

# Tres jalones en la modernización educativa de España

AGUSTÍN ESCOLANO  
Universidad de Valladolid

## INTRODUCCIÓN

El II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación, que reunió en la ciudad de Zamora (España), entre 7 y el 10 de junio de 1995, a más de cincuenta estudiosos del pasado educativo de España y Portugal, centró sus exposiciones y debates en torno al análisis comparado del proceso seguido por los sistemas públicos de educación de ambos países en el camino hacia la modernización de sus estructuras en las relaciones con el sistema social y cultural en el que estos sistemas se integran.

No era posible obviamente abordar tan amplio objetivo, en todas sus etapas y facetas, en el reducido marco temporal en que se desarrolló el evento. Por ello, los organizadores decidimos seleccionar algunos ciclos históricos significativos de la evolución de los sistemas educativos nacionales de España y Portugal, que además fueran cotejables en cuanto a la cronología –con los desajustes obligados por la historia de cada país– y a los aspectos temáticos a abordar, con el fin de propiciar las oportunas tareas comparativas.

Por lo que se refiere en España –lo referente a Portugal es presentado en el artículo siguiente por el profesor Rogério Fernandes–, se abordaron tres jalones bien representativos de nuestra historia contemporánea:

- *La génesis y configuración del sistema nacional de educación en la transición del Antiguo Régimen al liberalismo (1808-1868)*, con ponencia a cargo del profesor Manuel de Puelles, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- *La modernización educativa en la España del primer tercio de nuestro siglo, entre el regeneracionismo y la Segunda República (1900-1939)*, ponencia que fue expuesta y defendida por la profesora Aida Terrón, de la Universidad de Oviedo.

- *La educación en la España del franquismo entre el autoritarismo y la tecnocracia (1939-1975)*, ponencia presentada por el profesor Alejandro Mayordomo, de la Universidad de Valencia.

## MODERNIZACIÓN/MODERNIDAD

El constructo «modernización» procede, como es bien sabido, del campo de las ciencias sociales y ha sido objeto de interpretaciones muy diversas e incluso contradictorias<sup>1</sup>. La sociología funcionalista anglosajona de posguerra lo lanzó como un concepto teórico que sirviera para analizar y explicar el paso desde el final del colonialismo a las nuevas formaciones nacionales. El concepto de modernización funcionaría, a este respecto, como marco de referencia en los procesos de racionalización económica, política y tecnológica, y vendría definido con criterios y lenguajes adoptados de los países que lo formulaban. De este modo, el nuevo marco teórico nacía como un constructo prejuiciado, lanzado por los líderes americanos o europeos para legitimar determinadas estrategias de desarrollo. Por lo demás, este modelo adoptó formas reduccionistas al identificar modernización con industrialización, urbanización y desarrollo económico. Además, por las tradiciones evolucionistas en las que se sustentaba el constructo (neodarwinismo, idea de progreso), la idea de modernización abrió paso a las nuevas teorías sobre el cambio social y la meritocracia, suscitadas, como es conocido, por la sociología burguesa occidental.

Pero no es este el planteamiento del que se partió al diseñar el encuentro entre los investigadores portugueses y españoles. En su uso historiográfico, *moderno* se opone a tradicional y alude, en el marco también de determinadas concepciones evolutivas, a un cierto estadio superior en el proceso de cambio histórico respecto a la situación precedente de las sociedades.

En relación con la estructura temática propuesta para este encuentro, el concepto de modernización se utilizó para asegurar una cierta cohesión estructural y dinámica a los tres jalones históricos analizados, teniendo en cuenta que entre ellos no existe solución de continuidad cronológica, pero que, cada uno en su contexto y peculiaridades, viene a representar procesos de cambio —no necesariamente de progreso, al menos en todos sus aspectos— económico, social, cultural y político, con transformaciones significativas en el mundo de la educación.

Junto a modernización, la categoría «modernidad» fue también utilizada, no sólo en la convocatoria del encuentro, sino también en los textos e intervenciones.

Como se sabe, el término modernidad se utiliza hoy con carácter extensivo, más allá de las referencias históricas específicas con que se alude a los siglos llamados «modernos». En general, se suele aceptar el uso de moderno para explicar,

<sup>1</sup> C. SOLE: *Modernización: un análisis sociológico*, Barcelona, Península, 1976.

entre otros casos, la reacción de los «novatores» de fines del XVII respecto de arbitristas decadentes, de los ilustrados *versus* los integristas, de los liberales frente a los absolutistas del Antiguo Régimen, de los regeneracionistas contra las oligarquías de la Restauración... Los conceptos de moderno y modernidad reaparecen en aquellos periodos históricos en los que se toma conciencia de estar instalados en una época nueva y esta nueva actitud establece una relación renovada con los antiguos. Estos constructos suelen referirse más a los procesos de cambio cultural<sup>2</sup>.

En resumen, la propuesta de utilización de los conceptos modernización/modernidad en el marco de este encuentro entre historiadores de dos países próximos iba orientada a facilitar el cotejo comparativo en lo que se refiere, por una parte, a los procesos de transformación que se han operado en la infraestructura de los dos sistemas educativos y en sus niveles de implantación social, y por otra, a los cambios culturales, en los que hay que incluir los pedagógicos, que han acompañado a la evolución de los sistemas.

La implantación de un sistema educativo es un aspecto más de la modernización de la sociedad, pero también está sometida íntegramente a procesos de avance y retroceso que expresan su dinámica de orientación hacia niveles más o menos modernos. Un sistema social y un sistema educativo estarán más o menos modernizados en función de los logros de implantación de su red escolar, de su adecuada y justa distribución geográfica y social, de los equipamientos materiales y pedagógicos con que implementen las innovaciones, de los modelos de formación y profesionalización de los maestros que regenten las instituciones... Y todo esto se puede objetivar mediante indicadores que puedan ser cotejables, y que faciliten futuras investigaciones comparativas.

De otro lado, la educación está también condicionada por procesos que afectan a la modernidad cultural. En este sentido, los sistemas educativos y pedagógicos estarán más o menos modernizados si responden adecuadamente a los cambios que se operan en los sistemas de valores, si sus *curricula* son revisados en función de las innovaciones científicas y culturales, si introducen criterios de racionalidad pedagógica en sus métodos y si se interrelacionan con las mutaciones discursivas, sociales y culturales que se operan en su entorno<sup>3</sup>.

## POR UNA HISTORIA COMPARADA

Otra característica del programa de este II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación, en parte ya aludida en las anteriores consideraciones, fue el intento de

<sup>2</sup> Véase J. HABERMAS: «La modernidad, un proyecto incompleto», en *La posmodernidad*, Barcelona, Kairós, 1985, p. 20 y ss.

<sup>3</sup> Sobre las relaciones entre educación y modernidad desde la perspectiva historiográfica se pueden ver: R. H. BECK: *Lectures on modernization*, Salamanca, Papers of Erasmus Seminar on Education and Modernization, 1990. M. D. SHIPMAN: *Education and Modernization*, London, Falveard, 1971, pp. 13-16.

establecer pautas que permitan en un futuro próximo abordar una historia comparada de la escuela en nuestros dos países y en el contexto más amplio de los sistemas educativos europeos.

El mutuo reconocimiento que ambas comunidades de investigadores han expresado en diversas ocasiones acerca del escaso conocimiento que, a pesar de la proximidad, hemos tenido unos de otros, y la integración actual de nuestros países en el más amplio contexto de la Unión Europea exigen planteamientos historiográficos más relacionales.

Existe entre los historiadores españoles la conciencia de que nuestros trabajos apenas han podido superar el marco de lo español<sup>4</sup>. El aislamiento en el que se han formado, en general, los académicos que hoy trabajan en las universidades explica que nuestras contribuciones al conocimiento de la historia pedagógica de otros países europeos sean contadísimas y desde luego puntuales. En los últimos años la presencia en las reuniones internacionales de historiadores españoles es cada vez mayor, y ello es un indicador de apertura y esperanza. Pero este es un hecho aún reciente<sup>5</sup>.

Aunque ello no nos sirva de descarga, debe también constatarse que gran parte de las investigaciones de nuestros colegas foráneos suelen tener un marcado carácter local o nacional. Los congresos internacionales, como los que convoca anualmente la ISCHE, a los que acude habitualmente una nutrida representación española, están presentando una historiografía acumulativa de «casos nacionales», sin haber logrado, pese a la intención expresa de las convocatorias, crear las bases reales y formales para una necesaria historia comparada de la educación.

Esta situación no debe sostenerse por mucho tiempo. En primer lugar, porque la investigación histórica ha de ser obligadamente comparativa si quiere pasar del relato descriptivo y buscar la explicación de las diferencias y homogeneidades. También, porque un interés superior, intercultural, va a condicionar en el futuro, incluso en el plano de las prioridades, los apoyos institucionales y económicos que se presten a los estudios históricos.

La necesidad de crear marcos de relación se ha de suscitar primero entre los investigadores de los países con expectativas sociales y cultural compartidas. Este fue el móvil que nos ha llevado a plantear, junto a los profesores Genovesi, Fernandes, Nóvoa, Ossenbach y otros, la puesta en marcha de un grupo de trabajo que impulse, como ya se está haciendo en el terreno de la historia económica<sup>6</sup>, la cons-

<sup>4</sup> La afirmación anterior es extensible a todos los ámbitos de la historiografía. Véase J. ÁLVAREZ JUNCO y S. JULIA: «Tendencias actuales y perspectivas de la investigación en historia contemporánea», *Tendencias en Historia*, Madrid, CSIC, 1990, pp. 56 y 61.

<sup>5</sup> En relación a la historia de la educación, véase nuestro trabajo: «La investigación en Historia de la Educación en España: tradiciones y nuevas tendencias», en A. NOVOA y J. RUIZ BERRIO (eds.): *A História da Educação em Espanha e Portugal*, Lisboa, SPCE-SEDHE, 1993, pp. 76-78.

<sup>6</sup> Véase L. PRADOS y V. ZAMAGNI (eds.): *El desarrollo económico en la Europa del Sur: España e Italia en perspectiva histórica*, Madrid, Alianza, 1992. Algunos trabajos insertos en esta compilación aluden también a Portugal.

trucción de una historia comparada de la escuela en la Europa del Sur. Los análisis nacionales son cada vez más insuficientes para comprender incluso la propia realidad y demandan explicaciones contextuales más amplias que permitan examinar no sólo las peculiaridades de cada comunidad, sino también las características estructurales que afectan a grandes regiones plurinacionales, con tradiciones, economías y comportamientos en parte comunes.

## DISCONTINUIDAD Y RETRASO

Dos características notorias del proceso seguido por España en la modernización/modernidad de sus estructuras económicas, culturales y educativas son la discontinuidad y el retraso.

España pudo en varias ocasiones alcanzar la «altura de los tiempos» —expresión orteguiana que alude, entre otras cosas, al nivel de modernidad—, como advirtió P. Laín en una magistral disertación sobre las crisis de nuestra cultura<sup>7</sup>. Desde la primera Modernidad (la Modernidad con mayúscula), el país dispuso de diversas oportunidades para situarse al nivel que los tiempos exigían, pero —en la opinión del conocido académico— ni los *novatores* de fines del XVII, que suscitaban la primera querrela antiguos-modernos con los filósofos de la tradición, ni los *ilustrados*, que opusieron sus ideas y programas de modernización a la ignorancia, la barbarie ultramontana y la superstición, ni los *regeneracionistas* de la última encrucijada de entresiglos, que intentaron dar al traste con nuestra secular decadencia, pudieron asegurar continuidad a un proyecto nacional plenamente europeizador y moderno.

Este dictamen, discutible hoy, al menos en parte, desde la óptica de los historiadores adscritos al llamado paradigma del «retraso», por reflejar aún la influencia de los análisis que se hicieron en el pasado desde el paradigma del «fracaso», expresa no obstante la discontinuidad de nuestro proceso histórico hacia la modernidad, si bien pueda convenirse que otros países habrían seguido desarrollos igualmente discontinuos o que nuestro camino en dirección hacia la modernización, pese a las arritmias, hubiese sido progresivo<sup>8</sup>.

El paradigma clásico partiría del conocido veredicto orteguiano según el cual a España le habría faltado el «gran siglo educador» y se continuaría en el análisis de los sucesivos traumas históricos que jalonarían nuestro pasado. Arbitristas, novatores, ilustrados, liberales y regeneracionistas habrían fracasado en sus afanes modernizadores; las revoluciones burguesa e industrial se habrían frustrado; nuestra historia sería, en definitiva, una historia de rupturas, discontinuidades, frac-

<sup>7</sup> P. LAÍN: *La cultura española ante el fin de siglo*, conferencia de clausura del Simposio sobre el tema, Universidad de Salamanca, 1984. Las ideas aludidas corresponden a notas tomadas directamente en la exposición.

<sup>8</sup> Véase el trabajo citado en la nota 1, pp. 55-56.

sos... Desde esta perspectiva, España se encontraría, incluso hoy, en otra coyuntura finisecular que se presenta como la «última oportunidad» (adviértase que la conferencia referida corresponde a 1984). Unas décadas después, el país vuelve a vivir nuevas expectativas de modernización: integración europea, renovación de infraestructuras y servicios, nuevos horizontes culturales y educativos... Este nuevo clima propicia la sustitución, en el campo de la historiografía, del paradigma del «fracaso» por el del «retraso», fórmula más motivadora y tal vez más realista y objetiva, no exenta, pese a su general aceptación, de ciertas tentativas de revisión, como las que se han suscitado en ciertos círculos ante el horizonte del nuevo 98.

La historiografía del «retraso» o «atraso» ofrecería, pues, una nueva visión de nuestra realidad pasada, afirmando un «lento pero sostenido crecimiento» en lo económico desde el XIX, y sobre todo a partir del primer tercio de nuestra centuria. Los «atrasos» se medirían con respecto a otras economías europeas, a cuyos modelos de desarrollo se ajustaría, desde un nivel más a la baja, el nuestro, tanto en los avances como en los estancamientos y retrocesos. En lo cultural, independientemente de las peculiaridades propias de cada caso nacional, los procesos se podrían acompañar también.

La dialéctica entre estas dos versiones de nuestro pasado tiene un valor crítico en relación con el estudio de la modernización, porque hablar de fracaso o del atraso supone justamente referirse a los logros o frustraciones en el desarrollo de nuestra economía y cultura contemporáneas, a los ritmos (continuidades/discontinuidades, *délais* con otras historias nacionales o con el *tertium comparationis* que se establezca) y a los equilibrios o desequilibrios entre los diversos ámbitos de la modernidad.

Por otra parte, el debate historiográfico no sólo revela dos visiones del pasado, sino que condiciona la misma construcción histórica en el futuro. En pocos años, como se ha visto, se ha pasado de hablar acerca del fracaso de nuestras revoluciones burguesa e industrial a la tesis del atraso en el ritmo del proceso de modernización nacional, del pesimismo histórico al posibilismo, de cierto fatalismo apocalíptico a la esperanza racionalizada. Este cambio tiene que ver sin duda con la influencia del presente, de cada presente, en la formulación de los marcos teóricos, las hipótesis, la elección y ordenación de las fuentes y hasta las expectativas de síntesis de la investigación histórica. Cada generación reconstruye la imagen del pasado no sólo a partir del conocimiento acumulado sobre el mismo, sino desde los presupuestos que se suscitan a partir de su propia sensibilidad y circunstancias.

En función de todo lo anterior resulta legítimo plantear desde requerimientos de actualidad el análisis del proceso seguido por nuestro país en la modernización de sus estructuras, programas y métodos de educación. Y esta ha sido una de las intenciones del esquema académico de este encuentro. Por lo que se refiere al caso español, las ponencias han puesto de manifiesto hasta qué punto cada uno de los jalones examinados ha constituido una especie de búsqueda de la modernidad pendiente o de recuperación del hilo histórico que subyace a las discontinuidades.

## JALONES PARA UNA HISTORIA

Es evidente que el tiempo histórico que se ha elegido es el de la larga duración, que es el que mejor permite trascender la fenomenología política y bucear en los lazos de unidad que subyacen a los jalones o cortes historiográficos.

Tras la crisis del Antiguo Régimen, nuestro país entra en el tiempo de la revolución liberal, que no sólo comporta cambios en las formas de organización política, sino que afecta a todas las esferas de la vida económica, social y cultural, así como al mundo de la educación, que se constituye precisamente, al igual que en otros países de nuestro entorno, en un sistema público que terminará por afectar a todos los miembros en formación de la comunidad como instrumento de cohesión nacional y de inculcación de los valores de la nueva ciudadanía.

En esta larga era, delimitada por el despegue definitivo de nuestra revolución liberal-burguesa (1833) y el final del largo ciclo del franquismo (1975), se pueden contemplar al menos tres coyunturas históricas relevantes en orden a analizar el proceso de modernización de la sociedad española y de la educación.

En primer lugar, la etapa de despegue del *liberalismo* político (1833-1868). Este ciclo, como se sabe, inicia la implantación de nuestro sistema educativo, creando la primera red de escolarización distribuida geográficamente con criterios de racionalidad, organiza la administración central y periférica de la educación, erige las instituciones *ad hoc* para la formación de los profesionales de la enseñanza, configura los programas y los métodos para la organización pedagógica de los establecimientos docentes y, en general, ordena formalmente todos los elementos materiales, funcionales y académicos del sistema educativo nacional. El hecho mismo de la instauración de un sistema reglado de instrucción pública con carácter universal es un rasgo de modernización de esta época, que se correlaciona sin duda con otras muchas iniciativas de índole económica, tecnológica, social y política, cuyo conjunto expresa el impulso de modernidad de la etapa correspondiente al inicio de la revolución liberal.

Otra cuestión son los logros o resultados de este programa. La burguesía creó las condiciones formales para la escolarización de los menores del tejido social, pero no garantizó el cumplimiento de las expectativas que suscitó, que sufrirían una fuerte reducción bajo los gobiernos moderados. Una escuela que sólo llegó a acoger a la mitad de la población escolarizable (de 6 a 9 años, tramo reconocido como de educación obligatoria), con tasas notablemente inferiores para el segmento femenino; una política educativa que permitía la existencia de un elevado porcentaje de centros incompletos y que no llegó a cubrir en muchos casos las previsiones teóricas de la Ley Moyano (una escuela por cada 500 habitantes); una política que no asumió en la práctica la gratuidad de la enseñanza elemental, que toleró el caciquismo en la provisión de los puestos docentes, que ofertó un *currículum* rudimentario de cartilla y catecismo y que no pudo corregir los elevados índices de iletrados, entre otras cosas, no podía ser una política de cohesión nacional y de modernización social. Así, tras el primer impulso del liberalismo progresista,

vendría la primera ruptura o discontinuidad en el proceso de modernización, o, si se quiere, el primer fracaso/retraso.

Un segundo ciclo lo constituiría la etapa del *regeneracionismo*, que cubriría desde la crisis de la conciencia nacional que se suscita en torno a la etapa finisecular hasta la República (1898-1936). Algo más de un tercio de centuria en el que renacen las expectativas de modernización del país en el marco de los programas de regeneración que se formulan para afrontar la decadencia. Un ciclo que será interrumpido por la violencia y la ruptura de la convivencia nacional. Originado en la crítica a la Restauración, el regeneracionismo, a través de las plurales voces y discursos en que se expresó, por la diversa extracción geográfica de sus mentores, fue en el fondo un movimiento intelectual y social unificado en favor de la modernidad, que afectó a las políticas de «despensa» y de «escuela». La España de Alfonso XIII, a pesar de sus crisis económicas, sociales y políticas, incubó el *tempo* de madurez que cristalizó en el programa republicano. Desde la acción del Estado y desde las instituciones que propiciaron la pequeña burguesía intelectual (Institución Libre de Enseñanza, sobre todo) o los movimientos sociales (anarquismo, socialismo, catolicismo social), España tuvo en esta coyuntura histórica una «nueva oportunidad» de modernización, para decirlo en el lenguaje de Laín antes glosado. La República pone en marcha nuevos planes para acelerar la implantación de la escuela, es decir, para hacer posible la revolución pendiente. Pero, a pesar del notorio y reconocido esfuerzo que emprendió, sobre todo en el primer bienio, sus programas no pudieron cumplirse, y las tasas de escolarización, aunque ampliadas en el tiempo, no lograron desmarcarse demasiado de los niveles de la etapa anterior. Las inversiones aumentaron ciertamente, pese a la negativa incidencia del *crack* del 29 en la economía nacional, pero la acción coyuntural de un quinquenio no fue suficiente para corregir los déficits históricos de nuestra educación. Las innovaciones pedagógicas proliferaron por doquier, ya desde los comienzos de siglo, y aunque llegaron a arraigar en muchas instituciones, la ruptura generada por la guerra desmanteló los aparatos pedagógicos y centrifugó hacia el exilio a sus protagonistas. He aquí otra quiebra de la continuidad modernizadora en la España contemporánea, y el origen de un nuevo retraso.

La tercera etapa sería el ciclo del llamado *franquismo tecnocrático*, que se iniciaría a finales de la década de los cincuenta y terminaría con la crisis final del sistema, afectando a todo el tracto desarrollista de los sesenta y principios de los setenta hasta las contrarreformas del tardofranquismo. Como es conocido, el régimen triunfante tras la guerra civil instauró, a lo largo de las dos primeras décadas, una política no sólo reaccionaria —en lo que a la revisión de valores se refiere—, sino arcaizante en cuanto a los planteamientos, programas y métodos. El modelo autárquico adoptado por el sistema en sus primeros años condujo al aislamiento político y económico, condicionamientos desde los que era inviable la modernización del país. El retorno, en lo ideológico, a la exaltación de los valores nacional-catolicistas, que, como todo regreso, era un signo inequívoco de modernidad imperfecta, supuso un grave retroceso respecto a las cotas alcanzadas por el regeneracionismo. En la segunda etapa del franquismo, la que coincide con el desarrollo económico y tecnocrático, el sistema se expande y se abre a nuevas orientaciones y modos pedagógicos. Aún dentro del es-



quema autoritario, la tecnoestructura del régimen inicia un claro movimiento modernizador que afecta fundamentalmente a dos ámbitos de nuestra educación: la red escolar, cuya infraestructura no sólo se extiende, sino que se moderniza en sus equipamientos físicos, y las innovaciones pedagógicas que se establecen en orden a la mejora cualitativa de la educación formal.

El desarrollo de la economía nacional no era compatible con la subsistencia de un sistema tan arcaico como el mantenido a lo largo de la época autárquica. Las nuevas expectativas de desarrollo generaron nuevas demandas escolares y aparatos técnico-pedagógicos renovados. Este subciclo, que se inicia con las primeras iniciativas modernas del sistema (nuevas escuelas, nuevos materiales, nuevos cuestionarios, nuevos servicios...), concluyó con la conocida reforma del 70. La crisis económica general del 73 y las contradicciones finales del sistema acaban con este tercer intento de modernización. De todos modos, el marco autoritario que condicionó el desarrollo de la educación durante todo el franquismo contribuyó también a la larga pervivencia de diversos signos de arcaísmo en el sistema, que indican la lenta evolución hacia la modernización social y pedagógica del país. La inalcanzable meta de la plena escolarización en el nivel primario, la persistencia de elevados índices de absentismo, la tardía nivelación de las tasas de escolarización en función del sexo, el mantenimiento de altas proporciones de centros unitarios hasta la aplicación de la reforma del 70 y la permanencia de prácticas pedagógicas caídas en desuso hace tiempo en los medios progresivos, entre otros rasgos, expresan la lenta y precaria marcha del proceso de modernización de nuestra escuela obligatoria y sugieren la explicación de que los gestos de modernidad indicados sólo eran respuestas mecánicas inducidas por la modernización de la tecnoestructura económica de esta coyuntura histórica.

La crisis económica y la compleja transición a la democracia hacen que los años centrales de la década de los setenta sean un nuevo compás en el desarrollo de la modernización. El programa del coloquio se cierra justamente aquí. Pero conviene advertir, aunque el tema no sea objeto de este trabajo, que justamente en el mismo quicio de la transición democrática se encuentra el comienzo de otro ciclo modernizador. Los acuerdos entre las fuerzas sociales y políticas de 1977, conocidos como Pactos de la Moncloa, fueron un factor determinante en el desencadenamiento del último ciclo de modernización de nuestro sistema educativo. Este consenso supuso un fuerte incremento de las inversiones sociales –entre las que se incluían las dirigidas a la educación y mejora de la escuela– y una cierta armonía académica que favoreció la renovación pedagógica y el pluralismo cultural e ideológico. Ello permitió, años más tarde, lograr la tasa 100 en la escolarización básica, lo que supuso un hito histórico para nuestro país, y, a corto plazo, la vía para democratizar las instituciones e introducir diversas innovaciones en las infraestructuras de los centros.

## CONSIDERACIONES FINALES

La historiografía que se ha ocupado de estudiar y valorar el problema de la modernización concluye que esta no empieza a tomar carta de naturaleza hasta los

comienzos de nuestra centuria. No obstante, el XIX, en sus dos últimos tercios, puede considerarse como una etapa de incubación o calentamiento, en la que se producen cambios irregulares e insuficientes, pero preparatorios para las transformaciones más significativas, aunque los niveles de modernización queden por detrás —a veces con un retraso de casi medio siglo— respecto a los logrados por otros países europeos.

Modernización tardía, atrasada con relación a Europa, y crecimiento lento e irregular son los rasgos que definen el caso de España. Este balance corresponde por lo demás con la situación del país. La periferia próxima al centro —que es el lugar en el que nuestro país se sitúa en el marco geográfico— facilitó la absorción de tecnología en una fase relativamente temprana del proceso de modernización, aunque por supuesto España no sería un país pionero, si bien tampoco quedaría al margen de los cambios. Cada región siguió un proceso en gran parte diferenciado, pero España como conjunto pudo llegar a ser un país plenamente moderno al finalizar el primer tercio de nuestra centuria<sup>9</sup>. Tras la ruptura del proceso que supuso la coyuntura bélica y la fase autárquica del nuevo régimen, el ciclo tecnocrático y desarrollista del franquismo comportaría un nuevo intento, en lo técnico y económico, de retomar la modernización del país dentro de los límites que imponía el contexto no democrático.

Es pausable que el análisis del comportamiento del sector educación, en la perspectiva de la larga duración y en las coyunturas críticas que se someten a consideración, conduzca a conclusiones congruentes con lo anterior.

España, con algún retraso respecto a otros países europeos, puso en marcha su sistema nacional de educación a partir del despegue de su revolución liberal, fase en la que se inicia también el proceso de modernización de nuestra economía y la nueva organización social y política. A pesar de las discontinuidades, desajustes y desequilibrios, el país logra en la llamada «era isabelina» crear una incipiente red escolar, implantar un ordenamiento académico y generar un repertorio de recursos económicos (presupuestos), personales (docentes) y técnicos (métodos y materiales) en orden a la implementación del sistema.

La Restauración supuso una cierta «guadianización» del proceso de modernización. Al igual que el sistema económico, el escolar se estancó. Los análisis estadísticos muestran una clara contención del crecimiento de la red educativa, y la crítica regeneracionista puso de manifiesto con énfasis la crisis del sistema: la decadencia de las normales, el abandono de las obligaciones escolares por parte de las familias y municipios, el caciquismo creciente, la baja calidad de las infraestructuras educativas, el arcaísmo pedagógico de los maestros y centros... En definitiva, la paralización —ya iniciada en los últimos años del reinado de Isabel II y agudizada por el «sexenio»— del impulso modernizador iniciado a la década de los treinta.

<sup>9</sup> N. SÁNCHEZ ALBORNOZ (ed.): *La modernización económica de España (1830-1930)*, Madrid, Alianza, 1986, pp. 15-17.

A comienzos de nuestra centuria, los hombres del regeneracionismo retomarán nuevamente el programa modernizador, coincidiendo, como hemos visto, con el despegue definitivo del proceso que llevará a nuestro país a constituirse en una nación plenamente moderna. Es la época de la “edad de oro” de nuestra pedagogía, la de la España que preparará la gran eclosión educativa republicana, truncada esta vez por el impacto de la crisis económica, la involución política del segundo bienio y la ruptura de la convivencia democrática.

La guerra y las décadas de autarquía del régimen nuevo condujeron al aislamiento, la economía de subsistencia y la regresión política y cultural. Los programas de desarrollo de los sesenta, inducidos por la influencia exterior, exigieron nuevamente una política de modernización educativa que respondiera a las expectativas generadas por los cambios operados en la estructura económica y social del país, pero las acciones modernizadoras de este ciclo entrarían en conflicto con la estructura autoritaria del sistema, creando numerosos desequilibrios, dentro de la dinámica de crecimiento, que tendría que afrontar más tarde la restauración democrática.

