO RAMÓN ALVAREZ Y LA ENSEÑANZA COLONIAL FRANQUISTA EN GUINEA (1938-1949)

Gonzalo Álvarez Chillida

Universidad Autónoma de Madrid

Ricevuto: 07/12/2016

Approvato: 28/03/2017

El artículo analiza la reforma educativa y la formación de élites nativas desarrollada en la colonia española de Guinea por el maestro Heriberto Ramón Álvarez entre 1939 y 1949. Analiza también sus ideas sobre la ‘raza’ negra y su cultura, la necesidad de una asimilación radical a la civilización europea católica y a la españolidad franquista, y su defensa de la pedagogía frente al determinismo biológico, defendido por amplios sectores coloniales. Por último, estudia la evolución de su pensamiento ante los vientos descolonizadores posteriores a la Segunda Guerra Mundial.

Parole chiave: Africa Colonial, Guinea Española, Franquismo, Hispanidad, Enseñanza Colonial

Race and pedagogy. Inspector Heriberto Ramón Alvarez and the Francoist colonial teaching in Guinea (1938-1949)

The article analyzes the educational reform and the formation of native elites developed in the Spanish colony of Guinea by the teacher Heriberto Ramón Alvarez between 1939 and 1949. It also analyzes his ideas on the black ‘race’ and its culture, the need for radical assimilation to the European Catholic and the Francoist Spanish civilization, his defense of pedagogy against biological determinism, which was very popular among colonial sectors. Finally, the essay sketches the evolution of Alvarez’s thinking during post-WW2 decolonization.

Keywords: Colonial Africa, Spanish Guinea, Francoism, Hispanidad, Colonial Teaching

Pour certains colonisateurs, la supériorité de l'Européen était liée à sa «mission civilisatrice». Mais si son but était l'élévation du reste de l'humanité, jusqu'où s'élèveraient les Africains et les Asiatiques?

Jane Burbank et Frederick Cooper¹

*Introducción*²

El maestro Heriberto Ramón Álvarez García fue, sin duda, el alma del sistema educativo de la pequeña colonia española del golfo de Guinea durante el primer franquismo. Aunque regresó a la metrópoli en 1949, dejó una huella profunda, especialmente entre la élite nativa que se educó en aquel periodo y que veinte años después protagonizaría el proceso de descolonización. Él mismo recordaba cómo el primer presidente de la república independiente, el dictador Francisco Macías Nguema, le invitó a ir para «reorganizar el aparato educativo del país». No acudió, pero sí lo había hecho en 1967, cuando los «maestros auxiliares» de la primera promoción que se formó en la Escuela Superior Indígena que él creó, le invitaron a visitar la entonces región autónoma para ofrecerle un homenaje, corriendo con todos los gastos. Uno de ellos, Rosendo-Ela Nsue, en un libro que dice tener como «Inspirador y Propulsor» al actual dictador Teodoro-Obiang Nguema, distingue entre colonialistas, dedicados a la explotación y el saqueo, y colonizadores, como el maestro Álvarez y el gobernador Bonelli, dedicados a civilizar y a encauzar «la educación desde el punto de vista cristiano y humanitario»³.

1. J. Burbank y F. Cooper, *Conclusion: où en est l'histoire des sociétés coloniales?*, en D. Barjot y J. Frémaux (eds.), *Les sociétés coloniales à l'âge des empires des années 1850 aux années 1950*, Paris, Sedes/Cned, 2012, p. 350.

2. Esta investigación se ha realizado en el marco del proyecto del Ministerio de Economía y Competitividad «Lo que sabemos, ignoramos, inventamos y deformamos acerca del pasado y el presente de Guinea Ecuatorial. Revisión crítica multidisciplinar y nuevas vías de investigación» (HAR2012-34599). El borrador inicial fue discutido como documento de trabajo el 23 de octubre de 2014 en el Seminario de Historia de la Fundación Ortega y Gasset-Marañón, y quedó temporalmente accesible en su página web. Agradezco a Gustau Nerín, Juan Aranzadi, Alicia Campos Serrano y a todos los compañeros del Seminario por las sugerencias que me hicieron.

3. Entrevista a Heriberto Ramón Álvarez en Madrid el 20 de junio de 1985, en A. Bosch-Pasqual, *L'Africanisme franquista y l'IDEA (1936-1975)*, Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma de Barcelona, 1985, p. 275; R.-E. Nsue Mibui, *Historia de la Colonización y de la Descolonización de Guinea Ecuatorial por España*, Toledo, Impr. Grafillés, 2007, pp. 43 y 141.

A semejanza de las demás colonias, la española de Guinea estaba basada en la dicotomía entre «europeos» e «indígenas», fuertemente segregados⁴. Los indígenas, todos los de origen africano subsahariano, estaban considerados jurídicamente como menores de edad, sometidos a la tutela del Patronato de Indígenas, salvo una pequeñísima minoría de emancipados, casi todos miembros de un grupo de familias criollas enriquecidas procedentes en su mayoría de las colonias británicas, hablantes de una variedad del inglés, el *pidgin English*, y protestantes. Éstos tenían una teórica igualdad de derechos y se regían por la legislación civil española. El orden colonial se basaba en una verdadera jerarquía racial, como expresó el director general de Marruecos y Colonias, Juan Fontán, al gobernador del territorio, Mariano Alonso, en 1943: «el indígena ve y debe ver en lo sucesivo en todo funcionario de la Administración Colonial — incluso en todo blanco — una autoridad»⁵.

Trayectoria profesional

Heriberto Ramón Álvarez había nacido en León en 1912, en cuya Escuela Normal obtuvo el título de maestro nacional en 1931. Comenzó a ejercer en 1934 en varios pueblos de su provincia. En enero de 1936 se trasladó a otra escuela rural de la isla de Gran Canaria. Al estallar en julio la Guerra Civil el archipiélago quedó en la zona de los sublevados. Heriberto contaba con 24 años de edad y no se incorporó al frente (que sepamos). Aprovechó para obtener el título de Bachillerato. El 15 de julio de 1938 fue destinado a Guinea⁶. Permanecería allí hasta el 20 de marzo de 1949. Durante esos años Heriberto Álvarez reformó el sistema educativo colonial. Su *Estatuto* de 1943 permanecería en vigor hasta que, tras la provincialización de 1959, se abandonó formalmente el estatus colonial y el sistema educativo se asimiló al de la metrópoli.

Heriberto llegó a Santa Isabel, la capital colonial, el 12 de diciembre de 1938. Aunque se le nombró maestro de la Escuela Mixta de Bata (la capital del Subgobierno continental), quedó destinado en la Graduada

4. Ambos eran los términos oficiales usados en la colonia. En este texto prefiero utilizar el término “nativo” para naturales del territorio colonial, por considerar que carece del aspecto despectivo del anterior, ya que también se usa para la población “blanca” al referirse a los idiomas.

5. Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, en adelante AGA, *África*, caja, en adelante, c. 81/8133, expediente 12, Fontán a Alonso, 21 de mayo de 1943.

6. Los datos de su trayectoria proceden de diversos expedientes personales y Hojas de servicio en AGA, *África*, cajas 81/7460, 81/8863 y 81/13079, y AGA, *Ministerio de Educación Nacional*, legajo 16715.

masculina de Santa Isabel. Era entonces gobernador el teniente coronel Juan Fontán Lobé, que había dirigido durante la República el partido católico de Acción Popular en la provincia de Las Palmas, a la que llegó nuestro maestro a comienzos de 1936⁷. Es posible que Heriberto Álvarez hubiera conocido a Fontán y que ello le animara a trasladarse a la colonia. En todo caso, Álvarez también era un católico sincero. En marzo de 1938 había participado en la Semana Catequística del Obispado de Las Palmas, un cursillo para maestros, desarrollando una clase práctica con alumnos sobre los aspectos fundamentales de la doctrina católica. Un año después escribiría sobre temas religiosos en la prensa de Santa Isabel⁸.

Como prácticamente todos los maestros nacionales, Heriberto se sometió a la comisión depuradora del magisterio, que certificó que «ha sido depurado sin nota desfavorable»⁹.

Con Fontán como gobernador, en julio de 1939, a los siete meses de su llegada, fue nombrado Heriberto director del centro donde enseñaba. Y en septiembre, inspector accidental, luego interino, máximo cargo del Servicio de Enseñanza, con el anejo de director del Instituto Colonial Indígena (ICI), donde se cursaban los estudios de mayor nivel reservados a los nativos. Dejó el puesto en agosto de 1940 y al mes siguiente abandonaba la colonia con licencia de tres meses, que aprovechó para redactar una *Memoria* sobre la situación de la Enseñanza colonial, con propuestas de reforma, que iba a inspirar la política educativa posterior¹⁰.

El 2 de octubre de 1939, al poco de asumir Heriberto la Inspección de Enseñanza, fue encargado también de la dirección del nuevo periódico “Ébano”, órgano del partido único, Falange Española Tradicionalista.

De regreso en la colonia en diciembre de 1940, en mayo siguiente obtenía en propiedad la plaza de la Escuela Graduada, de la que volvía a ser director, y el 4 de diciembre retornaba de modo interino a la Inspección de Enseñanza. En marzo de 1942 obtuvo en propiedad el cargo de subinspector de Enseñanza en Bata, pero permaneció en Santa Isabel como inspector interino (provisional desde octubre). No pudo serlo en propiedad hasta que en 1946 obtuvo por oposición el título de inspector

7. M^a L. Monteiro Quintana, *La derecha en Las Palmas durante la II República: el Partido Popular Autónomo Agrario*, Tesis de doctorado, Universidad de Las Palmas, 2004.

8. “Acción” (Las Palmas), 11 de marzo de 1938, p 8; HER (Heriberto Ramón Álvarez), *Recorrido Místico del VIA CRUCIS*, en “Ébano”, 21 y 24 de marzo de 1940, p. 2.

9. Lamentablemente, en el AGA no figura su expediente en el listado digitalizado de maestros depurados.

10. AGA, *África*, c. 81/8120, *Memoria del maestro nacional D. Heriberto Ramón Álvarez García*, noviembre de 1940.

de Enseñanza Primaria. Completaba su cargo con la dirección del ICI, desde 1943 Escuela Superior Indígena (ESI), donde también daba clases a los estudiantes de Magisterio.

En varias ocasiones disfrutó de largos permisos en la Península, en su León natal, de donde regresó casado en 1942, siendo padre de tres niñas, las dos primeras, gemelas, nacidas en la colonia, de las que una murió al poco de nacer¹¹.

Alvarez estuvo más de siete años seguidos en la dirección de la Enseñanza colonial, con los gobernadores Fontán, Mariano Alonso y Juan María Bonelli. Con este último, ferviente católico también, mantuvo excelentes relaciones y por ello cesó «por voluntad propia», solidarizándose con él tras su destitución en 1949.

En el informe que dio de él para sus oposiciones a inspector en 1946, Bonelli destacó que dirigía la Enseñanza colonial

[...] con verdadero acierto. Es activo, trabajador, amante de su profesión, le interesa en sumo grado cuanto afecta a la Enseñanza y tiene atinados conceptos de lo que en esta importante cuestión debe hacerse para llevar a buen término la obra colonizadora de España. Sus dotes morales son excelentes¹².

Creo que no exageraba ni su vocación pedagógica ni su entusiasmo por la Enseñanza colonial. Sus dotes morales aludían a su acendrado catolicismo. Sus ideas acerca de la acción colonizadora se analizan en estas páginas.

Bonelli fue especialmente combatido por varios de los grandes plantadores y comerciantes de cacao de Fernando Poo, que lograron que el director general de Marruecos y Colonias, general Díaz de Villegas, perdiera su confianza en él. Aunque no el principal, uno de sus motivos era su apoyo a la política educativa de Heriberto Alvarez, que muchos colonos juzgaban demasiado proclive a los indígenas. Durante los años Cincuenta muchos colonos denominaban despectivamente «heribertitos» a los maestros y funcionarios nativos salidos de la ESI¹³. Así lo recordaba en 1985 el propio Alvarez:

11. AGA, *África*, c. 81/7460. “La Guinea Española”, 10 de diciembre 1943, p. 272; 10 de julio de 1944, p. 205.

12. AGA, *Ministerio de Educación Nacional*, legajo 16715, exp oposiciones a inspector de Enseñanza Primaria, 1946, “Informe” del gobernador general Bonelli sobre Heriberto Ramón Alvarez.

13. Recuerdo del funcionario Carlos González Echegaray, en M^a D.F.-Figares Romero de la Cruz, *La colonización del imaginario: Imágenes de África*, Granada, Universidad de Granada, 2003, p. 160.

En realidad se obstaculizó mi trabajo, [...] hasta fui acusado de fomentar el nacionalismo entre los indígenas, cuando lo único que quería es que todos aprendieran a leer y escribir, que se sintieran orgullosos de pertenecer al mundo hispánico¹⁴.

Heriberto acusaba a los colonos de labrarse su posterior ruina:

no se quería abrir los ojos a los súbditos negros, y hubo gente que se aprovechó mucho de la situación creada. Se tiraron a la bebida, al dinero [...] se tiraron a las mujeres negras, especialmente. No se daban cuenta que una política como esa acabaría con nosotros, que saldríamos de allí perseguidos por hordas excitadas [...] Que fue lo que sucedió al final¹⁵.

Raza y pedagogía

Heriberto compartía la extendidísima concepción de que los negros constituían una «raza inferior» (expresión de su Memoria de 1940), y repugnaba especialmente sus costumbres sexuales y familiares. Se trataba de «un pueblo primitivo» que «lleva arrastrando los elementos seculares de un estado propio de la más ínfima categoría humana», lo que hacía más dura la tarea de civilizarlo¹⁶. Su objetivo era la «Transformación total del pueblo indígena»¹⁷, hasta que «el negro haya asimilado de tal modo nuestra cultura» que se produzca «su incorporación total, plena, a nuestra civilización»¹⁸. Sus proyectos se materializarían en el nuevo *Estatuto de Enseñanza*, aprobado el 6 de agosto de 1943¹⁹. Su base II establecía como objetivos «la incorporación íntegra del indígena a la Verdad» (católica, obviamente) e inculcarle «una conciencia patriótica, difundiendo el idioma y virtudes de la raza hispana», consiguiendo así su «adhesión perfecta con España y con los ideales de la Hispanidad»²⁰. Ello debía

14. A. Bosch-Pasqual, *op. cit.*, p. 274

15. Ivi, p. 273.

16. H.R. Álvarez, *Como educa España en Guinea*, en “Revista Geográfica Española”, s.a. (ca. 1949), n. 24 (páginas sin numerar).

17. H.R. Álvarez, *La cultura, problema fundamental en la colonización*, en “Archivos del Instituto de Estudios Africanos”, 1949, n. 8, p. 36.

18. H.R. Álvarez, *Enseñanza y política social en Guinea*, en “Cuadernos de Estudios Africanos”, 1950, n. 12, p. 47.

19. Buena parte de las disposiciones oficiales sobre la colonia guineana, hasta 1944, pueden consultarse por orden cronológico en A. Miranda Junco, *Leyes coloniales*, Madrid, Impr. Sucesores de Rivadeneyra, 1945.

20. La obsesión del colonialismo franquista con la Hispanidad, en G. Álvarez Chillida, *Discurso de la Hispanidad y política racial en la colonización de Guinea Ecuatorial du-*

lograrse «mediante una gimnasia mental adaptada y el trabajo manual dirigido», para «adaptar su vida a los sistemas de nuestra organización social». Es decir, para ser trabajadores en la economía de mercado, cultivando cacao o café como braceros o pequeños propietarios, realizando oficios manuales occidentales o como profesionales auxiliares: administrativos, empleados, maestros o sanitarios (profesiones estas dos abiertas también a las mujeres). Para satisfacer, en definitiva, «las necesidades de la vida social, política y económica de la colonia» (base III).

Buenos cristianos, patriotas, profundamente españolizados. Esto suponía combatir especialmente dos taras de las culturas nativas: su «concepto familiar» y la superstición, sostenida por feticheros y brujos que explotaban la «ingenuidad» y la «ignorancia negra», llegando hasta la «aberración mental»²¹. Erradicar la poligamia y la promiscuidad, cambiando el rol social de la mujer, que «en la sociedad primitiva» es sólo un «valor material, ausente por completo de todo sentimiento afectivo», conformada con «la cruel esclavitud que la liga al hombre». La educación cristiana y española buscaba que la mujer guineana fuera «totalmente redimida y colocada en la augusta función de madre, y consoladora esposa, a que tiene derecho, en todo hogar cristiano»²². Por eso el Estatuto no orientaba a las niñas hacia la agricultura u otros oficios manuales, sino a las tareas «que la futura madre y esposa ha de tener dentro del hogar cristiano» (base VIII).

Todo ello no era sino llevar a la colonia los ideales de la Hispanidad, repetir en Guinea la gloriosa colonización española en América, como la propaganda colonial franquista y él mismo no cesaban de repetir²³.

Heriberto Alvarez tenía una enorme confianza en la capacidad transformadora de la pedagogía. Ello le condujo a enfrentarse a quienes, desde el determinismo biológico, consideraban que la inferioridad del negro era congénita y la educación sólo podía mejorarle en pequeño grado. En 1940 los doctores Beato y Villarino pasaron test de inteligencia a 419 niños y niñas nativos, a 15 europeos, y a varias docenas de adultos también nativos, y concluyeron que «la mentalidad del hombre de color... [es] a todas luces inferior y diferente en todo a la del blanco», algo «que

rante el primer franquismo, en J. Aranzadi y P. Moreno Feliú, coords., *Perspectivas antropológicas sobre Guinea Ecuatorial*, Madrid, UNED, 2013, pp. 41-67; Idem, *Epígono de la Hispanidad. La españolización de la colonia de Guinea durante el primer franquismo*, en S. Michonneau y X.M. Núñez Seixas, eds., *Imaginarios y representaciones de España durante el franquismo*, Madrid, Casa de Velázquez, 2014, pp. 103-125.

21. H.R. Alvarez, *Enseñanza superior...*, cit., pp. 42-44.

22. H.R. Alvarez, *La cultura...*, cit., pp. 40-41.

23. HER, *Cuestiones transcendentales*, en “Ébano”, 18 de enero de 1940, p. 4; H.R. Alvarez, *Como educa...*, cit.

ya estaba en el ánimo de todo colonial». Reconocían «la extraordinaria influencia» que las patologías tropicales ejercían «sobre la psique del indígena», pero la causa principal era que «el cerebro del blanco es, al sentir de muchos autores, más complejo que el del hombre de color». La educación colonial debía basarse en «la mentalidad del negro» y orientarse a oficios manuales y trabajos simples. Ofrecían por ello su investigación al inspector Alvarez, por la «amistad sincera que nos une», para que lo tuviera en cuenta en su reforma educativa²⁴.

Nuestro maestro no apreció el ofrecimiento, pues ya en su citada *Memoria* de 1940 arremetía directamente contra el trabajo de los dos médicos: «creen el atraso [mental] del negro una cuestión puramente atávica y sin solución posible», creencia «en oposición a la de modernos psicólogos y filósofos que opinan todo lo contrario. El progreso es lento, pero existe». Admitía su retraso mental en la edad adulta, pero rechazaba los motivos biológicos. Concordaba con ellos en que no hacían sino expresar la «opinión general entre los colonos españoles», para quienes los nativos no precisaban siquiera aprender castellano para ser braceros, casi lo único que debían ser. Heriberto confiaba plenamente en su educación, españolizadora, por supuesto. Siguiendo las teorías del pedagogo belga Decroly sobre la importancia capital del lenguaje en la educación, sostenía la necesidad de una buena enseñanza del castellano para el éxito escolar, y la que se impartía era muy deficiente: «Procedemos con los niños indígenas como si se trataran de niños españoles», a partir de un léxico tomado de la vida cotidiana de éstos, totalmente ajena a aquéllos. Urgía por ello elaborar cartillas escolares que aludieran a su entorno cotidiano, como se hacía en otras colonias.

Tras regresar a la península en 1949, él mismo elaboró, para los niveles sucesivos, dos cartillas escolares, con sus ilustraciones, y dos libros de lecturas²⁵. Las cartillas y el primero de los libros hacían referencia

24. V. Beato González y R. Villarino Ulloa, *Capacidad mental del negro. Los métodos de Binet-Bobertag y de Yerkes, para determinar la edad y coeficiente mental, aplicados al negro*, Madrid, Dirección General de Marruecos y Colonias, 1944, pp. 104, 20, 15, 109, 108 y 125. Críticas a la aplicación de los test de inteligencia en Guinea, en R. Sánchez Molina, *Las imágenes de los fang en los expedicionarios, misioneros y africanistas españoles durante la época colonial (1858-1959)*, Tesis de doctorado, UNED, 1997, pp. 213-217, y J. Bandrés y R. Llavona, *Psicología y colonialismo en España (I): La Inteligencia del Negro guineano*, en "Psychología Latina", 2010, n. 1/2, pp. 144-153. Una crítica general a los test de inteligencia, en R.C. Lewontin, S. Rose y L.J. Kamin, *No está en los genes. Crítica del racismo biológico*, Barcelona, Grijalbo Mondadori, 1996, pp. 104-157.

25. H.R. Alvarez, *Ruta. Libro 1º de español para las escuelas de nuestra Guinea*, Madrid, Ares, 1951; Idem, *Ruta. Libro segundo de Español para las escuelas de nuestra Guinea*, Madrid, Instituto de Estudios Africanos (en adelante IDEA), 1952; Idem, *Primeras lecturas*

al entorno natural de la colonia, con sus plantas y animales, e incluían mapas de Guinea, además de los de España. Pero no reflejaban el verdadero ambiente social de los nativos sino el idealizado mundo del perfecto indígena cristianizado y españolizado. En sus páginas todos los niños y sus familias son católicos, y en ellas se enseñan los fundamentos de la doctrina cristiana junto con diferentes oraciones y prácticas piadosas. Las madres que aparecen son perfectas amas de casa (occidentales), que cuidan del marido y los hijos. Y los padres trabajan fuera del hogar o cultivan la finca familiar, cuando la costumbre nativa era que de los huertos para la subsistencia se ocuparan las mujeres. Los textos reflejaban también la realidad colonial franquista, al representar escuelas, iglesias, maestros, misioneros, guardias, banderas, etc., así como las figuras y los símbolos del régimen, comenzando por el «Caudillo». En el libro del curso superior, *Tres historias*, la segunda parte se dedicaba a enseñar la historia de España en los términos franquistas propios de la época, y la tercera a la historia del idioma español y su expansión por el mundo de la Hispanidad. Pero también enseñaban estos textos una identidad guineana, armonizadora y superadora de las identidades étnicas, reflejadas en los tres nombres de los protagonistas de *Primeras lecturas de Dyoba, Nguema y Bokesa*, propios respectivamente de *ndowés, fang y bubis* (nativos de la costa continental, de su interior y de la isla de Fernando Po), sin anteponerles en el título el nombre cristiano español (que sí aparece en el interior). Guinea se muestra normalmente como la «patria chica», aunque en alguna ocasión España aparece más como patria protectora que como la propia. Por otro lado, la primera parte de *Tres historias* se dedica a la historia de Guinea, pero no la de sus pueblos nativos sino la de la colonización española.

Para adaptar mejor la enseñanza del castellano al entorno del niño nativo Heriberto incluyó en sus cartillas un diccionario para el maestro en el que las palabras y figuras usadas tenían su traducción a las lenguas «pamue-kombe-bubi». Ya en su Memoria de noviembre de 1940 había señalado la necesidad de conocer el idioma nativo «para la comprensión y el estudio de la raza colonizada».

Como director de “Ébano”, Heriberto había impulsado una campaña a favor del uso del castellano, mediante una serie de artículos titulada *Cuestiones transcendentales* y una profusión de recuadros con eslóganes, que apelaban a los nativos «españoles» para que lo hablaran:

de Dyoba, Nguema y Bokesa. Curso elemental de lengua española para las escuelas de nuestra Guinea, Madrid, IDEA, 1953; Idem, *Tres historias. Libro de lectura para las escuelas de Guinea española*, Madrid, IDEA, 1955.

¡Indígena de nuestros territorios! No pretendemos que renuncies a tu lenguaje; pero sí te exigimos que sepas y hables el español, que es tu idioma de civilización y engrandecimiento²⁶.

Indígena, ¿eres buen español? [...] pues usa siempre este idioma²⁷.

Pero apelaban más aún a los colonos (los verdaderos lectores del periódico) para que lo impusieran:

exige a todos tus dependientes o subordinados, siempre que lo conozcan, el empleo del Español, y cuando no, haz todo lo posible por que lo aprendan²⁸.

¿Que tus subordinados no entienden el ESPAÑOL? Ah, pero... ¿les has creado la necesidad de aprenderlo?²⁹

En los artículos sostenía que los nativos podrían hablar sus lenguas vernáculas, pero en el ámbito privado, de modo similar al catalán, vasco y gallego bajo el régimen franquista³⁰. Pero su mayor ataque se dirigía contra el «spikininglis» (*pidgin English*), lengua no sólo usada por los trabajadores nigerianos y por los criollos, sino también por muchos bubis. Heriberto censuraba a los colonos que toleraban su uso y que se sentían molestos con su campaña³¹. Estos recelos a su «tozudez» debieron acabar imponiéndose, pues en marzo de 1940 suspendió la campaña y el 1 de abril fue sustituido en la dirección del periódico.

La reforma educativa

En sus giras de inspección a las escuelas rurales, Heriberto levantaba actas detalladas sobre la asistencia y el nivel del alumnado y sobre los maestros nativos: su dominio del castellano, su amor a España, su método didáctico (meramente memorístico, que desaprobaba, o basado en «directrices modernas»), y sus cualidades morales, algo que le preocupaba sobremanera. De una maestra competente decía, por ejemplo: «Su

26. "Ébano", 21 de enero de 1940, p. 8.

27. *Ivi*, 7 de enero de 1940, p. 8.

28. *Ivi*, 24 de diciembre de 1939, p. 5.

29. *Ivi*, 14 de enero de 1940, p. 4.

30. *Ivi*, 24 de diciembre de 1939, p. 1; 7 de enero de 1940, p. 8.

31. *Ivi*, 21 de enero de 1940, p. 8.

conducta privada en el aspecto moral es igual a la de la mayoría de las mujeres de su raza. Es madre de dos hijas, sin estar casada»³².

Sus propuestas de reforma del sistema educativo se concretaron en el nuevo *Estatuto de Enseñanza* de 1943. Éste, sin embargo, no era demasiado novedoso respecto al de 26 de julio de 1928, en tiempos de Primo de Rivera, aunque reforzaba los objetivos moralizadores y cristianizadores de la escuela pública (como ya había hecho el primer *Reglamento de Enseñanza* franquista de 6 de abril de 1937) y lograba poner en marcha de modo eficaz la Escuela Superior Indígena que aquél preveía. Se trataba de implantar «una educación integral», «transformativa, más que instructiva», diría más tarde³³.

Desde su *Informe* de noviembre de 1940, Heriberto Alvarez apostaba claramente por impulsar la escuela pública (en parte porque consideraba que los misioneros seguían métodos pedagógicos inadecuados), pero tan católica como la de la Misión y sin despreciar el papel de ésta. De hecho, los mismos claretianos estaban sopesando cerrar algunas de sus escuelas por falta de padres capacitados para la enseñanza, allí donde hubiera escuelas oficiales, «las cuales hoy son todas católicas», según decían³⁴. Toda la escuela colonial había de cooperar así «con... las Misiones Católicas» (base II). El citado *Reglamento* de 1937 ya había establecido la obligatoriedad de la formación católica y patriótica, en consonancia con la política franquista de la zona sublevada (art. 32). A diferencia del de 1928, que eximía de la «enseñanza de la Religión católica [a]... aquellos niños cuyos padres pertenezcan a Religión distinta y soliciten la excepción» (art. 43). Alumnos protestantes, musulmanes e infieles eran así instruidos «en la Religión católica y en la Moral cristiana»³⁵.

El *Estatuto* de 1943 mantenía la segregación racial, al diferenciar la escuela «indígena» y la «europea», orientada ésta a la enseñanza media y superior (base V) y regida por las disposiciones de la metrópoli. Los hijos de los colonos iban así a sus propias escuelas, y posteriormente a unos cursos de enseñanza media vinculados al madrileño Instituto Nacional Ramiro de Maeztu. Para quienes quisieran realizar estudios superiores en la Metrópoli se preveía un sistema de becas y la apertura de una residencia universitaria en Madrid (base XIX). Aunque el *Estatuto* establecía que la enseñanza europea era «para los hijos de los colonos europeos»

32. AGA, *África*, c. 81/8120, *Memoria de las visitas de inspección*, 30 de julio de 1940; c. 81/8119, *Memoria-Informe*, 27 de junio de 1942.

33. H.R. Alvarez, *La cultura...*, cit., p. 29.

34. Archivo de la Curia Claretiana, Roma, en adelante ACC, c. 12, sobre 9, folio 66, M. Costa a R. Ribera, 1 de mayo de 1940.

35. AGA, *África*, c. 81/8120, *Memoria-informe*, 27 de junio de 1942.

(base V), la realidad era que con ellos estudiaban también algunos hijos de la élite criolla enriquecida, que también enviaba a sus hijos a cursar enseñanza media y superior a la metrópoli, aunque sin poder disfrutar de becas³⁶. En el primer curso de Bachillerato que se impartió en 1943-44 compartieron aula veintiún alumnos de ambos sexos (excepción a la estricta segregación de género impuesta por el régimen franquista, tanto en la metrópoli como en la colonia), de los que once eran blancos y diez negros. También acudían algunas criollas con las alumnas blancas a los colegios de las madres concepcionistas de Santa Isabel y Basile³⁷. En Bata, donde no existía ninguna élite africana equivalente, la segregación racial en la escuela no tenía excepciones.

La enseñanza «indígena» variaba desde el mismo calendario, siguiendo sus cursos el año natural y no de octubre a septiembre. Se dividía en cuatro «órdenes»: elemental obligatorio, de siete cursos, impartido por maestros auxiliares indígenas; primario, de dos cursos, para alumnos seleccionados, impartidos en las dos capitales por maestros nacionales; de formación profesional (oficios y capataces agrícolas); y superior, impartida en la Escuela Superior Indígena (ESI) de Santa Isabel, cuyas enseñanzas eran de tres o cuatro cursos, según las especialidades (maestros auxiliares, taquimecanógrafos y auxiliares de administración, sanidad, radiotelegrafía y comercio), en la que se ingresaba mediante una selección aún más estricta (bases VI y XIII-XV).

El precedente de la ESI se encuentra en el *Reglamento de Enseñanza* de 1928, con similares enseñanzas (arts. 21-28), pero que no llegó a organizarse. Durante la República se establecieron cursillos obligatorios de formación inicial y perfeccionamiento para todos los maestros auxiliares indígenas. Y en el presupuesto de 1935 se previó crear un Instituto Colonial Indígena, que se mantuvo con ese nombre en el Reglamento de 1937³⁸. Pero en su informe de noviembre de 1940 ya se había quejado

36. Reglamento del Patronato Colonial de Enseñanza de 9 de julio de 1944, arts. 3 y 27.

37. F. García Gimeno, *Fernando el Africano*, Madrid, Arco Press, 2004, pp. 82, 98, 124-125 y 150; J. Ramírez Copeiro del Villar, *Objetivo Africa. Crónica de la Guinea Española en la II Guerra Mundial*, Huelva, Autor, 2004, pp. 87-89 y 133; O. Negrín Fajardo, *Historia de la educación en Guinea Ecuatorial. El modelo educativo colonial español*, Madrid, UNED, 1993, p. 161, da cifras inferiores de alumnos criollos. Trinidad Morgades Besari, en entrevista de 8 de junio de 2011, recuerda cómo entre 1940 y 1945 ocho chicos de tres familias criollas (cuatro de cada sexo) habían salido a estudiar enseñanza media a la metrópoli. En los años siguientes se unieron varios de los que comenzaron estudiando Bachillerato en Santa Isabel.

38. H.R. Álvarez García, *Historia de la acción cultural en la Guinea Española (Con notas sobre la enseñanza en el Africa Negra)*, Madrid, IDEA, 1948, pp. 98, 117, 142, 258, 282

de la deficiente formación de los maestros auxiliares indígenas. Con el ESI, Heriberto buscaba fundar un centro formativo de prestigio entre la población nativa, como era en el África Occidental Francesa la École William Ponty de Dakar, de objetivos muy parecidos, sólo que aquí en versión nacional-católica franquista³⁹.

El objetivo de la ESI era «capacitar una selección, en funciones subalternas para encuadrar a los demás» (base II). Esta élite indígena «subalterna», destinada a mediar entre los colonizadores y los colonizados, incluiría también a mujeres, pero sólo como auxiliares maestras y sanitarias (base XI). Estos auxiliares de la Administración, las empresas, la educación o la sanidad ya existían. Lo que Heriberto buscaba — diría en 1948 — era mejorar la «preparación y educación de la clase directiva, con una jerarquía cultural y social superior», en «completa identidad de ideales con el pueblo colonizador», dado el destacado papel que habían de jugar en el orden social colonial⁴⁰. Para ello el *Estatuto* establecía que, salvo para los estudiantes de comercio, el régimen sería

[...] de internado, pretendiendo mediante este sistema inculcar y avivar en los alumnos los sentimiento religiosos, morales, sociales y cívicos que han de hacerlos aptos y dignos de... la misión para la cual se les prepara. (base XII).

Defensor de una escuela pública plenamente católica, Heriberto estaba obsesionado con que la élite subalterna que había que formar asumiera sin reservas la moral sexual y familiar que la Iglesia imponía. Y muy especialmente en el caso de los maestros y, más aún, de las maestras, llamadas a formar a las niñas nativas. La formación religiosa de las mujeres sería el pilar de la familia y la sociedad cristianas. De ahí su propuesta, ya en 1941, de crear un internado para las futuras maestras auxiliares, que el gobernador accidental justificaba así a la superiora del Colegio de Santa Teresita:

La experiencia está demostrando la necesidad de que las alumnas que asisten a las clases del Magisterio del Instituto Colonial Indígena deben ser vigiladas estrechamente fuera de las horas dedicadas a sus clases, [...] teniendo presente

y 299; O. Negrín Fajardo, *Historia...*, cit., pp. 88-98; Idem, *Política educativa colonial de la II República para Guinea Española*, en "Cuadernos Republicanos", 1994, n. 17, pp. 41-54.

39. Sobre el modelo francés, la École William Ponty y las similitudes con el proyecto educativo de la colonia española, P.R. Sabatier, "Elite", *Education in French West Africa: The Era of Limits, 1903-1945*, en "The International Journal of African Historical Studies", 1978, n. XI/2, pp. 247-266.

40. H.R. Álvarez García, *Historia...*, cit., p. 433.

[...] las ideas que sobre las relaciones sexuales tiene la población indígena, tan contrarias a nuestra obra colonizadora en todos sus aspectos.

Para que tuvieran «un ambiente de sanas costumbres, de moralidad y de religiosidad», le proponía «un plan de internado en rigurosa disciplina»⁴¹. Para Heriberto era fundamental

[...] la educación cristiana de la mujer llamada a ser, por su especial intervención en la construcción de la familia, la redentora de múltiples lacras que pesan sobre esta comunidad primitiva.

Por eso, cuando hubiese suficiente número de maestras «se podrá aspirar a [...] la constitución del hogar cristiano»⁴². Éste se consideraba la «base perfecta de una total renovación» [de la sociedad colonizada] (base VIII).

Alvarez impondría también riguroso internado entre los alumnos masculinos de la ESI. Su *Reglamento* de 3 de enero de 1944 lo establecía obligatoriamente (arts. 14-26) y exigía además la partida de bautismo para acceder al mismo, discriminando a los no católicos. Pese a que, lógicamente, la mayoría de las familias de los alumnos de la ESI serían también católicas, Alvarez, como los misioneros, seguía sospechando de su moralidad y actitud religiosa. De ahí que se aislara a los internos e internas de la perniciosa influencia de sus (católicas) familias durante todos los días de los tres o cuatro años de estudio. Sólo en caso de extrema necesidad el alumno podría salir, previa autorización del mismísimo gobernador, debiendo ser vigilado en su pueblo por la autoridad competente, que debería entregarle para la vuelta un informe sobre su conducta (art. 40). El *Reglamento de Régimen Interior* incluía entre las actividades cotidianas el rezo del rosario, el «Ejercicio del cristiano» y las comidas «en riguroso silencio», salvo los días festivos⁴³.

En las páginas del “Boletín de Enseñanza” se instaba a los maestros indígenas a que inculcasen a sus pupilos el rechazo de las culturas nativas. Así, en un poema dirigido al alumno «Indígena sencillo y obediente» se le instaba: «De la vida caduca y miserable / que tu raza

41. AGA, *África*, c. 81/8120: *Memoria de H.R. Alvarez*, enero de 1941; c. 81/8119, Gobernador accidental a M. Superiora, 6 de noviembre de 1941, y Alvarez a gobernador, 15 de junio de 1945; c. 81/8121, *Copia de las proposiciones del colegio de Santa Teresita... y Pliego de condiciones que propone la Inspección de Enseñanza...*, 4 de marzo de 1942.

42. AGA, *África*, c. 81/8119, Alvarez a gobernador, 15 de junio de 1945.

43. AGA, *África*, c. 81/8119, *Reglamento*, 27 de abril 1945, aprobado por el Gobierno General el 9 de mayo de 1945.

arrastró ¡Reniega!». Un maestro auxiliar indígena llamaba «a regenerar a nuestro pueblo y sacarlo de los vicios e ignorancia que los siglos acumularon» (aunque de paso se quejaba de que «nuestra remuneración no sea suficiente»)⁴⁴.

La reforma educativa de Heriberto Alvarez buscaba, sin duda, la más profunda «asimilación a nuestra cultura» de los nativos de la colonia, su cristianización y la «españolización del pueblo negro» dentro de los valores del franquismo⁴⁵. También perseguía formar una élite de auxiliares que destacara no sólo por sus capacidades profesionales, sino muy especialmente por la asunción de esos valores y esa moral. Lo mismo pensaban los claretianos:

La juventud de la Colonia, la destinada para puestos de alguna significación, necesita de una esmerada preparación moral, no tanto para el cultivo de la intelectualidad⁴⁶.

Y en este sentido, se integraba plenamente en el proyecto colonial franquista, tendente a utilizar la coerción estatal para imponer el proceso de cristianización, tal como venían pidiendo los claretianos desde su llegada en 1883. Durante la Restauración, misioneros y poder colonial habían coincidido en la necesidad de españolizar y civilizar a los nativos para convertirlos en súbditos sumisos y trabajadores productivos. Pero muchos gobernadores habían recelado de las políticas coactivas que propugnaban los misioneros de cara a erradicar lo más rápido posible determinadas costumbres y creencias, como la poligamia, la promiscuidad o el «fetichismo». Temían que tales coacciones extendieran el malestar, generando problemas de orden público⁴⁷. El Estado colonial franquista no dudó en apoyar las iniciativas de los misioneros, discriminando a los no católicos y a los polígamos.

44. AGA, *África*, caja 81/8119.

45. H.R. Alvarez, *La cultura...*, cit.

46. ACC, c. 12, sobre 9, folio 55, M. Ciuró a secretario general [claretiano], 31 de diciembre de 1939.

47. G. Álvarez Chillida, *Les Missions claretaines et l'administration coloniale en Guinée espagnole. Une relation conflictuelle (1883-1924)*, en "Histoire, Monde & Cultures religieuses", 2014, n. 31, pp. 115-133.

La evolución de un pensamiento. Profundizando sobre raza y pedagogía

Hasta 1945, aproximadamente, el maestro Heriberto Álvarez había implementado una reforma educativa que buscaba realizar la «misión esencial de elevar a esta raza que educamos». Pero «elevar» no suponía equiparar a la raza inferior con la blanca, sino formar cuidadosamente una élite «indígena», pero «subalterna», que fuera modélica por su catolicismo, sus costumbres y su amor a España. Su rol habría de ser la intermediación entre los colonizadores y «la masa general indígena», y la difusión del nuevo modelo de familia y sociedad cristianas⁴⁸. Unas minorías que «serán como la levadura que haga fermentar en la vida africana las nuevas ideas y costumbres que se les inculcan»⁴⁹.

Pero hacia 1945 el maestro Heriberto comenzó a revisar algunas de sus ideas y a profundizar en su crítica al determinismo biológico racista, lo que plasmó en varios escritos, incluyendo su *Historia de la acción cultural en la Guinea Española*, de 1948. Incrementó su optimismo sobre la capacidad de los nativos para aculturarse y comenzó a apuntar hacia una lejana independencia, cuando el país, plenamente españolizado y cristianizado, pudiera constituir una nueva nación de la Hispanidad, similar a las repúblicas hispanoamericanas. Comenzaba a superar su anterior pretensión meramente colonialista: «la expansión de una cultura con marcados caracteres nacionales [...] cimentará una dominación amplia y digna», había escrito en 1943⁵⁰. Si el discurso de la Hispanidad había servido para legitimar la acción colonizadora franquista, siempre comparada con la desarrollada por España en América, Heriberto sacaba ahora la consecuencia lógica de la emancipación final del Nuevo Mundo.

Esta revisión ideológica se fue profundizando hasta mediados de la década de 1950, cuando un enfrentamiento con el director general Díaz de Villegas le alejó de las publicaciones del Instituto de Estudios Africanos. Álvarez diría después que el motivo fue su rechazo en 1954 a un artículo suyo sobre la educación en las colonias portuguesas, aunque es muy posible que otro de marzo de ese año también le disgustara. ¿Pensaba ya en 1943, cuando redactó el borrador del *Estatuto de Enseñanza*, algunas de las ideas que expuso después? No es descartable, pero no he encontrado nada que lo indique. Me parece más probable que fuera cambiando,

48. H.R. Álvarez, *Política cultural de España en la colonia del golfo de Guinea. El nuevo Estatuto de Enseñanza*, en "Africa", 1943, n. 22, pp. 32-35.

49. H.R. Álvarez, *Enseñanza superior para nuestros indígenas*, en "Africa", 1953, pp. 134, pp. 19-22.

50. H.R. Álvarez, *Política cultural...*, cit., p. 33.

profundizando en algunas de sus ideas, según iba siendo consciente de algunas de las realidades africanas del momento. En diciembre de 1943, por ejemplo, tuvo que contestar a una encuesta dirigida a los responsables de los sistemas educativos coloniales de África. El conocimiento de éstos le hizo ver quizás lo tímido de su intento de formar élites nativas subalternas, cuando en las colonias y metrópolis británicas y, en menor medida, francesas, se formaban universitarios y técnicos de grado medio, aunque siempre ínfimas minorías seleccionadas. Así lo expondría claramente en 1953⁵¹.

El conocimiento no sólo de la realidad educativa, sino de la nueva situación colonial tras la Segunda Guerra Mundial, debió reforzarse cuando en 1946 fue invitado a asistir al Segundo Congreso de la Conferencia Internacional de Africanistas Occidentales, donde expuso el tema *Estudio del negro africano, en relación con los principales problemas de su adaptación a la civilización occidental*⁵². Británicos y franceses habían iniciado reformas destinadas a ampliar los derechos y la participación política de los africanos, extendiendo derechos de ciudadanía y libertades políticas y sindicales en las colonias vecinas⁵³. Ya en otoño de 1945 el gobernador Bonelli era consciente de que la actitud del Gobierno norteamericano era contraria a «toda política colonial»: «aparecen nubes en el horizonte de las naciones que poseen colonias», ya que las Naciones Unidas iban a «fiscalizar... la forma de colonización de cada país». Bonelli, en línea con el nuevo pensamiento de Alvarez, decía admitir el «*self-government* de las poblaciones indígenas africanas», pero en «un futuro remoto», ya que, antes, el «que coloniza ha de instruir y educar». Dos años después criticaba acerbamente que en las colonias británicas y francesas se estuviera extendiendo el derecho de voto a los nativos, cuando aún no estaban civilizados. Un derecho que, como buen franquista, criticaba también para los europeos («derecho... estúpido que permite a los hombres

51. H.R. Alvarez, *Enseñanza superior...*, cit. La enseñanza en las colonias británicas y francesas, en A.D. Roberts, *African Cross-Currents*, en A.D. Roberts, *The Cambridge History of Africa. Volume 7 from 1905 to 1940*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, pp. 227-231; P.R. Sabatier, *op. cit.*; y A. Yglesias de la Riva, *Política colonial indígena*, Madrid, IDEA, 1947, pp. 287-311.

52. AGA, *Ministerio de Educación Nacional*, legajo 16715, exp. de oposiciones a inspector de Enseñanza Primaria, 1946, Presidente de España en el Comité Internacional a Heriberto Ramón Alvarez (copia de 8 de agosto de 1946) y contestación, 7 de agosto de 1946.

53. M. Crowder, ed., *The Cambridge History of Africa. Volume 8 from c. 1940 to c. 1975*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984, pp. 14-49 y 333-347; P. Manning, *Franco-phone subsaharan Africa 1880-1995*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, pp. 138-142.

opinar de lo que no entienden»)»⁵⁴. A partir de estas fechas el inspector Álvarez dedicó cada vez más páginas a comentar, preocupado, la realidad de las colonias africanas, con la creciente presión de los nacionalistas (liderados, precisamente, por las élites instruidas), y la paulatina extensión de la participación política de los colonizados.

Por último, no es descartable que en la evolución de sus ideas influyera también la polémica contra sus muchos detractores, los defensores de la incapacidad congénita del negro pretendidamente demostrada por Beato y Villarino. Así, tan pronto como en marzo de 1944, publicó un artículo en la revista "Africa" en el que anticipaba muchas de las ideas de su libro de 1948, con el objeto de descalificar la investigación de los mencionados doctores. En él citaba a Frizzi y Margaret Mead para negar las diferencias de capacidades congénitas y a Delafosse para denunciar el injusto trato concedido a la raza negra y negar su supuesto infantilismo. Álvarez reconocía cierto retraso mental de los negros guineanos, pero negaba que fuera por causas biológicas. Y criticaba los test de Beato y Villarino: en ellos el dominio del idioma y el ambiente cultural eran decisivos, por lo que no se podía comparar sus resultados entre razas diferentes, y más si una de ellas no dominaba el idioma del test. Esto no implica que no mantuviera una visión sumamente negativa del salvajismo de las «razas inferiores». Los nativos poseían un «alma infantil y sentenciosa al mismo tiempo», y si los bubis estaban avanzando notablemente en civilización, los pamues (fang) permanecían «casi primitivos», aferrados a sus «prejuicios atávicos»: semidesnudez, explotación del trabajo de mujeres y niños, poligamia con niñas y antropofagia de la secta del Mbueti⁵⁵.

En su libro de 1948 Heriberto profundizó sus anteriores críticas al determinismo racial. Seguía hablando de «razas inferiores», incivilizadas, pero rechazaba «la inferioridad racial congénita». Los creyentes «no pueden aceptar, en modo alguno, inferioridad global que abarque a todos los miembros de una raza o de una comunidad humana». «Todas las razas humanas, como descendientes de un mismo tronco, son iguales en sus facultades psíquicas congénitas, siendo, por tanto, aptas para absorber y desarrollar el más alto grado de civilización». Las diferencias eran porque «[l]os medios ambientales... modifican los caracteres psíquicos y somáticos». Defendía así la capacidad de progresar del negro, y lo corroboraba

54. J. Bonelli, *Comentarios coloniales*, en "Africa", 1945, n. 46-47, pp. 10-12; Idem, *Concepto indígena en nuestra colonización*, Madrid, Dirección General de Marruecos y Colonias, 1947, pp. 10-11.

55. H.R. Álvarez García, *Notas sobre algunos problemas que ofrece la investigación psicológica del niño negro en Guinea*, en "Africa", 1944, n. 27, "Boletín de información", pp. 92-95; Idem, *Visión del Africa ecuatorial española*, en "Africa", 1945, n. 39-40, pp. 24-28.

con los avances de las minorías educadas (en otras colonias). Apoyaba a los «muchos autores» que explicaban las diferencias en los test de inteligencia entre blancos y negros en Estados Unidos por los «factores culturales consecuentes de las condiciones en que... han vivido»⁵⁶.

En apoyo de su crítica al racismo Heriberto citaba en sus escritos el nombre (casi siempre sólo el apellido) de un buen número de autores, aunque casi nunca los títulos de sus obras: Delafosse, Bartaut (por Bertaut), Cureau, Margaret Mead, Gaupp, Goodenough, Decroly, Frizzi, Jacob, Balz, Lyell, Norton, Merivale o Leroy-Beaulieu. Es evidente que a la gran mayoría los citaba por lectura indirecta.

Uno de los libros que sí había leído era el de A. Jakob, *El Hombre rey de la creación*, 1895, de la editorial pontificia Herder⁵⁷. Texto de divulgación antidarwinista, del que tomaba los nombres de Peschel, Forbes, G. Fritsch, J. Ranke, S. Guthe, Meinicke, Turnbull, Fr. Müller, Wood, Neumayer, Jung y P. Strele. Jakob subrayaba la comunidad de origen y de especie de todos los seres humanos, y explicaba las diferencias raciales, «transmitidas por la herencia y progresivas», por el clima, la alimentación y el modo de vida. Diferencias jerarquizadoras, que ponían en la cúspide a los pueblos blancos de climas templados (especialmente los germánicos). El clima tropical debilitaba física, psíquica y moralmente incluso a los colonos blancos que se establecían en él. Heriberto le citaba para reiterar su pésima imagen de la cultura de los pueblos negros:

Si en los pueblos salvajes no puede descubrirse nada o muy poco de aquello que designamos con las palabras de humanidad, moralidad, educación, piedad, etc., no nos está permitido de manera alguna, solo por esto, la conclusión de que tales hombres estén desprovistos de todas las disposiciones o aptitudes verdaderamente humanas⁵⁸.

Pero tomaba también de él su afirmación de que las razas no tenían fronteras definidas y de que todos los pueblos eran producto de mezclas raciales. También su comparación entre los salvajes actuales y los pueblos germanos y galos prerromanos, y entre sus creencias y las del paganismo grecorromano. Todo para justificar su capacidad de elevación. Jakob, monogenista, rechazaba del darwinismo el origen simio del hombre y la cronología geológica de millones de años, aunque tampoco aceptaba la bíblica de unos pocos miles. Como todos los antievolucio-

56. H.R. Alvarez García, *Historia...*, cit., pp. 412-414 y 423.

57. A. Jakob, *El Hombre rey de la creación. Estudio de Antropología y Etnografía*, Friburgo de Brisgovia, B. Herder, 1895.

58. H.R. Alvarez García, *Historia...*, cit., p. 417.

nistas cristianos, rechazaba el origen evolutivo de las especies, pero no el de las diferencias raciales desde la pareja humana primigenia. Este evolucionismo racial le conducía a tesis lamarckianas (sin admitirlo) que pasarán, por idénticos motivos, a Alvarez: incluso en una generación los negros aclaraban su piel en los países templados, y los blancos la oscurecían en los cálidos, y la adopción del modo de vida occidental modificaba incluso el tamaño del cerebro de los negros, que ya estaban estudiando con éxito en universidades europeas⁵⁹.

Otro de los libros que posiblemente había leído era el manual de antropología física de Ernst Frizzi, de 1921, cuya versión española, del antropólogo católico vasco Telesforo de Aranzadi, tuvo cinco ediciones entre 1925 y 1943. El libro compartía con Jacob el antidarwinismo y el «lamarckismo»⁶⁰.

Otra de las fuentes directas de nuestro maestro debía ser el pedagogo belga Ovide Decroly. Sus ideas tuvieron un gran éxito en España, a juzgar por la cantidad de ediciones de sus obras que se publicaron traducidas antes de la Guerra Civil. De ideas liberales (y masón), fue muy bien acogido por los pedagogos institucionistas, que incluso le compararon «con nuestro gran Giner»⁶¹. Pero también por católicos (como Alvarez), que siguieron su método pedagógico de los centros de interés del niño, pero extendiéndolos hasta el tema de Dios y de la religión⁶². Heriberto le citaba en su Memoria de 1940 y luego en varios artículos de la revista “Africa”. Lo que le atraía de él, además de su método de los centros de interés del entorno del niño, era la importancia que daba al desarrollo de la capacidad cognitiva a través del lenguaje. De ahí su idea de adaptar la enseñanza del castellano y en castellano al entorno de la vida de los niños nativos. También le atraía su método pedagógico para niños «irregulares» o «anormales», que demostraba la capacidad elevadora de la pedagogía. Decroly consideraba los test de capacidad mental útiles para diagnosticar los problemas de aprendizaje, pero rechazaba el de-

59. A. Jakob, *op. cit.*, pp. 4, 9-11, 21-28, 36-49 y 82-161.

60. E. Frizzi, *Antropología*, Barcelona, Labor, 1943 (reimpr de la 4ª ed.), pp. 17-22 y 163.

61. R. Verdier, *De Uexküll a Decroly*, Málaga, Tip. Ibérica, s.a., p. 95.

62. A. Rubiés, *Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria*, Madrid, Revista de Pedagogía, 1932 (2ª ed.); H.R. Alvarez, *Yunque y Martillo. Libro pensado y escrito para niños y jóvenes*, Valladolid, Miñón, 1964, es un libro para formar en la convivencia, en el que afirma haber adoptado los «centros de interés» como método pedagógico (p. 7). *Resenciones*, “Atenas”, 1934, n. 46, pp. 118-120; revista portavoz de la Asociación Católica de Maestros, consideraba imprescindibles los libros del belga, pese a algunos errores en sus presupuestos filosóficos: «Decroly no puede ni debe desconocerse por ningún educador».

terminismo de la herencia genética (cuya influencia no negaba), para resaltar el papel del medio y la confianza en la pedagogía⁶³. En su programa de la asignatura de Pedagogía General, que impartió Heriberto en el ICI en 1942, el tema 4º trataba de *Importancia de la herencia en la educación — Leyes generales de la misma — El medio ambiente como factor esencial — La alimentación*⁶⁴.

Decroly sostenía el rol fundamental de la competencia lingüística en el test de capacidad mental de Binet, competencia fuertemente influida por el medio cultural, por lo que proponía pruebas no verbales. Era una crítica que repetirá Álvarez contra Beato y Villarino. Otra de las fuentes de éste era Robert Gaupp, varias veces editado también en España, quien negaba que la capacidad mental de los individuos fuera completamente innata, al estar «estimulada o mermada por las influencias del medio ambiente, de la educación y de la enseñanza». Criticaba también muchos de los tests por no distinguir «capacidad de comprensión con conocimientos memorizados en la escuela»⁶⁵.

Como hemos visto, Heriberto sostenía, con Jakob, que el salvaje podía ser todo lo retrasado e inmoral que se quisiera, pero tenía unas aptitudes humanas que le permitían aprender y civilizarse. Porque los pueblos primitivos no eran sino atrasados culturalmente, similares a los pueblos prehistóricos europeos, debido a

[...] influencias climatológicas, de género de vida, de alimentación distinta y de desviaciones accidentales de la constitución fundamental transmitida por la herencia progresiva.

Heriberto asumía en cierto modo (probablemente sin ser muy consciente de ello, aunque en una ocasión citara a Tylor) el evolucionismo cultural de los antropólogos decimonónicos: la «mayor parte de los pueblos», decía, «han pasado por idénticas etapas». Más adelante hablaría de «la escala cultural y de progreso que integran los pueblos

63. O. Decroly, *El niño anormal. Estudios pedagógicos y psicológicos*, Madrid, Francisco Beltrán, 1934, pp. 89-90. La importancia del lenguaje en el aprendizaje y su correcta enseñanza puede verse, por ejemplo, en Idem, *Estudios de Psicogénesis. Observaciones, experiencias e informaciones sobre el desarrollo de las aptitudes del niño*, Madrid, Libr. Beltrán, 1935, e Idem, *La función de la globalización y la enseñanza*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1935 (3ª ed.).

64. AGA, África, c. 81/8121, *Instituto Colonial Indígena. Escuela de maestros, Curso de 1942*.

65. O. Decroly, *Problemas de Pedagogía y de Psicología*, Madrid, Francisco Beltrán, 1929. R. Gaupp, *Psicología del niño*, Barcelona, Labor, 1932 (3ª ed.), pp. 180-181. Gaupp es citado en H.R. Álvarez García, *Notas...*, p. 94.

todos de la tierra». También asumía (inconscientemente) las curiosas tesis del evolucionismo biológico lamarckiano de sus maestros, confundiendo fenotipo con genotipo al sostener que el clima, la alimentación, y el ambiente modificaban el organismo incluso en una generación, afirmando así

[...] la ley biológica mediante la cual los individuos tienden a perpetuar en sus descendientes, no sólo los caracteres específicos, sino también otros adquiridos en que tienen influencia directa las condiciones exteriores o “medios”⁶⁶.

De una Guinea española al proyecto de una nueva nación africana de la Hispanidad

El régimen colonial, con su acción educativa, estaba llamado a esta labor civilizadora y cristianizadora de los salvajes, que terminaría algún día con su plena promoción social y la independencia. Esto conducía a matizar un poco su anterior asimilacionismo: no se trataba de cambiar de manera radical la cultura y «modo de ser» del pueblo colonizador, sino de adaptarlo «a los principios generales que son comunes a todas las razas de la tierra» (obviamente los valores cristianos occidentales, inmejorablemente encarnados en España). Criticaba sobre todo que la labor colonizadora prescindiera del cristianismo, como decía que hacía Francia en sus colonias, y más que extendiera la nefasta teoría de «los llamados “derechos del hombre”», que al querer «conjugarse su libertad de pueblos naturales con unas ambiciones materiales que se les prometen», estaban fomentando «un acusado libertinaje con miras a Rusia». Su modelo era el cristianizador de la Hispanidad. Pero Heriberto usaba también un nuevo lenguaje: ahora el «pueblo aborigen» de Guinea aparecía como «natural señor del territorio ocupado». Una ocupación como la de España en América y Filipinas, no por «ansia de oro» sino por ganar almas a Dios y hombres al «mundo de la Hispanidad», integrando a sus nativos «en la gran familia de los pueblos hispanos»⁶⁷. Heriberto no quería ver aquí que las repúblicas hispanoamericanas habían sido emancipadas por los criollos blancos, no por los nativos americanos, que siguieron racialmente subordinados.

66. H.R. Álvarez García, *Historia...*, cit., pp. 416-417. La escala, en Idem, *Refranero guineano*, en “Africa”, 1951, n. 116, pp. 9-11; Tylor, en Idem, *Leyendas y mitos de Guinea*, Madrid, IDEA, 1951, pp. 22-23.

67. H.R. Álvarez García, *Historia...*, cit., pp. 419-421.

En *Primeras lecturas de Dyoba, Nguema y Bokesa*, Juan Dyoba presentaba a sus dos amigos diciendo «los tres somos españoles, porque nuestra tierra está protegida por España», aunque también «todos somos de Guinea». La obra terminaba con una lista de doce deberes, el tercero de los cuales era «Amar mucho a mi tierra y a España»⁶⁸. Heriberto estaba intentando crear una nueva conciencia guineana, por encima de las identidades étnicas, pero de una Guinea católica y españolizada, que asumiera de España «unas normas culturales, religiosas, idiomáticas, emotivas y hasta políticas», y que formara algún día, independiente, parte de la Hispanidad. Aunque mantuviera también algunas de las tradiciones del periodo precolonial, aquéllas compatibles con la moral y la organización social cristiana occidental⁶⁹.

Este mayor respeto e interés por las culturas nativas lo expresó en 1951 en su libro *Leyendas y mitos de Guinea*, «inagotable tesoro del pensamiento primitivo», de «encantadora ingenuidad», de pueblos simplemente con «menor grado evolutivo», aunque también de «hombres elementales». Y aunque estaban viviendo, con la colonización, «una evolución de pensamiento más profunda de lo que comúnmente se cree», mantenían «una voluntad más o menos predispuesta hacia lo mágico en todo aquello que escapa a sus todavía pobres dotes de razonamiento»⁷⁰. Su refranero expresaba «la médula de una filosofía natural e intuitiva — de un áspero objetivismo —», «un doctrinario moral y práctico», «no... exento de hondos valores espirituales»⁷¹.

Esta nueva actitud ante las culturas africanas sólo significaba que no debían ser completamente destruidas (como pensaba antes), sino que tenían elementos aprovechables, a preservar en el proceso de civilización y cristianización. Inspirado en las ideas de Decroly sobre la necesidad de arraigar el aprendizaje en el medio del niño, Alvarez descubría ahora que la total destrucción de las culturas nativas era una quimera, y que había que transformar radicalmente a los africanos, pero sin que dejaran de serlo, expresándose en sus lenguas vernáculas. Sobre su uso en la escuela afirmaría falazmente en 1954 que la legislación no decía nada sobre el empleo de dichas lenguas en la enseñanza, con lo que el maestro quedaba en libertad para usarlas. La realidad era que desde el siglo XIX se imponía que toda la enseñanza fuera exclusivamente en castellano. Esto mismo se establecía en el artículo 41 del *Reglamento de Enseñanza* de 6 de abril de 1937. El *Estatuto* de 1943 no tenía un artículo similar, pero las bases VII,

68. H.R. Alvarez, *Primeras lecturas...*, cit., pp. 17, 29 y 239.

69. H.R. Alvarez, *Enseñanza y política...*, cit., pp. 43-46.

70. H.R. Alvarez, *Leyendas...*, cit., pp. 19, 23, 25 y 217.

71. H.R. Alvarez, *Refranero...*, cit., pp. 9-10.

VIII y XX no dejan dudas de que la enseñanza, desde sus primeros ciclos, se haría en castellano. Quienes fueron a la escuela en la Guinea franquista recuerdan aún los duros castigos que sufrían quienes hablasen en su idioma, incluso fuera del aula⁷². Heriberto decía ahora, sin embargo, que lo óptimo era que en los primeros ciclos de la escuela se usase la lengua vernácula como vehicular, además de iniciarse al alumno en el castellano, que cobraría el protagonismo hegemónico en ciclos superiores, pasando por un periodo bilingüe. Pretextaba que si no se había establecido así era por la multiplicidad de lenguas nativas en la colonia, en vez de por el deseo, que él mismo había compartido fervientemente, de españolizar a los nativos. Su realmente nueva postura la argumentaba diciendo que esa había sido la sostenida por España en su glorioso pasado colonial, que siempre supo «respetar, como nadie, la personalidad humana de sus súbditos». Pero también acudía a Decroly para sostener la necesidad de arraigar verdaderamente los conocimientos aprendidos en el idioma vernáculo. Heriberto reproducía páginas de sus cartillas para mostrar que en ellas había usado alguna palabra nativa, además del diccionario de términos, y un par de páginas para que los alumnos aprendieran a escribir palabras de sus idiomas con doble consonante inicial, sonidos inexistentes en castellano, pero ocultando que su objetivo era entonces enseñar bien este idioma, adaptando su enseñanza al entorno del alumno, no el uso educativo de las lenguas guineanas. De su obsesión en “Ébano” para imponer el castellano, quedaba sobre todo la fobia al *pidgin English*, que no consideraba entre las lenguas nativas y que, por tanto, ningún papel debía jugar en la escuela⁷³.

La formación élites nativas, clave de un nuevo proyecto colonial

Preparar una nueva nación de la Hispanidad precisaba ir mucho más allá de la ESI en la promoción de la élite nativa. Por ello proponía ahora «Incorporar al indígena superdotado a estudios superiores, que cursarán en... la metrópoli», a donde irían también a perfeccionar su formación los alumnos de la ESI «más capacitados, por su inteligencia y por su integridad formativa». Eso sí, para mantener, sin duda, la estricta vigilancia y la formación religiosa, moral y patriótica que reci-

72. D. Ndongo Bidyogo, *Historia y tragedia de Guinea Ecuatorial*, Madrid, Cambio 16, 1977, p. 66. Entrevistas a Donato Ndongo (16 y 17 de junio de 2010) y a Francisco Zamora Lobo (22 de marzo y 12 de mayo de 2011).

73. H.R. Álvarez, *Las lenguas vernáculos en la instrucción de los indígenas de Guinea*, en “Africa”, 1951, n. 116, pp. 20-23.

bían en el internado de la ESI, proponía que en la península se alojaran en una residencia universitaria en Madrid. Era ésta una idea que había asumido también su amigo y protector, el gobernador Bonelli, que hablaba en 1947 de que, por encima de la ESI, «los que por su capacidad y facultades sean acreedores a ello, pu[dier]an escalar puestos más altos y llegar a los destinos técnicos principales», no sólo a los auxiliares. De hecho, ese año había ya cuatro nativos no emancipados estudiando en la metrópoli con becas del Patronato de Indígenas⁷⁴. Heriberto planteaba ahora una reorganización de las sociedades nativas, en tres niveles: las «clases inferiores» de trabajadores manuales, agrícolas o industriales, con cualificación suficiente para que pudieran prosperar; los grupos profesionales, «clase media» formada sobre todo en la ESI; y los grupos intelectuales, «la minoría dirigente», modélica, integrada por superdotados formados en las universidades metropolitanas, aunque bajo estricta vigilancia para evitar que se convirtieran en agitadores desarraigados⁷⁵.

En 1951 y 1953 publicaría Heriberto dos artículos sobre el problema de las élites nativas⁷⁶. En el primero señalaba que, en la creciente tensión que se vivía en África, el problema principal era el de los «evolucionados», el equivalente de los emancipados, formados en la cultura occidental y elevados socialmente sobre la mayoría de los colonizados. Muchos se estaban convirtiendo en agitadores del descontento y cabecillas de la rebelión. En Kenia, dirá en 1953, los dirigentes del Mau-Mau habían revivido sus «ancestrales costumbres» y alentado el odio contra los europeos, renunciando a su propia formación civilizada «para hundirse en el barro de su mentalidad que ha sostenido su atávico modo de vivir». En la colonia española el problema era aún incipiente, y debía encararse cuanto antes para evitar males mayores.

Alvarez distinguía entre los verdaderos evolucionados, aquéllos que sostenían tras la emancipación una «vida privada y pública [que] pueden servir de ejemplo», y los falsos. En Guinea éstos eran quienes, tras emanciparse, se dedicaban al alcohol y demás «depravaciones». Si se les intentaba desemancipar, algo que la legislación ya no permitía, el resultado sería su mayor hundimiento o su conversión en cabecillas del descontento. En las demás colonias una de las causas de estos fracasos era que se había emancipado a aquéllos que habían adquirido formación

74. H.R. Alvarez García, *Historia...*, cit., p. 434; J. M^a Bonelli Rubio, *Concepto indígena...*, cit., p. 19. Las becas, en A. Yglesias de la Riva, *op. cit.*, p. 200.

75. H.R. Alvarez, *Enseñanza y política...*, cit., pp. 39-40 y 45.

76. H.R. Alvarez, *El problema de nuestros indígenas evolucionados*, en "África", 1951, n. 120, pp. 10-13; Idem, *Enseñanza superior...*, cit.

académica y cierto estatus económico, sin prestar la suficiente atención a lo que para él era esencial: su formación cristiana, su actitud moral y sus costumbres. No en balde a este objetivo habían ido todos sus esfuerzos al frente de la Enseñanza colonial. Era peligroso que adquirieran los conocimientos occidentales sin los valores morales y las costumbres cristianas, absolutamente necesarias para el progreso. Pero había otra razón profunda: teóricamente iguales en derechos y prestigio social, los evolucionados seguían sufriendo discriminación y humillaciones por parte de los colonos blancos, y se les dificultaban sus carreras profesionales. Tal era el origen del Mau-Mau. La solución para Guinea pasaba, pues, por respetarles en sus derechos adquiridos y abrirles el acceso a los oficios para los que se habían cualificado. También por elevar el nivel de vida del conjunto de la población a partir de las cualificaciones laborales adquiridas en el sistema escolar, y en formar en la universidad española a los alumnos superdotados, llamados a ser «rectores futuros del pueblo guineano». Pero controlados en la Residencia por él propuesta, para formarles no como «pésimos europeizantes, saturados de pedantería», sino como «verdaderos africanos, cultos y dignos». Es decir: formar un «excelente africano, identificado formal y sustancialmente con los ideales de la Hispanidad».

En el artículo de 1953 reiteraba Heriberto sus ataques contra quienes negaban la capacidad de los africanos para elevarse mentalmente. La cantidad de universitarios que se estaban formando en toda África demostraban su error. Pero, además, acudía a un potente argumento de autoridad: la misma Iglesia católica. Desde 1900 había formado en el continente a más de 1.500 sacerdotes, de los que seis habían llegado a obispos. Este «triunfo de la Iglesia» significaba «que no hay meta, por alta que ésta sea, que no pueda alcanzar el hombre de color, debidamente preparado y cultivado».

Los límites de una política educativa

En el decenio posterior a la Guerra civil, en el que Heriberto Álvarez dirigió la Enseñanza guineana, la colonia sostuvo un importante desarrollo económico, destinado a abastecer a la metrópoli de cacao, café y maderas, productos que la política autárquica hacía casi imposible importar de otros países. El auge económico permitió al Gobierno colonial mantener superávit fiscales, que financiaban a la Hacienda metropolitana. Si el gasto presupuestario de 1939 fue de 14 millones de pesetas, el de 1949 había alcanzado los 61 millones. Pero corrigiendo las cifras con la fuerte inflación de aquellos años, el incremento real del presupuesto

fue de un 43%⁷⁷. En estos presupuestos el capítulo de Enseñanza ocupaba un lugar modesto: el 3,47% en 1939, que se eleva al 4,33% en 1949, lo que supone un incremento real del gasto educativo en el decenio del 78%. Pero, aún así, una proporción inferior a la del Estado metropolitano, que en 1941 empleaba en Educación un 4,2% de su presupuesto, y en 1949 un 5,9%, todavía bastante inferior al 6,85% de 1935, último año anterior a la Guerra Civil⁷⁸. Un esfuerzo nada espectacular, por tanto, pero tampoco irrelevante, aunque una parte fuera destinada a la creciente población escolar europea, cuyo gasto por alumno era enormemente superior al de la población nativa. El superávit fiscal de la Hacienda colonial hubiera permitido un esfuerzo mayor, como deseaba, sin duda, el maestro Alvarez.

En su informe de 1940 Heriberto calculaba que había en la colonia 25.000 niños y niñas en edad escolar, de los que estaban escolarizados unos 7.250 (5.768 en las escuelas públicas y el resto en las de las misiones católicas subvencionadas), aproximadamente un 29%. Una cifra no tan baja, si se la compara con otras colonias, e incluso con el 51,3% de niños escolarizados en la metrópoli en 1941⁷⁹. Ya en 1944 estaban escolarizados 11.679 niños y niñas (éstas no llegaban a un tercio del total), 9.542 en el sistema público y 2.137 en la escuela misional. Un notable esfuerzo, logrado en buena parte con recursos escasos, a base de incrementar el número de alumnos por aula y docente, pues si en la primera fecha la escuela pública contaba con ocho maestros nacionales (para enseñar a los niños europeos y a los «indígenas» seleccionados para la Primaria Superior, que en 1944 eran sólo 58) y 60 maestros auxiliares «indígenas», en 1944 sólo se había ascendido a 11 y 74 respectivamente, de los que eran mujeres 6 maestras nacionales y 10 auxiliares indígenas. La ratio global de alumnos por maestro había subido de 85 en 1940 a 112 en 1944.

En 1948, último curso que pasó Alvarez en Guinea, las cifras no habían ascendido respecto a 1944, pues había 9.081 alumnos nativos en las escuelas públicas de nivel elemental (de los que 2.360 niñas), algo menos que cuatro años antes, aunque la escuelas misionales ascendían ya a 2.826 alumnos (de los que 1.193 niñas). En el curso siguiente, iniciado

77. Todas las cifras estadísticas proceden de: O. Negrín Fajardo, *Historia...*, cit., pp. 121-127 y 161; Sección de Estadística de la Delegación del Trabajo del Gobierno General de los Territorios Españoles del Golfo de Guinea, *Resúmenes de los años 1944 y 1945*, Madrid, Dirección General de Marruecos y Colonias, 1946, pp. 112-121 y 147; AGA, África, c. 81/8119, "Boletín de Enseñanza" n° 8, diciembre de 1944; c. 81/8120, *Memoria del maestro...*, cit., noviembre de 1940. Uso los índices de inflación de Prados de la Escosura, tomados de A. Carreras y X. Tafunell (coords.), *Estadísticas Históricas de España. Siglos XIX-XX*, Bilbao, Fundación BBVA, 2005 (2ª ed), p. 1291.

78. A. Carreras y X. Tafunell (coords.), *op. cit.*, pp. 945-946.

79. *Ibidem*, p. 209.

bajo su dirección, la escuela pública ganaría de golpe 2.000 alumnos más. Y en las dos décadas siguientes continuaría con fuerza el crecimiento de la enseñanza en la colonia.

En 1944 cursaban en la ESI 58 estudiantes, y 72 en 1948 (52 chicos y 20 chicas). En el curso 1948-49 estudiaban bachillerato en el Patronato Colonial de Enseñanza nueve nativos entre 43 estudiantes (incluyendo tres muchachas), una en Ingreso y ocho en Primero. Todos de familias acomodadas que costeaban sus estudios. Un puñado más estudiaba en la metrópoli. La formación de élites nativas se completaba con el Seminario de Banapá, que ya en 1940 formaba para el sacerdocio a 24 nativos.

Conclusión

La figura del maestro Heriberto Ramón Álvarez no deja de ser en alguna medida fascinante, como se refleja en la memoria que dejó en buena parte de los protagonistas del proceso de descolonización de Guinea Ecuatorial en los años Sesenta. Enamorado de la capacidad transformadora de la Pedagogía y profundamente católico como era, se enfrentó desde el principio con los sectores más racistas de la colonia, preocupados por obtener de los nativos poco más que mano de obra laboriosa y sumisa. Frente a ellos defendió un programa de aculturación radical, de españolización y cristianización católica de los colonizados, en los moldes de la dictadura franquista, basado en dos pilares esenciales, la escuela y la Misión. Ambas debían destruir sus costumbres salvajes y anticristianas, para sacarlos de su atraso, incluso mental. En esto coincidía plenamente con el proyecto colonial de los misioneros claretianos. Había que construir una nueva sociedad de familias monógamas y católicas, según el modelo europeo, en la que todos hablaran correctamente castellano, al margen de que en privado siguieran usando sus lenguas vernáculas. Y para que este proyecto tuviera éxito, era necesario elevar socialmente a una élite de profesionales subalternos, que no alterara la jerarquía racial. Esta minoría había de ser formada en un régimen de internado casi monacal, para asegurar así su perfecta formación religiosa, moral y patriótica. El gobernador Bonelli complementó esta política educativa con la concesión de fincas de cacao y café, en régimen de patrimonio familiar, inalienable, indivisible e inembargable, a aquellos nativos «casados canónicamente» y que obtuvieran los «Mejores informes de conducta, religiosidad, patriotismo y hábitos morales», a fin de crear con ellos una clase media de propietarios acomodados, a quienes la Ley de 30 de diciembre de 1944 les facilitaba también el acceso al nuevo estatus de

emancipación limitada⁸⁰. La función de estas élites nativas sería extender su nuevo modo de vida entre el resto de la población, aprovechando el prestigio social adquirido.

Podemos considerar las ideas del maestro Alvarez, como la de los claretianos, racistas en el sentido de sostener la inferioridad cultural, e incluso mental, de los africanos, lo que justificaba el orden colonial, con su política de aculturación forzada y su jerarquía racial, lo que se fue matizando, no obstante, a partir de 1945, cuando aquél comenzó a tomar conciencia de la fuerza de los vientos descolonizadores que soplaban sobre África. Pero este racismo distaba del estrecho determinismo biológico que sostenían muchos de los colonizadores, y confiaba ciegamente en la capacidad de elevación humana de la pedagogía.

Pero las cosas no irían como se había previsto inicialmente. Cuando el movimiento descolonizador alcanzó Guinea Ecuatorial, también fueron aquí las élites formadas las protagonistas. Lo cierto fue que Heriberto comenzó muy pronto a profundizar en algunas de sus ideas y a modificar sensiblemente otras. La principal, la necesidad de formar una élite que no fuera meramente subalterna, sino que alcanzara los estudios superiores para que algún día pudiera dirigir el país. Dejó de pensar en una Guinea perpetuamente española para concebir una Guinea africana, que conservara algunos aspectos de su cultura tradicional, pero que se constituyera en una nueva nación de la Hispanidad (un concepto fundamental para el régimen franquista), y en ese sentido, conservara óptimas relaciones, no sólo con España, sino también con los españoles asentados en el país. En vez de españolizar se trataba de hispanizar. Pero, a la postre, el cambio no era tan radical como pudiera parecer, pues para hispanizar a las élites había que españolizarlas y cristianizarlas (en el franquismo) exactamente igual que en el proyecto de 1943. Y como no se podía establecer en la colonia una universidad con alumnos internos, el sustituto necesario era crear en Madrid una residencia donde los estudiantes guineanos siguieran estrechamente controlados. La evolución del pensamiento del maestro Alvarez nunca se salió de los moldes de un profundo catolicismo antiliberal ni del autoritarismo franquista, como se comprueba en sus libros de lectura de los años Sesenta⁸¹.

80. Reglamento de Concesiones de Tierras de 23 de diciembre de 1944 (art. 20), confirmado por la Ley del suelo de 4 de mayo de 1948 (arts. 8 y 9).

81. En H.R. Alvarez, *Yunque...*, cit., ofrece un texto de educación cívica que concibe la ciudadanía como los «deberes ciudadanos» de obediencia voluntaria y consciente a la autoridad (que procede de Dios), aunque complementa el amor a la patria con «los deberes universales de hermandad», de amor a todo prójimo por pertenecer «a la raza humana» (pp. 108-116). Justifica también la censura eclesiástica y estatal (pp. 185-187). En

Muchos colonos españoles recelaron de la élite nativa que se estaba formando (los «heribertitos»). Sentían que se estaba amenazando la jerarquía racial, fundamento del orden colonial. El gobernador Faustino Ruiz García, sucesor de Bonelli, mantuvo el programa de formar a los nativos, incluso algunos de ellos en la península, pero sin alterar la mencionada jerarquía racial, que se mantuvo, ni la discriminación, lo que creó el resentimiento en no pocos de los guineanos educados, que se creían, por su formación, acreedores de unos derechos que se les negaban⁸². Algo que intuyó Heriberto ya en 1953, pero el proceso descolonizador, iniciado en 1959 con la conversión de la colonia en provincias, excede del tema de estas páginas.

Idem, *España y los españoles*, Madrid, Eds. Iberoamericanas, 1965, vuelve a presentar una historia de España tópicamente franquista, incluyendo la exaltación del «Caudillo» y de otros héroes y mártires de la guerra (pp. 33 y 99-100), pero también una España «una y diversa», «distinta y multicolor» (p. 33), en la que los aspectos preocupantes de la diversidad, como el lingüístico, se iban superando (pp. 86 y 97).

82. En 1959 había 24 estudiantes guineanos estudiando becados en España, muchos de ellos estudios secundario, más otros 55 que lo hacían a costa de sus familias y 31 seminaristas. G. Nerín, *De la generación esperanza a la generación perdida. El fracaso en la formación de élites para la independencia en Guinea Ecuatorial*, en Y. Aixelá Cabré, ed., *Tras las huellas del colonialismo español en Marruecos y Guinea Ecuatorial*, Madrid, CSIC, 2015, págs. 141-167.