

EDUCACIÓN Y MODERNIDAD EN CANARIAS DURANTE LA II REPÚBLICA. UN ANÁLISIS CONCEPTUAL

Victorio Heredero Gascueña

INTRODUCCIÓN

El 14 de abril de 1931 se proclamaba la II República española. El anhelo histórico del republicanismo y un cauce de esperanza para el movimiento obrero se hacían realidad tras largos años de pugna con el liberalismo conservador y la dictadura. España se enfrentaba a un enorme conjunto de problemas económicos, políticos y sociales pero existía un optimismo generalizado por las posibilidades del nuevo régimen. ¿El motivo? La joven República poseía un instrumento decisivo para cambiar la secular decadencia hispana, anteriormente desatendido (para algunos por negligencia, y para otros por un estratégico desinterés) por los diversos gobiernos monárquicos. Ese remedio se llamaba *educación* y el nuevo gobierno estaba dispuesto a utilizarlo a cualquier precio.

Sin embargo, no se trataba de una solución nueva. La idea de educación figura como elemento importante en la gobernación social desde la Antigüedad clásica, aunque no fue hasta la Ilustración cuando cobró un sentido decisivo políticamente, y se asoció con las nociones modernas de sociedad, individuo y progreso. De hecho, desde el siglo XVIII hasta nuestros días han sido escasísimos los proyectos políticos que no hayan sustentado su modelo de sociedad (e incluso los medios para instaurarla), en la certeza de que los seres humanos son capaces de convertirse en sujetos conscientes y responsables, merced a una “buena” educación. La contumaz persistencia de este axioma, y sus consecuencias históricas, nos llevó al interrogante primordial de esta investigación. ¿Por qué durante la II República el conjunto de los grupos políticos, irreconciliablemente enfrentados y con visiones sociales aparentemente antagónicas, *coincidieron* en atribuir a la educación una importancia estratégica tan relevante como para provocar, junto a otros factores, un enfrentamiento ideológico, institucional y, finalmente, bélico?

Para responder a esta cuestión consideramos imprescindible trazar un camino que rodee cuidadosamente la tentadora naturalización de la noción de educación. Es decir, aspiramos a evitar la clásica interpretación que da por sentado que tal categoría, y su pertinencia, son tan obvias que se explican por sí mismas. Y es que, en líneas generales, los investigadores histórico-educativos han caracterizado a la educación como un proceso intrínseco a las sociedades humanas. A mediada que estas fueron complejizándose habrían necesitado un conjunto de estructuras formativas más desarrolladas, siendo nuestros sistemas educativos estatales el eslabón más avanzado de dicho proceso evolutivo. Esta visión, de influencias *historicistas*, fue cuestionada por parte de la *historia social de la educación* desde los años 70. Dicha corriente teórica consideró la educación como un epifenómeno de la estructura económica y objetiva de la sociedad, destinada a reproducir el sistema de relaciones sociales capitalistas y nutrir sus mercados con mano de obra cualificada.

A pesar de la reciente irrupción de la historia sociocultural, que tiende a flexibilizar en sus análisis la *determinación* entre sociedad y educación, el historicismo y la historia social han

influenciado al conjunto de las investigaciones nacionales y regionales que analizaron la experiencia educativa republicana. En este sentido, la historia tradicional explicó el repunte del interés en la educación popular como un producto de la visionaria propuesta educativa de krausistas, republicanos y socialistas, que dirigieron una serie de reformas institucionales destinadas a modernizar y liberar al pueblo de su ignorancia y de la opresión clerical. Por su parte, desde la historia social se concibió el esfuerzo estatal en educación como una maniobra para la defensa de los intereses sociales de la pequeña burguesía en el poder, cuya pretensión última habría sido la instauración de un sistema de clases que reconociera su primacía intelectual y alejara el peligro verdaderamente revolucionario, a través de la potenciación de instituciones ideológicas como la escuela.

Como una respuesta heterogénea ante algunos de estos planteamientos, aquí sintéticamente expuestos, desde los años ochenta del siglo pasado han surgido diversas corrientes teóricas que plantean la necesidad de modificar, o incluso superar, la preeminencia de los dos paradigmas tradicionales. Estas propuestas, denominadas comúnmente bajo epítetos como historia cultural, estudios posmodernos o giro lingüístico, apuestan por realzar el papel histórico de lo singular y lo simbólico sobre las explicaciones basadas en leyes universales y objetivistas; sitúan el lenguaje en una posición central y constitutiva de los fenómenos históricos; replantean la centralidad del sujeto como instancia directiva de la acción histórica; y algunos abogan, inspirados en el pensamiento foucaultiano, por repensar la noción de poder en términos productivos y multidireccionales. Sirviéndonos de algunos de sus planteamientos, desarrollaremos una breve genealogía sobre el origen y desarrollo del concepto de educación en Canarias para centrarnos fundamentalmente en la articulación de tal noción durante el período republicano.

Para ello, proponemos un análisis histórico alejado de los meticulosos balances sobre las escuelas republicanas fundadas en el archipiélago, la evolución pormenorizada de nuestros índices de analfabetismo o la oscilación de los sueldos de los maestros. Sí como vamos a plantear, tanto las estructuras socio-económicas y políticas en las que insertó la educación contemporánea, como la construcción del sujeto moderno y sus identidades responden, en última instancia, a la naturaleza constitutiva del lenguaje y su articulación a través de poliformes relaciones de poder, en caso reproducir los planteamientos tradicionales estableceríamos como *causas* del conflicto educativo republicano (el monopolio educativo estatal, las leyes laicistas, el atraso económico y cultural hispano, las iniciativas educativas obreras, la postura eclesiástica, etc.) lo que, desde nuestro punto de vista, son *consecuencias* tangibles de la generalización de una manera concreta de concebir la sociedad, el individuo y, por ende, la educación.

LA EDUCACIÓN EN CANARIAS DURANTE LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA. UN ANÁLISIS GENEALÓGICO

Hasta los albores de la modernidad, en el mundo occidental la noción de educación estuvo alejada de la significación que hoy día le otorgamos. Durante la Edad Media y los primeros siglos de la Edad Moderna la formación escolar impartida por las órdenes religiosas y las universidades estaba orientada a la creación del cuerpo burocrático del Estado y de las elites eclesiásticas. Las escuelas para pobres regidas por ayuntamientos, o por órdenes religiosas de vocación benéfica, ofrecían una formación minoritaria de tipo caritativo o correccional más que un proyecto culturizador generalizado. A diferencia del discurso moderno sobre las capacidades y los derechos naturales, el acceso a ciertos saberes respondía a la noción estamental del privilegio de nacimiento. En consecuencia, la educación premoderna no era

concebida como un medio de autoregulación social sino como un elemento de transmisión del imaginario corporativo. Sin embargo, como ocurre en todo proceso histórico, el imaginario colectivo estamental y sus relaciones de poder no se mantuvieron estables.

Entre los siglos XVII y XVIII comenzó a fraguarse la fusión entre el concepto de educación y las nuevas necesidades en las gestiones de poblaciones, que partieron de nuevas percepciones sobre el individuo y la sociedad. Si el incipiente método científico había permitido conocer a fondo el funcionamiento del cuerpo humano y aplicarle novedosos y revolucionarios tratamientos, existían las condiciones de posibilidad para el surgimiento de una nueva herramienta que permitiera sanar moralmente al individuo y a la sociedad.

En consecuencia, desde mediados del siglo XVIII se produjo en nuestro país un incremento sustancial en el interés por el conocimiento pedagógico, un cambio en los métodos educativos y, sobre todo, una trascendental transformación en el alcance y la función social atribuidas a las instituciones escolares. Como diría Foucault, en ese proceso emergió improvisadamente una nueva forma de gobernación social que sustituyó progresivamente al Estado represivo por un orden social en el que cada individuo fuera gestor y disciplinador de su propia existencia. Así, la educación fue perdiendo sus connotaciones meramente instructivas para perfilarse como el medio decisivo para la generación de sujetos gubernamentalizados.¹

En las Islas Canarias, tales mutaciones discursivas se plasmaron, en primer lugar, en un conjunto de dispersas iniciativas docentes ilustradas, asociadas a una nueva percepción de la infancia abandonada e improductiva y a la voluntad de mejorar la producción económica agraria. Los protagonistas de estos llamamientos fueron algunos miembros de la elite canaria que, formados en instituciones educativas extranjeras, volvieron a las Islas dotados de las recetas educativas de moda en Europa y del espíritu de reforma propio de la Ilustración. En sus textos, cuestionaron la corrupción y el derroche de la elite, la incultura y superstición en las clases populares y la intolerancia del clero. Ante este panorama, expresado por José de Viera y Clavijo en 1764, se buscó la solución en la gestión de la población a través de una educación diferenciada: primaria y utilitarista para el pueblo, y humanística y tecnificada para la elite.² Sin embargo, el alcance social de esta visión, y las medidas personalistas y filantrópicas que produjo, fue escaso. El artesano, el campesino y el marinero, a pesar del interés ilustrado, siguieron aprendiendo lo necesario para subsistir y relacionarse socialmente en el seno de la familia y del oficio.

Durante la primera mitad del siglo XIX parece que la situación no varió en exceso en cuanto a realizaciones educativas. La historiografía canaria ha encontrado las causas de tal “atraso” con respecto al resto del país en la insuficiente oferta escolar, la irregular asistencia de los niños a la escuela, la ambigüedad de la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza elemental, las deficientes condiciones pedagógicas de la escuela primaria, la precaria cualificación profesional del magisterio y los graves problemas de financiación de las haciendas locales por la oposición de las oligarquías. Este análisis multicausal ha generado una valiosa descripción de nuestro pasado educativo y del contexto socio-económico en que estaba inserto. Sin embargo, en nuestra opinión, ha desviado nuestra atención del proceso discursivo que provocó tales *consecuencias*. La cuestión clave para el investigador moderno no debería remitir a que las elites locales canarias del siglo XIX (o españolas en general) frenaran el fomento de la educación en sus municipios por carecer de financiación, de personal docente apto o por temor a la penetración del poder central en sus “cacicazgos”. La paradoja reside en que, cuando intermitentemente el Estado liberal asumió mayores competencias y destinó unos escasos fondos para ello, el conjunto de la población respondió

con desidia y con un altísimo absentismo escolar. Por tanto, si en Canarias no se asumió mayoritariamente la idea de que el conjunto de la población debía ser sometida a una escolarización uniformizada fue porque sus habitantes no encontraron en su realidad cotidiana una necesidad que los interpelara para tal propósito. El clero veía con recelo el desplazamiento de su atribución tradicional en la formación de la elite y, más aún, de la carga liberal que poseían los proyectos educativos estatales. Los municipios, controlados por las oligarquías locales, no apreciaron beneficio alguno en mantener el sueldo y la vivienda de un maestro, por lo general foráneo, que interfiriera en sus roles comunitarios y sus relaciones de poder clientelares. La población campesina, abrumadoramente mayoritaria en las Islas, consideraba un quebranto económico y social el hecho de perder a sus vástagos durante buena parte de la jornada de trabajo para que aprendieran a leer y escribir (conocimientos en absoluto vinculados a su destino social). Por tanto, la anomalía no debería radicar en que los campesinos no fueran a la escuela sino, más bien, en que algunos de ellos comenzaran a considerarlo un bien social que merecía la pérdida de potencial familiar a corto plazo.³

Este trascendental cambio discursivo comenzó a operarse desde mediados del siglo XIX, y es constatable en las crecientes voces que se muestran partidarias de la educación popular como fórmula de progreso para las Islas, la mayoría de ellas de intelectuales y pedagogos procedentes de la Península o el extranjero.⁴ Son los primeros escritos que abogan por una educación auto-consciente y que, muy lentamente, desplazaron la visión caritativa de la instrucción del pueblo, hegemónica hasta comienzos del siglo XX. Este desplazamiento se articuló paralelamente a la penetración de nociones liberales como fraternidad (que difuminó al corporativismo) o justicia social (que modificó parcialmente la cosmovisión clientelar) e hizo aparecer ante un reducido sector de la población trabajadora los desequilibrios sociales propios de la economía capitalista, materializados en la crisis de la cochinilla del último tercio del XIX. En otras palabras, la pobreza y la caridad, que antiguamente eran percibidos como fruto de la responsabilidad (o irresponsabilidad) moral individual, comenzaron a ser vistas como un problema público y social que requería la intervención de las instituciones.⁵

Durante la Restauración (1875-1923), al tiempo que el Estado intensificó el proceso de control y secularización de la enseñanza (fundamentalmente a partir de la creación del Ministerio de Instrucción Pública en 1902), los principales colectivos político-sociales canarios comenzaron a idear experiencias escolares propias, fruto de la trascendencia otorgada a la educación en el advenimiento de sus proyectos de sociedad. Circunstancia que fue una constante en los planteamientos de las primeras sociedades de “Socorro Mutuo y enseñanza gratuita” isleñas, que trataron de garantizar una formación mínima a los hijos de los asociados a finales del siglo XIX. Sin embargo, no fue hasta comienzos del siglo XX cuando estas asociaciones de trabajadores relacionaron nítidamente el problema de la cuestión social y la necesidad de la educación. A medida que esta nueva resignificación de la realidad fue colonizando la percepción vital de los trabajadores canarios, su actitud ante las autoridades locales en materia educativa varió ostensiblemente. Es decir, el abandono de las clases trabajadoras en materia educativa se sumó a los diversos agravios cometidos por parte de las autoridades liberales en relación al mundo del trabajo, suponiendo un golpe más en la legitimidad del poder regional, que apareció ante la opinión pública como incumplidor de sus deberes educativos para con la sociedad. Esta situación era especialmente sangrante para los militantes isleños cuando comparaban su realidad local con el resto del país, siendo Canarias desde finales del siglo XIX una de las regiones hispanas con más bajos índices de alfabetización.⁶

Por tanto, las autoridades locales pasaron de ser los naturales “líderes de la comunidad” a convertirse en grupos de manipuladores (en tanto que ocultaron al pueblo las bondades de la educación, manteniéndolo en la ignorancia) y egoístas (puesto que habían malversado los fondos educativos municipales para el beneficio de su patrimonio familiar).⁷ Lo que durante la II República, como veremos, llevará a los trabajadores a considerar la auto-educación obrera como la única capaz de revertir la situación de atraso e injusticia social. Sin embargo, tal percepción no derivó *directamente* del escaso número de escuelas, la existencia de misérrimas muchedumbres infantiles o de los elevadísimos porcentajes de analfabetismo, puesto que tales situaciones materiales no suponían novedad alguna en nuestra historia regional. Hasta que la noción de educación se naturalizó como algo absolutamente imprescindible para la sociedad, la situación de atraso educativo no fue para los contemporáneos un ultraje vergonzante y la pertinencia de una educación primaria generalizada, una vía prioritaria para la regeneración material y moral de la sociedad.

En conclusión, las medidas reformistas estatales en materia educativa, la presión sobre la clase dirigente canaria por parte de la opinión pública para la mejora de las dotaciones escolares y la percepción positiva de la instrucción entre los trabajadores explican el incremento de la asistencia escolar y el notable aumento de las fundaciones de centros educativos durante la dictadura de Primo de Rivera.⁸ Sin embargo, la política educativa de la dictadura no sació la sed cultural de la sociedad canaria. De hecho, nunca hasta 1931 la demanda de educación había sido un revulsivo social tan efervescente ni estaba tan saturado de connotaciones políticas. En los siguientes años, el debate educativo sería uno de los campos de batalla donde se disputarían la hegemonía política los tres heterogéneos proyectos de sociedad protagonistas en la II República.

EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN DURANTE LA II REPÚBLICA EN CANARIAS

Basándonos en esta genealogía como hipótesis de partida, demostraremos cómo influyó la noción de educación en los procesos políticos y sociales acaecidos durante el quinquenio republicano en las Islas. Con ello, deseamos desentrañar la decisiva naturaleza constitutiva de ciertas categorías lingüísticas, y de las relaciones de poder asociadas a ellas, en los procesos de construcción de subjetividades, identidades y comportamientos políticos.

Siguiendo tales planteamientos teóricos, utilizaremos la noción de *discurso compartido*.⁹ En nuestra opinión, los enfrentamientos sociales y políticos en los que tiene alguna presencia destacada la categoría de educación parten de una noción profundamente compartida de la misma. La generalizada consideración de que la educación de masas era una empresa intrínsecamente positiva y políticamente estratégica fue la plataforma discursiva, uno de los pilares maestros del imaginario moderno, que dio forma a enfrentamientos relativos a la cuestión social; al papel del Estado, la Iglesia o la familia en la formación de la juventud; a la pertinencia de la introducción de conocimientos pedagógicos en las escuelas canarias; a la resignificación de nociones como niño, mujer, analfabeto, etc. Por este motivo, consideramos que la pugna por el control del sistema educativo y la regulación de la infancia en Canarias (por parte del republicanismo, el movimiento obrero y el catolicismo) debe dejar de rastrearse en la voluntad racional de sus protagonistas o en la estructura socio-económica capitalista de Canarias. Por el contrario, la articulación de dicha categoría lingüística en el entramado político de la II República fue la causa fundamental del enfrentamiento político-educativo isleño. Y, por ende, fue tal categoría la que potenció un conjunto de comportamientos sociales que, si bien no eran inéditos, se desarrollaron con una intensidad desconocida durante los años treinta (asociacionismo estudiantil, colonias escolares, autoinstrucción obrera, campañas

alfabetizadoras, nueva arquitectura escolar, aplicaciones pedagógicas “novedosas”, educación especial, etc.).

El primer paso para validar esta hipótesis consistió en deconstruir la categoría de educación en dos elementos opuestos pero necesariamente relacionados. Si la educación fue entendida fundamentalmente como un medio de reforma social, su articulación se desarrolló de manera binaria, en torno a un *diagnóstico* de la problemática existente y unos *objetivos* a conseguir.

Durante los años treinta en Canarias, el motor de esta esperanza educativa fue, en primer lugar, el de modificar una realidad preexistente. Esta era percibida en términos negativos, puesto que la formaba una clase de individuo subjetivado que hemos denominado como el *sujeto a educar*. Es decir, un tipo de persona que no poseía los elementos necesarios para “conducirse” correctamente en sociedad, ya sea por una incapacidad temporal (los niños), socio-cultural (los analfabetos) o biológica (las mujeres). Tales individuos imperfectos fueron el objetivo prioritario de las políticas educativas y sociales de los diversos gobiernos liberales españoles, siendo el Estado republicano el que más decididamente los objetivó y trató de “redimirlos”. Lo más interesante de tales categorizaciones es que, además de establecer los márgenes de los debates e iniciativas político-educativos del momento (libertad de conciencia del niño y los padres, laicismo, coeducación, campañas contra el analfabetismo, etc.), dotaron a las diversas fuerzas políticas de legitimidad para disciplinarlos. Si los contemporáneos naturalizaron al niño como un ser maleable y desvalido pero tremendamente valioso para el futuro de la nación;¹⁰ si establecieron en la ignorancia de la población analfabeta la causa primaria del atraso de España y de Canarias;¹¹ y si vieron necesaria la educación de la mujer, puesto que su tendencia a la debilidad e irracionalidad podría afectar negativamente a sus hijos o al Estado republicano que les concedía el derecho al voto,¹² fue porque, según la lógica discursiva del momento, los sujetos sin educación no cumplían los requisitos mínimos de una sociedad basada en el progreso y la Razón. Ante la percepción de semejante cantidad de individuos incapacitados, podemos entender coherentemente la alarma que entre los observadores más variados ideológicamente provocaba la ausencia de escuelas y medios educativos en general en el archipiélago. Por consiguiente, el sujeto a educar fue el negativo imprescindible que militantes obreros, republicanos y católicos compartieron para “visualizar” sus carencias y, merced a una educación adecuada, superarlas hasta generar nuestra segunda y primordial categorización: el *sujeto educado*.¹³

Tal anhelado “hombre nuevo” fue el prototipo paradigmático, la aspiración compartida por los grupos políticos en pugna, sobre el que descansaba la responsabilidad de preparar y gestionar el futuro del país. Sus características distintivas pueden resumirse en la capacidad de autoconocimiento y de autodisciplina. Es decir, por un lado, un individuo capaz de objetivarse, de detectar sus limitaciones y posibilidades, de actuar conscientemente. Esta es la primera y más visible diferencia con el sujeto a educar, en tanto que el acceso al conocimiento se concibió como un elemento imprescindible para la toma de *conciencia*, estado en el que el individuo “descubre” su situación social y es capaz de actuar en consecuencia. Por ello, más allá de la transmisión de ciertos saberes técnicos, útiles productivamente, el conjunto de las iniciativas educativas durante nuestro período de estudio trataron de configurar un individuo “capacitado” para conocer los entresijos de la vida moderna presente y para aspirar a cambiarla en el futuro.¹⁴

En segundo lugar, una de las claves fundamentales de la “teoría” foucaultiana es la relación indisoluble entre el conocimiento (o saber) y las relaciones de poder. Si, como hemos

visto, el discurso de la modernidad se construyó en torno a un cambio en la percepción de la naturaleza humana (objetivable y modificable), paralelamente surgieron nuevas relaciones de poder que organizaron la nueva visión del mundo. En este esquema, la autodisciplina fue el fundamento que reguló tales relaciones de poder, lo que nos lleva a considerar que el lenguaje de derechos y deberes en educación articulado en la nueva lógica democrática republicana se constituyó sobre un tipo de autocooacción moral y social.¹⁵ Para ello, desde las más diversas ideologías se hicieron llamamientos a la sustitución de las técnicas docentes basadas en el castigo corporal y la memorización de contenidos, por una serie de ejercicios rutinarios basados en el amor y la confianza mutua entre alumnos y maestros. Interés que inundó las páginas de la prensa pedagógica isleña, tratando de extender la pedagogía del amor y la “corrección sutil” en el conjunto del magisterio canario.¹⁶

Por tanto, más allá de los debates y enfrentamientos ideológicos explícitos, la educación moderna supuso la difusión de unas relaciones de poder gubernamentalizantes (sujeto se disciplina a sí mismo). Lo que nos aporta algunas de las conclusiones más interesantes de este trabajo. Si la aspiración del sujeto educado colonizó los entornos discursivos de todo el espectro ideológico, deberíamos revisar las visiones clásicas sobre la educación en términos emancipadores o reproductores, analizadas someramente en la introducción, y reconsiderar nuestras nociones sobre el poder y la ideología. Si fuerzas antagónicas como el movimiento obrero o el catolicismo apelaron precisamente a categorizaciones propias de la modernidad para ejercer poder en sus entornos discursivos, un análisis más detenido de las mismas puede revelarnos repercusiones a primera vista inverosímiles. En el caso de los primeros, su interés en la capacitación (como medio para la revolución y como requisito para administrar en el futuro la nueva sociedad), así como en la autodisciplina de sus miembros, dotaron de coherencia sus aspiraciones de cambio social y le permitieron sostener una pugna con el Estado republicano valiéndose, precisamente, del estandarte educativo que este trataba de monopolizar. De ahí que los anarcosindicalistas tinerfeños, el colectivo mayoritario en el movimiento obrero de la isla, aspiraran a generar con sus escuelas un individuo capaz de llevar una existencia ordenada, productiva, solidaria y, en general, fuertemente automoralizante, que hiciera innecesaria la presencia de un Estado represivo e ideologizado. Paradójicamente, por tanto, lejos de erradicar las relaciones de poder propias de la modernidad, estos activistas lucharon por llevarlas hasta sus últimas consecuencias.

Por su parte, el catolicismo llevaba padeciendo un proceso de intenso cambio discursivo desde finales del siglo XIX. El sueño regeneracionista de salvar a la nación gracias a la educación llevó a pedagogos y militantes católicos a interesarse, paralelamente a los krausistas y racionalistas, por la pedagogía científica y la necesidad de crear subjetividades autodisciplinadas que se mantuvieran “conscientemente” fieles a la Religión y al orden establecido. De esta manera, dado el valor que la modernidad otorgó a la educación, los católicos encontraron nuevos argumentos para defender su tradicional derecho a formar a la juventud. Con lo que los llamamientos a la educación de los padres, de la mujer (en el contexto del voto femenino de 1933), o las campañas contra las leyes educativas laicas deben entenderse, más que como un resquicio de oscurantismo premoderno, como la interiorización efectiva de la categoría de sujeto educado y la asunción de unas relaciones de poder propiamente gubernamentalizantes.

Por último, si bien es cierto que la noción de educación supuso uno de los elementos centrales del lenguaje político durante la II República, la relación entre el imaginario en que se gestó y las prácticas disciplinarias asociadas a ella se materializó en la figura del maestro (el sujeto educador) y en la generalizada aceptación de un método pedagógico basado en el

amor. De esta manera, los maestros republicanos construyeron su identidad profesional en función de la alta misión que la sociedad les demandaba, interiorizando las necesidades de capacitación moral y pedagógica que tan compleja tarea requería. De ahí que a la par que reflexivos, honrados y virtuosos, el Estado, la Iglesia y los sindicatos consideraron imprescindible dotar a los maestros de conocimientos científicos relativos a la Psicología y la Medicina, en un intento de desarrollar una educación ajustada a las necesidades psico-biológicas de los alumnos. Con ambos requisitos (morales y científicos) el sujeto educador encarnó a la perfección la paradoja propia del poder disciplinar. Si bien tal preparación y responsabilidad permitió al maestro republicano autopercebirse en términos superiores a sus antecesores decimonónicos y reivindicar un mejor estatus socio-laboral, esta especie de sacerdocio laico los convirtió en individuos profundamente gubernamentalizados, detentadores y transmisores de las promesas de la modernidad. Sin ir más lejos, los más concienciados con tal misión trataron de extender en el archipiélago la citada metodología pedagógica basada en el amor a la infancia, que disminuyó en pocos años el absentismo escolar, permitió mejorar el rendimiento académico y fomentó una serie de afectividades entre el alumno, el maestro y el conocimiento que pudieron difundir las relaciones de poder autodisciplinar en las Islas. Sin embargo, las recurrentes llamadas a la necesaria modernización pedagógica de un magisterio formado en la vieja escuela, y la pervivencia de métodos represivos en las instituciones escolares tras la caída de la República nos hacen pensar que en las Islas la difusión de las estrategias de corrección sutil y amorosa fueron limitadas durante los cinco años del régimen democrático.

CONCLUSIÓN

El énfasis cuantificador del historiador no debería, sin embargo, hacernos perder de vista que los elementos históricos analizados constituyeron la realidad vital que percibieron apasionadamente los protagonistas de nuestro estudio, independientemente de que lograsen o no sus objetivos. En su mayoría, buscaron soluciones a los intensos problemas que atravesaba Canarias en los años treinta, en el contexto de un país tremendamente polarizado ideológicamente. La fe en el poder emancipador de la escuela y la estratégica lucha por la formación de la juventud contribuyeron indudablemente a tal enfrentamiento y, en última instancia, fueron unas de las justificaciones del Ejército y del conservadurismo para acabar con el estado democrático y purgar despiadadamente a sus maestros. Sin embargo, el fin de las instituciones políticas representativas no implicó, en absoluto, la desaparición de una noción que había colonizado los registros discursivos del nacional-catolicismo y que pervive, “triumfante” en sus mutaciones, en la actualidad. Y es que, hoy día, a pesar de la crisis que atraviesan algunos de los elementos constitutivos de la modernidad, no se ha quebrado el vínculo entre educación y reforma social. Por tanto, mientras en nuestro universo conceptual se mantenga viva la posibilidad de perfeccionamiento individual y social, la noción moderna de educación (y su potencial perfectible) vendrán a nuestra mente como el medio más exitoso para solucionar los problemas de nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- ARIÈS, Philippe: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid: Taurus, 1987.
- BERENGUER CALPE, Enrique: ““Obreros de la cultura” de Tenerife (1933-1934) o la verbalización de una política educativa socialista (I)”, *Témpora*, núm. 2, 1981, pp. 87-97.
- ““Obreros de la cultura” de Tenerife (1933-1934) o la verbalización de una política educativa socialista (II)”, *Témpora*, núm. 3-4-5-6, 1983 pp. 175-193.
- BLASCO, Inmaculada: *Paradojas de la ortodoxia. Política de masas y militancia católica femenina en España (1919-1939)*, Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2003.
- CABRERA ACOSTA, Miguel Ángel: *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*, Madrid: Cátedra-Universitat de València, 2001.
- “Hayden White y la teoría del conocimiento histórico. Una aproximación crítica”, *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 4, 2005, pp. 117-145.
- CASTILLA VALLEJO, José Luis: *Análisis del poder en Michel Foucault: Consecuencias para la Sociología de la Educación*, La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna, 1999a.
- CHAMPSAUR SICILIA, Baltasar: *La escuela laica*, Las Palmas de Gran Canaria: High-life, 1930.
- COHEN, Sol: *Challenging Orthodoxies: Toward a New Cultural History of Education*, New York: Peter Lang Publishing, 1999.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *Felices y escolarizados: crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona: Ediciones Octaédro, 2005.
- ESCOLANO BENITO, Agustín: *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.
- FAJARDO SPÍNOLA, Francisco: *Historia del Instituto de Canarias*, Santa Cruz de Tenerife: CCPC-Gobierno de Canarias, 1995.
- FENDLER, Lynn: “¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado”, POPKEWITZ, Thomas y BRENNAN, Marie: *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Madrid: Pomares, 2000, pp. 55-80.
- FELIPE REDONDO, Jesús de: *Orígenes del movimiento obrero canario. Una revisión histórica e historiográfica*, La Laguna: Artemisa, 2004.
- FERRAZ LORENZO, Manuel (coord.): *Repensar la historia de la educación: Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, pp. 167-190.
- *La Palma: sociedad, educación y cultura (1931-1939)*, La Laguna: Centro de la Cultura Popular Canaria, 1997.
- FOUCAULT, Michel: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Madrid: Siglo XXI, 2005.
- “La gubernamentalidad”, *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales*, Barcelona: Paidós, vol. III, 1999 (original de 1978), pp. 175-198.
- GONZÁLEZ PÉREZ, Pedro Bonoso: *La enseñanza secundaria en Canarias en el siglo XIX*, Universidad de La Laguna, Tesis Doctoral, 1997.
- GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa: *La enseñanza primaria en Canarias. Estudio histórico*, Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias - Dirección General de Universidades, 2003.

- *Anarquismo y educación en Canarias*, Santa Cruz de Tenerife: El Baifo, 1996.
- “Un canario defensor de la escuela laica: Baltasar Champsaur Sicilia (1856-1934)”, *Anuario de Estudios Atlánticos*, núm. 42, 1996, pp. 561-607.
- HUNTER, Ian: *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1998.
- JONES, David: “La genealogía del profesor urbano”, en BALL, S. J.: *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid: Morata, 1993.
- LERENA ALESÓN, Carlos: *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona: Ariel, 1980.
- MARTÍN MONTENEGRO, SALVADOR: “La prensa pedagógica canaria durante la II República”, *Témpora*, núm. 2, La Laguna, 1981.
- NEGRÍN FAJARDO, Olegario: *Estudios de Historia de la Educación en Canarias*, Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 1998.
- “El Síndico Personero General de Viera y Clavijo o el estado de la enseñanza tinerfeña en la segunda mitad del siglo XVIII y sus posibles reformas”, *III Coloquio de Historia de la Educación*, Barcelona: SEDHE-Universidad de Barcelona, 1994.
- *La enseñanza en Canarias*, Las Palmas de Gran Canaria: Mancomunidad de Cabildos-Museo Canario, 1982.
- POPKEWITZ, Thomas y BRENNAN, Marie (comp.): *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Madrid: Pomares, 2000, pp. 299-318.
- RUIZ BERRIO, Julio: *La cultura escolar de Europa. Tendencias Históricas emergentes*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- SÁNCHEZ MORALES, Jorge: *La conflictividad rural en Canarias (siglos XVIII-XIX). Una nueva visión histórica*, Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea, 2005.
- SANTANA PÉREZ, Juan Manuel: *Política educativa de Carlos III en Canarias*, Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de La Laguna, 1990.
- TAYLOR, Charles: *Imaginarios sociales modernos*, Barcelona: Paidós, 2006.
- TERRÉN, Eduardo: *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*, Barcelona: Antrhopos, 1999.
- TURIN, Ivonne: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*, Madrid: Aguilar, 1967.
- VARELA FERNÁNDEZ, Julia y ÁLVAREZ-URÍA, Fernando: *Arqueología de la escuela*, Madrid: La Piqueta, 1991.
- YANES MESA, Julio Antonio: “Gaceta de Tenerife o la obstinación de un diario católico-conservador”, *Revista de Historia Canaria*, núm. 177, 1995.

FUENTES HEMEROGRÁFICAS

En Marcha (Santa Cruz de Tenerife).

Espartaco (Santa Cruz de La Palma).

Gaceta de Tenerife (Santa Cruz de Tenerife).

La Voz Obrera (Las Palmas de Gran Canaria).

Maestro Proletario (Las Palmas de Gran Canaria).

Obreros de la Cultura (Santa Cruz de Tenerife).

NOTAS

- ¹ Para Michael Foucault, la gubernamentalidad se corresponde con un tipo de gobernación que sustituyó la represión punitiva externa premoderna por el autocontrol social a través de la creación de subjetividades autoreflexivas. El pensador francés desarrolló este concepto difusamente en varias de sus obras, definiéndola con más detalle en FOUCAULT, Michael: “La gubernamentalidad”, *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales*, Barcelona: Paidós, vol. III, 1999 (1978), pp. 175-198.
- ² NEGRÍN FAJARDO, Olegario: “El Síndico Personero General de Viera y Clavijo o el estado de la enseñanza tinerfeña en la segunda mitad del siglo XVIII y sus posibles reformas”, *III Coloquio de Historia de la Educación*, Barcelona: SEDHE-Universidad de Barcelona, 1994, p. 30.
- ³ En este sentido, encontramos varias situaciones históricas características recogidas por Teresa González Pérez. En 1822 se instauró por primera vez una escuela en Artenara (Gran Canaria). Sin embargo, la vida de la escuela concluyó a los tres meses de su instauración debido a la falta de interés de los padres por el aprendizaje de los hijos, puesto que se llegó “hasta el extremo de no concurrir ningún alumno”. GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa: *La enseñanza primaria en Canarias. Estudio histórico*, Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias - Dirección General de Universidades, 2003, p. 55.
- ⁴ El periodista santacruceño de familia francesa, José Desire Dugour, escribió en 1847 para el periódico tinerfeño *La Aurora*, que “con la lectura y la escritura adquirirían [los trabajadores] libertad, cesarían de verse a merced de otros y de mendigar favores que los expone a ser víctimas de la malicia o del descuido...”. “Educación”, *La Aurora*, 14 de noviembre de 1847, citado por *Ibidem*, p. 60.
- ⁵ FELIPE REDONDO, Jesús De: *Orígenes del movimiento obrero canario. Una revisión histórica e historiográfica*, La Laguna: Artemisa, 2004, p. 187.
- ⁶ En 1910, la tasa de analfabetismo se situaba en España en el 59,39%, mientras que en Canarias ascendía al 74,30%. Diez años después el baremo nacional habría disminuido hasta el 52,23%, al tiempo que la media en el archipiélago se situaba en el 69,40%. Estos índices eran manejados por la prensa y los políticos del momento, incrementando la sensación de minusvaloración de la realidad cultural isleña. NEGRÍN FAJARDO, Olegario: *Estudios de Historia de la Educación en Canarias*, Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 1998, pp. 74-75.
- ⁷ El papel de “líderes de la comunidad” durante el Antiguo Régimen lo expone de manera sugerente Jorge Sánchez para el contexto rural canario. SÁNCHEZ MORALES, Jorge: *La conflictividad rural en Canarias (siglos XVIII-XIX). Una nueva visión histórica*, Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea, 2005, pp. 209-226.
- ⁸ Según Olegario Negrín, a finales del quinquenio 1924-1929, se pasó del 58 al 77 por ciento en asistencia escolar de los niños matriculados y se crearon 131 escuelas en Canarias, aumentando su número a 624 (279 en la provincia de Las Palmas y 345 en la de Santa Cruz). NEGRÍN FAJARDO, Olegario: 1998, *op. cit.*, p. 29.
- ⁹ Según Miguel Ángel Cabrera, las luchas políticas están siempre inscritas causalmente dentro de un “discurso compartido”, que es el que define los términos y el alcance de las disputas entre las diversas opciones ideológicas. CABRERA ACOSTA, M. A.: *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*, Madrid: Cátedra-Universitat de València, 2001, p. 166. En el planteamiento teórico de este apartado, aun indirectamente, hay una enorme deuda intelectual con la obra del citado historiador herreño.
- ¹⁰ En el diario católico tinerfeño *Gaceta de Tenerife*, paladín del partido tinerfeño asociado a la CEDA, es común encontrar tales consideraciones: “La sociedad del mañana duerme en las cunas y la de hoy no es la verdadera; la verdadera será la de nuestros hijos, la que debemos todos sentir, por la que todos soñamos. Encaucemos a la juventud por el verdadero sendero de la dicha y la felicidad, no dejándole avanzar por falsos derroteros conduciéndoles a un profundo abismo de maldades y rencores”. GONZÁLEZ GARCÍA, J. M.: “De educación”, en *Gaceta de Tenerife*, 7 de diciembre 1934. Paradójicamente, desde el socialismo grancanario se concibió a la infancia, y su correcta educación, en los mismos términos de inocencia y de riqueza nacional. “El maestro tiene que cultivar el alma del niño [...] para que aquellos niños que más tarde han de formar parte de la ciudadanía de la nación, sepan, cuando llegue el caso, cumplir con su deber en la

vida [...entonces] tendremos como máxima recompensa, el placer de contemplar a nuestra España completamente regenerada por la cultura, dignificada y engrandecida”. SOSA, J.: “Maestros, cultivadores...”, en *Maestro proletario*, 15 de diciembre de 1932.

- ¹¹ La correlación entre analfabetismo, ignorancia e incapacidad política era una norma tan obvia en el contexto discursivo del momento que el movimiento obrero canario asumió la generalizada extensión de esta lacra entre sus propias filas, lo que a la postre supuso una reafirmación de sus propósitos educadores. Así, un miembro de las Juventudes Libertarias tinerfeñas apuntaba la imperiosa necesidad de asistir a las charlas de “capacitación” (lectura y debates sociales), en las que “podremos darnos cuenta de la ignorancia en que nos tienen nuestros explotadores y lo felices que pudiéramos vivir en una sociedad igualitaria, en el comunismo libertario”. CARBALLO, D.: “Charlas de capacitación”, en *En Marcha*, 13 de noviembre de 1933.
- ¹² Los republicanos grancanarios se lamentaban de la “ignorancia” y “cobardía” de la mayoría de las mujeres, que seguían los consejos de sus confesores: “viendo todo esto, mujer, ya ves el camino que debes seguir: primero instruirte bien, para que cuando llegue la hora de depositar la candidatura en la urna sepas dar el voto a aquel que defienda mejor la situación moral y económica de los trabajadores [...] hay que luchar, mujer, contra todos estos seres parásitos: el arma más eficaz es la unión y la cultura. Una vez unidos e instruidos, podremos vencer con nuestras doctrinas redentoras e implantar una república social en la cual no existan esclavos”. DÍAZ AYALA, I.: “Feminismos”, en *La Voz Obrera*, 18 febrero de 1933. Por su parte, el director de una escuela católica en Santa Cruz de Tenerife defendía el derecho de la mujer a recibir instrucción, pero basaba tal derecho en su propia naturaleza sexuada: “La mujer, que tiene un alma lo mismo que el hombre, tiene derecho a exigir de la sociedad el cultivo de todas sus facultades, y constituye un atentado a sus derechos más sagrados el que los padres no presten a la educación de sus hijas el mismo cuidado o más que al de los hijos[...]queremos la mujer completamente femenina, conservando todos los encantos propios de su psicología femenina; queremos la mujer, muy mujer, pero muy consciente del mundo que la rodea, única manera de que pueda desempeñar cumplidamente la complejísima misión de madre, esposa y ciudadana”. GAVIÑO, R.: “La mujer y el voto”, en *Gaceta de Tenerife*, 28 octubre 1933.
- ¹³ El término lo he tomado de uno de los trabajos de Lynn Fendler. Esta investigadora concibe al sujeto educado como un tipo de sujeto histórico caracterizado por ser social, previsor, responsable, productivo, moralizado y, en definitiva, autoreflexivo. FENDLER, L.: “¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado”, POPKEWITZ, T. y BRENNAN, M.: *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Madrid: Pomares, 2000, pp. 55-80.
- ¹⁴ El anarquismo canario, especialmente interesado en sus escritos por las temáticas educativas, basaba su labor docente en la toma de conciencia de la población isleña para llevar a cabo la Revolución y, lo que era más importante para ellos, en la capacidad de constituir y perpetuar una sociedad libertaria en el futuro: “Es necesario, indispensable, estar preparados para administrar en fecha acaso no muy lejana la nueva sociedad del porvenir [...] No olvidemos que la evolución es un complemento indispensable de la revolución, y que la primera emana de la escuela [...] es la otra rebeldía, la científica, si se nos permite llamarla así, la que hemos de poseer en sumo grado por sernos muy necesaria para la eliminación del régimen presente. Para triunfar en las barricadas, no solo hacen falta las armas de destrucción: las constructivas son tan necesarias como las primeras. Y para triunfar hacen falta tres cosas; escuela, escuela, escuela [...] Jóvenes libertarios que vais sembrando rebeldía: sembrad también los jugos del saber en los cerebros de las multitudes, estableciendo ya la nunca bien repetida y propagada escuela racionalista si queréis triunfar en la revolución social que se avecina. No esperéis a mañana por que sería acaso tarde”. INFANTE, F. S.: “Y vuelta a insistir. Sobre la escuela racionalista”, en *En Marcha*, 25 de noviembre de 1933.
- ¹⁵ Con esta afirmación no queremos transmitir la idea de unas relaciones de poder necesariamente “opresoras” o “manipuladoras”, en el sentido de que oculten un tipo de relaciones sociales objetivas más “positivas”. Cuando hablamos de relaciones de poder nos referimos más bien a los mecanismos que llevan a los individuos a actuar en su cotidianeidad, en la familia, en el trabajo, en la amistad, en el amor, etc. En nuestro caso concreto, el debate político sobre la educación, el proyecto de una sociedad educada, basada en la pedagogía, el progreso y la razón, pasaba necesariamente por el auto-control de sus miembros.

¹⁶ Así se planteaba con entusiasmo en la prensa de la CNT tinerfeña: “Hasta hoy nada se ha hecho para que la educación del niño fuera eficaz, amplia y sensata [...] el niño, más que castigos corporales, lo que necesita es cariño [...] Hay que enseñarle a distinguir lo malo de lo bueno e infundirle tanto horror hacia lo malo, que él mismo se avergüence de su conducta. Que escrute él una razón en sí mismo; que tenga un interés propio en no hacer daño. Así es como se corrige [...] El maestro modelo es el que nunca pega al alumno; el que da libertad en las horas de clases, el que se divierte con ellos hasta cierto punto para hacerse querer él y la escuela. *Cuanto más acercado está a ellos moralmente, más ocasión tienen de verlos, estudiarlos, conocerlos y dirigirlos.* NOVAS, J.: “El porvenir de la juventud”, en *En Marcha*, 1 de abril de 1933. En el campo católico isleño también se valoró la necesidad de renovar la pedagogía de las escuelas confesionales para una mejor infiltración en el alma del niño, valiéndose para ello de “una técnica profesional tan hábil, tan ducha, tan experimentada, que sepa distraer al niño de la idea de que el tiempo pasa, que aproveche todos los juegos, todos los momentos escolares que transcurran para pertinentes observaciones educativas, para sus intervenciones encaminadas a la instrucción, para el encauzamiento de los espíritus cuando algún instinto desborde y se produzca en la pequeña concurrencia; pero todo ello, “toda esta profesional acción, ha de ser suave, agradable e invisible para los beneficiados”, como lo es la brisa grata del mar; siempre acariciadora y sutil, siempre sensible y afectuosamente recibida”. MARÍA: “Para la mejor utilidad de la enseñanza. El ambiente especial de las escuelas de párvulos”, en *Gaceta de Tenerife*, 28 de septiembre de 1932. El texto en cursiva es nuestro.