

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

Educación, escuelas y enseñanza-aprendizaje de la historia en el Sáhara Español

Beatriz Andreu-Mediero¹
Nadia Kroudo²

- 1) Universidad de las Palmas de Gran Canaria (España)
- 2) Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique Maroc (Marruecos)

Date of publication: June 23th, 2020
Edition period: June 2020-October 2020

To cite this article: Andreu-Mediero, B., y Kroudo, N. (2020). Educación, escuelas y enseñanza-aprendizaje de la historia en el Sáhara Español. *Social and Education History*, 9(2), 176-200. doi: 10.17583/hse.2020.4619

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2020.4619>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CCAL).

Education, schools y teaching-learning of history in the Spanish Sahara

Beatriz Andreu-Mediero

Universidad de las Palmas de Gran Canaria (España)

Nadia Kroudo

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique Maroc

Abstract

This work analyzes the educational action that Spain carried out in the Spanish Sahara during the Francoism: how it was, what it responded to and what social consequences it had. To carry out this analysis, a qualitative research methodology, in which both documentary and oral sources are present, has been used. In summary, we can conclude that in the colonial society that arose from 1939 to 1975, but fundamentally during Developmentalism, the implementation of the Spanish educational system, with its didactics and its teaching-learning of history, served to promote the permanence of Spain in the Spanish Sahara, through the development of social thought, also leaving indelible traces in the Saharan cultural identity.

Keywords: Francoism, history of education, social history, history didactic, identity

Educación, escuelas y enseñanza-aprendizaje de la historia en el Sáhara Español

Beatriz Andreu-Mediero

Universidad de las Palmas de Gran Canaria (España)

Nadia Kroudo

Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique Maroc

Resumen

Este trabajo analiza cómo fue, a qué respondió y qué consecuencias sociales tuvo la acción educativa que España llevó a cabo en el Sáhara Español durante el periodo franquista. Para realizar este análisis se ha recurrido a una metodología de investigación de carácter cualitativo, en la que están presentes tanto fuentes documentales como orales. De forma sintética, podemos concluir que en la sociedad colonial que surgió desde 1939 hasta 1975, pero fundamentalmente durante el Desarrollismo, la implantación del sistema educativo español, con su didáctica y su enseñanza-aprendizaje de la historia, sirvió para promover la permanencia de España en el Sáhara Español, a través de la formación del pensamiento social, dejando, además, unas huellas indelebles en la identidad cultural saharauí.

Palabras clave: franquismo, historia de la educación, historia social, didáctica de la historia, identidad

En este artículo se analiza cómo fue el modelo educativo y didáctico en el Sáhara Español, fundamentalmente en torno a la enseñanza aprendizaje de la historia, durante el Franquismo, para tratar de comprender la intencionalidad de la acción educativa de España en el Sáhara y la influencia que tuvo en la población saharauí, destacando, en este sentido, el papel que tuvo en la formación de la identidad cultural de los saharauís.

El Sáhara Español era colonia española desde 1885, sin embargo, no fue hasta el Franquismo cuando se produjo la colonización del territorio, vinculada a la búsqueda y explotación de recursos económicos, en un contexto en el que las descolonizaciones se estaban sucediendo. La sociedad colonial que fue surgiendo en el territorio africano se formó con los emigrantes españoles y los saharauís que se fueron asentando en las principales ciudades, y en este proceso se implantó el sistema educativo español con los modelos didácticos del momento y una enseñanza-aprendizaje de la historia, que jugaron un papel trascendental en la formación del pensamiento social y, por tanto, en la conformación de la identidad saharauí.

El trabajo presenta una primera parte con un contexto histórico que ayuda a comprender cómo y por qué se produjo la colonización del territorio por parte de España, en un contexto internacional en el que desde Naciones Unidas se proclamaba la descolonización de los Territorios No Autónomos, una segunda parte que pretende contextualizar el proceso educativo y didáctico durante los diferentes periodos del Franquismo, atendiendo a la evolución política del Régimen y en consonancia con el contexto internacional, y una tercera parte, que permitirá observar la implantación del modelo escolar, educativo y didáctico en el Sáhara Español, de forma que se pueda dilucidar la intencionalidad de la acción educativa de España en su última colonia.

Este trabajo forma parte de dos investigaciones sociales más amplias, de carácter histórico, geográfico, lingüístico, educativo y cultural ([Andreu-Mediero, 2013](#); [Kroudo, 2015](#)), que se ha afrontado mediante una metodología de investigación de carácter cualitativo. Para ello, se ha recurrido a diferentes tipos de fuentes primarias y secundarias, entre las que se pueden destacar fuentes documentales procedentes de archivos como el Archivo General de la Administración de Madrid, que incluye informes y memorias sobre la actividad llevada a cabo por España en el Sáhara durante el periodo colonial, así como fuentes hemerográficas y bibliográficas. Por otro lado, se le concede

gran importancia a las fuentes orales, elaboradas mediante entrevistas semiestructuradas, que recogen los testimonios de personas que vivieron en el Sáhara Español durante este periodo y que se componen de 7 entrevistas realizadas a emigrantes canarios que, o bien fueron maestros y maestras allí, o alumnado en las escuelas del Sáhara, y 35 entrevistas de saharauis que se instalaron en la colonia y que acudieron a las escuelas del lugar.

En general, durante el siglo XX se dio en las colonias españolas en África un proceso de alfabetización y de aculturación de las sociedades nativas mediante la lengua hispana, pese a las diferencias que pudieran darse entre los diferentes territorios (Negrín, 1993). No obstante, partimos de la idea de Carnoy (2006), de que la educación formal en las colonias de los países occidentales, formó parte de la dominación colonialista y/o imperialista, y, pensamos, que el proceso tuvo como consecuencia una huella en la identidad cultural saharauí.

Así, entendemos la identidad cultural como el sentimiento colectivo de pertenencia a una comunidad concreta, la cual contempla una doble acepción que hace referencia a la “identificación”, es decir, aquellas especificidades y/o singularidades de la cultura con la que un colectivo se identifica, para lo cual existe una gradación, pues no todos los miembros de esa colectividad se identificarán de la misma manera (Mercado y Hernández, 2010), y la “representación”, donde se tiene en cuenta que la identidad colectiva se construye a través de la representación que la colectividad comparte acerca del colectivo mismo, y que se construye mediante la memoria colectiva (Marín, 2002). En este sentido consideramos el concepto de cultura que desarrollan Mercado y Hernández (2010) como “un sistema de creencias, valores, normas, símbolos y prácticas colectivas aprendidas y compartidas por los miembros de una colectividad, que constituye el marco de sus relaciones sociales” (p. 241), y que configura, por tanto, la identidad colectiva, que es dinámica y siempre está en construcción.

El Sáhara Español durante el Franquismo (1939-1975)

La política que Franco siguió durante los treinta y seis años que se mantuvo en el poder vino determinada por el contexto internacional. Durante los años que duró la Guerra Civil y, sobre todo, al acabar esta, se había forjado el pensamiento y las características que dieron lugar al Régimen en base a una

dictadura personal afianzada por la represión, consolidada por el entusiasmo de los vencedores y relacionada con las políticas fascistas europeas. Sin ideología precisa, Franco consolidó una imagen de “cruzado medieval, defensor de la fe y restaurador de la grandeza nacional española” (Tusell, 2010, p.359), afianzándose el Régimen sobre las bases de la Iglesia y del catolicismo. Desde el punto de vista económico se adoptó el modelo autárquico del corporativismo italiano, alineándose con las tesis de la búsqueda de un Espacio Vital (EV). España miraba así hacia África y, como indica Pardo (1995), las esperanzas se pusieron en el ámbito cultural por la posibilidad de dar lugar a nuevas relaciones económicas y políticas.

Tras el giro que tomó el final de la guerra, el panorama internacional dio lugar a un nuevo contexto mundial. El Franquismo tuvo que proceder a su “cambio cosmético”, como lo denomina Tusell (2010), distanciándose así de la escenografía fascista, no obstante, fue castigado con el aislamiento económico y político de la nueva Europa que comenzó a surgir. Nos encontramos, por tanto, un país asolado, con hambre y miseria, sin participación en el Plan Marshall y con una política autárquica basada en la promoción de la industria a través del sector público. Mientras, durante los años de la guerra mundial, se habían promovido diversas investigaciones en el Sáhara Español, tanto antropológicas, como arqueológicas, geológicas o geográficas, de forma que el Instituto de Estudios Africanos (IDEA) del Consejo de Investigaciones Científicas (CSIC) se creó en 1945 y fue el centro oficial del pensamiento africanista que marcó la actuación colonial española, al estilo de las potencias europeas que aún controlaban África (Suárez, 1997). Un año después, en 1946, se creó el África Occidental Española (AOE), del cual formaban parte Ifni, Cabo Juby (Tarfaya) y el Sáhara Español, que quedaba conformado por los distritos de Río de Oro, cuya capital se estableció en Villa Cisneros (actual Dajla), y Sâguia-el-Hamra, con la capital en El Aaiún. Los resultados en torno a las investigaciones que se fueron realizando en el sector pesquero, ficológico y mineralógico eran prometedores, por lo que se fue perfilando la idea de la colonización y la explotación del territorio (Andreu-Mediero, 2018; 2017b; 2013). Así, si bien la emigración española al territorio había sido débil hasta ese momento, a partir de ese año es visible un aumento de españoles, fundamentalmente canarios por cuestiones de cercanía, que fueron estableciéndose en el territorio, huyendo de la pobreza en el caso de los isleños, y vinculados a la administración y al cuerpo militar en el caso

de los peninsulares, lo que fue propiciando un sutil crecimiento poblacional. El asentamiento comenzó en las poblaciones del sur en torno a factorías pesqueras, como las de Villa Cisneros o, en menor medida, La Güera, mientras que, paralelamente, en el norte había surgido Cabo Juby y El Aaiún. Estas poblaciones fueron creciendo progresivamente debido al flujo migratorio español y al asentamiento de los nómadas saharauis, constituyendo un reclamo para muchos canarios que veían la posibilidad de quintuplicar sus sueldos en la otra orilla, en unas poblaciones que estaban “en construcción” (Andreu-Mediero, 2017a).

Los acuerdos con Estados Unidos de 1953, iniciaron una nueva etapa en el periodo autárquico, que concluiría con el Plan de Estabilización de 1959 al liberalizarse la economía, pues supusieron una inyección económica para un país abatido. Además, estos acuerdos, junto a los que se firmaron con el Vaticano, promovieron el reconocimiento internacional del Régimen, de forma que España entró a formar parte de la órbita estadounidense-capitalista, en plena Guerra Fría (Viñas, 2003) y, por ende, pasó a participar de la política internacional. Así, en 1955, España ingresaba en unas Naciones Unidas que en su carta fundacional recogía la Declaración de los Territorios No Autónomos. De esta forma, las descolonizaciones se estaban sucediendo, primero de Asia y luego de África, influenciadas por los movimientos nacionalistas y el sentimiento antioccidental, además de por el clima de los Acuerdos de Bandung de ese mismo año. En ese contexto, tuvo lugar la independencia de Marruecos un año después, y, con ella, el inicio de unas pretensiones territoriales que le llevaron a solicitar el Sáhara Español ante la ONU. Así, entre 1957 y 1958 tuvo lugar la guerra de Ifni-Sahara, que acabó saldándose con la cesión de Tarfaya e Ifni, salvo su capital, Sidi-Ifni, a Marruecos.

Los pilares económicos del llamado Desarrollismo, fueron la entrada de capitales foráneos, las remesas de los emigrantes españoles y el Turismo. Entre las leyes y medidas adoptadas, se encontraba la Ley de Hidrocarburos de 1958, que supuso la entrada de compañías extranjeras a territorio sahariano en busca del preciado elemento. A esto hubo que sumarle la puesta en marcha de la Empresa Nacional Minera del Sáhara, S.A. (ENMINSA), para la búsqueda de fosfatos, y que dio con el yacimiento de fosfato más importante, cuya explotación recayó en Fosfatos de Bu-Cráa (FOSBUCRÁA), en sustitución de ENMINSA (Morillas, 1988; Andreu-Mediero, 2013). El

impulso económico de la colonia era incompatible con las recomendaciones de la ONU, que en 1960 había aprobado la Declaración sobre la concesión de la Independencia a los Países y Pueblos coloniales, por lo que se procedió a la ordenación jurídica de la colonia como provincia española entre 1961 y 1962, reconociendo a la Yemáa, como organismo representativo de la población saharauí en la administración local. Durante la década de los sesenta y principios de los setenta, Naciones Unidas no cesó en su empeño para que España descolonizara, mientras, las negociaciones entre España y Marruecos se saldaron con la cesión del territorio de Ifni que aún estaba bajo bandera española, y, sobre todo, las principales ciudades no dejaron de crecer al calor del desarrollo urbano que vino de la mano de los fosfatos y de la búsqueda de petróleo, así como de toda la contingencia que suponía dar respuesta a nuevas ciudades con cada vez más población. Si bien la convivencia entre españoles y saharauí ya se había iniciado años atrás, a partir de entonces se consolidarían los lazos entre colonizadores y colonizados.

1973 fue el año que inició un periodo crítico en el desarrollo de la Dictadura y también en la vida en el Sáhara. La crisis del petróleo, la enfermedad de Franco y el asesinato de Carrero Blanco, enarrecieron un ambiente que se tornó cada vez más crispado. En el Sáhara, tras los sucesos de Zemla de 1970 se fueron asentando las ideas nacionalistas y surgieron nuevos actores como el Frente Polisario. Y es que desde 1973 Naciones Unidas conminó a España a realizar un referéndum en el Sáhara Español, para que los saharauí decidieran sobre su futuro y, en este sentido, España promocionó la idea de que los saharauí quisieran permanecer bajo bandera española. Así, en 1974 tuvo lugar la creación del Partido de la Unión Nacional Saharauí (PUNS), un partido proespañol en un país donde estaban prohibidos los partidos políticos, y tras nueve años anunciándose su llegada, la misión visitadora de la ONU aterrizó en el Sáhara en mayo de 1975. De esta forma, la aparición del Frente Polisario y su ideario independentista, junto con las reivindicaciones de Marruecos en Naciones Unidas y la presión de este organismo para descolonizar, supuso el inicio de un periodo convulso que acabó con el abandono del Sáhara Español, el mismo mes de noviembre de 1975 en el que moría Franco. Así, se procedió a la evacuación del territorio de forma apresurada, ante la asombrada e incrédula mirada de la población que allí residía, pese a que oficialmente permaneció bajo bandera española hasta el 28 de febrero de 1976 (Rodríguez, 2015; Andreu-Mediero, 2017a).

Educación y Didáctica de la Historia durante el Franquismo

El advenimiento del nuevo sistema mundial que surgió tras las cenizas de la II Guerra Mundial tuvo su eco en el desarrollo de los sistemas educativos de los países contendientes dando lugar a la *democratización* de la educación. En términos generales, y no de forma homogénea, este proceso contempló varias fases que pasaron por: revisar los sistemas educativos; comprender que la educación era clave para el desarrollo social y económico; realizar una revisión crítica, según el contexto socioeconómico de los setenta y ochenta; y realizar nuevas reformas para el contexto de los noventa, con la aparición de las políticas neoliberales (Tiana, 2002). Sin embargo, esta no fue la línea que siguió España.

La depuración del Magisterio que comenzó en 1936, fue un proceso que corrió paralelo a la formación de una nueva concepción social, propio de los regímenes totalitarios, que, como dice Puelles (2002, p.332), conllevó una pedagogía “excluyente, unidimensional, presidida por valores de autoridad, jerarquía, orden, disciplina” y formación paramilitar. Así, en 1938 la educación en España sufrió una “recatolización” y una “renacionalización”, anulando los avances que se habían producido durante la II República. Durante la Autarquía prevaleció un modelo didáctico tradicional que pretendía promover los valores culturales del momento, basado en los contenidos y donde no se tenía en cuenta las concepciones y las ideas del alumnado. Desde el punto de vista epistemológico, la historia nacionalista y patriótica surgida a mediados del XIX tuvo su continuidad hasta mediados del XX en España, salvo los intentos aperturistas republicanos (Valls, 1991). Sus contenidos quedaban vinculados a la historia de España, sobre todo a la Edad Moderna, donde prevalecía la historia-relato y donde el protagonismo estaba en determinados personajes ensalzados por sus gestas bélicas, nacionales o religiosas. Era una visión de la historia cerrada, que giraba en torno a la unidad de España, los Reyes Católicos, Recaredo, el Imperio y el Alzamiento, con conceptos geográficos que ayudaban a consolidar estas ideas vinculadas con el Estado-Nación y con el idioma castellano como instrumento de unidad hispánica (Navarro, 1990). En cuanto a la metodología, destaca Hernández (2002) la memoria como elemento principal, teniendo en cuenta que el ritmo de aprendizaje no contemplaba la diversidad. En este sentido, mencionar que los maestros apenas se salieron de los contenidos de los libros, y enciclopedias

como Álvarez, *Escuela Española*, *Magisterio Español* o *Bruño*, entre otras, fueron las utilizadas en todo el estado español. Parte de las señas de identidad de las escuelas franquistas fueron los crucifijos en la pared y, en ocasiones, un mapa de España, con las Islas Baleares y las islas Canarias en un recuadro cada una, y una debajo de la otra (González, 2005), además de toda una simbología que, especialmente durante la Autarquía, procuraba relacionar la formación educativa con la militar.

En 1943 se aprobó la ley universitaria que establecía una universidad “católica, patriótica, falangista e imperial” (Viñao, 2014, p.27), con obligación de afiliarse al Sindicato Español Universitario (SEU), y dos años después, en 1945, vio la luz la Ley de Enseñanza Primaria, que el Gobierno tenía preparada desde 1939 esperando ver el enfoque que debía darle, según el desenlace de la guerra mundial (Navarro, 1990). Así, el proceso cosmético del Régimen incluyó el desplazamiento de conceptos como “raza”, “sangre” o “suelo”, por el afianzamiento del catolicismo, entre otras cuestiones, de forma que la pugna entre Falange y la Iglesia por el monopolio educativo, cayó definitivamente del lado de la Iglesia (Puelles, 2002, p.337).

Durante el Franquismo se mantuvo la segregación por sexos en las escuelas y el currículum educativo de las niñas se amoldó a la función social que desempeñaron las mujeres en el ámbito doméstico, sobre todo durante la Autarquía. Desde que acabara la Guerra Civil, se sabía que la configuración del nuevo modelo social pasaba por el control de la educación y a la construcción de la identidad colectiva española contribuyó, en gran medida, el Frente de Juventudes, surgido en 1940 y sustituido en 1960 por la Delegación Nacional de Juventudes. Así, todos los escolares debían formar parte de esta organización juvenil que asumió la Formación Política a través de la asignatura de Formación del Espíritu Nacional y de la Educación Física. Se contribuía, de este modo, a fomentar el imaginario social de la juventud franquista (Mauri, 2016; Ramírez-Macías, 2014). Ya en 1960, en pleno Desarrollismo, sería cuando surgiría la Organización Juvenil Española (OJE), quien dependía de la Delegación Nacional de Juventudes, y que, constituyendo un movimiento de voluntariado, presentaba una cierta adaptación de los principios del Movimiento al nuevo contexto desarrollista.

La Sección Femenina, por su parte, órgano femenino de Falange Española, fue reorganizada al concluir la Guerra Civil y, durante su vigencia a lo largo del Franquismo, constituyó el vehículo propagador de los valores de la

Dictadura, dirigido a mujeres y, muy especialmente, a las maestras. Entre los valores exaltados estaban el de la subordinación de la mujer al hombre y el de la preparación de la mujer para un rol de ama de casa y madre. En este sentido, fueron varias las publicaciones periódicas de las que se valió, como *Escuela Hogar* o *Medina*, siendo *Consigna. Revista de la Sección Femenina dedicada a las maestras*, la que intentaba vincular pedagogía con hogar, para fomentar el sentimiento patriótico y la conciencia nacional en un colectivo tan importante como el de las maestras, que tenían una función propagadora de ideas (Rabazas y Ramos, 2006; Ramírez-Macías, 2014).

A partir de los años cincuenta, el nacionalismo exaltado se fue suavizando con la política educativa de Ruiz Giménez, el Régimen había sido reconocido internacionalmente y se preparaba la liberalización económica, así que se acometió la construcción de escuelas y se desarrolló la formación profesional. Al comenzar los años sesenta, con el gobierno tecnócrata de la etapa desarrollista, la reforma que impulsó el ministro Lora Tamayo con la ley de 1964, se centró, fundamentalmente, en transformar la Primaria, aunque también se prestó atención a la Secundaria. En Primaria se aumentó la edad de escolarización obligatoria, se procedió a la graduación de la formación, y se “modernizaron” los nuevos cuestionarios que se publicaron en 1965, donde, en lo que a la materia de historia se refiere, y siguiendo a Navarro (1990), “el fanatismo de otros tiempos quedaba superado, aunque por supuesto se mantenían los tópicos tradicionales” (p.223), mencionándose por lo menos ya, las guerras mundiales y la revolución rusa (Puelles, 2002; Navarro, 1990). Se ampliaba así la visión a la Historia Universal, otorgándole más protagonismo a los fenómenos colectivos y a la historia social, y perdiendo peso el nacional-catolicismo, aunque sin desaparecer. Y es que, la adaptación a las sociedades industriales que España estaba haciendo, requería de este paso de modernización educativa, que debía conllevar un cambio didáctico y una nueva visión de los espacios concebidos para la enseñanza, surgiendo, así, escuelas e institutos arquitectónicamente más modernos y amplios (García, 2000).

El modelo didáctico-tecnológico propio del momento, se apoyaba en las teorías conductistas que consideraban que si la conducta era la adecuada, el alumnado aprendería cualquier cosa. Además, se articularon las asignaturas en objetivos, contenidos y actividades, centrándose ahora en los objetivos, y se optaba por metodologías que apostaban por el aprendizaje por

descubrimiento. Los años del Desarrollismo en España es lo que, según Viñao (2014), supuso poner la política educativa al servicio de la política económica, introduciendo “nuevas técnicas burocráticas-pedagógicas de administración y gestión del sistema educativo” (p.27). En realidad, era una escuela más moderna, pero que, como menciona García (2000), seguía reproduciendo el modelo cultural ideado por el Régimen. Así, la ley de educación de Villar Palasí, fue aprobada en 1970, mientras las protestas estudiantiles, las huelgas y las manifestaciones se sucedían en contra de la Dictadura (Puelles, 2000). Una ley que, como indica Viñao (2014), constituyó un intento por alargar la vida del Régimen, de forma que desde los movimientos de renovación pedagógica se comenzaba ya a buscar alternativas a los planteamientos de la misma.

El Entorno Socioeducativo y Escolar en el Sáhara Español

Dice Satué (2016) que “el Sáhara se componía de dos mundos, el costero y el interior” (p.29). La población europea, denominación genérica que aparece en los censos del Sáhara Español, se había ido dirigiendo, a las poblaciones de La Güera, Villa Cisneros, El Aaiún y Cabo Juby, hasta que fue retrocedido a Marruecos tras la guerra de Ifni y Sáhara. Sin embargo, sería una vez que se produjo la provincialización del Sáhara, cuando se produjo el crecimiento inusitado de estas poblaciones, y en menor medida de Smara.

Desde principios de los sesenta, las empresas dedicadas a la búsqueda de petróleo y fosfatos supusieron el impulso decisivo para el desarrollo económico, y la necesidad de infraestructura y aprovisionamiento promovieron la colonización y ocupación del territorio en torno a Villa Cisneros y El Aaiún. En la colonia surgió una población con una estructura jerarquizada, de carácter militar, compuesta por europeos y nativos que se fueron asentando. En la base estaban los saharauis y por encima se encontraban los europeos, entre los que se podían diferenciar canarios y peninsulares. Así, más cercanos a los saharauis se encontraban los canarios, que era el grupo más numeroso de los dos y que ocupaba puestos diversos, pero, sobre todo, sin cualificación. El territorio constituyó una gran vía de escape para la economía y la población canaria, que emigró en estos años a un Sahara que ofrecía trabajo y posibilidad de ahorro, al cobrarse sueldos que podían quintuplicar a los del archipiélago. Por último, en la cúspide social se

encontraban los peninsulares, que copaban, fundamentalmente, la oficialidad militar y los puestos cualificados de las grandes empresas (Andreu-Mediero, 2017b). Al margen de las principales poblaciones mencionadas, en el interior estaban los puestos, que eran poblados muy pequeños, situados en lugares estratégicos por ser cruces de caminos o lugares cercanos a pozos de agua o a fronteras. Así, mientras que las descolonizaciones se iban sucediendo en el resto de países africanos, en el Sáhara Español surgió una convivencia singular con el desarrollo de una sociedad que dio lugar a un tipo específico de relaciones coloniales (Domínguez-Mujica, Andreu-Mediero, y Kroudo, 2017).

La política educativa en la colonia fue muy importante para el gobierno español desde los primeros momentos. En este sentido, no se discriminó a saharauis y europeos, que siempre compartieron aulas, de forma que se pudo transmitir la cultura, el idioma y los valores occidentales del mundo hispánico, según la concepción cultural y social del Franquismo. Durante la Autarquía, se procedió a establecer una infraestructura escolar en las poblaciones urbanas del territorio, como en Villa Cisneros, El Aaiún, La Güera, Villa Bens y Tantan en Cabo Juby, de forma que se atendiera la etapa de Primaria (Diego, 1988). Según el informe del Jefe de Servicio de Enseñanza del Gobierno General de la Provincia del Sáhara, podemos observar cómo a partir de 1954 se va produciendo un crecimiento sostenido del número de matriculaciones de alumnado europeo y nativo, siendo 1961 y 1962, los años que supusieron el punto de inflexión en el territorio, al pasar a ser la provincia española número 53 y producirse en el territorio un incremento de la inversión nacional y, por primera vez, de la inversión foránea, vinculada a los recursos económicos. El crecimiento que experimentaron las ciudades vino de la mano de la sedentarización de los saharauis y, por tanto, del aumento de la asistencia de estos a las escuelas, conllevando también un incremento en el número de maestros que llegaron al territorio hasta 1972-1973. El Sáhara Español se convirtió para muchos maestros en “la Alemania de los funcionarios”, como menciona Salafranca (1996, p.86) quien fuera maestro allí, pues el sueldo en el Sáhara era de más del doble.

Tabla 1.

Profesorado y alumnado en el Sáhara Español desde 1954 hasta 1962.

AÑO	SECCIONES	MAESTROS EUROPEOS	MAESTROS NATIVOS	ALUMNOS MATRICULADOS EUROPEOS	ALUMNOS MATRICULADOS NATIVOS	ASISTENCIA MEDIA	ADULTOS MATRICULADOS
1954	11	6	2	127	132	120	116
1955	8	8	3	220	191	292	136
1956	10	10	3	232	206	301	205
1957	8	8	2	156	23		62
1958	7	9	1	185	152		108
1959	6	6	1	105	139	101	122
1961		16	15	273	1.135	1.061	130
1962		27 ⁽¹⁾	16	317	1.253	1.510	242

⁽¹⁾ 4 Maestros Auxiliares Europeos.

Fuente: Informe del Jefe de Servicio de Enseñanza del Gobierno General de la Provincia del Sáhara. El Aaiún, 7 de junio de 1962. [España] Ministerio de Cultura y Deporte. Archivo General de la Administración, Fondo África 15 (024), S 2834.

Así, en 1964, coincidiendo con la reforma de Lora Tamayo, la educación en el Sáhara Español alcanzó a todas las edades y grupos sociales, haciéndose extensivo, tanto a hombres como a mujeres, niños y niñas, europeos y nativos. Se crearon las escuelas nómadas, que fueron seis en total, y su misión era la de acompañar a las familias saharauis, pastores de dromedarios, en busca de pastos. En este tipo de escuelas, los maestros eran siempre hombres y solían ser los recién llegados al Sáhara y los que menos puntos tenían. Estas escuelas, como todas las del interior, combinaban la misión pedagógica educativa con la asistencial a través de sus comedores escolares (Satué, 2016). En el caso de las escuelas de poblaciones principales, había tanto maestros como maestras, procedentes de la península y de las islas Canarias, y esto mismo se dio en la escuela que la empresa FOSBUCRÁA, ya en los setenta, tendría en la zona de minas. Cerca de las minas de Bucráa se estableció un poblado que acogía a todos los trabajadores de la mina, tanto españoles como saharauis, aunque quedaban separados en campamentos diferentes. En el caso de los españoles, estos no se trasladaban allí con sus familias, pues o bien no tenían aún, por ser hombres solteros, o estas se quedaba en las islas Canarias, en El Aaiún o en la península, pues por contrato muchos trabajadores, a excepción de los que

vivían en la península, iban de lunes a viernes a las minas y el fin de semana regresaban a sus hogares. Sin embargo, allí sí se asentaban los saharauis con sus familias, por lo que se procedió a construir una escuela en el complejo, en el que había una maestra y un maestro.

En 1964 se inauguró, también, en el Sáhara, la Sección Femenina, pues se quería trasladar a las mujeres saharauis la visión social franquista y, en concreto, la de mujer-madre, supeditada al hombre. Según el punto de vista de los colonizadores, las mujeres nómadas gozaban de una situación de cierta libertad en cuanto a las labores domésticas y la toma de decisiones, o a la posibilidad de divorciarse, presentando, por tanto, carencias que había que “modificar”, pues, según estos, no sabían cocinar, llevar la casa o criar a los hijos (Bengoechea, 2012; 2019; Morales y Vieitez, 2014). Así, se puso en funcionamiento la Escuela Hogar del Patronato, para impartir niveles de EGB; la Escuela Hogar de Mujeres Nativas, para recibir clases de cocina, corte y confección, costura, manualidades, plancha y labores del hogar, además de clases de alfabetización. Por último, se organizó un Departamento de Promoción, para asesorar en cuanto a salud e higiene, y trámites administrativos¹. Tanto en las instituciones de El Aaiún y Villa Cisneros, como en las Cátedras Ambulantes que llegaron al interior del territorio, fue donde las mujeres adquirieron estos hábitos y aprendieron la lengua española.

Al finalizar el periodo colonial de España, la educación Primaria contaba con colegios ubicados en El Aaiún, como el Colegio Nacional “La Paz”, el Colegio Nacional “Sáhara”, la escuela graduada de Bucráa, el Centro de Educación Especial y, como no estatales, el Colegio Atlántico, y el Colegio Sagrado Corazón. En Villa Cisneros se encontraba el Colegio “Sáhara” y en Smara la Escuela Graduada, además, había escuelas por diferentes puestos como los de Playa del Aaiún, Daora, Hagunía, Echedeira, Tifariti, Amgala, Mahbes, Guelta, Cabo Bojador, Bir Nzaran, Auserd y Tichla². Para los estudios de Secundaria, se contaba con el Instituto Nacional “General Alonso”, de El Aaiún, y el Instituto Nacional de Enseñanza Media de Villa Cisneros. Y para cursar estudios superiores había que desplazarse a universidades de la península o a Canarias.

Para atender a los objetivos de los Planes de Desarrollo y bajo la reforma de Lora Tamayo, se instaló, en noviembre de 1967, el Programa de Promoción Obrera (PPO), conocido posteriormente como SEAF, que fue un organismo dependiente de la Dirección General de Promoción del Ministerio de Trabajo,

a través de la instalación de dos centros de Formación Profesional, uno en El Aaiún y otro en Villa Cisneros. Desde 1970, 4.500 trabajadores se especializaron en profesiones vinculadas con la hostelería, la administración, la soldadura o las calderas, entre otras.³ Además, en el curso 1974/1975 se incorporó a la Formación Profesional, la Escuela de Profesorado de EGB y la Escuela de ATS Por otro lado se incluyó también a las mujeres, por lo que el Taller de Confección Industrial de la Sección Femenina se dedicó a dar trabajo a operarias nativas.

Por último, se puede observar cómo en el curso 1973/1974, el número de alumnos que cursaron Primaria en el Sáhara fue de 6.532 alumnos, de los que 975 eran europeos y 5.453 nativos, lo que nos indica que entonces se había alcanzado un alto grado de sedentarización. Sin embargo, al llegar a la enseñanza media, que en ese curso fue de 780 alumnos, el número de alumnos que se decantaba por ir al instituto era considerablemente menor, entre lo que cabría mencionar que la mayoría eran europeos, pues de los 780 alumnos, 620 eran europeos y 160 nativos. Por último, 61 alumnos fueron becados para cursar estudios superiores en la península⁴, aunque muchos de ellos, según destacan Awah y Moya (2010), no pudieron finalizar los estudios por el abandono precipitado del territorio en 1975 y, realmente, se intentaba que tampoco fueran muchos los que optaran por esta vía.

Para aquellos alumnos, de EGB y de Enseñanza Media, que se encontraban fuera de El Aaiún y Villa Cisneros se abrieron dos Colegios Menores en estas ciudades y para las alumnas funcionaba una residencia de la Sección Femenina en El Aaiún. Por último, la acción educativa de la EGB se hizo extensiva a los adultos a través de Radio ECCA de Las Palmas, una emisora canaria que tiene una finalidad formativa y educativa, y que desde 1967 emitió a través de Radio Sáhara, para alfabetizar y formar a la población saharauí.

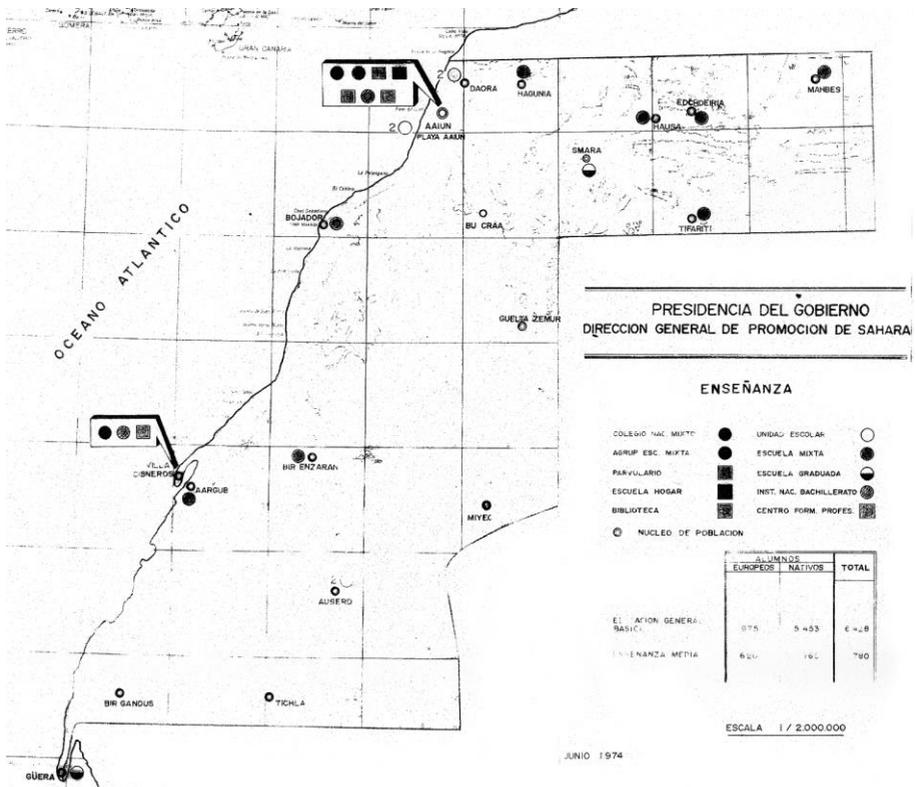


Figura 1. Mapa de escuelas en junio de 1974.

Fuente: Informe de la labor realizada en el Sáhara 1973-1974. [España] Ministerio de Cultura y Deporte. Archivo General de la Administración, Fondo África 15 (005), D 657.

La formación educativa y cultural se consolidó, por un lado, con la OJE, a través de actividades de carácter mixto, entre españoles y saharauis, vinculadas a la formación del Espíritu Nacional, desarrolladas tanto en los institutos de El Aaiún y Villa Cisneros, como al aire libre en el Sáhara y en la península, donde iban los saharauis para participar en los Juegos Escolares (Satué, 2016). Por otro, a través de la promoción de concursos y premios literarios, cuyas temáticas giraban en torno a la acción de España en el Sáhara,

como el premio “África” de literatura y periodismo, convocado en junio de 1975⁵. Sin embargo, coincidimos con Satué (2016) en cuanto a que la posibilidad que brindaba la OJE al viajar a la península, tuvo también el efecto contrario al deseado por parte del Gobierno, pues los saharauis regresaban con una nueva visión y una toma de conciencia, que en ocasiones, les llevó a estar más cercanos a la vía de la independencia.

Una de las principales dificultades a las que tuvieron que enfrentarse los nativos, en general, y los maestros y maestras en el Sáhara, fue a la barrera idiomática. El castellano era el idioma oficial, necesario para el día a día y para poder optar a un trabajo. Además, los libros de texto que se utilizaron eran los mismos que en todo el estado, por lo que se promulgaba una identidad nacional española a través de los contenidos de sus cuestionarios y de los modelos didácticos en los que se enmarcaban. Tal y como recoge Satué (2016), en el Sáhara predominó el uso de la *Enciclopedia Álvarez* y, en concreto *El Parvulito*, para comenzar los primeros años de escolarización y aprender a leer, unos libros que presentaban unos contenidos, unos mapas, unos personajes históricos y unas ilustraciones de unos entornos, familias, costumbres y vestimentas, que no tenían nada que ver con la realidad histórica, geográfica, cultural e idiomática saharauí (Álvarez, 1963). Así, los testimonios reflejan cómo al alumnado saharauí le costaba seguir las lecciones, que se memorizaban sin comprenderlas, adoptando una metodología memorística.

Tras los sucesos de Zemla en 1970, momento en que comenzaron las reivindicaciones de los saharauis y que se materializarían tres años después con la aparición formal del Frente Polisario, el gobierno procedió a introducir la lengua árabe, llegando incluso a inaugurarse, en el curso 1974/1975, la Escuela de Estudios Árabes, que tuvo como director a un libanés. Sin embargo, durante todo el periodo el castellano fue el vehículo a través del cual se llevó a cabo la colonización, como refleja la documentación y quien fuera maestro en FOSBUCRÁA ha confirmado⁶, pues a él le dejaron claro que si quería aprender árabe estaba bien, pero que para comunicarse con los saharauis debía hacerlo en castellano, que es lo que debían aprender.

Muchos saharauis se sentían y se siguen sintiendo españoles, no solo porque desde la provincialización tuvieran un DNI español, sino porque muchos nacieron bajo bandera española y esto es más visible en aquellos que estudiaron en estos años con el sistema que estamos describiendo. En este

sentido hay dos estudios en esta línea (De Dalmeses, 2007; Gaudio, 1993), que nos permiten rescatar dos anécdotas muy gráficas. Quien fuera director del diario *La Realidad* de El Aaiún, Pablo Ignacio de Dalmeses, en uno de sus libros (2007), recuerda cómo alguna personalidad del gobierno le relató esta anécdota sobrevenida al visitar la escuela del puesto de Tifariti, sobre la eficacia de la enseñanza española en la población local:

(...) Dialogó distendidamente con los alumnos y, puesto a comprobar la eficacia de la acción docente, hizo al vuelo algunas cuestiones sencillas, que fueron contestadas con rapidez. No pudiendo evitar el tópico, se dirigió a uno de los chavales preguntándole: -¿Sabes quién descubrió América? Y aquel muchachito de rostro moreno, que jamás había oteado otro horizonte que la inmensidad del desierto y llevaba en sus venas sangre de tribus nómadas desde generaciones, contestó con aplomo: -América la descubrimos los españoles en 1492. Al oficial, según su propio testimonio, se le hizo un nudo en la garganta y aprobó la respuesta con un cariñoso palmetazo sobre la nuca del escolar. Todavía era la época de la provincia, cuando la tesis oficial era la de la ciudadanía común que luego, con el abandono, sería restringida e incluso negada cicateramente. (pp. 53-55)

En el caso de Attilio Gaudio (1993), observamos otro ejemplo de la influencia de la política educativa en la identidad de los saharauis, al relatar cómo en una visita al Sáhara Español y preguntarle a un saharai sobre la etnia a la que pertenecía, este contestó que era español.

Tras el análisis de las entrevistas a los saharauis podemos concluir que los aspectos formativos y culturales, como el idioma, los contenidos curriculares, los hábitos domésticos, gastronómicos o sanitarios, o el sentimiento de identificación con la identidad española, son aspectos que están presentes, en mayor o menor medida, en los saharauis entrevistados que vivieron durante la etapa colonial, por lo que podemos decir que forma parte ya de la memoria colectiva de los saharauis y, por tanto, forma parte de su identidad cultural.



Figura 2. Clase de niñas en el Sáhara Español, 1971.

Fuente: [España] Ministerio de Cultura y Deporte. Archivo General de la Administración, Fondo África (006), AF/D 179.

Conclusiones

La ocupación y colonización del Sáhara Español por el gobierno franquista no fue tarea fácil. El Sáhara era un territorio desértico, pobre, en un primer momento, y poblado por nómadas que poseían su propia cultura. Tras salir de

una guerra civil donde el país estaba sumido en la pobreza, Franco decidió mirar hacia los territorios africanos, de la misma forma que hacían los países del Eje. La investigación y la búsqueda de recursos se extendió al Sáhara Español, de forma que a medida que el Régimen se consolidó durante los años de la Autarquía, se fueron descubriendo las posibilidades que encerraba. Era cuestión de tiempo poner en marcha las explotaciones. Así, fue surgiendo una sociedad colonial compuesta por españoles y nómadas saharauis, que poco a poco se fueron asentando para entrar a formar parte del entramado colonial. La aceptación internacional del Régimen supuso entrar a formar parte del sistema internacional capitalista surgido tras la II Guerra Mundial, y las directrices de la ONU no satisfacían a un gobierno que veía en el Sáhara ricas posibilidades económicas en torno a la pesca, los fosfatos, el petróleo, las algas o la válvula de escape que suponía para la economía y la sociedad canaria, entre otras cuestiones. La liberalización de la economía trajo consigo la provincialización del territorio, y las inversiones y el desarrollo corrieron paralelos a la urbanización y crecimiento de las principales poblaciones. El proceso colonial se hizo efectivo mediante la aplicación de la política educativa, con la enseñanza-aprendizaje de la historia presente en los modelos didácticos bajo los que se enmarcó la educación española en el Franquismo, de forma que se intentó soterrar la identidad saharai y promover una identidad nacional española, a través del uso del currículo y de la lengua castellana, que si bien respetaba la cultura y las tradiciones saharauis, realmente buscaba perpetuar la presencia española en el territorio ante la visita de Naciones Unidas y el referéndum que, en teoría, se iba a celebrar.

Así, se puede decir que en las escuelas del Sáhara Español no hubo discriminación, al estar mezclados españoles y saharauis en las aulas, estudiar lo mismo, o mantenerse el respeto a las creencias religiosas, pues se daba religión católica pero los saharauis tenían religión musulmana, de forma que en los informes consultados, se destaca el aumento de la plantilla de profesores de árabe y Corán desde los años que aparecen en la Tabla 1, hasta 30 trabajadores para 1971 y el doble para 1974. También se podrían destacar como aspectos positivos para la población saharai escolarizada, el hecho de que, al acudir a las escuelas, participaran de la labor asistencial, por parte de los comedores escolares, y sanitaria, con el Servicio Médico-Escolar, así como que tuvieran la posibilidad de contar con internados o becas para alumnado que quería seguir con la formación superior y tenía pocos recursos.

Sin embargo, la inversión del gobierno para promover la alfabetización en el Sáhara y aumentar la escolarización de los saharauis, creando, incluso, escuelas nómadas, con el español como lengua vehicular de la colonización, a través de un currículo de geografía e historia y un modelo didáctico que no tenía nada que ver con la realidad saharauí, nos lleva a confirmar que la política educativa de España en el Sáhara estaba condicionada por el interés económico de permanecer en el territorio.

Vemos así como, poco a poco, se buscó acallar la identidad saharauí y sustituirla por una identidad española nacional. Siguiendo a Carnoy (2006), podemos concluir que el papel de la educación y las escuelas fue el de hacer encajar a la sociedad saharauí dentro de los marcos sociales de la estructura capitalista a la que se fue incorporando España, de forma que, de haber seguido España como potencia colonizadora, no habría disminuido la dependencia de la población nativa con respecto a los españoles. Lejos de eso, el papel de la educación española en el Sáhara fue el mismo que el de otras potencias coloniales décadas atrás, consistente en adaptar las estructuras sociales tribales tradicionales a las necesidades del mercado capitalista occidental, a través de la estructura del estado español. Por otro lado, al igual que ocurriera en otras colonias africanas, la educación colonial tuvo un efecto en la población nativa con el que no se contó y fue el de que la minoría que se formó y, sobre todo, salió del Sáhara, al estar en contacto con otras realidades y con otras ideas, acabó tomando conciencia y asumiendo, de alguna manera, el ideario nacionalista e independentista.

De esta forma, el contexto social derivado de la acción educativa y cultural española, a través de la alfabetización y la aculturación de los saharauis mediante el currículo de geografía e historia y los modelos didácticos del momento, forman parte de la construcción de la identidad colectiva saharauí y, por tanto, de su identidad cultural.

Notas

¹ Nota informativa sobre las actividades que la Sección Femenina realiza en el Sáhara, en Memoria de la labor realizada y funcionamiento de los servicios (1970-1974). [España] Ministerio de Cultura y Deporte. Archivo General de la Administración, Fondo África 15 (005), D 657.

² Informe del Jefe de Servicio de Enseñanza del Gobierno General de la Provincia del Sáhara. El Aaiún, 7 de junio de 1962. [España] Ministerio de Cultura y Deporte. Archivo General de la Administración, Fondo África 15 (024), S 2834.

³ Actuaciones y realizaciones. 1970-1974. Servicio de trabajo. El Aaiún, noviembre de 1974. Memoria de la labor realizada y funcionamiento de los servicios (1970-1974). [España] Ministerio de Cultura y Deporte. Archivo General de la Administración, Fondo África 15 (005), D 657.

⁴ Realizaciones en Sáhara durante el periodo 1973-1974. Presidencia del Gobierno. Junio de 1974. [España] Ministerio de Cultura y Deporte. Archivo General de la Administración, Fondo África 15 (005), D 657.

⁵ *La Realidad*, 24 de junio de 1975, p.2. Recuperado de <https://jable.ulpgc.es/jable/la.realidad/1975/06/24/0002.htm?palabras=realidad>

⁶ Luis Romero Hernández, natural de Agüimes, Gran Canaria. Maestro en las minas de Bucráa (FOSBUCRÁA) desde 1974 hasta 1975. Agüimes, Gran Canaria, 19 de enero de 2006.

Referencias

Álvarez, A. (1963). *El Parvulito*. Valladolid: Miñón.

Andreu-Mediero, B. (2018). La importancia de la pesca en la ocupación y colonización del Sáhara Español durante el franquismo y su vinculación con Canarias. *Anuario de Estudios Atlánticos*, 64: 064-010, 1-18.

Andreu-Mediero, B. (2017a). *El Dorado bajo el sol. Canarias en el antiguo Sáhara Español*. Madrid: Mercurio Editorial.

Andreu-Mediero, B. (2017b). La industria de las algas en el antiguo Sáhara español. *Vegueta. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 17, 323-340.

Andreu-Mediero, B. (2013). *La búsqueda del Dorado en el Sahara. Intereses, colonización y proceso migratorio de los canarios*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, España. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Tesis doctoral inédita.

Awah, M. y Moya, C. (2010). *El porvenir del español en el Sahara Occidental: la diversidad lingüística, aspectos antropológicos, sociales y literarios*. España: Bubok Publishing S.L.

Bengochea, E. (2019). *La Sección Femenina en la provincia de Sahara*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

- Bengochea, E. (2012). La Sección Femenina en la Provincia del Sáhara, una empresa colonial. En A. Ibarra (Coord.) *No es país para jóvenes* (pp. 1-20). Vitoria: Instituto Valentín Foronda.
- Carnoy, M. (2006). *La educación como imperialismo cultural*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Criado, R. (1977). *Sáhara, pasión y muerte de un sueño colonial*. París: Ruedo Ibérico.
- Diego, J.R. (1988). *Historia del Sáhara. La verdad de una traición*. Madrid: Kaydeda Ediciones.
- De Dalmezes, P. I. (2007). *Los últimos de África: crónica de la presencia española en el continente africano*. Córdoba: Editorial Almuzara.
- Domínguez-Mujica, J., Andreu-Mediero, B., y Kroudo, N. (2017). On the trail of social relations in the colonial Sahara: A postcolonial reading. *Social y Cultural Geography*, 19, 741-763.
<https://doi.org/10.1080/14649365.2017.1304567>
- García, F.F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de intervención educativa en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207, 1-15.
- Gaudio, A. (1993). *Les populations du Sahara occidental, histoire, vie et culture*. París: Karthala.
- González, T. (2005). La educación insular durante el Franquismo. *Tebeto: Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura*, 18, 411-436.
- Marín, M.A. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M. Bartolomé (Coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto para la educación intercultural*. (pp. 27-49). Madrid: Narcea Ediciones.
- Morales, A. y Vieitez, S. (2014). La Sección Femenina en la «llamada de África»: Saharauis y guineanas en el declive del colonialismo español. *Vegueta. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 14, 117-133.
- Hernández, F.X. (2002). Sociedad, patrimonio y enseñanza. Estrategias para el desarrollo del siglo XXI. En I. González (Dir.) *La Geografía y la Historia elementos del medio*. (pp. 245-278). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Kroudo, N. (2015). *Al partir un beso y una flor. Memoria de España en el Sáhara*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Tesis doctoral.

- Mauri, M. (2016). Frente de juventudes y escuela: La construcción del imaginario social de la juventud durante el franquismo (1940-1960). *Historia de la Educación*, 35, 321-334.
- Mercado, A., y Hernández, A.V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 53, 229-251.
- Morillas, J. (1988). *Sahara Occidental, Desarrollo y Subdesarrollo*. Madrid: Prensa y Ediciones Iberoamericanas.
- Navarro, R. (1990). *La enseñanza Primaria durante el Franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU.
- Negrín, O. (1993). *Historia de la Educación en Guinea Ecuatorial. El modelo educativo colonial español*. Madrid: Editorial UNED.
- Pardo, R.M. (1995). ¡Con Franco hacia el Imperio! La política exterior española en América Latina 1939-1945. Madrid: Editorial UNED.
- Puelles, M. (2002). Evolución de la Educación en España durante el Franquismo. En A. Tiana, G. Ossebanch y F. Sanz (Coords.), *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)* (pp. 330-349). Madrid: Editorial UNED.
- Puelles, M. (2000). Política y educación: Cien años de Historia. *La educación en España en el siglo XX*, Extraordinario, 7-37.
- Rabazas, T., y Ramos, S. (2006). La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina. *Encounters in Theory and History of Education*, 7, 43-70.
- Ramírez-Macías, G. (2014). El Franquismo Autárquico, la Mujer y la Educación Física, *Social and Education History*, 3(1), 78-102.
<http://dx.doi.org/10.4471/hse.2014.04>
- Rodríguez, J.L. (2015). *Agonía, traición, huida. El final del Sáhara Español*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Salafranca, J.F. (1996). *Cartas desde Saguia al Hamra*. Málaga: Algazara.
- Satué, E. (2016). *Tiza y arena. Un viaje por las escuelas del Sáhara español*. Huesca: Diputación Provincial de Huesca.
- Suárez, S. (1997). Las colonias españolas en África durante el primer franquismo (1939-1959): algunas reflexiones. *Espacio, tiempo y forma. Serie V, Historia contemporánea*, 10, 315-332.
- Tiana, A. (2002). Reconstrucción de los sistemas educativos después de la Segunda Guerra Mundial. En A. Tiana, G. Ossebanch y F. Sanz (Coords.)

- Historia de la Educación (Edad Contemporánea)* (pp. 141-162). Madrid: Editorial UNED.
- Tusell, J. (2010). *Dictadura franquista y Democracia 1939-2004*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Valls, R. (1991). La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria: Una aproximación histórica. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 5, 33-48.
- Viñao, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educación en Revista*, 51, 19-35.
- Viñas, A. (2003). *En las garras del águila. Los pactos con Estados Unidos, de Francisco Franco a Felipe González (1945-1995)*. Barcelona: Editorial Crítica.

Beatriz Andreu-Mediero: Universidad de las Palmas de Gran Canaria (España)

Nadia Kroudo: Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique Maroc (Marruecos)

Contact Address: beatriz.andreu@ulpgc.es