

# *Teoría y praxis educativas del franquismo en Canarias (1936-1975)*

MANUEL FERRAZ LORENZO  
*Universidad de La Laguna*

El Estado español se siente hoy orgulloso de la pléyade de maestros que supieron amar a España en la hora amarga y difícil, cuando ostentar este amor en la cátedra era un delito y una afrenta, cuando la ridícula heterodoxia pretendía asfixiar el espíritu de la nación desertando de la auténtica ciencia y prostituyendo la dignidad sagrada de la función docente. Sois vosotros los que mantuvisteis el fuego santo del espíritu cristiano y español, los que conservasteis la herencia científica de los inmortales maestros de la gran España del XVI (...).

Trabajar con inigualado entusiasmo en la tarea de la propia educación cristiana y española: he aquí la suprema consigna para la juventud en la hora presente. Porque ese trabajo, enmarcado en un espíritu de unidad, es la clave de una España grande y triunfadora, donde por el imperio de la cultura vayamos hacia Dios y seamos todos mejores para su servicio y homenaje. ¡Arriba España!

(FRANCO. Inauguración del curso escolar 1943)

## INTRODUCCIÓN

El estudio de la política educativa y escolar, surgida durante los inicios de la Guerra civil y cimentada a lo largo de los casi cuarenta años de existencia del régimen franquista, nos revela con suma nitidez los centros de atención que las autoridades se fijaron para «crear conciencia» en las ge-

neraciones más jóvenes, depositarias de los principios inspiradores del «nuevo» Estado. Canarias no sólo no supuso un punto y aparte en la configuración de este tejido social, sino que más bien significó el punto de arranque de la urdimbre realizada con hebras añejas y colores sombreados por la sobriedad que el momento requería, siguiendo los mandatos de los responsables en pleno ejercicio de sus funciones militares o paramilitares. De este modo, y si se me permite otra licencia metafórica, el objetivo primordial de dicha andanada se centró en estrujar, hacer añicos y ocultar el lienzo que el republicanismo había pintado con cuidados especiales, pero sin reparar en las tonalidades multicolores plasmadas a través de sus prometedoras iniciativas. El resultado final no fue otro más que la vuelta a un pasado anacrónico, indeseable y, por tanto, ampliamente rechazado, cuyos elementos configuradores estaban destinados a cohesionar la visión imperial dictada por los poderes oligárquicos del momento.

Así pues, intentaremos desarrollar estas ideas analizando los rasgos característicos de la política española en lo tocante a la educación, si bien distinguiendo dos períodos cronológicos que, lejos de excluirse, convergen mutuamente: el primero, está comprendido en lo que se ha dado en llamar etapa autárquica y abarca desde el franquismo inicial o protofranquismo hasta 1956 aproximadamente; el segundo, comienza entorno a este año y tendrá vigencia hasta la década de los setenta, en su versión más preclara de capitalismo monopolista. Sólo después de encuadrar el tema a niveles estatales nos detendremos en las repercusiones que tal concepción global —y sus consecuencias más prácticas— tuvieron en el Archipiélago canario, objetivo central de la presente investigación.

## PRINCIPIOS INSPIRADORES DE LA ACCIÓN EDUCADORA EN EL ESTADO ESPAÑOL

### *Etapa de autarquía (1936-1956)*

Para comprender la naturaleza del franquismo y para valorar en su justa medida las derivaciones que tomó en las décadas posteriores, debemos analizarlo desde sus comienzos que es cuando, al decir de Josep Fontana, aparecen sus propósitos libres de disfraces e interferencias<sup>1</sup>. Además

<sup>1</sup> FONTANA, J. (ed.): *España bajo el franquismo*. Crítica-Grijalbo, Barcelona, 1986, p. 9. Para completar la visión que de la enseñanza se tuvo en esta larga etapa histórica española, pueden consultarse, además de las obras citadas a lo largo de este trabajo, los siguientes libros que abordan dicha temática: CÁMARA VILLAR, G.: *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo*. Hesperia, Jaén, 1984; FERNÁNDEZ SORIA, J.

de la brutal represión —descaradamente clasista— ejercida sobre amplias masas de la población para neutralizar a los enemigos de la unidad hispana, los rasgos ideológicos más destacados que conformaron la doctrina del régimen y aseguraron su hegemonía fueron, entre otros: el patriotismo, el unipartidismo caudillista, la alianza con los poderes fácticos, el autoritarismo, el tradicionalismo, el antimodernismo, y un marcado sesgo de infalibilidad procedente de su singular concepción teocéntrica y mesiánica<sup>2</sup>.

En un plano inferior y más apegado a la realidad, habría que referirse también al destacado rol que ocupó la familia y, en ella, la mujer como parte integrante, empero carente de autonomía y de autoridad; era el propósito elemental de los vencedores para ir fijando en sus respectivos niveles los intereses clasistas y sexistas del momento. Tal sujeción a los detentadores de los poderes supremos en el orden económico, político, social, religioso, familiar y, por supuesto, educativo, redundó, como no podía ser de otro modo, en el silenciamiento de todos aquellos aspectos que no interesaba dar a conocer para no destapar las propias endeblesces y, por ende, no poner en entredicho las consignas dirigidas a mantener el orden «universalizador» establecido. Así lo había expuesto Ramiro Ledesma Ramos —fundador de las JONS— en sus alocuciones a las juventudes de España, en las que aparece cercenada la posibilidad de ejercer cualquier tipo de crítica:

---

M.: *Educación y cultura en la Guerra Civil (España 1936-39)*. Nau Llibres, Valencia, 1984; INSTITUTO DE ESPAÑA: *Menéndez Pelayo y la Educación Nacional*. Instituto de España, Santander, 1938; LÓPEZ IBOR, J.: *Discurso a los universitarios españoles*. Cultura Española, Santander, 1938; LOZANO SEIJAS, C.: *La educación en los siglos XIX y XX*. Síntesis, Madrid, 1994; MARQUÉS SUREDA, S.: *L'escola pública durant el franquisme. La provincia de Girona (1939-1955)*. PPU, Barcelona, 1993; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Historia de la educación en España. La Educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. Estudio preliminar, preparación y selección de textos a cargo de Antonio Molero Pintado, vol. IV, Madrid, 1991; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Historia de la educación en España. Nacional-catolicismo y Educación en la España de posguerra (I) y (II)*. Estudio preliminar, preparación y selección de textos a cargo de Alejandro Mayordomo Pérez, Vol. V y VI, Madrid, 1990; MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL: *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. 2 vols., Pamplona, 1938; REDONDO, G.: *Historia de la Iglesia en España, 1931-1939. La Guerra Civil (1936-1939)*. Vol. II, Madrid, 1993; TAMAMES, R.: *La República. La Era de Franco*. Historia de España, Alfaguara, T. VII, Alianza Editorial, Madrid, 1980; TUÑÓN DE LARA, M.: *Medio siglo de cultura española 1885-1936*. Tecnos, Madrid, 1977; VV.AA.: *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Núm. 8, Salamanca, 1989.

<sup>2</sup> Para el sociólogo A. de Miguel la pertenencia o no al régimen debía pasar por la defensa de los siguientes elementos característicos: autoritarismo, regeneracionismo, paternalismo, conservadurismo, tercerismo utópico, nacional-catolicismo, catastrofismo, tecnocratismo, desarrollismo, nostalgia liberal y triunfalismo. DE MIGUEL, A.: *Sociología del Franquismo*. Euros, Barcelona, 1975, p. 237.

Lo único que no puede serle exigido a las juventudes actuales de España es que desarrollen una labor de índole crítica. La fecundidad de la crítica es siempre muy limitada. Se reduce a darle vueltas a las cosas, a descubrir su revés, sus pliegues, la posible verdad oculta que llevan dentro. Pero jamás la crítica servirá para desentenderse por entero de lo que tiene delante, y nunca asimismo podrá vencerlo y sustituirlo por una cosa nueva y diferente.

Si las juventudes están disconformes con lo que encuentran, no tienen necesidad de justificar con muchas razones su actitud. No tienen que explicar la disconformidad, tarea que absorbería su juventud entera y las incapacitaría para la misión activa y creadora que les es propia. Pues la crítica se hace con arreglo a unas normas, a unos patrones de perfección, y todo esto tiene en realidad que ser aprendido, le tiene que ser enseñado a las juventudes, no es de ellas ni forma parte de ellas<sup>3</sup>.

Esta afirmación se convertiría en elemento axiomático durante la larga etapa que duró la dictadura, pues lo determinante entonces no fue crear un determinado estado de opinión sobre lo acacido, sino aceptar las opiniones de los discursos previamente creados. El Estado vertical, planificado en época de paz y surgido como consecuencia de los avatares bélicos que le otorgaron el triunfo en las trincheras (y en las estancias de la diplomacia internacional), nació, por tanto, con vocación de oposición y de enfrentamiento a un pasado reciente que no le era propio y que atentaba contra el reparto de dominios establecidos por los grupos de poder. Ello demuestra que, en sentido estricto, la República nunca *tuvo* el poder, sino que, en todo caso, *estuvo* en él provisionalmente y lo *mantuvo* efímeramente, hasta que sus intereses se consideraron peligrosos para los sectores oligárquicos, que no dudaron en emplear los medios y las instituciones a su alcance —sin reparar en las consecuencias que pudieran originar— para diseñar, estructurar y consolidar el recambio necesario.

Tras semejante vuelco, los principios que inspiraron la política educativa volvieron a retomar las bases más sólidas de la España imperial. Tengamos presente que en esta época el gran capital no siente ninguna predilección por formar una fuerza de trabajo cualificada, pues le sobra y basta con la sobreexplotación de una mano de obra abundante y sometida a la más dura y descarada represión; en aquellas condiciones, el protagonismo concedido a la educación tiene su justificación en la utilidad que adquiere como elemento ideológico —en el sentido más peyorativo del término, como sinónimo de propaganda y adoctrinamiento—, cuyas bases filosóficas y pedagógicas procedían del catolicismo más ortodoxo contenido en las encí-

<sup>3</sup> LEDESMA RAMOS, R.: *Discurso a las Juventudes de España*. Editora Nacional, Ediciones Fe, Barcelona, 1939, 3.ª edición, pp. 29 y 30.

clicas de Pío XI, y del tradicionalismo más íntegro representado por las figuras emblemáticas de Menéndez Pelayo y Andrés Manjón (para no remontarnos más atrás). La educación quedó enmarcada en unas coordenadas formativas plagadas de consignas católicas, imperiales o militares, privadas (o si se prefiere, de inhibicionismo estatal), selectivas, tradicionales y clasistas, basadas a su vez en el carácter propio e inherente de la imperfección humana, que sirvió de guía a los postulados de trascendencia, dogmatismo, autoridad y disciplina<sup>4</sup>. Ello explica que, sin ser un fenómeno asimilable enteramente al fascismo, tal y como ha expresado acertadamente el profesor Escolano Benito<sup>5</sup>, sus rasgos y sus principios básicos sean comparables a los que subyacían a los planteamientos totalitarios italianos. De hecho, con intención de adoptar e imitar sus fundamentos fueron enviados desde 1938 doscientos maestros al país vecino, para que adquirieran *in situ* las virtudes de tal modelo doctrinario; sin complejos ni cortapisas lo expresó orgulloso en el acto de despedida el primer Ministro de Educación Nacional franquista, caracterizado ideológicamente por sus concepciones políticas monárquicas y ultracatólicas: «...el mejor aprendizaje será el que se derive de la simple contemplación de la Italia fascista»<sup>6</sup>.

No eran gratuitas, pues, las afirmaciones de Adolfo Maíllo, quien proponía en los años cuarenta un «ambiente educativo» caracterizado por «la disciplina, el espíritu de servicio y la represión ascética de los impulsos naturales», entendiéndolo por ello la naturaleza represiva y sublimadora de las tendencias espontáneas y naturales<sup>7</sup>. La versatilidad de la enseñanza fue patente en éstas y otras muchas orientaciones dogmáticas que poco después quedaron plasmadas en las leyes de educación promulgadas a tal efecto<sup>8</sup>, y en los libros de texto cuyo uso obligatorio se extendió a todas las escuelas del Estado para ser fielmente memorizados.

<sup>4</sup> Vid. ALTED VIGIL, A.: *Política del nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la Guerra Civil*. Dirección General de Bellas Artes y Archivos, Centro Nacional de Información Artística, Arqueológica y Etnológica, Ministerio de Cultura, Madrid, 1984, p. 149.

<sup>5</sup> ESCOLANO BENITO, A.: «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el Franquismo». *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, núm. 8, Salamanca, 1989, p. 11.

<sup>6</sup> Información publicada por el semanario *Eco del Magisterio Canario*, como parte del discurso pronunciado en Sevilla por Pedro Sainz Rodríguez. La Laguna, 22 de octubre de 1938, núm. 1.837.

<sup>7</sup> DE MIGUEL, A.: *40 millones de españoles 40 años después*. Grijalbo, Barcelona, 1976, p. 183.

<sup>8</sup> En el punto c, artículo primero, de la Ley de Educación Primaria de 1945, se afirmaba que la educación tenía por objeto «infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento». *Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 puesta al día en todos los artículos modificados por Leyes posteriores, hasta el 31 de diciembre de 1957*. Escuela Española, Madrid, 1957, p. 6.

¿Qué ocurrió concretamente con aquello de la formación del espíritu nacional?, ¿y con la formación en las virtudes religiosas?, ¿...y con el entorno más inmediato al maestro?

Para responder al primero de los interrogantes basta con volver a insistir en el valor que la Patria concitó entre todos los miembros de los poderes fácticos del momento, como «meta, razón y camino para ese tiempo de posguerra»<sup>9</sup>. En el entramado de la España profundamente enraizada a su pasado más glorioso, cada hombre, cada mujer, se convertía en soporte indispensable al servicio de unas normas y valores considerados universalmente válidos y excluyentes de todos los demás. La escuela, a través de su función apologética, política e ideológica, se transformaba en fragua de futuros prohombres adiestrados al servicio de Dios y de la Patria, y el referente para imitar tales virtudes se encontraba en las cualidades de una cohorte de falangistas, filofalangistas, parafalangista o profalangistas, encabezados siempre por la figura y las doctrinas joseantonianas. A partir de 1945, con la derrota de las fuerzas totalitarias en la conflagración mundial, fue necesario moderar la ortodoxia discursiva para no sentirse igualmente derrotados en las relaciones diplomáticas mantenidas con las potencias triunfalistas. Pese a todo, en palabras de R. Navarro Sandalinas:

Con esa contrarreforma (padecida desde 1936), la escuela española, sus principios pedagógicos, sus técnicas didácticas, la mentalidad de todo el cuerpo escolar entran en una especie de noche polar, algo así como una era glacial en la que permanecerán hasta los años 60 como mínimo. Es una época de inmovilismo, de ausencia total de iniciativa, de creatividad. Es la exaltación por tiempo dilatado de la pedagogía arcaica, de la escuela tradicional. Es la escuela de las «copias» y de las «cuentas», de memorismo y miedo a la palmeta del maestro; de rutina y tiempo perdido<sup>10</sup>.

La escuela, repleta de apóstoles y mártires, anegaba la conciencia de los menores que, en plena posguerra y con los estómagos vacíos, realizaban ingentes esfuerzos para no perder la compostura y quedarse dormidos, en lugar de convertirse en seres moralmente buenos, dechados de perfección, aguerridos, fabricados en serie y exuberantes en entreguismo, que era a fin de cuentas lo que les exigía el régimen. Bondad, disciplina y unidad constituían, pues, la tríada forjadora del espíritu nacional, a la que era necesario añadir la dosis indispensable de componente religioso para

<sup>9</sup> MAYORDOMO, A. y FERNÁNDEZ SORIA, J. M.: *Vencer y convencer. Educación y política, España 1936-1945*. Universitat de València, 1993, p. 124.

<sup>10</sup> NAVARRO SANDALINAS, R.: *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. PPU, Barcelona, 1990, p. 141.

que tal argmasa tomara cuerpo y solidificara. Abordemos este aspecto que coincide con la segunda de las preguntas formuladas.

El nivel de implicación que tuvo la Iglesia en la enseñanza durante los años de guerra y posguerra fue tan elevado, que probablemente no haya existido precedente en nuestro país de una relación tan contuberniosa y vengativa, destinada a negar el pasado más inmediato a golpe de manipulación y mentira; ni tan siquiera realizando un sosegado repaso de dichas relaciones durante el apogeo restauracionista encontramos tales atrocidades.

Intentando emular la agustiniana *Ciudad de Dios* para hacer de ella una *topía* a la española, o pretendiendo volver a la época en la que los milagros sirvieron de motivación y credulidad social, la Iglesia se dedicó tras el alzamiento militar a piroppear la hazaña realizada entendiéndola (y justificándola) como cruzada contra los infieles<sup>11</sup>. Aunque no contentió autónomamente, como bien pudiera parecer por las censuras sin paliativos que vertió a la política laica del republicanismo, cardenales como Gomá o Segura fueron un claro ejemplo del apoyo mostrado por la institución vaticana a las propuestas bélicas, violentas y cruentas de los sublevados. Estas intervenciones no eran gratuitas; lo que desde los comienzos se llamó nacional-catolicismo fue el cheque nominal que los responsables religiosos debían hacer llegar a las autoridades cívico-militares por su actuación en el golpe militar, dado que sus fieles de máxima raigambre así lo demandaban. Era la mejor manera de descargar preocupaciones y responsabilidades desprovistas de utilidad imperial y adoptar ocupaciones y funciones en el naciente Estado de monopolios codirigidos. La implantación del crucifijo en las escuelas, la vuelta de los sacerdotes a las mismas, la multiplicación de los colegios privados tutelados por religiosos, la supresión de la coeducación, la asistencia obligatoria a las iglesias, etc., fueron mucho más que una simple anécdota en la correlación de fuerzas confabuladas que se estaban urdiendo dentro del sistema de enseñanza. Era, en esencia, la «prohibición total y definitiva de enseñar nada contrario a la Ortodoxia Católica»<sup>12</sup>. O para expresarlo desde otro punto de vista mucho más preciso y enriquecedor:

El catolicismo militante así concebido, dispuesto a inspirar no sólo la vida espiritual del país o a orientar las actitudes y comportamientos personales, sino decidido a tomar posición y beligerancia en todas las

---

<sup>11</sup> Anticipándose incluso a la política confesional de Franco, la Diputación de Navarra dictó entre julio y octubre de 1936 una serie de disposiciones que derogaban la legislación anticlerical republicana. ALTED VIGIL, A.: *op. cit.*, p. 157.

<sup>12</sup> PEMARTÍN, J.: *Qué es lo «nuevo»*. *Consideraciones sobre el momento español actual*. Tip. Álvarez y Zambrano, Sevilla, 1937, p. 161.

manifestaciones de la vida pública y social, tiene unas características muy definidas: conservador a ultranza, defensor firme del dogma y de la jerarquía, intransigente en el mantenimiento de virtudes sociales, familiares y costumbristas, favorable a la formación de agrupaciones piadosas que manifiesten clamorosamente su fe en la calle y actos públicos y partidario del concepto de autoridad y orden como pilares de la acción política<sup>13</sup>.

Una realidad que sólo empezó a cambiar a partir del rumbo adoptado por el Concilio Vaticano II y, sobre todo, por la propia dinámica del país, cuando, más que necesitar curas y forjadores del espíritu nacional, precisó tecnócratas y auténticos planificadores como establecían las directrices internacionales en materia económica, política y educativa. Pese a ello, todavía en plena década de los 70, los cuestionarios de educación cívico-social destinados a la preparación de los alumnos de segundo curso de Magisterio (por solo citar un caso), constaban de las oportunas preguntas relativas a la figura de «Marcelino pan y vino» y su relación con los monjes y con el Cristo «viviente» (sic) aparecido en el desván del convento<sup>14</sup>.

Unos textos fieles a la trayectoria del momento que tampoco deben sorprendernos en exceso, dado que no hacían más que recoger ideas vertidas por autores como Ramiro de Maeztu —convertido junto a otros en uno de los más sonados portavoces del régimen—, para el cual había que interpretar en clave de singularidad teológica y apodíctica el único camino apto para ser transitado por todos los españoles: «El ímpetu sagrado de que se han de nutrir los pueblos que ya tienen valor universal es su corriente histórica. Es el camino que Dios les señala. Y fuera de la vía, no hay sino extravío».

Con relación a los maestros —y dando respuesta al tercero de los interrogantes—, la situación que les tocó soportar no fue nada halagüeña. Depurados, perseguidos y reprimidos, sólo se encumbraron sus funciones para olvidarse de sus necesidades más perentorias. Si junto al alcalde, al médico y al cura, el maestro había adquirido un rango decisivo y decisivo en el panorama social, en cuanto al reconocimiento de sus derechos laborales y económicos se refiere no pasó de la marginalidad y la miseria. Detengámonos unos instantes en estos aspectos.

<sup>13</sup> NAVARRO GARCÍA, C.: *La educación y el nacional-catolicismo*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1993, pp. 49-50.

<sup>14</sup> GÓMEZ, I.: *Didáctica de la educación cívico-social*. Doncel, Madrid, 1971, p. 62. Resulta paradójico constatar cómo ese mismo año, y en unas declaraciones a *Le Monde*, el Papa Pablo VI afirmaba que uno de los problemas más graves de la Iglesia pasaba por su particular situación en España. Cfr. DE ESTEBAN, J. y LÓPEZ GUERRA, L.: *La crisis del Estado franquista*. Politeia, Barcelona, 1977, p. 87.

Lo único que pareció tener claro el régimen autoritario desde sus orígenes en lo referente al magisterio, fue señalarle el camino que debía recorrer para que cumpliera dócilmente con los servicios asignados. Para ello era imprescindible depurar y reprimir hasta doblar sus aspiraciones pedagógicas de la etapa republicana, incorporando a sus ocupaciones la tarea de servir fielmente a los deseos adoctrinantes y purificadores demandados por las autoridades. Si seguimos a R. Navarro Sandalinas y a A. Alted Vigil<sup>15</sup>, podemos constatar que de los 54.520 maestros que ocupaban sus puestos en 1946, 18.593 eran de nueva incorporación (o lo que es lo mismo, sólo 35.927 permanecían desde antes de iniciarse la guerra). Si en los últimos meses de la República había 50.593 maestros, significa que fueron expulsados definitivamente del cuerpo un total de 14.600, el 29,2% del magisterio existente en 1936. Fuera de esta cifra habría que contemplar a los que fueron sancionados temporalmente, sancionados económicamente, reprendidos, etc. Sin entrar en una cuantificación más precisa, que sigue sin conocerse, lo que resulta obvio es que la magnitud de la andanada represiva fue terrible e implacable, por no emplear otros calificativos que tampoco harían más que aproximarnos a una vertiente del problema que a todas luces superó en atrocidades a las rebuscadas palabras y a los fríos y sarcásticos epítetos.

La otra realidad, la que afectó a los maestros y maestras que se quedaron en las aulas, aunque no fue tan sangrienta ni dramática resultó igual de cínica y miserable. Consideradas sus funciones en extremo determinantes y sublimes para los fines políticos previstos, se les sometió a los designios y caprichos de los sectores en el poder para los que la mera impartición del «divino conocimiento» o de la «lección apostólica» compensaba con creces su protagonismo en el Estado, sin que se les dotara de un sueldo mínimamente digno que pudiera aliviarles la calamitosa situación económica que de continuo soportaron.

Si tomamos como referencia otro de los trabajos de Navarro Sandalinas<sup>16</sup> en el que se reflejan las retribuciones percibidas por los docentes año a año hasta 1975, podemos constatar que, teniendo en consideración el índice de precios al consumo, los maestros que desempeñaron sus funciones en 1941, 1947, 1951, 1957 y 1965, cobraron un sueldo medio inferior al de sus compañeros de trabajo en 1913. 50 años más tarde pasaban

---

<sup>15</sup> NAVARRO SANDALINAS, R.: *op. cit.*, 1990; y ALTED VIGIL, A.: *op. cit.*, 1984. También es de incuestionable valor a este respecto la obra recientemente editada de MORENTE VALERO, F.: *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del magisterio nacional (1936-1943)*. Ámbito, Valladolid, 1997.

<sup>16</sup> NAVARRO SANDALINAS, R.: «El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975)», *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, núm. 8, Universidad de Salamanca, 1989, pp. 167-180.

mayores penurias económicas que a comienzos de siglo; el resto de años la subida nunca superó las 3.200 pesetas constantes, aunque en 1975 el sueldo anual de un docente llegara ¡por fin! a las 162.000 pesetas (sólo 3.862 ptas. constantes de 1913). Los sueldos en Canarias mantuvieron las mismas oscilaciones, con un pequeño incremento derivado de la compensación por lejanía denominado gratificación por residencia en un principio, y complemento de destino más tarde.

En suma, como puede inferirse de lo expuesto, el magisterio desempeñó una especie de contradictorio y sometido voluntariado, cuyo privilegio no radicó tanto en cobrar por una labor considerada determinante (dado que a fin de cuentas su actividad no podía someterse a los devaneos mercantilistas de los precios), como por ser copartícipe del trabajo destinado a levantar una obra colectiva de ingente valor histórico. Su reconocimiento, como siempre, sólo se quedó en niveles espirituales que, por cierto, y no era mera casualidad, resultaban ser los niveles más rentables cuando de elaborar los presupuestos generales del Estado se trataba.

### *Etapa de capitalismo monopolista (1956-1975)*

Nada más comenzar la década de los años 50, el modelo autárquico de acumulación de capital se mostraba agotado y necesitado de instrumentos auxiliares que progresivamente tomaran su relevo. Se inicia de este modo una nueva orientación económica que no tendría concreción definitiva hasta el plan de estabilización de 1959, que a su vez había venido precedido por el enriquecimiento de la gran Banca, la firma del Concordato con el Vaticano y las relaciones de dependencia con Norteamérica. Estos factores y otros marcaron el rumbo económico y social de dicha coyuntura, plenamente alineada ya al capitalismo occidental.

Los efectos ocasionados en el sistema educativo fueron negativos ya que hubo un incremento en la demanda de estudios que no fue satisfecho, amén de otros problemas surgidos —como la agudización de las carencias infraestructurales en las ciudades industriales fruto de la emigración interior— que dieron lugar a un aumento paulatino en la desescolarización y a un fortalecimiento de los privilegios de la Iglesia; mientras tanto, inflación y especulación siguieron siendo los mecanismos de acumulación de capitales, a través del recurso de la sobreexplotación de una mano de obra abundante y barata, bien cubierta y ampliamente dotada con un enorme ejército de reserva<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> HERRERA CORDUENTE, M. A.: *La Enseñanza*. Emiliano Escolar editor, Madrid, 1977, p. 43.

Estas características marcaron la etapa de transición hacia el período tecnocrático de desarrollo puesto en práctica por el Opus Dei, que en las universidades del Estado —consideradas centros de formación de los cuadros económicos y políticos— se vivió en forma de huelgas y enfrentamientos casi cotidianos. Paulatinamente, se fue pasando a una concepción de la enseñanza como inversión rentable para el desarrollo del país, y el sistema escolar se convirtió, bajo esta óptica, en el medio más adecuado para proponer la igualdad de oportunidades necesaria y dar el salto en el tiempo que el gran capital demandaba en términos de progreso. Ante estos hechos, los elementos más destacados que debía abordar la enseñanza se centran en: a.— satisfacer el déficit de educación padecido por las clases trabajadoras y pequeña burguesía que veían en la formación un medio de promoción social; y, b.— cumplir con los requerimientos del capitalismo que solicitaba disponer de mano de obra más cualificada.

Sin embargo, pese a los intentos, ambas ilusiones se desvanecieron al entrar en contacto con las estructuras de la sociedad, que no estaba preparada para dar cobertura a unas pretensiones de tanta envergadura; tanto fue así, que según fuentes de la UNESCO España poseía la tasa de escolarización más baja de Europa en 1960 y la duración del proceso de enseñanza obligatoria era la más breve del continente junto con Portugal<sup>18</sup>.

En efecto, la baja dotación y calidad de la enseñanza pública permitió a los colegios confesionales mantener su papel clasista como venía ocurriendo con anterioridad. Éste y otros factores determinaron que en 1970 cerca de un millón de niños quedaran fuera de la red de escolarización. Por si fuera poco, ni siquiera la LGE fue capaz de resolver mínimamente la situación, en tanto que su articulado implicaba unas reformas mucho más profundas de los cimientos económicos y políticos sobre los que se desarrollaba la actividad educadora. Al final, la Ley resultó ser sólo una iniciativa de determinados sectores aperturistas sin avales suficientes, imbuida por la presión de los organismos internacionales (como el Banco Mundial o el Proyecto Regional del Mediterráneo) y fácilmente controlable por los guardianes de la ortodoxia oficial. En esta línea de actuación, los mismos grupos que alumbraron la Ley, procedieron, en el momento de su aplicación, a vaciarla de contenido otorgándole una orientación marcadamente regresiva.

Mientras tanto, continuaron los enfrentamientos cada vez más violentos entre los sectores demócrata-progresistas de la sociedad, que luchaban por imponer un modelo educativo equiparable a los establecidos

---

<sup>18</sup> Cfr. NAVARRO SANDALINAS, R.: *op. cit.*, 1990, p. 175.

en el resto de países europeos de carácter público y aconfesional, y los grupos aferrados al poder que mantenían el modelo arcaico y monolítico de etapas anteriores centrado en aspectos de tipo selectivo, privado y confesional. En suma, que para las autoridades la educación seguía siendo un instrumento en el reforzamiento del *statu quo*, o tendía a perder funciones en el escenario de posiciones inmovilistas que persistían en el Estado español. Por enésima vez, la opción parecía estar clara para quienes tenían en sus manos la posibilidad de tomar las decisiones: el presente no era más que un acto reflejo del pasado (cargado de fidelidades y de compromisos con los viejos ideales patrióticos, doctrinarios, tridentinos y litúrgicos) y, por tanto, la enseñanza sólo debía concebirse como un complemento del desarrollo económico y un medio para la estabilización social. En esencia, la escuela de siempre reforzada para hacer frente a los nuevos impulsos de la emergente dialéctica política y social.

#### REPERCUSIONES EDUCATIVAS DEL RÉGIMEN FRANQUISTA EN CANARIAS

##### *La represión sufrida por los docentes*

Como preámbulo a esta segunda parte del trabajo, también podemos constatar para el caso de Canarias —a modo de reflejo de lo acontecido en la Península— la existencia de dos etapas diferentes<sup>19</sup>: la primera, comprendería en lo económico una fase de tipo autárquica, que con altibajos perduró hasta 1960 a través del desarrollo en lo político de un caudillismo que prácticamente no evolucionó desde sus orígenes; y, la segunda, secuenciada históricamente hasta 1975, en la que toma de nuevo especial protagonismo la internacionalización del mercado, con un proceder en lo político «menos» doctrinario y más pragmático. Arranquemos nuestro análisis educativo en la primera de ellas para irnos aproximando al contenido de la segunda, sin que ello suponga ningún tipo de ruptura expositiva ni metodológica al margen de los epígrafes previstos.

Desde los primeros instantes en que se inició la confrontación bélica y se impuso en Canarias el denominado —por sus promotores— «Movimiento Salvador de la Patria», se consideró oportuno depurar, perseguir y reprimir, a todos los trabajadores que pudieran ejercer desde sus ocupaciones una acción entorpecedora o, simplemente, no favorecedora, de los intereses expuestos por los sublevados. Una vez liquidados los responsables de las instituciones políticas y sindicales, el paso siguiente fue some-

<sup>19</sup> HERNÁNDEZ BRAVO DE LAGUNA, J.: *Franquismo y transición política*. Historia Popular de Canarias, CCPC y Cabildo Insular de Tenerife, Santa Cruz de Tenerife, 1992, pp. 57-66.

ter a los maestros sospechosos de haber colaborado con las autoridades republicanas<sup>20</sup>.

No fue necesario, por tanto, aguardar a la publicación de la Ley de Responsabilidades Políticas, ni a la Ley de Depuraciones de los funcionarios públicos, ambas de febrero de 1939, ni por supuesto a las normas especiales que a tal efecto se dictaron, para que dieran comienzo las andanadas represivas sobre los docentes. Ello redundó en el cierre fulminante de la mayor parte de escuelas ante la imposibilidad de cubrir las vacantes. No olvidemos que el abanico de penas para los que no se adhirieron a la cruzada franquista fue muy amplio: separación definitiva con nulidad de sus títulos profesionales; suspensión de sueldos; separación del servicio por tiempo definido; traslados forzosos; presiones psicológicas... y en algunos casos —también es cierto que más por motivos estrictamente políticos que pedagógicos— fusilamientos.

Los que se sumaron con prontitud a los deseos expresados por los responsables del Movimiento y, además, eran funcionarios, comenzaron sus clases desde el 1 de octubre de 1936. Sin embargo, los interinos (categoría en la que se encontraba la mayoría de los docentes) debían cumplir algunos requisitos sin los cuales no podían desempeñar su actividad profesional. El más importante de todos era el certificado de buena conducta expedido por el alcalde, cura y jefe de la Guardia Civil. También fue habitual acreditar no haber pertenecido a ninguno de los partidos políticos integrantes del Frente Popular<sup>21</sup> y, por supuesto, no haber alejado a los niños de la institución eclesiástica<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> «La Escuela nueva requiere, sí, vigilancia, pero por personal de absoluta confianza de los fundadores de la nueva España». Esta idea se convertiría en consigna durante los meses posteriores al golpe militar. Cfr. «El valor de la Escuela», *Eco del Magisterio Canario*, Periódico de Instrucción Pública, Órgano de la Asociación Provincial del Magisterio de Primera Enseñanza, La Laguna, 22 de noviembre de 1936, núm. 1.746, p. 2. En la misma línea se expresaba *El Radical*, en un elocuente artículo que titulaba «Depuración en las filas del Magisterio», Las Palmas, 19 de septiembre de 1936, núm. 1.092. «... Al maestro se le entrega nada menos que el porvenir de la Nación. Es por esto que su función está revestida de caracteres de augusto sacerdocio, y por tanto hay que exigirle cualidades en las que debe descollar una ética limpia e incorruptible. Precisamente por ausencia de esta cualidad, el marxismo pudo encontrar instrumentos de sus designios entre ambiciosos y fracasados en los que concurre la elocuente coincidencia de que en su mayoría hicieron la carrera a tropezones (...). El nuevo curso escolar se abre con la perspectiva de innumerables escuelas vacantes por efecto de la depuración que ha de hacerse en las filas del magisterio. Y para cubrir las se acude al procedimiento de interinidades, exigiéndose a los optantes con muy buen acuerdo, determinadas condiciones de índole moral».

<sup>21</sup> *BOP de Santa Cruz de Tenerife*, 4 de diciembre de 1936, núm. 146, pp. 4 y 5.

<sup>22</sup> Por este motivo tan arbitrario e inconcreto fueron depurados decenas de docentes, al no encontrar otras acusaciones más contundentes que permitieran retirarlos de las aulas. A este respecto es ilustrativo el expediente incoado a la maestra nacional Isaura PÉREZ CASTRO, a la que se condenó a la pena de suspensión de empleo y sueldo durante un

Los datos que se han ofrecido en los trabajos publicados hasta el momento para reflejar la persecución de que fueron objeto los docentes en la provincia de Santa Cruz de Tenerife, nos revelan que, de los 674 maestros que ejercían su función hasta julio de 1936, 214 fueron expedientados, sancionados, sometidos a consejo de guerra, etc., lo que supone el 31,7%. Ello no fue homogéneo en todas las islas y así tenemos, por ejemplo, el caso de La Palma, en la que el tanto por ciento se dispara hasta el 42<sup>23</sup>.

En la provincia de Las Palmas fueron sancionados en torno al 50% del total (535) con penas que iban desde la muerte, hasta la depuración definitiva, pasando por los traslados, suspensiones temporales, etc.<sup>24</sup> Tengamos en cuenta que desde noviembre de 1936 el juez instructor, Cristóbal García Uzuriaga, había confeccionado una lista de 192 docentes a los cuales se les incoó el correspondiente expediente. Esta medida tomada en los momentos iniciales tendría su continuidad en años posteriores<sup>25</sup>.

Además de estos guarismos, otros de carácter oficial publicados en 1936, revelan, sin embargo, que desde los primeros instantes en que las islas estuvieron bajo el dominio militar, la práctica totalidad del magisterio canario sufrió algún tipo de estigma. Ello contradice, en parte, las cifras expuestas con anterioridad que hablaban de un 50% aproximadamente de incidencia para el Archipiélago. Así es: según los datos extraídos del Boletín de la Junta de Defensa Nacional, en septiembre de 1936 fueron destituidos en las dos provincias canarias un total de 1.566 maestros, lo que invita a pensar que «la totalidad del magisterio de las islas fue removido»<sup>26</sup>.

---

año y, además, a la pérdida de la escuela que regentaba. *Comisión depuradora del Magisterio provincial de Santa Cruz de Tenerife. Escuela Nacional de Niñas de San Borondón, número 2 (Marina). Ayuntamiento de Tazacorte*. 30 de noviembre de 1936.

Al volver a sus funciones, el criterio de la inspectora de la zona, Dolores Campos, no reflejaba una actividad tan «perniciosa» (sic) como la que le habían detectado las autoridades cívico-militares sólo un par de años antes. Veamos el siguiente testimonio:

«Informe: Al visitar la Escuela de niñas n.º 2 de San Borondón, regentada por D<sup>a</sup> Isaura Pérez Castro, se ha podido comprobar con agrado por esta Inspección, el celo profesional, competencia y buena orientación que posee la citada maestra, habiendo logrado un estimado nivel cultural en sus alumnas, por todo lo cual la Inspectora que suscribe, se complace en poderla felicitar». *Libro de Inspección* de la afectada, firmado y sellado en Tazacorte, en mayo de 1940.

<sup>23</sup> HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, J. M.: «La represión franquista sobre los maestros en la provincia de Santa Cruz de Tenerife». *Revista Periferia*, Aula de Cultura de Geografía e Historia, junio de 1989, núm. 4, pp. 93-105. También, FERRAZ LORENZO, M.: *La Palma: Sociedad, Educación y Cultura (1931-1939)*. CCPC y Gobierno Autónomo de Canarias, Santa Cruz de Tenerife, 1997, especialmente pp. 340-361.

<sup>24</sup> VV.AA.: «La represión franquista en la enseñanza en la provincia de Las Palmas 1936-1939». *Revista Guiniguada*, núm.3, Universidad de La Laguna, 1987, pp. 203-221.

<sup>25</sup> Cfr. Archivo Histórico Provincial de Las Palmas. Gobierno Civil. Orden público, noviembre de 1936, núm. 3.

<sup>26</sup> ALTED VIGIL, A.: *op. cit.*, p. 168.

Aun cuando la represión tuviera una magnitud considerable y desbordara los límites de cualquier tipo de lógica, nos parecen unas cifras abusivas que ni tan siquiera concuerdan con el número de maestros en activo durante aquella época, sensiblemente menor. La única explicación podría venir dada por el hecho de que con semejante cantidad de expedientes se cumplía la doble misión de amedrentar física y psíquicamente a la población; la consigna lanzada por el general Mola referente a que había que sembrar el terror había cumplido al pie de la letra su cometido, sobre todo en las zonas inicialmente sometidas que eran las que tenían que servir de ejemplo pionero a las demás. Aunque en años posteriores la revisión de expedientes y la incoación de otros se siguió efectuando para sancionar a quienes incurrieran en algún tipo de actos desafectos, las consecuencias de la represión fueron mucho más leves y nunca alcanzaron las dimensiones colectivas que adquirieron en los primeros meses del pronunciamiento militar. Parecía evidente que «la barrida» había conseguido los fines deseados, y que «las impurezas» que aun quedaban, pese a incomodar, no suponían ningún escollo para los objetivos higienizantes de la catarsis en marcha.

### *Formación del «Espíritu Nacional»*

Siguiendo las directrices marcadas por las autoridades militares, en Canarias se adoptó con urgencia la política educativa que debía erradicar la libertad personal defendida por los representantes republicanos, para reemplazarla por la «libertad» colectiva contenida en las disposiciones llevadas a cabo por el Movimiento. El espíritu nacional que se demandó en las escuelas a partir de septiembre de 1936 estuvo en sintonía con lo defendido en los demás frentes de batalla, donde se libraba la contienda para rescatar los valores emblemáticos del ser auténticamente hispano. Más que respetar la conciencia de los menores —considerada inexistente o simplemente falseada—, fue preciso vaciarla para llenarla, partiendo de la tradición más ortodoxa basada en ideales de carácter moral, imbuidos, a su vez, por el sentir «absolutizador» de lo católico y patriótico. Al maestro tocó, en este taller de artesanía humana, convertirse en el nuevo alfarero capaz de modular la preciada cerámica con que habían sido forjados los menores de los años 30 y 40, tomando como ejemplo, en todos los ámbitos de la personalidad, las conductas manifestadas por «el jefe de los tres ejércitos».

Parece constatarse de lo expuesto que la guerra sólo se había ideado como el primer paso en la conformación del carácter típicamente español, que debía ser asumido por el sistema de valores imperante, a través del fé-

reero control ejercido por la flamante institución escolar. Del siguiente modo se exponía en las continuas consignas emitidas por los medios de comunicación impresos en las islas, durante estos primeros años de intenso y extenso autoritarismo caudillista: «La sangre que generosamente vierte nuestra juventud guerrera, para su conservación y limpieza de toda mala semilla, que no sea inútil en el mañana; por eso es imperioso la protección y la organización de la Escuela nacional»<sup>27</sup>.

En todos los centros docentes del Archipiélago se fomentó la idea de que era a través de las consignas voceadas por el Movimiento Nacional —convertidas en severos códigos de significado—, como único se podrían forjar los espíritus responsables que la potencia imperialista española requería para su desarrollo y establecimiento definitivos; habría que aclarar, no obstante, que se entendía por Patria una especie de destino o, tal vez, de empresa, que no podía alcanzar cotas de prosperidad y progreso sin la dirección y el heroísmo de los más «capacitados».

Con planteamientos salvíficos de esta índole, destinados a justificar la labor desempeñada por las organizaciones militares y paramilitares que trataban de encumbrar el sentimiento de dependencia hacia la Patria, parecía evidente que una de las reivindicaciones más urgentes cursada por las autoridades al magisterio canario fuera la de adoptar la forma de pensar y de actuar de Falange: «... El Magisterio tiene que sentir con Falange, vivir con Falange y vestir la camisa azul, que encierra toda ella la honradez, la hidalguía, el amor, el patriotismo y la religión (...). Falangista el Maestro; flecha el alumno. He ahí lo que el Magisterio tiene que hacer»<sup>28</sup>.

Con la finalidad de concitar el compromiso de todos los implicados en la labor educativa, las autoridades se enfrascaron en difundir mensajes como «Hacia Dios y el Imperio por la Escuela», o «Por la Educación al Imperio», organizando cuantos cursillos de orientación y perfeccionamiento se consideraron oportunos para inculcar en el magisterio las doctrinas propias de los vencedores<sup>29</sup>. Estaba claro que el país tenía que cambiar, y en ello desempeñaba un papel de vital importancia la función legitimadora y reproductora que debía cumplir la enseñanza:

<sup>27</sup> DELGADO MARRERO, J.: «Una Patria. Un Estado. Un Caudillo: El General Franco. La Escuela Nacional». *Eco del Magisterio Canario*, editorial del 30 de junio de 1937, núm. 1.774.

<sup>28</sup> Aunque es un tema reiterativo, cfr. DELGADO MARRERO, J.: «Falange y escuela». *Ibidem*, 7 de marzo de 1938, núm. 1.807.

<sup>29</sup> Véase al respecto, como simple botón de muestra, *Escuela Azul*, Órgano Oficial de la Delegación del SEM, Santa Cruz de Tenerife, 10 y 20 de septiembre de 1939, núms. 16 y 17.

...Frente a tanto sistema absurdo impóngase lo tradicional español. Para formar monjes: Temor de Dios, Eucaristía, obediencia. Para formar soldados: Cultura, que no desdeña la memoria. Comprensión, que atiende a la forma, al concepto de justo, a la definición exacta. Respeto. Disciplina. Del orden nace la belleza, y de ambos la alegría.

Mucho espera el Imperio de la Escuela, porque es mucho lo que le confía. Le entrega su mañana. Y, por Dios, que sabremos los maestros responder a sus esperanzas<sup>30</sup>.

Pese a los esfuerzos mantenidos por los responsables educativos para salvaguardar el orden social existente, en determinadas ocasiones se reconoció públicamente que todavía había padres que «procuraban entorpecer» el quehacer previsto por el Estado, al «quedarles partículas del laicismo anterior» (sic). Era evidente que después de realizar la purga en el magisterio y en las demás instituciones de representación política y social, involucrando a los docentes en los cursos, programas, seminarios, ejercicios espirituales, colonias de verano organizadas por Falange y demás solemnidades y pretensiones encaminados a respetar la voluntad de los sectores dominantes, sólo las familias podrían ser causantes de los perjuicios educativos de los menores. La solución, no obstante, se apuntaba de manera tan inconcreta como resolutive y amenazante: «pero son fáciles de vencer, empleando procedimientos que les haga comprender el error en que se encuentran»<sup>31</sup>.

Puesto que la razón quedaba desplazada de los esquemas básicos destinados a adquirir el conocimiento, era el alma (en el sentido más etéreo o anagógico del término) la facultad que precisaba mayor dedicación y desvelos en las aulas, para lo cual fue necesario realizar una llamada de atención a todos los implicados en fomentar la cultura y la enseñanza. A través de los mismos, se pretendió *naturalizar* el patriotismo buscando las raíces del ser hispano, y, en la misma medida, se procuró desterrar la *desnaturalización* ocasionada por la intoxicación extranjerizante llevada a cabo por la «piratería roja» (sic), plagada de indisciplina, caos moral y apostasía<sup>32</sup>. El primer paso a seguir para buscar y encontrar un rumbo definido y duradero que respondiera a estos esquemas en las escuelas canarias —igual que en las del resto del Estado—, estaba en reconducir su misión siguiendo el ejemplo de la cruzada bélica nacional e internacional. O dicho de otro modo, se consideró imprescindible —e inquestionable— encumbrar en la conciencia de los menores las conquistas territoriales y espirituales arrebatadas a la «ateología» (sic) del ban-

<sup>30</sup> *Ibidem*, 10 de febrero de 1940, núm. 31.

<sup>31</sup> *Eco del magisterio Canario*, editorial del 30 de junio de 1938, núm. 1.822.

<sup>32</sup> *Ibidem*, 15 de abril de 1939, núm. 1.860.

do comunista, para utilizarlas como instrumentos de control didáctico-político.

Y como no podía ser de otra manera, eran los maestros los que debían dignificar su profesión —y la de los mandos—, difundiendo ideales de hidalguía, nobleza, caballerosidad, respeto a la autoridad, a la mujer —previo reconocimiento de su debilidad—, a la Iglesia, al Ejército y a la familia —que se reducía al rol desempeñado por los padres en un régimen de carácter inmovilista y patriarcal—. No en balde, para preparar a los docentes en estas nuevas «habilidades» y concretamente, aunque no exclusivamente, para impartir un curso de formación de instructores del Frente de Juventudes, el Delgado Provincial dispuso que fueran: a) militantes de FET y de las JONS, b) excombatientes o excautivos y..., d) de moral intachable y que poseyeran una preparación sólida capaz de asimilar en poco tiempo las enseñanzas que tendrían que impartir<sup>33</sup>.

Siguiendo este mismo proceder se manifestó la Inspectora Jefe de Enseñanza Primaria de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, Adelaida Pérez Álvarez, para quien gracias a los impulsos de la nueva política en curso, España se había encontrado a sí misma; se infería de sus palabras que la única manera posible para poder llegar «al ansiado amanecer que la Patria requería» (sic), era educando a las juventudes en los postulados que distinguían —y diferenciaban— al régimen (dictatorial)<sup>34</sup>. No debe sorprender, por tanto, que esta misma responsable de la educación impartida en la provincia rubricara una Circular, secundando las indicaciones de las autoridades estatales (Orden Circular de la Dirección General de Enseñanza Primaria, con fecha de 5 de marzo de 1939), en la que se recogían las ideas básicas destinadas a fomentar la educación nacional-catolista, verdadera piedra de toque en el desarrollo y fortalecimiento del espíritu nacional<sup>35</sup>. En los mismos términos se emitieron unas «instruc-

<sup>33</sup> *Escuela Azul*, 20 de diciembre de 1941, núm. 98.

<sup>34</sup> *Ibidem*, 30 de diciembre de 1944, núm. 206.

<sup>35</sup> Entre los apartados más destacados de la Circular, cabría resaltar los siguientes: 2) «Que en cumplimiento de la mencionada Circular (...) ha de aprovecharse, en las lecturas comentadas, en la enseñanza de las ciencias, de la Historia, de la Geografía, cualquier tema para deducir consecuencias morales y religiosas...»; 3) «Que el Santo Evangelio será leído con frecuencia, e ineludiblemente todos los sábados, explicando la dominica del día siguiente»; 4) «Que igualmente es preceptivo el rezo semanal del santo Rosario y la salutación con el «Ave María Purísima» al entrar en clase»; 5) «Que en los cuadernos de trabajo de los niños ha de quedar diariamente un ejercicio escrito ilustrado de un tema religioso, patriótico y cívico»; 6) «Que por esta Inspección se ha ordenado que todos los Maestros o Directores de Centros de Enseñanza Primaria remitan, dentro de los cinco primeros días de cada mes del curso escolar, relación expresiva de la matrícula y asistencia a clase y a la Santa Misa, con el V.ºB.º del Párroco y el sello de la Parroquia...»; etc., etc. *Ibidem*, «Inspección Provincial de Enseñanza Primaria de Santa Cruz de Tenerife. Circular al Magisterio Nacional y Privado de la Provincia». 30 de abril de 1945, núm. 218.

ciones» (sic) por parte de la inspección de Las Palmas, para que fueran debidamente acatadas por los maestros a partir del curso 1939-40; entre los apartados más ilustrativos, habría que señalar el tercero:

Se procurará que el Santo Crucifijo, imagen de la Inmaculada y el retrato del jefe del Estado, Generalísimo Franco, que presiden la labor escolar, reúnan las mejores condiciones posibles de presentación y se hallen instalados del mejor modo. Que siempre, al entrar y salir, los niños saludarán, como está ordenado, diciendo: «Ave María Purísima» y contestando el Maestro «sin pecado concebida»<sup>36</sup>.

Sin acabar la década de los 40, los Gobiernos Civiles de las dos provincias canarias ordenaban, asimismo, tomar nuevas medidas encaminadas a crear en los jóvenes la tan demandada conciencia patriótica. Por ellas se disponía la impartición obligatoria de las disciplinas de Iniciación Política, Educación Física y Educación Premilitar (destinada esta última a desarrollar «hábitos morales para la formación de futuros soldados»); se exigía izar y arriar la bandera con explicación de la consigna y oración a los caídos; se mandaba colocar en todas las aulas un crucifijo acompañado de las fotografías de Franco y José Antonio; se ordenaba ensayar, además de los cantos nacionales, marchas del Frente de Juventudes y canciones folklóricas; se requería de los maestros que realizaran exámenes periódicos de las Enseñanza de Formación del Espíritu Nacional, etcétera<sup>37</sup>.

Como acabamos de mostrar a través de algunos ejemplos, para la conformación del espíritu nacional no sólo se demandaba una impecable instrucción patriótica —gestada, propuesta, organizada y difundida por las autoridades cívicas y militares— sino que, además, se reclamaba la subordinación y observancia a los postulados más ortodoxos de la Iglesia católica; esclarezcamos, sin ir más allá de lo estrictamente necesario por imperativo del espacio, el inicio de esta relación y su posterior desarrollo.

Lo mismo que había ocurrido con la mayoría de los obispos del Estado, también el de Tenerife se aprestó a saludar con salvas y bendiciones el pronunciamiento franquista, condenando todo lo que se apartara de la cruzada acometida:

Mientras España fué por el mundo plantando cruces, alzando cruces, España fué lo que fué. Cuando comenzó a dejar las cruces derrumbarse, cuando en vez de cruces comenzó a grabar en sus pendones otros signos

<sup>36</sup> INSPECCIÓN DE PRIMERA ENSEÑANZA DE LA PROVINCIA DE LAS PALMAS: *Instrucciones*, 2 de septiembre de 1939. Firmaba el documento la Inspectora Jefe, María Sáenz Tejera de la Concha; La Inspectora de la Zona 2.<sup>a</sup>, María Jesús Ramírez Álvarez; y el Inspector de la Zona 3.<sup>a</sup>, Juan Pérez y Pérez.

<sup>37</sup> *Escuela Azul*, 10 de noviembre de 1948, núm. 345.

más o menos triangulares, portadores exóticos de «Ilustración» y de «Enciclopedia», de europeización y galicanismo, hasta terminar en esa señal maldita de la bestia apocalíptica, «la hoz y el martillo», señal del anti-Cristo y de la anti-Cruz, en esa misma medida y proporción comenzó a encojarse y disolverse. Pero eso no era ya España, sino anti-España; porque la España verdadera no puede jamás ponerse en pugna con la Cruz, sin ponerse por el mero hecho en contradicción consigo misma<sup>38</sup>.

Mostrando a Dios en todas las pastorales, sermones, editoriales de prensa, mensajes radiados, libros de texto, etc., como «un Señor infinitamente bueno, sabio, poderoso, principio y fin de todas las cosas» (sic), se sentaban las bases para acatar sus designios y no alterar la naturaleza de cada uno de los individuos «creados a su imagen y semejanza». Pero el mantenimiento de esta perfección también tenía sus costes: «Todos los días en la Escuela, al comenzar y al concluir el trabajo se rezará un Padrenuestro, Ave María y Gloria por España y por el Caudillo, y, según práctica tradicional, el Santo Rosario, los sábados por la tarde. Y durante el mes de Mayo se celebrará el ejercicio piadoso del mes de María. En todo momento el Magisterio procurará una estrecha colaboración entre la Escuela y la Parroquia en cuanto a la educación religiosa de los niños»<sup>39</sup>.

Con una carta de presentación que incluía dichas características y que llevaba aparejada tanta magnanimidad, era lógico que en los cuestionarios editados por el Ministerio de Educación Nacional —adaptados a las islas por la Inspección Provincial de Santa Cruz de Tenerife para que «rigieran obligatoriamente en todas las escuelas de la provincia»—, la inspectora jefe de Primera Enseñanza se mostrara así de rotunda a la hora de hablar de la formación religiosa y del aprendizaje del catecismo: «Que los niños lo aprendan de memoria. Lo que de momento no entiendan, lo entenderán más tarde». Algunas líneas más abajo añadía: «Que nuestra preparación sea tal que supere, o por lo menos iguale, en el procedimiento pedagógico, en sana modernidad, en cuidado, método y adaptación al desenvolvimiento psicológico, a las demás asignaturas»<sup>40</sup>.

Así las cosas, no debe extrañarnos que el elemento requerido para cohesionar los valores sociales, morales y educativos de esta época fuera la formación religiosa. Ninguna escuela pública o privada podía prescindir de los contenidos doctrinarios emanados de un catolicismo que siempre fue reputado columna vertebral en el recetario de verdades eternas y ab-

<sup>38</sup> MÉNDEZ-REIGADA G., Fr. Albino (Obispo de Tenerife): *España y la Cruz*. Imprenta Católica, Santa Cruz de Tenerife, 1938, p. 35.

<sup>39</sup> INSPECCIÓN DE PRIMERA ENSEÑANZA DE LA PROVINCIA DE LAS PALMAS: *Ibidem*.

<sup>40</sup> INSPECCIÓN PROVINCIAL DE SANTA CRUZ DE TENERIFE: *Orientaciones y Cuestionarios*. Ministerio de Educación Nacional, Santa Cruz de Tenerife, 1948, pp. 7 y 8.

solutas; y por ello, la figura omnipresente del cura local hacía que la labor educativa se viera mediatizada por las continuas fundamentaciones religiosas que impregnaban los contenidos de las materias a impartir. En relación con lo apuntado, hubo incluso algún docente que propugnó retirar todo libro que no contuviera explícitamente los axiomas cristianos<sup>41</sup>.

Estas pretensiones encaminadas a «hacer Patria» y a «fomentar el Espíritu Nacional» no desaparecieron con el tiempo. En los años 50 y 60 —superada ya la fase nacional-catolicista— siguieron siendo frecuentes las embestidas doctrinarias por conservar los elementos más castizos que debían mantener *in pectore* al régimen y a sus legitimadores. De hecho, semejante proceder continuó otorgando significación a la obra social y política levantada desde 1936, hasta el punto de orientar y sostener las bases más sólidas de sus principios ideológicos constituyentes.

En efecto, la educación prosiguió reflejando dichas requisitorias de carácter católico y patriótico, de tal modo que en febrero de 1951 aparecieron en los medios de comunicación impresos, testimonios como el que ahora mostramos:

Hay que afirmar que somos falangistas: nacional-sindicalistas. Pero esto requiere, entre principios y acción, todo un pensamiento y una vida falangista. Un Derecho, un Arte, una Universidad, enteramente falangistas. Una mentalidad nueva para una tarea de verdadera recreación histórica, como esta en que estamos empeñados de sacar adelante a España<sup>42</sup>.

Lejos ya de los pronunciamientos a favor de los sistemas totalitarios europeos<sup>43</sup>, se producía un alineamiento pleno a las tesis defensoras del modelo social capitalista de los estados del entorno y, sobre todo, de Estados Unidos, país éste que pasaba a depositar su confianza en el régimen franquista para consolidarse, también en España y desde España, como potencia imperialista. Las islas, como era evidente, no podían permanecer al margen de dichos requerimientos nacionales.

<sup>41</sup> «Botad, tirad todo libro que no entrañe un tesoro de virtudes cristianas; pues el que es sinceramente religioso es moral, patriota, sociable, honrado, merecedor del respeto y consideración de los demás». ACOSTA PÉREZ, A.: *El maestro y la educación popular. Extracto de un discurso pronunciado*. Las Palmas de Gran Canaria, 1958, p. 9.

<sup>42</sup> *Consigna*, Órgano de expresión del Frente de Juventudes, edición mensual, Santa Cruz de Tenerife, febrero de 1951, núm. 41.

<sup>43</sup> Se seguía en este sentido la política papal de Pío XII, que de consentir complacientemente los carros de combate de Mussolini en los años 30, pasó a oponerse al totalitarismo en los años 50. Vid. *Criterio*, Órgano del Consejo Diocesano de J.A.C.E. de la parroquia de la Concepción, Santa Cruz de Tenerife, septiembre-octubre de 1959, núm. 245.

Así pues, y aunque volvamos en la cronología algunos años atrás, el hecho que más destacó en el ámbito educativo durante esta larga etapa fue la publicación de la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, a través de la cual se intentó demostrar que el régimen era falangista, y por ende, ni fascista, ni nazista. En Canarias, al igual que en el resto de la Península, se siguió a rajatabla la máxima de S. Sancho, quien había afirmado aquello de: «Dadme un pueblo con un buen párroco, con un buen médico y con un buen maestro, y tendremos un pueblo culto, moral y sano, que es lo mismo que decir cristiano, honrado y bueno, y por tanto, feliz»<sup>44</sup>. La línea de desarrollo educativo, pues, se mantuvo vinculada a los designios de la Iglesia y a los mismos dogmas de sumisión y sublimación que habían orientado y alentado la «política motivacional» de las décadas anteriores —como el sexismo, monolitismo temático, jerarquización, patriotismo...— sin el lastre que suponía defender a estas alturas postulados que más que favorecer dicha doctrina, impedían *de facto* desenvolverse adecuadamente en el marco de relaciones establecido a niveles internacionales. La política del régimen, dentro y fuera de las Islas, buscaba más la eficacia social de sus postulados que la coherencia interna de los mismos, que sólo perduró en los ámbitos católicos con el incremento de nuevos centros docentes de carácter privado, tutelados, directa o indirectamente, por la Iglesia<sup>45</sup>. Aunque la mano alzada desapareció de los escenarios educativos, los rezos, ideas y consignas joseantonianas se mantuvieron en las islas hasta finales de los 70 como prácticas docentes de abnegada devoción, con la finalidad de favorecer la formación de una conciencia dócil y de fortalecer, a través de ella, la unidad, la grandeza y el civismo, consustancial al modelo de Patria diseñado. Para velar por estas prácticas «didácticas», sobre todo en los niveles de enseñanza media y superior, se encargaron, además de los maestros, inspectores y curas, también los miembros del SEU y del Frente de Juventudes, que en Canarias tuvieron una destacada y activa presencia desde los momentos iniciales del golpe militar<sup>46</sup>.

<sup>44</sup> SANCHO, S.: «La educación cristiana a la luz de la encíclica Divini Illius Magistri». *Revista Nacional de Educación*, Madrid, abril de 1943, pp. 29-59.

<sup>45</sup> A tenor de las estadísticas existentes podemos comprobar cómo tan solo a partir de los 60 los centros educativos de carácter religioso comenzaron a descender en número, para ser reemplazados por otros colegios financiados por entidades privadas (que en la práctica eran igual de confesionales). ÁLVAREZ, M.: *Estructura social de Canarias II*. CIES, Las Palmas, 1980, p. 150.

<sup>46</sup> En realidad, pertenecer al Frente de Juventudes en el caso de los chicos o a la Sección Femenina en el de las chicas, era imprescindible para poder cursar cualquier titulación de rango medio o superior. *Vid.* IDOPE GRACIA, F. (director de la Escuela de Maestros «Doctor López Botas»): *Manual del estudiante del magisterio (escuelas maculinas y femeninas)*. Las Palmas de Gran Canaria, con censura eclesiástica, 1955, p. 21.

*Escolarización y analfabetismo*

A pesar de lo que se ha apuntado de manera un tanto generalizada de que «en Canarias prácticamente en 1933 se había llevado a cabo el plan de construcciones escolares de 1930»<sup>47</sup>, lo cierto es que la política escolar republicana no llegó (no podía llegar en escasos cinco años) a todos los rincones de las islas ni en 1933, ni siquiera en 1936<sup>48</sup>. Si nos atenemos a los datos expuestos por la prensa de la época, en los que se recogen las cifras relativas al censo escolar, al número de escuelas existentes y al número de escuelas necesarias en cada uno de los municipios de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, y sumamos los totales, nos aparece para 1936 una población escolarizable de 40.750 niños de ambos sexos, de los cuales recibían algún tipo de educación 31.600, en las 632 escuelas instaladas hasta ese momento (otras fuentes incrementan este guarismo a 656). Asimismo, se constata la carencia de otros 200 centros para dar cobertura a los 10.000 niños que quedaban fuera de la red escolar.

Para la provincia de Las Palmas tenemos, como datos más significativos, una población escolar durante el año 1934 de 35.575 niños, que asistían a las 768 escuelas existentes (de ellas, 461 creadas bajo mandato republicano). Quedaban por establecer entorno a 375 centros más para acoger a la totalidad de la población infantil.

Estas cifras no deben entenderse, ni mucho menos, en clave de despreocupación por parte de los responsables republicanos, que fueron capaces de rebajar, sobre todo entre 1931 y 1932, los niveles de analfabetismo y de aumentar, en relación inversamente proporcional, la calidad de la enseñanza impartida. De hecho, se redujeron las tasas de analfabetos de un 59,59% (otras cifras hablan de un 49,8%) de media para las dos provincias en 1930, a un 42% (casi 18 puntos de diferencia. 12, según otras fuentes) en 1936. Lo que los representantes republicanos realizaron en Canarias en escasos cinco años tardarían en llevarlo a cabo los defensores del nacional-catolicismo en más de dieciseis, pues en la década de los 50 las tasas de analfabetismo seguían situándose para el conjunto del Archipiélago en casi el 23%. Unas tasas que apenas bajaron una década después, al situarse el porcentaje de las mismas en un 22,8% durante el año 1960; sólo a mediados de los 70 —concretamente en 1975— se redujeron

<sup>47</sup> SAMANIEGO BONEU, M.: *La política educativa de la II República*. CSIC, Madrid, 1977, p. 286.

<sup>48</sup> FERRAZ LORENZO, M.: «Las pautas de enseñanza republicanas en el contexto económico y social del Archipiélago canario». *Revista de Educación*, núm. 311, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, septiembre-diciembre de 1996, pp. 355-376.

los guarismos relativos al *analfabetismo oficial* a un 9,7, cifra todavía superior a la media del conjunto estatal<sup>49</sup>.

Describamos con cierta pormenorización lo acontecido durante este período de la historia escolar en Canarias, para conocer con mayor precisión sus abrumadoras carencia.

Como consecuencia de los estragos de la guerra civil y de la política represiva impuesta por las autoridades, de los 41.836 niños incluidos en el censo escolar de la provincia de Santa Cruz de Tenerife en 1940, sólo 24.263 recibieron algún tipo de educación. Para este mismo año, de las 312 escuelas que permanecían abiertas (la reducción experimentada a partir de 1936 fue más que notable), sólo 77 estaban ubicadas en edificios públicos y, de ellas, 41 habían sido construidas para fines estrictamente relacionados con la enseñanza. Este factor —y otros de parecida naturaleza— implicó que algunos municipios de Tenerife vieran desbordadas sus tasas de niños que, estando en edad escolar, no aparecían inscritos en ninguna de las escuelas habilitadas a tal efecto. La Orotava tenía sin matricular al 62% de menores, San Miguel al 50%, Puerto de la Cruz al 46%, La Laguna el 45%, Tegueste el 44%, y así podríamos continuar hasta llegar a Santiago del Teide con «tan solo» el 15%. Según fuentes oficiales<sup>50</sup>, la asistencia a las escuelas en la provincia era del 57% del total censado. Santa Cruz, concretamente, poseía una población infantil de 17.561 niños, de los cuales el Estado sólo atendía a 3.250. Los demás, hasta un total de 3.637, estaban en las colonias escolares de Falange, en asilos benéficos, en instituciones privadas, y en los distintos colegios religiosos existentes en la capital como las Escuelas Pías, Sagrado Corazón de María, San Ildefonso, Asilo Victoria, La Asunción, La Pureza, Las Dominicás, Hijas de la Caridad y Hogar Escuela. Como puede comprobarse, todavía seguían fue-

<sup>49</sup> Tengamos presente, como acertadamente apunta el profesor J. L. Moreno Becerra, que «las cifras que nos reflejan el problema, a pesar de ser ya suficientemente preocupantes, están muy por debajo de la realidad. Del analfabetismo oficial al analfabetismo funcional o real media un abismo, y estamos seguros que los datos se multiplicarían varias veces, si se hiciera un estudio de analfabetismo funcional (incapacidad de leer y escribir con la suficiente soltura como para solicitar un empleo)». *Educación y fuerza de trabajo en Canarias*. Editorial Interinsular Canaria, S.A., Santa Cruz de Tenerife, 1981, pp. 32-33. También, ÁLVAREZ, M.: *Estructura social de Canarias*. 2 Vols., CIES, Caja Insular de Ahorros, Las Palmas, 1980; NÚÑEZ, C. E.: *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*. Alianza Universidad, Madrid, 1992; MILLARES CANTERO, S.: «Un recorrido temático por la exposición». *Apuntes para la Historia de la Educación en Canarias*. CEP 1, Las Palmas de Gran Canaria, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1997, p. 27; y del mismo libro, SUÁREZ BOSA, M.: «La tardía transición de la alfabetización en Canarias y los problemas para el desarrollo económico», p. 49.

<sup>50</sup> GARCÍA SANJUÁN, C. L. (Presidente de la Junta Provincial de Primera Enseñanza): «El problema escolar en Tenerife». *Escuela Azul*, Santa Cruz de Tenerife, 10 de septiembre de 1940, núm. 52.

ra de la red escolar (contando con que lo realizado por Falange —aspecto más que discutible, reprochable— estuviera dentro de los márgenes educativos) 10.000 menores en la capital de la provincia; en lugares más apartados y recónditos de la geografía provincial la media aritmética se muestra como simple pantalla para ocultar las escandalosas cifras de menores que demandaban los más elementales rudimentos culturales<sup>51</sup>.

Tal y como venimos exponiendo, debido a las consecuencias de la situación bélica padecida en la Península y a la posguerra sufrida en Canarias desde 1936 con su frenética andanada represiva sobre los docentes, la actividad educativa se convirtió en un páramo sólo justificable en la medida en que podría otorgar significación a la propaganda eclesiástica y militar vertida sin escrúpulos sobre los menores. De este modo, fue a partir de 1941, y a través de las gestiones realizadas por los responsables del Mando Económico del Archipiélago Canario (creado por Decreto Presidencial el 5 de agosto), cuando se planteó por primera vez la construcción de nuevos centros docentes, si bien es cierto que, dadas las circunstancias del momento, de manera accesoria y bastante oportunista. Sirva de ejemplo la siguiente información: contando con las 15 que ya habían sido solicitadas, Las Palmas seguían necesitando 42 escuelas más de niños y 60 más de niñas, para cubrir mínimamente las demandas de instrucción primaria<sup>52</sup>. Tengamos presente, a tenor de la glosa efectuada a esta etapa histórica por el profesor J. Hernández Bravo de Laguna, que «su actuación (la del Mando) implicó una especificidad institucional canaria, similar a la de los Cabildos y las Mancomunidades, y también una militarización de la economía del archipiélago, sustentada en la creencia de que las islas podían verse implicadas en operaciones militares, según expresamente reconoce el citado Decreto»<sup>53</sup>.

Deducimos, pues, que en la dedicación del Mando Económico a la política escolar tuvo más presencia el factor «defensivo» que «cultural», en

<sup>51</sup> PÉREZ DE SÁNCHEZ DE LA BARREDA, María Adelaida (Inspectora Jefe de Enseñanza Primaria de Santa Cruz de Tenerife): *La Escuela Española y el problema escolar en Santa Cruz de Tenerife*. Instituto de Cultura Popular, Asociación de Padres de Familia, La Laguna, 1942, pp. 33 y ss. Así lo apostillaba la responsable educativa: «¿Aire?... ¿Luz?... ¿Sol?... 3.000 niños de Santa Cruz durante más de seis horas cada día no tienen aire, ni luz, ni sol. No cantan ni rien, ni se mueven... No tienen alegría... Pero tienen que aprender a leer, escribir, y contar ¡y de qué manera!... Este leer, escribir y contar constituye el principio y el fin de toda la enseñanza ¿Es esto educar?... ¿Es preparar para la vida?... ¿Hay aquí escuela?...», p. 46.

<sup>52</sup> EXCMO. AYUNTAMIENTO DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA: *Memoria del quinquenio 1939-43*.

<sup>53</sup> HERNÁNDEZ BRAVO DE LAGUNA, J.: *op. cit.*, p. 58. Véase también, RODRÍGUEZ MARTÍN, J. A. (y colaboradores): «Economía 1936-1975». VV.AA.: *Canarias, siglo XX*. Edirca, Las Palmas de Gran Canaria, 1983, pp. 305-338.

el sentido estricto de ambos términos. Igualmente, nos inclinamos a pensar que el beneficio resultante de las mejoras infraestructurales sólo revirtió en una maniobra publicitaria por parte de los dirigentes castrenses y de sus valedores, ya que la construcción de centros como el «García Escámez» («único en su categoría» —sic—) sirvió más para otorgar dispensas y propagandas al régimen, que para mermar las cifras del analfabetismo. Y ello, sin menoscabar los intentos turiferarios de sus más estrechos colaboradores, para encumbrar los sentimientos que subyacían a dichas realizaciones infraestructurales<sup>54</sup>.

La falta de centros, el absentismo y los altos índices de analfabetismo, impulsaron al Frente de Juventudes a organizar desde diciembre de 1949 e inicios de los 50 —esto es, antes incluso de comenzar la política alfabetizadora estatal— una campaña en los municipios del norte de Tenerife (La Orotava, Icod, Los Realejos, Garachico, etc.), dirigida a alfabetizar a los adultos de la zona. El objetivo consistía en enseñar a los discentes a leer y escribir en un período record de 28 días. También, claro está, a interpretar el *Cara al Sol* que siempre se recitaba al terminar la jornada de trabajo.

Las tasas de asistencia, aunque incrementadas por las medidas punitivas creadas para amedrentar a los padres, continuaban estando por debajo de la media del Estado. Estaba claro que la falta de centros y la necesidad que suponía para los cabezas de familia contar con la mano de obra de sus hijos en las labores del campo, eran los factores que ofrecían los datos más alarmantes. En Ingenio, por poner un ejemplo y sin ser el pueblo en sufrir las peores condiciones, las cifras arrojaban los siguientes parámetros: El censo de población notificaba la existencia de 1.479 niños de ambos sexos (comprendidos entre los 6 y los 12 años); de ellos estaban matriculados 1.101, aunque sólo asistían con cierta regularidad a clase 1.036, esto es, el 70%<sup>55</sup>.

<sup>54</sup> «...Hemos de señalar con singular complacencia cómo las obras de construcciones escolares realizadas más intensamente hasta la fecha en España a partir del Movimiento, corresponden a la iniciativa feliz y generosa de dos figuras insignes de la Milicia: el general García-Escámez, en Canarias, y el teniente coronel del arma de Infantería don Carlos Ruíz, en Madrid. Ambos aman fervorosamente al niño, tienen puestas en el Magisterio sus más optimistas esperanzas y creen que las nuevas generaciones podrán, a través de la Escuela, amar a España con la recia intensidad y vibración por todos anhelada...». INIESTA, Alfonso: «Auge de las construcciones docentes en Canarias». *Revista Nacional de Educación*, núm. 86, Madrid, 1949, p. 73.

<sup>55</sup> SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.: *El problema escolar en Ingenio*. 1954, pp. 47 y 48.

El aspecto económico fue encumbrado por los especialistas como la variable más destacada en la irregular escolarización de los niños. Veamos la siguiente afirmación extraída de una tesis doctoral publicada en Tenerife el año 1962. «El estudio de la influencia de algunos factores ambientales ha revelado la manifiesta presión de las circunstancias eco-

Pese a las grandes campañas efectuadas para escolarizar a niños y a adultos, pese a la política tecnocrática desarrollada en el Estado y a su interés por establecer nuevos centros, pese a la dimensión que adquirieron los programas de Promoción Profesional Obrera (PPO) a partir de 1964, pese a la labor realizada desde 1965 por Radio Ecce en las islas —que atendió en el lapso de tiempo transcurrido desde su creación hasta 1975, a más de 110.000 alumnos—, etc., etc., las cifras existentes en Canarias hablaban por sí solas del alcance del problema educativo. Aunque hubo una sensible mejora en algunos municipios a mediados de los 60<sup>56</sup>, lo cierto es que en 1972 las provincias españolas con mayor tasa de desescolarización, eran: Orense con el 53,5%, Lugo con el 57,45, y cerraban la tabla de la vergüenza, Tenerife con un 59,7%, y Las Palmas con un 61,2%<sup>57</sup>. La prensa regional, aun cuando mantenía inalterable su adhesión al régimen, se hacía eco con más veracidad de la situación padecida que en épocas anteriores: «en cada núcleo de éstos (se refería a los cinco centros de población de Igueste de Candelaria) viene quedando sin asistir a escuela nacional alguna más de una docena de niños comprendidos en la edad escolar, y que juntos totalizan número para varias escuelas, que recogieran tanta población huérfana aún de la meritoria enseñanza primaria»<sup>58</sup>.

Por si fueran pocas las deficiencias apuntadas, a finales de los 60 y comienzos de los 70, tanto en Tenerife como en Gran Canaria, ya era habitual el desplazamiento poblacional desde el interior a las áreas de Santa Cruz-Laguna y Las Palmas-Telde, así como la llegada de trabajadores procedentes de otras islas; ambos tipos migratorios favorecieron el crecimiento de nuevos barrios periféricos, surgidos rápidamente y sin planificar, como fue el caso harto representativo de Taco. En esta zona, y en poco más de una década, su población había aumentado considerablemente hasta «centuplicarse», según la terminología utilizada por la prensa insular. Lógicamente, las necesidades crecieron a mayor ritmo que las soluciones:

---

nómicas, que se revelan como el factor decisivo, condicionando la regularidad y continuidad y por tanto la eficacia de la escolarización (...). MIGUÉLEZ RODRÍGUEZ, Amberes: *Nivel intelectual de los escolares de Tenerife*. Excmo. Cabildo Insular de Tenerife, 1962, especialmente las conclusiones (p. 110).

<sup>56</sup> Agaete se situaba como uno de los pueblos de Canarias con mayores tasas de escolarización efectiva. Para el curso 1966-67, contaba con una asistencia real del 90,6% del total de sus alumnos, frente al 70% del conjunto de la provincia. Vid. *La Hora de Agaete*, Agrupación escolar mixta, octubre de 1967.

<sup>57</sup> VV.AA.: *La enseñanza en Canarias. (Análisis sociológico)*. Dpto. de Investigación Sociológica, Diócesis de Canarias, Madrid, 1974, p. 12.

<sup>58</sup> ALONSO, G. y SASTRO, E.: «Sobre comarcalización de escuelas en Candelaria». *El Día*, Santa Cruz de Tenerife, 6 de agosto de 1970, núm. 9.729.

Reviste singular interés la carencia de centros de primera y segunda enseñanza que son insuficientes para albergar la nutrida población escolar existente en la actualidad. Para paliar este inconveniente, en 1963, simultáneamente, se crearon los Colegios nacionales «San Luis Gonzaga» y la Sección Delegada del Instituto de Enseñanza Media de La Laguna, que a los pocos años se quedaron cortos. Hoy la población en edad escolar rebasa sobradamente dos veces por lo menos la capacidad de ambos centros docentes estatales, por cuya razón (...) un notorio número de escolares no podrán matricularse en los citados centros por falta de espacios en cursos venideros<sup>59</sup>.

De este modo, la LGE de 1970 poco podía hacer en un Archipiélago al que le faltaban las más elementales condiciones para escolarizar a las grandes bolsas de población infantil que poseía, todavía procedentes del «baby boom» de los 60. Sin una adecuada financiación también en Canarias la reforma estaba condenada al fracaso hasta que, con la llegada de la democracia, se dotó presupuestariamente. Incluso así, la herencia dejada por el franquismo no desapareció de las aulas isleñas: por solo citar otro ejemplo, en 1979 las carencias de puestos escolares en la ciudad de Las Palmas seguían siendo, según fuentes de Partido Comunista de Canarias, de 24.000.

Suscribimos, por tanto, el planteamiento realizado por J. L. Moreno Becerra, al valorar las tasas de analfabetismo y las demandas de plazas escolares en clave política-económica y no personal. Éstas son sus palabras al respecto: «no son el fruto de la casualidad, ni de la desgracia de los analfabetos de la región, sino de un *abandono irracional* de la Administración central hacia las zonas económicamente periféricas y dependientes como las Islas Canarias»<sup>60</sup>.

#### REFLEXIONES CONCLUSIVAS

Han sido tantas las cábalas para referirse a esta época, que no podemos contentarnos con la sospecha de lo que fue, sin profundizar en las raíces mismas de lo sucedido. Por ello, hemos abordado las líneas de actuación del franquismo tanto en el Estado como en Canarias, sin que nos haya extrañado lo más mínimo que lo realizado en las aulas de las islas fuera pura copia de lo prescrito por las autoridades para el resto de provincias. Tengamos presente que las estrategias adoptadas para defenestrar

<sup>59</sup> DÍAZ HERRERA, J.: «El Barrio de Taco y sus necesidades. Urgencia de mejorar las plazas. Se precisan más centros de enseñanza». *El Día*, 2 de agosto de 1970, núm. 9.726.

<sup>60</sup> MORENO BECERRA, J. L.: *op. cit.*, p. 35.

la modernización llevada a cabo por los representantes republicanos fueron globales y adquirieron presencia en todos los rincones del territorio español por recónditos que éstos estuvieran. Y Canarias no se escapó a semejante control.

Sin embargo, sí hay algo que queremos subrayar: en primer lugar, la ejemplar disciplina que los adheridos mostraron a la política estatal y, en segundo término, la difusión y consistencia que dieron a sus mensajes para que todos creyeran en las bondades del régimen, incluso después de su afianzamiento. Aunque el primer aspecto es hasta cierto punto lógico por la cruenta movilización realizada y por las medidas de terror que impregnaron absolutamente todas las facetas sociales, no lo fue tanto el segundo, si tenemos en cuenta que Canarias había sido una zona sometida desde los inicios y en la que, por tanto, sobraba efectuar cualquier tipo de propaganda dirigida a recabar apoyos.

Empero, las autoridades no se equivocaron; para cohesionar los triunfos arrebatados por las armas, era necesario introducir consignas en las escuelas destinadas a adoctrinar —a través de nuevos códigos simbólicos y lingüísticos— a los más pequeños; aquel aforismo de Franco relativo a que ‘el árbol torcido era muy difícil de enderezar pero no así la vara verde’<sup>61</sup>, iniciaba presuroso su periplo. Y fue entonces cuando estos locales se convirtieron en auténticos pensatorios griegos, es decir, en lugares donde se enseñaba a tergiversar el conocimiento, y en los que se utilizaba la mofa y la intoxicación para rechazar el contenido de los mensajes laicos expuestos durante el pasado más inmediato.

En el trabajo al que ahora ponemos punto final, hemos querido reflejar las bases que dieron continuidad a la política franquista, entrando en el análisis del fenómeno represivo sufrido por el colectivo docente; en las dimensiones alcanzadas por el componente ideológico, convertido con frecuencia en mero atributo idológico; y, por último, en la política escolar y en las tasas de analfabetismo resultantes. Aun cuando quedaron muchos aspectos que abordar —imposibles de abarcar en un trabajo de estas características—, el corolario marcado nos confirma los temores con que iniciábamos esta andadura acerca de lo que realmente fue y nunca debió haber sido: el franquismo se convirtió en la expresión más íntegra de un modelo que valía para todos, previo sistema de connivencias que distinguía y premiaba sólo a unos cuantos; en la expresión más íntegra de un

---

<sup>61</sup> Esta era la expresión exacta: «Ya sé que no podemos pedir que los árboles corpulentos, que crecieron anárquicos y deformes se enderecen. Sería pedir un imposible. Podaremos las ramas malas, destruiremos las inservibles; pero a su lado sembraremos nuevos plantones que son la fuerza de nuestra juventud». «Gran discurso del Caudillo a las juventudes falangistas de Barcelona», *ABC*, Madrid, 30 de enero de 1942.

modelo en el que hubo que pagar con la vida y el ostracismo el hecho de pensar de manera diferente.

En el orden educativo, y con las matizaciones apuntadas para el caso de Canarias, los 40 años de dictadura también supusieron —y eso fue lo más traumático!— la liquidación, literal y cabal, de la escuela (pública) en su sentido más genuino; esto es, como lugar de aprendizaje, de juego y de ocio tal y como la concibieron los greco-latinos en el pasado, y, más recientemente y con mayores entusiasmos, los republicanos (progresistas) del 31<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> Es a partir de estos instantes cuando, en realidad, adquieren auténtico alcance y pleno significado las palabras pronunciadas por Franco en la inauguración del curso escolar 1943-44, encabezadoras de este trabajo.