

La formación profesional del obrero como mecanismo de modernización económica e industrial durante la Dictadura de Primo Rivera (1923-1930)*

María Luisa RICO GÓMEZ

Université François Rabelais de Tours/CSIC

No existe una gran preocupación en la historiografía contemporánea española por estudiar la relación tan estrecha que existe entre las necesidades del mercado industrial y la formación profesional de capital humano técnicamente cualificado, durante este período. Acudir a las historias de las empresas españolas es una vía para conocer la existencia, o en su defecto ausencia, de programas formativos para los propios obreros. Sin embargo, aun es un ámbito poco explorado. La mayor parte de las publicaciones existentes son poco más que un detallado examen cronológico de datos, normalmente nacidas de un acto conmemorativo. Ni mucho menos se pueden mencionar análisis cualitativos que vinculen las políticas educativas del Estado y los requerimientos de la industria nacional.

Ante esta situación, este trabajo no pretende más que ser una introducción a la conexión entre el tejido económico y la formación profesional de la clase obrera. Para ello, el período de la Dictadura de Primo de Rivera es determinante. Con la publicación del Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924 y el Estatuto de Formación Profesional de 1928, por un lado, se culminará con un período de indefinición legislativa en esta materia, y, por otro lado, se sentarán las bases de una nueva etapa de máxima intervención estatal en materia de formación profesional obrera.

157



La modernización económica y la formación profesional del obrero

Durante el período de entreguerras, la construcción de un Estado moderno estaba íntimamente ligada al desarrollo capitalista racional y técnico. El llamado progreso industrial conducía hacia la modernización económica, siempre que tal obra recayera en el saber profesional especializado, condicionado por los perfiles de la técnica y de la economía moderna¹. El técnico industrial era quien, gracias a su preparación profesional, estaba capacitado para interpretar los principios de la racionalización económica, dominar ese saber especializado y conducir con su labor hacia el éxito de la industrialización².

Como eran tiempos en que se avanzaba hacia la innovación tecnológica y la división del trabajo se hacía cada vez más acusada, este régimen autoritario adoptó la

*. Este estudio se inserta dentro del Proyecto I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación, HAR2011-27290, "Movimientos sociales, corporativismo y políticas públicas en España en el período de entreguerras (1918-1945). Un análisis de los discursos y prácticas culturales de lo social".

1. Anthony GIDDENS, "Vivir en una sociedad postradicional", en Ulrich BECK, Anthony GIDDENS y Scott LASH, *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid, Alianza Editorial, 1997, p. 117.

2. Max WEBER, *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*, México, FCE, 1964, pp. 178-180 y 1060-1062.

postura de amoldar los procesos de producción industrial a los nuevos requerimientos de la segunda revolución industrial, pero bajo una moral común que uniera a todos en la idea de la comunidad nacional, tutelando la educación y formando cuadros técnicos, que a su vez fueran ciudadanos³. La constitución de ciudadanos modernos convenientemente adoctrinados en postulados nacionalistas españoles de corte antidemocrático, se convirtió en el objetivo prioritario del sistema educativo. Se manejaba un concepto de ciudadanía que provenía de las filas ideológicas nacionalistas y contrarrevolucionarias del maurismo, cuyo máximo exponente era la defensa de la familia, la profesión, la sociedad y la nación. Valores todos ellos que engrandecerían a la nación y formaban parte del propio ideario de la Unión Patriótica, de impulsar una educación técnica que beneficiara a la producción nacional⁴.

El nuevo Estado primorriverista proyectó la formación técnica industrial como un instrumento más de la política económica y social. Era una estrategia para disciplinar a todos los colectivos sociales bajo los presupuestos políticos e ideológicos de la dictadura: mantenía la jerarquización social y satisfacía el mercado industrial⁵. Había que combinar la tecnología, la educación y la industrialización para materializar el espíritu nacional y mantener el orden social. De ahí que la paradoja de este sistema fuera la de convertir la *tecnicidad* en el alimento de un Estado autoritario⁶.

Para Max Weber, la profesión no era más que la peculiar especificación, especialización y coordinación que mostraban los servicios prestados por una persona; y para su contemporáneo Durkheim, la educación no podía ser igual para todos porque la economía tendía a especializarse. Como era verdad que cada profesión constituía en sí un ámbito propio, que recababa aptitudes concretas y conocimientos especiales, todo individuo tenía que estar preparado en base a una educación especializada, propia de la heterogeneidad de las formas productivas que se daban en el mercado de trabajo⁷. Para evitar que esta diversificación de intereses particulares del oficio llevara a enfrentamientos entre los ciudadanos, el Estado debía acometer la tutela de esta educación formativa, que hasta el momento estaba en manos particulares y dominios ineficaces: la formación profesional del obrero –ahora más que nunca– estaba obligada a reconvertir la economía de la nación en un potencial industrial moderno, apartada de las reminiscencias artesanales, y a evitar la *quebrantabilidad* de la nación. Que el Estado interviniera como propiciador del desarrollo económico, sustituyendo la labor cualificadora insuficiente de los particulares y dirigida a los intereses de la propia región o empresa en cuestión, servía para propiciar la productividad nacional en base a una cualificación, y regir a éste en beneficio del Estado y de la sociedad⁸. Por ello, la

158

3. Émile DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*, París, Presses Universitaires de France, 1938, p. 194.

4. Alejandro QUIROGA FERNÁNDEZ DE SOTO, "Educación para la ciudadanía autoritaria. La nacionalización de los jóvenes en la Dictadura de Primo de Rivera", *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 27 (2008), pp. 93-94.

5. Manuel DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 1999, p. 258.

6. Gino GERMANI, *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, Buenos Aires, Paidós, 1968, p. 83.

7. Anthony GIDDENS, *El capitalismo y la moderna teoría social*, Barcelona, Editorial Labor, 1992, p. 173.

8. Juan José RODRÍGUEZ HERRERO, *Formación profesional y desarrollo 1930-1970*, Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación, 1986, pp. 13 y 33.

orientación pedagógica de este proyecto, según César de Madariaga, iba dirigida, en primer lugar, a educar al hombre, después al ciudadano, y por último, al obrero, porque de éste no se extraía únicamente el máximo rendimiento industrial, sino también la responsabilidad de la función social a la que estaba encomendado⁹.

La formación profesional obrera e industrial permitía integrar a los obreros y configurar un nuevo perfil socio-profesional cualificado en la técnica. Estructurar de este modo a la sociedad, en base a la profesión técnica, servía al Estado para educar, inculcar el sentimiento colectivista, eliminar los antagonismos sociales y conectar con las nuevas formas de trabajo¹⁰. El Estado organizaría a este colectivo social más modesto, proclive al desorden social, en base a premisas profesionales, facilitándoles el ingreso en las escuelas industriales y de trabajo: les posibilitaba el inicio en la carrera técnica e industrial, para que pudieran llegar a convertirse en profesionales técnicos. Pero estas posibilidades de ascenso socio-profesionales no modificarían el sistema de estratificación social, ya que se limitaba el estudio más alto a los aburguesados y solo se daba la movilidad entre los niveles bajos¹¹.

El sistema corporativo daba la coherencia política a este proceso social antagónico de combinación de la modernidad con el orden social, ejemplificado en un sistema de formación profesional obrera e industrial¹². La estabilidad política estaría asegurada si compaginaba la modernización económica del capitalismo con la estabilidad en el plano social, mediante la configuración de este cuerpo social medio de técnicos, el cual absorbía tanto a trabajadores asalariados no manuales como manuales cualificados¹³. En ellos se personificaba el modelo de ciudadano que –previa educación dada en espacios adecuados a su perfil profesional– con su trabajo aplicaría la tecnología moderna, alcanzaría la armonía de los intereses de clase y cambiaría el sistema social desde dentro¹⁴.

Los cambios socioeconómicos del primer tercio del siglo XX, la incapacidad política de poner en marcha un sistema de formación profesional generalizado, que atendiera los estudios técnicos medios y de los obreros, y el anticuado modelo de estudio de las escuelas de artes y oficios y del bachillerato, obligaron a modernizar y tecnificar el currículo educativo de la enseñanza media, tanto del bachiller como de las escuelas especiales, porque, para que la economía nacional pudiera progresar en técnica, había que contar con el personal profesional adecuado¹⁵. Además, era este grado medio de la segunda enseñanza el espacio idóneo de donde saldría el principal apoyo social al



9. César DE MADARIAGA, *La educación del obrero*, Madrid, Industria y Economía, 1921, p. 6.

10. Jaime MARTÍN-MORENO y Amando DE MIGUEL, *Sociología de las profesiones*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1982, p. 26.

11. Gino GERMANI, “Secularización, modernización y desarrollo económico”, en Teresa CARNERO ARBAT (ed.), *Modernización, desarrollo político y cambio social*, Madrid, Alianza Editorial, 1992, p. 88.

12. Siguiendo la interpretación de Jeffrey HERF en *El modernismo reaccionario. Tecnología, cultura y política en Weimar y el Tercer Reich*, México, Fondo de Cultura Económica, 1990.

13. Anthony GIDDENS, *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*, Madrid, Alianza Editorial, 1979, p. 53.

14. Émile DURKHEIM, *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 1996, p. 41.

15. PUELLES, *Educación e ideología*, pp. 269-272.

gobierno, así como el perfil productivo capaz de regenerar económicamente a la nación¹⁶.

En este sentido, las reformas educativas principales de la enseñanza media fueron la dirigida por Eduardo Callejo de la Cuesta, como ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, el 25 de agosto de 1926, y las de la enseñanza industrial organizada por el Ministerio de Trabajo. Respecto a éstas últimas, dos fueron las políticas educativas que ejemplificarían este objetivo político y configurarían este profesional técnico: el Estatuto de Enseñanza Industrial de 31 de octubre de 1924 y el Estatuto de Formación Profesional de 21 de diciembre de 1928¹⁷. Estos dos instrumentos se encargarían de capacitar a un capital humano formado en las artes manuales, pero también en las espirituales, con garantías de formación, de promoción social y de ser ciudadano para la vida¹⁸.

La orientación económica del proyecto educativo primorriverista

El Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924 y el Estatuto de Formación Profesional de 1928 sirvieron de base para asentar toda la legislación posterior en esta materia, que la II República no modificó y que el propio franquismo aplicó hasta la Ley de 20 de julio de 1955 sobre *Formación Profesional Industrial*. Los principios sobre los que se asentó este proyecto respecto a su necesaria imbricación con el mercado industrial fueron los siguientes:

160 -Uniformar y centralizar toda la formación técnica e industrial en el Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria a partir del Real Decreto de 15 de marzo de 1924. Como la enseñanza profesional era entendida en su lado económico y social y no como un grado más de la cultura general, era más conveniente que estuviera primero vinculada a los elementos industriales antes que a los pedagógicos¹⁹. El Estado debía tutelar toda formación industrial que estuviera sometida al gobierno de la administración local y provincial o de la iniciativa privada²⁰. Aunque las escuelas se acomodaran a la idiosincrasia económica y a las realidades de cada zona, debían responder a un plan único dirigido por el gobierno. El objetivo último era frenar la competencia que las administraciones públicas y privadas a nivel particular habían establecido. A partir de ahora, los ayuntamientos, las diputaciones y las fundaciones privadas se encargarían de sostener y poner en funcionamiento la enseñanza elemental, con validez oficial, siempre y cuando se sometieran a la inspección de la superioridad y se adaptaran a un programa mínimo y único -al margen de las complementarias que en cada una de ellas se fundaran, favorables para el desarrollo de la industria regional²¹.

16. Alfonso CAPITÁN DÍAZ, *Educación en la España contemporánea*, Barcelona, Ariel Educación, 2000, p. 147.

17. R.D. de 31 de octubre de 1924, *Gaceta de Madrid*, 5 de noviembre de 1924, [en adelante: Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924] y R.D. de 21 de diciembre, *Gaceta de Madrid*, 28 de diciembre de 1928 [en adelante: Estatuto de Formación Profesional de 1928].

18. Guy THUILLIER, *La promoción social*, Vilassar de Mar, Oikos-Tau, 1970, p. 25.

19. R.D. de 15 de marzo de 1924, *Gaceta de Madrid*, 16 de marzo de 1924.

20. RODRÍGUEZ HERRERO, *Formación profesional y desarrollo*, p. 13.

21. Preámbulo del *Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924*.

-Acomodar los estudios a las especificidades de la industria y darles un contenido práctico y técnico, al margen del teórico, a la misma vez que humano y social²². Como había que formar técnicos que fueran hombres y ciudadanos, intentarían establecer enseñanzas para trabajadores relacionadas con el oficio industrial y con el conocimiento espiritual que cultivara la inteligencia humana²³. Había que dotar a la enseñanza obrera de un sentido práctico en talleres adecuados, a base de un método que estableciera la especialización desde el primer curso. Se trataba de proporcionar un conocimiento práctico, una combinación entre los teóricos y técnicos, los manuales y los generales para adaptarse racionalmente a la maquinaria del proceso productivo.

-Y crear un nuevo espacio formativo, la escuela de trabajo, donde confluyeran todos los propósitos sociales y económicos que el régimen tenía puestos en la enseñanza técnica del obrero. Para alcanzar los objetivos de engrandecer y perfeccionar la técnica del productor, mejorar y enriquecer su espíritu, y por ende el de la nación, solamente había un camino: instaurar un nuevo modelo, la escuela de trabajo, enfocada únicamente a la enseñanza técnica e industrial y alejada de las orientaciones artesanales de las escuelas de artes y oficios. En las escuelas elementales de trabajo se ofertarían los estudios de oficial y maestro obrero, y en las escuelas industriales o superiores de trabajo, el peritaje, el auxiliar y técnico industrial.

a- La estructura administrativa de las escuelas industriales

A partir de la publicación del Estatuto de Enseñanza Industrial de octubre de 1924, el objetivo prioritario era establecer una relación continua e ininterrumpida entre el mercado y la mano de obra formada, para que los obreros se amoldaran al progreso industrial. Por ello, crearon una comisión organizadora de la enseñanza industrial encargada de la creación del nuevo proyecto educativo, que estaría integrada por toda persona influyente en esta formación, entre los que se encontraban ingenieros, patronos y obreros²⁴. De este modo, la dirección de la formación profesional del obrero estaría guiada por los agentes económicos y las necesidades industriales de cada región; ambos elementos afectados por la transformación técnica que estaba sufriendo el trabajo industrial²⁵.

El Estado, a semejanza de la Ley Astier de 1919 de Francia, tenía claro que no podía prescindir de la participación ni de los ayuntamientos, ni de las diputaciones provinciales, ni de los *legados* privados, quienes seguían sufragando los gastos de las enseñanzas por ellos creadas. De este modo, absorbió el funcionamiento de las escuelas dependientes de las Juntas de Comercio, de las Cámaras de Comercio e Industria, de los Ateneos, de los ayuntamientos, de las diputaciones, etc.²⁶.

22. Presentaba el modelo de la Escuela de Trabajo de Barcelona como el ejemplo a seguir, ESCOLA DEL TREBALL, *Escola del Treball. Deu anys d'acció escolar, 1913-1923*, Barcelona, Mancomunitat de Catalunya, pp. 296-334.

23. César DE MADARIAGA, *La formación profesional de los trabajadores*, Madrid, Aguilar, 1933, p. 129.

24. Luciano NOVO DE MIGUEL, *La enseñanza profesional obrera y técnico-industrial en España*, Barcelona, Aribau, 1933, p. 14.

25. *Sesión clausura del Primer Congreso Nacional de Ingeniería: celebrado en Madrid durante los días 16 al 25 de noviembre de 1919*, Madrid, Sociedad Española de Artes Gráficas, 1919, pp. 60-65.

26. Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, *Formación profesional i desenvolupament econòmic i social català (1714-1939)*, Barcelona, Societat d'Història de l'Educació del País de Llengua Catalana, 2002, p. 116.



Según el Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924, a nivel local y provincial, la administración de las escuelas se comisionaba a juntas locales, provinciales y regionales de enseñanza industrial sujetas a la dirección de la Comisión Permanente²⁷. La potestad que se les otorgaba era la de gestionar las cantidades reglamentarias que para la enseñanza industrial debían aportar el Estado, las mancomunidades, las provincias y los municipios; la de ser delegadas de la Comisión Permanente; la de controlar las escuelas y relacionar las enseñanzas con las necesidades de la industria; así como la de inspeccionar el funcionamiento de los centros oficiales y privados²⁸.

Por ello, siguiendo el modelo impuesto por la Ley de Moyano de 1857, la administración económica de los centros de formación profesional obrera hacía partícipes a las mancomunidades, las diputaciones provinciales y los municipios en el sostenimiento de los propios centros. El ayuntamiento de más de 20.000 habitantes mantenía las escuelas elementales municipales o subvencionaba las privadas inspeccionadas, capaces en total para una población escolar mínima de un alumno por cada 1.000 habitantes. Las diputaciones establecían una escuela industrial o subvencionaban, en su defecto, una privada inspeccionada, con capacidad para una población escolar de un alumno por cada 1.000 habitantes, en las localidades de menos de 20.000 habitantes. El Estado no quedaba obligado a ninguna exigencia, se le dejaba libre potestad a la hora de contribuir al sostenimiento de las escuelas elementales y de las profesionales, a fin de elevar la capacidad escolar hasta cinco alumnos por cada 1.000 habitantes, siempre en las provincias que el desarrollo industrial lo justificara.

162

Sin embargo, no fue hasta el Estatuto de Formación Profesional de diciembre de 1928 cuando se definió oficialmente y de forma precisa la intervención directa de la industria en el funcionamiento de la formación profesional obrera. El objetivo era dotar de mayor autonomía a los centros mediante órganos administrativos y currículos educativos vinculados a las particularidades de cada localidad, aun dentro del control de la superioridad. Así, se relacionaba con mayor garantía los objetivos pedagógicos con los requerimientos de la propia región. Ahora, además, cada escuela podía ser sostenida tanto por el Estado, las diputaciones, los ayuntamientos, como por las federaciones, los organismos corporativos u otras entidades privadas²⁹.

De este modo, las antiguas juntas de administración regional eran sustituidas por los patronatos locales de formación profesional, ya que eran quienes mejor podían adaptar el funcionamiento docente a las necesidades locales. A ellos se les encomendó la gestión curricular, económica y administrativa de las escuelas de trabajo del distrito escolar que quedaba bajo su jurisdicción. La carta fundacional era ahora el reglamento local en el que se plasmaban todos los elementos que regulaban las escuelas, de acuerdo con las orientaciones de la ley y las peculiaridades de la zona, cuya autoría recaía en el propio patronato. Con este sistema, se dejaba una más racional actuación a la iniciativa de los patronatos y una elasticidad suficiente para que, en dichas cartas, pudiera regularse la formación profesional de acuerdo con las modalidades y características de

27. *Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924*, Apartado V de las disposiciones adicionales.

28. Reglamento provisional para la aplicación del Estatuto de enseñanza industrial de 31 de octubre de 1924 a las enseñanzas elementales y profesionales de 6 de octubre de 1925, *Gaceta de Madrid*, 10 de octubre de 1925, art. 11, Título I [en adelante: Reglamento para la aplicación del Estatuto de Enseñanza Industrial de 1925].

29. *Estatuto de Formación Profesional de 1928*, art. 7, Libro I, Cap. I.

la industria local. De este modo, se conseguía que cada centro se estructurara según la peculiar fisionomía regional³⁰.

Los patronatos locales serían los espacios donde se unirían estrechamente las decisiones del plano docente con las de la actividad económica, de cuyo vínculo salía el beneficio de la enseñanza industrial y de la industria particular. Este órgano gestor presentaba un alto porcentaje de entidades vinculadas a la productividad industrial. A diferencia de las antiguas juntas de enseñanza industrial, que en su composición otorgaban mayor importancia a los organismos oficiales y del mundo docente, los patronatos estaban integrados por todas las personalidades de las enseñanzas oficiales de cualquier naturaleza, la diputación, el municipio, la Inspección del Trabajo, la Delegación de Hacienda, el profesorado de la escuela, los patronatos y los obreros de los comités paritarios, así como aquellas personas naturales o jurídicas que aportaran un 20% de los bienes y fondos del mismo y un 10% de los auxilios económicos, con el fin de promover la colaboración moral y material de los distintos interesados en la misma. Con esta medida desaparecían los cargos oficiales innecesarios, como el jefe u oficial de Artillería, y del ámbito docente, el maestro nacional, para que tuvieran mayor presencia los directamente involucrados en las cátedras de estos centros y en el mundo económico regional.

Estas entidades económicas participantes pertenecían al tejido económico industrial local e interesaba que, a la vez que hacían donaciones, tuvieran decisión en la organización de los centros. Lo más conveniente era reducir la representación de las corporaciones públicas a favor de la patronal y obrera de los oficios que se ofertaran en el plan de estudios del propio centro escolar, de una rama industrial de fuerte desarrollo en la localidad, y del ingeniero designado por ella para que se encargara de la inspección³¹.

Cada carta fundacional local presentó una composición social de patronato diferente. Dependía de la importancia que el sector económico regional diera a la formación profesional obrera, a la vez de la existencia de algún centro fabril que respaldara el progreso técnico de un sector productivo determinado. Estaban aquellos municipios que se adaptaron a la normativa oficial, ampliando el elenco de representantes de la industria local, y los que el número de vocales se acomodaban al mínimo oficial exigido, donde la aportación económica se reducía al comité paritario local. Dentro del primer grupo, se puede citar por ejemplo a Bilbao, con tres representantes obreros y tres patronos del comité del mueble, construcción y metalúrgicos, la fábrica de Altos Hornos de Vizcaya, la empresa Babcock y Wilcox, la propia Caja de Ahorros de Vizcaya, la Central Siderúrgica, la Compañía Siderúrgica del Mediterráneo, la Sociedad Española de Construcciones Metálicas, la Unión Cerrajera, la Compañía Euskalduna de Construcción y Reparación de Buques, la Sociedad Española de Construcción Naval, entre otras³²; o a Gijón, con representantes de todos los comités paritarios y de las empresas de Astilleros Riera S.A., de la Fábrica de Cervezas, de la

30. *Revista de Formación Profesional*, 5 (1929), p. 1.

31. MADARIAGA, *La formación profesional*, p. 481.

32. Véase el estudio de José María GONZÁLEZ GARCÍA, *La metalurgia guipuzcoana en la primera mitad del siglo XX. Unión Cerrajera de Mondragón, Patricio Echeverría, Compañía Auxiliar de Ferrocarriles, San Pedro de Elgoibar y Orbea*, Oviedo, Industri Arrastoak, 2005.



Fábrica de Moreda y Gijón , de Laviada y Compañía, de la Fábrica de Moreda y Gijón, de La Estrella S.A. y de Astilleros Riera S.A.³³.

En el segundo grupo se encontrarían los patronatos de Jaén, con una composición parecida a la anterior junta de enseñanza industrial, donde predominaban los miembros de cargo oficial y docente³⁴; o de Madrid, donde la gestión se reducía a lo institucional y lo educativo³⁵. Era por tanto en las regiones de mayor desarrollo industrial donde había mayor integración del mercado en la administración de la enseñanza profesional³⁶.

b- La configuración del plan de estudios

Respecto al plan de estudios, la formación profesional debía ir inseparablemente unida a los métodos y a los procedimientos de la organización industrial moderna. Las disciplinas técnicas, junto con las de instrucción cívica y social, eran claves para formar la personalidad económica del obrero. Había que dotar al currículo de un contenido práctico y técnico, para formar con él un capital humano capacitado en la tecnología moderna productiva, y así modernizar aquéllos sectores más artesanales y potenciar los punteros de la mecánica, la química y la electricidad³⁷.

Como la formación profesional tenía la misión de preparar al individuo no solo para el trabajo, sino también para la vida, porque ante todo debían ser ciudadanos y hombres, habría que construir una educación politécnica y general, que humanizara a la técnica en los niveles más elementales³⁸. Se desarrollaba un plan que permitía estudiar los métodos y los procedimientos con arreglo a la industria, pero que preparaba en base a una formación básica, teórica y práctica, sobre la cual el alumno tenía la flexibilidad de adaptarse a cualquier actividad profesional. La capacidad de adaptación al cambio era la contribución más importante para el desarrollo económico³⁹.

El método era el de escuela-taller, no el de taller-escuela. El enfrentamiento entre la formación profesional dada en las escuelas o en la empresa se fundamentaba en la pugna entre una enseñanza humanista moralizante, a cargo del Estado, o de aplicación alienante, en manos de los intereses de patronales. La escuela profesional podía dar un aprendizaje completo y metódico, así como un estudio organizado, no en vista de la producción, sino en base a un conocimiento teórico y práctico de cada servicio. La base de la formación era la escuela, alejada de toda infección material de la fábrica, aunque no excluía los talleres para enseñar la práctica del oficio⁴⁰. Así, se

33. "Carta Fundacional del Centro de Formación Profesional de Gijón", 28 de junio de 1929, Archivo General de la Administración del Estado [en adelante: AGA], c. 32/16512.

34. "Carta Fundacional del Patronato de Formación Profesional de Jaén", 26 de agosto de 1929, AGA, c. 32/16572.

35. "Carta Fundacional del Real Instituto de Formación Profesional de Madrid", 14 de mayo de 1929, AGA, c. 32/16468.

36. Véanse las cartas fundacionales respectivas localizadas en el AGA, c. 32/16468.

37. "Memoria de la Escuela Industrial de Béjar. Curso de 1923-24", AGA, c. 32/16539.

38. MADARIAGA, *La formación profesional*, pp. 20-21.

39. RODRÍGUEZ HERRERO, *Formación profesional y desarrollo*, pp. 32-33.

40. José MALLART Y CUTÓ, *La enseñanza profesional en España. Guía para jefes de empresa, padres de familia, profesores, orientadores, aprendices y estudiantes*, Madrid, Editorial Vimar, 1944, p. 50.

relacionaba con la realidad de la industria y los ejercicios tenían una finalidad real y útil para estimular el esfuerzo del aprendiz. Solo el trabajo en las fábricas podía dar al obrero el amor al oficio y solo la escuela, la conciencia del valor de su trabajo. El aprendizaje mixto no lesionaba el espíritu de los obreros ni los del país, los encauzaba hacia la armonía y el bienestar⁴¹.

Este aprendizaje mixto se estipuló a través del contrato de aprendizaje. Era una forma por la cual el Estado podía garantizar que la empresa avalaba la cualificación del operario recibida en la escuela de trabajo. Se regía por las directrices del Código de Trabajo de septiembre de 1926. Era un sistema que combinaba el aprendizaje práctico del trabajo con el estudio teórico de la escuela⁴². Por él se daban dos posibilidades: que el patrón se encargara de su instrucción o que el patrón le permitiera acudir a una escuela de formación profesional técnica; en ambos casos, debía facilitar la instrucción general que fuera compatible con el aprendizaje del oficio. Con ello, obligaba al patrón a enseñar al obrero, a la vez que podía utilizar el trabajo del que aprendía, mediando o no retribución, por tiempo máximo de cuatro años⁴³.

Con el Estatuto de 1928 se limitaba la capacidad del patrono en cuanto al aprendizaje, porque se encuadraba únicamente dentro del sistema escuelas oficiales. El patrono ya no se encargaba unilateralmente de la instrucción del obrero, sino que debía facilitar al empleado el aprendizaje del oficio elegido asistiendo a las escuelas técnicas relacionadas con la industria, y si no sabía leer o escribir, debía dejarle dos horas al día para asistir a la escuela correspondiente. De este modo, conseguía obreros cultos y forjados en la técnica industrial, y obreros hábiles en el manejo de la producción. Se podía remunerar al patrono o aprendiz que firmaran el contrato de aprendizaje en especie o el metálico por las horas dedicadas al estudio. Si en el mismo aparecían las condiciones de alojamiento, de alimentación, de vestido, de asistencia al trabajo, de vigilancia y de instrucción, las tres primeras estaban a cargo de los familiares y el resto, de los patronos⁴⁴. Y, avalado por los agentes económicos locales y por encima de cualquier individualidad patronal, era el comité paritario quien ordenaba, regulaba y aprobaba las condiciones del contrato de aprendizaje en su respectiva industria. Era la institución que más se podía interesar por el progreso del mercado industrial⁴⁵.

Los problemas fueron que no se fijó un sistema que controlara el cumplimiento del patrón y que no se estipuló como obligatorio para todos los aprendices de todas las fábricas y ramas industriales. Y lo más perjudicial fue que estos contratos se estipulaban más bien en miras a un sentido egoísta de la clase patronal. Por ello, en opinión de Madariaga, la única solución a este problema era que el cuidado del aprendizaje siguiera recayendo dentro de una organización de formación profesional, a pesar de que el comité paritario colaborara en la inspección y validación del contrato de trabajo en su parte de aprendizaje⁴⁶.

41. *Béjar en Madrid*, 31 de marzo de 1928, p. 3.

42. MALLART, *La enseñanza profesional*, p. 46.

43. R.D.L del Código del Trabajo de 23 de agosto de 1926, *Gaceta de Madrid*, 1 de septiembre de 1926, arts. 57, 68-74, Cap. III.

44. *Estatuto de Formación Profesional de 1928*, arts. 27-31 y 86-87, Cap. III.

45. *Revista de Formación Profesional*, 2 (1929), pp. 14-15.

46. MADARIAGA, *La formación profesional*, pp. 415, 417 y 418.



En zonas donde el desarrollo económico de la región demandaba personal cualificado y donde la industria era consciente de la formación de sus operarios, sí que el patrón se involucró en este aprendizaje a través de este tipo de contratos. El ejemplo más sobresaliente se encontraba en Béjar. Allí, para resolver el problema de las relaciones entre la enseñanza y la industria, desde que se formó el patronato de formación profesional, se tendió a profundizar en la instrucción de los obreros hábiles para la industria de arraigo en la localidad, la textil, a través de la colaboración con los propios interesados, los fabricantes. El contrato se sometió a la aprobación del comité paritario de la industria textil, reglado por la Sociedad de Tejedores, y entró en vigor el 1 de mayo de 1929⁴⁷.

A la misma vez, se establecían cursos complementarios nocturnos para los que trabajaban por el día y deseaban aprender otro oficio o perfeccionar el propio. Las clases prácticas se podían cursar en la escuela si tenían los elementos necesarios, en su defecto en talleres particulares, bajo la vigilancia del director escolar. Además, se podían formar nuevos aprendizajes siempre que se adaptaran a aquellos oficios de mayor arraigo local. La reglamentación y aplicación inmediata de estos cursos complementarios, así como el número elevado de matriculados, manifestaba que el interés, en realidad, venía de la mano de empleados fabriles, más que de los niños salidos de la instrucción primaria, cuya motivación no era precisamente la adquisición de un título industrial⁴⁸.

El currículo dio cabida a nuevos conocimientos utilitarios acordes a la modernización técnica del trabajo, al modelo de educación integral y económica, afines con la introducción del conocimiento técnico humanizado. El avance de la industrialización obligó a la renovación de los programas de estudio, introduciendo una orientación más experimental y con una mayor vinculación industrial. Sin embargo, a semejanza del modelo francés, la especificidad politécnica, teórica y práctica configuró una formación jerárquica y eminentemente teórica⁴⁹. El reparto de las materias se organizaba en grupos de cultura general, humana y social y de índole científica, técnica y económica: estaban las enseñanzas de pura ejecución, como Prácticas de taller o Dibujo; las de cultura general, como Lengua, Ortografía, Historia, Física y Química, etc.; las profesionales de carácter teórico y general, como Aritmética, Geometría, Cálculo, etc.; las técnicas; y las de carácter cívico y moral, como Higiene, Derechos laborales, Organización del taller, etc.

En la escuela elemental de trabajo, para formar oficiales obreros capacitados y que se adaptaran a cualquier rama y fase del proceso productivo en las unidades simples de producción, se daba más importancia a las asignaturas educacionales en el nivel de aprendizaje. Con éstas los alumnos adquirirían, colectivamente, una actitud social y activa para el trabajo. Se les debía educar en algunas nociones prácticas del oficio y post-primarias, para evitar que desarrollaran reacciones egoístas y subversivas en el mundo del trabajo. Para los estudios de maestro obrero, aparte de la preparación general, existía ya un grado de preparación especial, porque el objetivo era que fueran

47. "Carta Fundacional del Centro de Formación Profesional de Béjar", 6 de diciembre de 1929, AGA, c. 32/16468.

48. *Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924*, art. 29, Cap. V.

49. Celia LOZANO LÓPEZ DE MEDRANO, "Los modelos de educación técnica entre 1800-1914: Europa y los Estados Unidos", en *Actes de la VII Trobada d'Història de la Ciència i de la Tècnica*, Barcelona, noviembre de 2002, pp. 409-416.

buenos dirigentes, capaces de administrar intelectualmente la parte manual del trabajo fabril. En cambio, para los estudios profesionales del perito, del auxiliar o del técnico industrial de las escuelas industriales o superiores de trabajo, se estaba ante una formación cargada de conocimientos técnicos. A este grupo, se le ofrecía una verdadera instrucción en una determinada especialidad técnica, más que una educación, porque de ellos saldrían los cuadros profesionalizados y facultativos de la industria⁵⁰.

De este modo, la importancia curricular en el aprendizaje elemental recaía en las Prácticas de taller y el Dibujo, porque eran las dos ramas que adiestraban al alumno al trabajo, y en las de complemento de cultura general científica y social-Física, Química, Historia, Gramática, etc.⁵¹. Las prácticas manuales consistían en trabajos de carpintería, herrería, hojalatería, fontanería, etc., pasando cada temporada en un taller común a grupos de oficios semejantes⁵². Conforme se ascendía de nivel, iba apareciendo alguna de naturaleza técnica o de carácter socio-industrial, preservando las Prácticas de taller y el Dibujo, y reduciendo las post-elementarias de carácter científico. Los estudios de maestro obrero estaban configurados a partir de dos cursos: uno general, con las materias fundamentales y básicas para todo oficio, y otro especial, con asignaturas especializadas, comunes a todas las profesiones, y otras de aplicación, de una única profesión de mecánica, química y electricidad. El currículo del peritaje ofrecía materias verdaderamente especializadas en conocimientos teóricos de la técnica y económicos de la profesión; facultativos y directivos de la rama de la mecánica, de la química o de aquellas otras que las características de la región lo recomendaran y justificaran⁵³.

El horario de cada grupo de materias se organizaba en función de la relevancia que a cada grado correspondía: para los primeros cursos de aprendizaje, la mayor carga docente recaía en las asignaturas de Prácticas de taller, Tecnología del oficio y Dibujo contra Aritmética y Geometría, Historia de España, Geografía o Francés. En cambio, conforme se subía de nivel, a la vez que éstas mismas asignaturas iban desapareciendo a favor de las técnicas y económicas, como Organización de talleres, Geografía de las principales potencias económicas, Contabilidad industrial, Topografía, Legislación industrial, Termotecnia, Química y mecánica, etc., el peso académico lo lideraban Mecánica, Magnetismo y electricidad, Motores, Metalurgia y siderurgia, Tecnología mecánica, entre otras⁵⁴. Lo mismo ocurría con la composición curricular de los exámenes para la obtención de un título. No era lo mismo examinarse para optar a un certificado de aptitud de oficial o maestro obrero, expedido por el patronato y únicamente de reconocimiento económico regional, que optar al diploma de técnico industrial cuya validez era nacional⁵⁵.

A partir del Real Decreto de 21 de diciembre de 1928, sería la carta fundacional la que establecía el plan general de organización docente de acuerdo con las

50. *Congrès International d'Enseignement Technique*, vol. II, Bruselas, Bureau International d'Enseignement Technique, 1932, pp. 609-743.

51. *Reglamento para la aplicación del Estatuto de Enseñanza Industrial de 1925*, arts. 16-17.

52. NOVO, *La enseñanza profesional*, pp. 30-31.

53. *Reglamento para la aplicación del Estatuto de Enseñanza Industrial de 1925*, arts. 37-38 y 51.

54. Véanse las memorias de cualquier escuela que ofrezca el título de auxiliar y técnico. AGA, c. 32/16539 a 32/16545.

55. Guy BRUCY, *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel, 1880-1965: l'État, l'école, les entreprises et la certification des compétences*, París, Belin, 1998, pp. 61-76.



características especiales de cada localidad, siempre que no se opusiera a la orientación oficial. La única exigencia para los grados elementales, aparte de las materias de carácter económico y técnico que cada junta de patronato considerara oportunas, era mantener las de cultura general, cívica y de expresión gramatical⁵⁶.

Cada localidad ofrecía un tipo de formación, elemental o superior, o las dos a la vez, y general o especializada. Se pueden establecer dos grupos: aquéllas que se ubicaban en centros de importante desarrollo industrial e introducían la especialidad técnica desde el aprendizaje al necesitar cuadros técnicos inmediatos, y, por lo tanto, hacían que el aprendizaje fuera corto; y aquéllas otras que, situadas en lugares de escasa relevancia fabril, seguían el orden oficial, de dotar de una formación primero general, o de ampliación de la educación primaria, y segundo técnica-industrial, al no requerir de especializados en la industria⁵⁷. El primero con Alcoy, Badajoz, Béjar, Bergara, Cádiz, Cartagena, Córdoba, Éibar, Gijón, Logroño, San Sebastián⁵⁸, Sevilla, Tarragona, Terrassa, Valencia, Valladolid y Vilanova i la Geltrú, ante las necesidades apremiantes de la economía, necesitaba tanto de obreros cualificados y capacitados, como de cuadros intermedios dotados de conocimientos técnicos. Además, estas escuelas implantaron el régimen de enseñanza nocturna para todos aquellos operarios adscritos al mundo laboral, e incluso el horario de algunas materias del régimen oficial se daban por la tarde⁵⁹. En el segundo grupo, con Jaén, Lérida, Madrid, Salamanca o Zaragoza, entre otras, el programa estaba más enfocado a hacer la carrera profesional del perito o del técnico industrial⁶⁰.

168

Otro elemento empleado, para enlazar el medio industrial y docente, fue la exposición escolar de final de curso. Era un escenario donde los alumnos podían presumir del avance de su aprendizaje con los aparatos y las máquinas realizadas en las clases prácticas. Sobre todo, lo que interesaba era que la comunidad industrial conociera la ventaja económica que suponía este tipo de centros instructivos obreros para la propia empresa; así incentivaba a los patronos a colaborar en el desarrollo de la enseñanza oficial y a facilitar el ingreso de sus trabajadores de taller en el estudio de la carrera profesional. Suponía una satisfacción exponer a la opinión popular durante unos días los trabajos que los estudiantes habían hecho, como fiel reflejo de sus actividades, para que los que no destacaran con distinción, lo tomaran como una meta académica y profesional⁶¹. Prueba de ello fue la primera exposición escolar de la Escuela de Trabajo de Barcelona del curso 1930-31, donde se pudo conocer la calidad de los trabajos presentados: desde la maquinaria más compleja hasta la más insignificante pieza de precisión, de mecánica, de electricidad, de hilados y tejidos, de química, de tintorería,

56. *Estatuto de Formación Profesional de 1928*, arts. 8-9, Libro V.

57. Véase para el caso de las Escuelas de Artes y Oficios el mismo fenómeno en Paulí DÁVILA BALSERA, "Las Escuelas de Artes y oficios en el País Vasco 1879-1929", *Historia de la Educación*, 18 (1999), pp. 191-215.

58. "Informes de la Escuela de San Sebastián de febrero de 1927", AGA, c. 32/16498.

59. "Memoria de la Escuela de Trabajo de Córdoba. Curso de 1929-30", AGA, c. 32/16542.

60 Véanse las memorias escolares respectivas desde el curso de 1928-29 al de 1934-35, localizadas en el AGA, c. 32/16539 a 32/16545.

61. *Butlletí de la Federació d'Alumnes i Ex Alumnes de L'Escola de Treball de Barcelona*, septiembre-octubre 1934, p. 12.

de paletas, de madera, etc., fueron admiradas por los asistentes y los agentes patronales⁶².

El empleo de los laboratorios y talleres de las escuelas de trabajo por los industriales era otra vía que reflejaba la participación patronal dentro de la vida escolar, como medio de fomento de la riqueza industrial. Cada centro instructivo de los obreros debía estar en contacto con todos los factores de la producción en cada región, facilitando a éstas para que emplearan los laboratorios, los talleres y las clases de las escuelas en todo género de ensayos, de análisis y de experimentos. Así, en los lugares de mayor provecho productivo, donde la maquinaria de las escuelas era envidiable por la alta capacitación y la especialización productiva, existieron continuas demandas por parte de las fábricas para emplearlas.

Entre otras, en la Escuela Industrial de Béjar, para el curso de 1927, los fabricantes de paños venían a la escuela a hacer diversas pruebas con los aparatos de manufactura, contratando sus muestras y sirviéndoles de orientación en la fabricación de sus géneros. Consideraban que, antes de enviar sus productos al mercado, debían realizar las oportunas verificaciones de prueba en los talleres de la escuela. Como era algo habitual, el director solicitó la autorización a la superioridad para que se sujetaran a una modesta tarifa quienes hicieran uso de la maquinaria de hilos y otras operaciones de materias textiles, la cual se concedió por Real Orden de 5 de noviembre de 1927. Los precios impuestos eran: para los análisis de un ligamento simple, 5 pts.; para el análisis de un ligamento compuesto, 8 pts.; para el análisis de un ligamento múltiple, 10 pts.; para el análisis de materias compuestas, 5 pts.; para la permanencia de tintes, 5 pts.; para un experimento, 6 pts.; para varios experimentos, 4,30 pts.; para determinar la muestra de paño, 2 pts.; para determinar el peso, 2 pts., etc.⁶³.



La participación de la patronal

Debido a la falta de una política educativa adecuada a las necesidades del mercado durante el gobierno restauracionista, las entidades patronales, sindicales, la Iglesia, los particulares, etc., encauzaron medidas educativas coherentes con la demanda económica propia de cada región desde el último cuarto del siglo XIX⁶⁴, oponiéndose a la intervención estatal y a la formación de los obreros en las escuelas estatales de artes y oficios⁶⁵. Formaban a los aprendices en la propia fábrica bajo el modo de escuela-taller; a la vez que creaban y sostenían escuelas de artes y oficios⁶⁶ o instauraban también escuelas gestionadas por las propias empresas en las zonas de desarrollo textil, metalúrgico, minero, naval, armero o de artes gráficas⁶⁷. Pero la labor en este ámbito

62. *Ibidem*, julio de 1931, p. 149.

63. "Memoria de la Escuela Industrial de Béjar. Curso de 1927-28", AGA, c. 32/16539.

64. Aida Sara Victoria MENÉNDEZ LORENZO, *La formación profesional en Monforte de Lemos, 1900-1970*, Lugo, Diputación Provincial, 2004, pp. 34-35.

65 Véanse ejemplos citados en Celia LOZANO LÓPEZ DE MEDRANO, *Ideología, política y realidad económica en la formación profesional industrial española (1857-1936)*, Lleida, Milenio, 2007, pp. 76-78.

66. MONÉS, *Formació professional*, p. 187.

67. MENÉNDEZ, *La formación profesional*, p. 39.

siempre fue complementaria y nunca llegaron a crear un sistema de enseñanza técnica alternativo al oficial⁶⁸.

a- La necesidad de adaptarse a los requerimientos locales

El cambio que se dio en la actitud de la patronal a finales del siglo XIX, en parte, benefició los intereses de este proyecto educativo. Si hasta el momento, la educación de los obreros en las escuelas oficiales y las titulaciones eran vistas con malos ojos por parte de los empresarios -porque podía conducir a una reivindicación de aumento salarial-, con el cambio de siglo, sin olvidarse del paternalismo filantrópico y liberal⁶⁹, fue apartándose de la mente de la clase dirigente la costumbre de adoctrinar a los operarios únicamente en la disciplina y en los procedimientos técnicos de la empresa⁷⁰; empezaron a ver el certificado de estudios como una garantía de calidad y una supuesta correlación entre el grado formativo y la posición laboral⁷¹. Se trataba de, por un lado, legitimar las nuevas relaciones sociales que nacían del nuevo orden industrial y, por otro lado, vincular los intereses obreros con los patronales. Las disciplinas fabriles y la acción social del Estado empezaron a concretarse en un programa patronal relativo al mercado de trabajo, para reclutar y estabilizar la población laboral. El lema era que obrero bien alojado, bien mantenido, bien educado daba un mayor efecto útil. De ahí que, todas las acciones sociales desempeñadas desde la esfera de la patronal o de la estatal controlaran al mismo desde el mundo de la fábrica y el mundo externo⁷².

170

Los industriales empezaron a aceptar la función reguladora de la superioridad en la instrucción del obrero, mayormente, durante la época de la Dictadura de Primo de Rivera; momento en que se intensificó la labor estatal en materia de enseñanza técnica y se afianzó una organización cada vez más científica del trabajo. Era cierto que necesitaban una plataforma política, social y económica encauzada por el Estado: si se quería conseguir un rendimiento óptimo y capaz de acoplarse al progreso técnico y cada vez más especializado, había que transformar el obrero artesano y mixto, servil de la máquina y de todo tipo de trabajo, en obrero industrial, acostumbrado y capacitado para los nuevos procesos de fabricación, que nada tenían que ver con el trabajo personal y artesanal aprendido de forma rutinaria en los talleres⁷³.

Existía la convicción de que la reorganización de este tipo de instrucción con la Dictadura de Primo de Rivera propiciaba el neutral del desarrollo económico y retraía a las empresas de la labor cualificadora, tanto por el coste como por la movilidad de los operarios -propia de un modelo capitalista de librecambio-, y beneficiaba tanto al

68. LOZANO, *Ideología, política y realidad*, pp. 72, 88-94.

69. Bernard CHARLOT y Madeleine FIGEAT, *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1914*, París, Minerve, 1985, p. 170.

70. Ángel REBOTO HERNÁNDEZ (dir. y coord.), *Ingeniería Industrial: 150 años en España*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2000, p. 41.

71. BRUCY, *Histoire des diplomes*, pp. 5-10.

72. Joaquín OCAMPO SUÁREZ-VALDÉS, "Empresa y trabajadores en la industrialización asturiana del siglo XIX", en Moisés LLORDEN MIÑAMBRES, *De empresas y empresarios en la España contemporánea*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 1995, pp. 101-118.

73. LOZANO, *Ideología, política y realidad*, pp. 84-85.

aprendiz, como a las fábricas y a la sociedad⁷⁴. Aún esta apreciación, el Estado no debía obviar esta tradición patronal participativa, sino que, más que nunca, la tenía que integrar dentro de la estructura oficial de la enseñanza profesional obrera, con el fin de acomodar cada currículo a las realidades vivas y económicas locales, pero no como hasta el momento se había llevado a cabo.

El sistema estaría basado en un acuerdo entre el Estado, los empresarios y las corporaciones económicas, con el necesario respaldo de los aprendices: el Estado pondría las escuelas de formación, las cámaras representativas de los empresarios definirían los oficios y el perfil de los planes de estudio, y las fábricas tendrían una mano de obra formada y productiva⁷⁵.

b- La participación de los patronos en el modelo educativo estatal

La realidad mostró que el interés de las industrias iba más allá de lo articulado en la legislación, ya que actuaban al margen de la obligatoriedad impuesta por los estatutos. Debido a la irregularidad y a la inseguridad que suponía el destino al que iban las subvenciones reglamentarias gestionadas por el patronato, los industriales prefirieron hacer donaciones voluntarias para que fueran administradas por ellos y el claustro de la escuela, sin tener que cumplir con el deber de asignarlas regularmente a la administración del patronato. Eran aportaciones que intentaban suplir los incumplimientos económicos de las diputaciones, de los municipios y de lo acordado por el Estado, para que pudieran terminar con la construcción de la escuela, proporcionar becas y premios, pagar a los profesores, etc.

Fueron las zonas pioneras en la reconversión económica hacia las producciones eléctricas, químicas, de construcción, etc., junto con las siderúrgicas, metalúrgicas, textiles, mecánicas, papeleras, gráficas o agroalimentarias, como la región asturiana, cántabra, catalana, gallega, guipuzcoana, levantina, meridional -con Sevilla, Cádiz o Málaga, sobre todo-, y las localidades del interior, como Béjar, las que favorecieron el dinamismo económico del territorio, a partir de una política de inversión en la formación de un capital humano local: creando escuelas, desarrollando la política social de becas y premios, interviniendo en las junta de patronato, etc. Eran esos focos además los que concentraron las empresas de mayor renombre industrial: Altos Hornos, Babcock y Wilcox, Construcciones Aeronáuticas, Duro La Felguera, Siderurgia del Mediterráneo, Naval de Levante, etc.; y el mayor número de escuelas de trabajo: la de Alcoy, Alicante, Badajoz, Baracaldo, Barcelona, Béjar, Bergara, Bilbao, Cádiz, Cartagena, Córdoba, Éibar, El Ferrol, Gijón, La Felguera, Las Palmas, Málaga, Oviedo, San Sebastián, Santander, Sevilla, Terrassa, Vigo, Vilanova i la Geltrú, etc.⁷⁶. De hecho, la distribución espacial de éstas respondía a un criterio urbano, político e industrial: el mayor número de centros de formación profesional industrial, así como de alumnos, se concentró en la región de la industria textil, eléctrica y mecánica catalana, de la metalurgia y la siderurgia vasca y de la minería asturiana; regiones todas ellas de

74. Juan José RODRÍGUEZ HERRERO, *La formación profesional en España, 1939-1982*, Salamanca, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura, 1997, p.35.

75. Víctor PÉREZ DÍAZ y Juan CARLOS RODRÍGUEZ, *La educación profesional en España*, Madrid, Fundación Santillana, 2002, p. 52.

76. Véanse los informes de las escuelas respectivas localizados en el AGA, c. 32/16488 y *Anuario Estadístico de España, Año XIX, 1934*, Madrid, Presidencia del Consejo de Ministros, 1935, pp. 114-121.



ubicación estratégica, cara al mar, con puerto marítimo, de cuya productividad empresarial dependía el progreso económico nacional, y de alto coeficiente de alfabetización y de tradición escolar del nivel superior técnico⁷⁷.

Con este programa educativo y de ayuda social de becas, donaciones, gratificaciones, recompensas, etc., tanto si respaldaban el establecimiento de una escuela oficial o de las cátedras impartidas en ésta, articulaban las expectativas de movilidad social en los alumnos obreros y valoraban la escuela como instrumento de promoción dentro de la empresa. A su vez ésta extraía de esta vinculación la máxima rentabilidad en la utilización de la fuerzas productivas, al ver los propios interesados que su instrucción era apoyada por quien les iba a contratar. Los alumnos obreros se sentían respaldados por el paternalismo de la patronal, empatizaban más fácilmente con los intereses de la empresa y se veían con posibilidades de conseguir la promoción profesional.

Aun compartiendo con el sistema de formación profesional oficial el mismo objetivo social y económico de moralización del obrero y de aumento de la productividad, y aun sabiendo que necesitaban el respaldo del Estado, preferían educar a sus asalariados en los objetivos particulares y concretos de la empresa, en conocimientos prácticos y verdaderamente útiles para la localidad⁷⁸. El problema fue que el gobierno se lanzó en esta acción instructiva sin saber crear un plan racional, que metodizara y socializara la educación profesional dentro del alma del país⁷⁹. Obró con rigidez legislativa, con inestabilidad y con falta de coherencia entre el tejido económico y la orientación pedagógica de las leyes. La estructura uniforme de la enseñanza profesional no supo cambiar las actitudes rutinarias e ineficaces de la mayoría de educadores y empresarios⁸⁰. El Estado actuaba como un inexperto en los planteamientos económicos de la educación, se limitaba a hacer declaraciones de contenido discursivo y a efectuar una total supervisión que obviaba una política formativa realmente efectiva⁸¹. Frente a esta ineficaz actitud, las escuelas y las empresas, e incluso las asociaciones de antiguos alumnos, apoyaban las iniciativas públicas de formación profesional siempre con miras a evitar la estandarización y favorecer la diversificación local, y siempre que su voz fuera escuchada en los órganos directivos⁸².

172

77. Clara Eugenia NÚÑEZ, *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Editorial, 1992, pp. 102 y 195.

78. Véase el estudio para el caso francés de Jean Pierre BRIAND y Jean-Michel CHAPOULIE, “Les familles, les collectivités locales et l’État”, en Gérard BODE y Philippe SAVOIE (dirs.), *L’offre locale d’enseignement. Les formations techniques et intermediaires XIX-XX siècles*, París, INRP, Revue Histoire de l’Éducation, 66 (mai 1995).

79. Ramón ALBERDI, *La formación profesional en Barcelona: política, pensamiento, instituciones, 1875-1923*, Barcelona, Don Bosco, 1980, pp. 685-687.

80. Gervasio MANRIQUE DE LARA, *La práctica de la orientación profesional*, Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando, 1925, p. 105.

81. RODRÍGUEZ HERRERO, *La formación profesional en España*, p. 36.

82. Gilles MOREAU (coord.), *Les patrons, l’État et la formation des jeunes*, París, La Dispute, 2002, p. 28. Esta intervención temprana y continuada en el tiempo de las empresas y de los particulares en la formación profesional de los obreros son la prueba de la predisposición a favor de una reglamentación oficial, siempre y cuando, satisfaga los intereses regionales. Véase en Gérard BODE, “L’enseignement technique dans le département de la Loire entre 1815 et 1940”, en Brigitte CARRIER-REYNAUD, (dir.), *L’enseignement professionnel et la formation technique du début du XIXe au milieu du XXe siècle*, Saint-Étienne, Publications de l’Université de Saint-Étienne, 2006, p. 122.

Muestra de este interés patronal fueron las demandas de capital humano especializado en saberes acordes a las características de las localidades, avaladas por un cierto desarrollo industrial y un centro instructivo de formación profesional⁸³. Por ejemplo, en Vilanova i la Geltrú se apostó por la reinstauración del peritaje electricista, mecánico y textil, ante la insistencia de las fábricas de Pirelli y Cía, y de Cía de los FFCC de M.Z.A. Conseguida ésta última, la eléctrica era necesaria por el diario incremento de aplicaciones eléctricas en los procesos fabriles y de transporte de las fábricas como La Calibradora Mecánica S.A.; Materiales Hidráulicos Griffi SA; taller de Isidro Roset, de Ràfols y Compañía, de Baldomero Roca, de hijos de Serra y Mas y Pascual; Talleres Caba; Construcciones y suministros S.A.; Alegre Ferrer y Pi; Fábricas L. Mata y Pons S.A.; Fábricas Marqués S.A.; Ramón Bach y Hermanos Jaime Castany; Buenaventura Freixas; Juan Fontanals; Francisco Navarro, etc.; junto a esta petición, querían que se volviera a ofertar la textil por ser un enclave estratégico y bien comunicado con el resto de la región, con las residencias, con los talleres, etc.⁸⁴

Una de las vías de intervención de las empresas en la formación de los obreros fue la entrega de donativos a las escuelas para material de talleres, en dinero o en utillaje docente, o para recompensar a los alumnos con premios y becas; ambas vías utilizadas para motivar el estudio del obrero. Entre otras, en Béjar, en todas las memorias escolares, el director de la escuela industrial daba las gracias a las corporaciones y particulares que con asiduidad habían contribuido a la creación y sostenimiento de la escuela, desde noviembre de 1912, y que premiaban a los alumnos, como eran la Cámara Oficial de Comercio e Industria, la Sociedad Unión Protectora de Tejedores de Béjar, el Casino de Béjar, la Casa Gárate, Anitúa y Compañía o la Sociedad Cooperativa Alfa⁸⁵.

O en Gijón, para aparatos y enseres recibían donativos del Sindicato Patronal Metalúrgico, la Sociedad Española Siemens Schucker, la Constructora Gijonesa, la Fábrica Sombreros, el Círculo Unión Mercantil, la AEG Ibérica de Electricidad, la Unión de los Gremios, la Gijón Fabril, la Caja de Ahorros Municipal, el Banco Minero, el Círculo de la Unión Mercantil, la Compañía de Gas y Electricidad, las librerías La Escolar y Rotativa, la Sociedad Furo La Felguera, la Fábrica de Gas y Electricidad, el director de la Escuela, la Siemens, la Brown Boveri y Cía, la Compañía Popular de Gas, el Banco Gijonés de Crédito o la Federación Patronal de Gijón. En el curso de 1929, por ejemplo, Siemens Schuckert entregaba un grupo de bombas y motores eléctricos con sus depósitos valorado en 3.000 ptas.; AEG. Ibérica de Electricidad, un muestrario de conductores de 150 ptas.; Brown Boveri y Compañía, un modelito para transmisión de movimiento a las ruedas eléctricas; el señor Rafael del Riego, un modelo de central eléctrica por vapor construida por los operarios; Marcelino P. González, obras de libros; José Morilla Ponga, una colección de mapas; Secundino Felgueroso, un automóvil Stutz usado de 4.000 ptas.; La Sociedad Duro La Felguera, una turbina Laval con dos



83. Ya desde el cambio de siglo mayormente la patronal catalana y vasca elaboraban campañas a favor de la enseñanza técnica elemental de los obreros, siendo los casos más sobresalientes los expuestos por el Fomento del Trabajo Nacional o el de la Confederación Patronal Española en su II Congreso celebrado en Barcelona en 1919, véase en LOZANO, *Ideología, política y realidad*, pp. 82-84.

84. Vilanova i la Geltrú, 4 de agosto de 1930, AGA, c. 32/16502.

85. "Memoria de la Escuela Industrial de Béjar. Curso de 1923-24, 1924-25, 1927-28", AGA, c. 32/16539, 32/16540 y 32/16544.

dinamos de 700 ptas.; la Fábrica de Moreda y Gijón, un galvanómetro de 700 ptas.; y Jesús Barreiro, instrumentos de precisión de 1.000 ptas.⁸⁶

Toda esta red de intereses no dejaba de tener un fin último: que las escuelas profesionales estuvieran orientadas hacia el mejor provecho de los alumnos, para que llegaran a ser especialistas dentro de las industrias en donde en un futuro prestarían sus servicios. Por esto mismo, las escuelas habían de tener características distintas en cuanto a la preparación y al plan de enseñanza, siempre sometido a las perspectivas industriales⁸⁷.

Se conocen casos de fábricas que, aparte de estas donaciones, pusieron en marcha una política social y formativa propia, para el desarrollo de destrezas y aptitudes de los trabajadores en unos objetivos claramente definidos en la fábrica o taller, y también dieron un apoyo financiero para la creación de las escuelas oficiales de trabajo durante el primer tercio del siglo XX⁸⁸. Las fábricas Babcock y Wilcox, Construcciones Aeronáuticas, Duro-La Felguera, “La Fábrica”, La Fábrica de Artillería de Sevilla, La Fábrica Nacional de Armas de Toledo, La Siderúrgica del Mediterráneo⁸⁹, La Unión Cerrajera de Mondragón, La Unión Naval de Levante, Maquinistas y Fundiciones del Ebro, la Sociedad Electro-Química de Flix⁹⁰, o las militares de Trubia y Oviedo, entre otras, crearon sus propios talleres y una política de aprendizaje y obra social⁹¹. La mayoría eran sociedades de capital extranjero y focalizadas en zonas especializadas en la electricidad, la química, la automovilística, la metalurgia y la siderurgia.

86. Véanse las memorias escolares respectivas de la Escuela Industrial de Gijón, AGA, c. 32/16539, 32/16540, 32/16541, 32/16543 y 32/16544; y José Víctor ARROYO MARTÍN *Siemens Industria Eléctrica S.A., desde el Consorcio Siemens hasta la nacionalización de su accionariado, 1910-1950*, Bilbao, Archivo Histórico del Banco Bilbao Vizcaya, 1997, pp. 13-21.

87. “Informe sobre la creación de Escuelas Profesionales del Trabajo en la provincia de Guipúzcoa”, AGA, c. 32/16506.

88. Véase los informes de participación en los fondos del AGA, c. 32/16488.

89. Seminario la Hacienda Pública en la Dictadura 1923-1930, *La Hacienda pública en la Dictadura, 1923-1930*, Madrid, Instituto de Estudios Fiscales, 1986, pp. 287-288.

90. Véase el estudio de Pere MUÑOZ HERNÁNDEZ (coord.), *Centenario de “La Fábrica”: de la Sociedad Electro-Química de Flix a Erkimia, 1897-1997*, Barcelona, Lunwerk, 1997.

91. Francisco Javier ABARRATEGUI BACAICOA, *Babcock y Wilcox y el patrimonio histórico-industrial vasco*, Vizcaya, Fundación Babcock para la innovación tecnológica, 2000, p. 25; *Construcciones Aeronáuticas, S.A.:1923-1963*, Madrid, Hauser y Menet, 1962, pp. 69-71; Arturo BRESSEL VIÑUALES, José Antonio BRESSEL EGIDO, Alberto Luis BRESSEL EGIDO, *Maquinista y Fundiciones del Ebro, Sociedad Anónima: 1918-1989*, Zaragoza, 1997; *Centenario de “La Fábrica” de la Sociedad Electro-Química de Flix a Erkimia, 1897-1997*, Barcelona, Lunwerk, 1997; Germán OJEDA, *Duro Felguera. Historia de una gran empresa industrial*, Oviedo, Grupo Duro Felguera, 2000; *Fábrica Nacional de Armas de Toledo: Bicentenario de la Fábrica Nacional de Armas de Toledo: 1780-1980*, Toledo, 1982; Enrique DE OCERÍN, *Apuntes para la historia de la Fábrica de Artillería de Sevilla*, Madrid, CIDE, 1972; GONZÁLEZ GARCÍA, *La metalurgia guipuzcoana*, pp. 57-58 y 63-64; *Unión Naval de Levante: El XXV Aniversario de la Unión Naval de Levante S.A. (1924-1949)*, Valencia, Unión Naval de Levante S.A., 1949, pp. 33-34; *La formación profesional en Asturias*, Madrid, Instituto Universitario de Sociología y Nuevas Tecnologías, Universidad Autónoma de Madrid, 1993, pp. 2-8 y la documentación referida al asunto localizada en el AGA, c. 32/16533.

Conclusión

Para poder lanzar la modernización del sector industrial a través de una mano de obra cualificada y controlar socialmente al colectivo obrero, se debió de proyectar un nuevo modelo educativo basado en las escuelas de trabajo que respondía a una necesidad económica, pero también política, y que sirvió de base para el régimen corporativista del franquismo. El modelo español de relación entre la esfera educativa y la productiva era parecido al francés, aunque en menor medida. A diferencia de Alemania, Suiza, Austria, Noruega y los Países Bajos, las empresas participaban dentro del sistema de enseñanza débilmente, colaborando con ayudas económicas para el sostenimiento de los planes de estudio, de las becas y premios, y en la participación de los tribunales de reválida⁹².

La reforma y el impulso de la enseñanza técnica era cierto que debía estar planificada y bajo el sostén del Estado. El problema fue que la estructura uniforme de la enseñanza profesional quedó lejos de la vida industrial regional. Respondía más a un proyecto ideológico, que a una reforma concreta capaz de responder a las necesidades económicas locales.

Hacer recaer la administración y el sostenimiento de las enseñanzas técnicas, en su nivel elemental y medio, en los ayuntamientos y las diputaciones, eran medidas nada coherentes con las posibilidades presupuestarias e industriales de cada región. El no hacer un estudio previo racional de las características locales y establecer unas obligaciones uniformes y centralizadas, hizo que la respuesta de estos organismos siempre quedara en entredicho y se cumpliera de forma irregular. Ni cuando con el Estatuto de 1928 se pretendió dar mayor autonomía a la gestión de los centros educativos, a través de los patronatos locales de formación profesional, se ajustaron unas condiciones asequibles, perjudicando así el desarrollo práctico, moderno y técnico de las escuelas de trabajo.

El Estado fue consciente que, si se quería que la industria nacional progresara, había que relacionar los requerimientos de las nuevas artes industriales con los conocimientos de las escuelas industriales. Como los objetivos docentes debían definirse a partir de los principios del mercado, la participación de los actores particulares no se podía obviar. Con el fin de que estos agentes respetaran el proyecto socio-económico corporativo, esa colaboración económica privada se debía de reglamentar dentro del cuerpo legal mediante diferentes vías de conexión entre el aprendizaje y el mercado laboral, evitando cualquier sistema de aprendizaje fuera del control institucionalizado de la formación profesional. El inconveniente fue que, al margen de trasladar la tutela pedagógica y administrativa al departamento ministerial de Trabajo y permitirle la entrada en la gestión de los patronatos locales de formación profesional, en la práctica únicamente se reforzó la participación financiera de estos agentes, así como se redujo la autonomía y el poder organizativo que sobre estas escuelas venían ejerciendo a título particular.

Las instituciones docentes y las empresas de las zonas de mayor desarrollo industrial, ubicadas en las zonas pioneras de reconversión económica hacia los sectores productivos de la segunda revolución industrial, fueron las que apoyaron las iniciativas públicas de formación profesional, pero siempre con miras a evitar la estandarización y favorecer la diversificación local. Este comportamiento se podría dar donde hubieran

92. QUENSON, *L'école d'apprentissage*, p.11.



empresas de alto impacto técnico, que necesitaran personal cualificado, con titulación reconocida por un sistema oficial de certificación⁹³. La fiel convicción de que la mano de obra capacitada en la técnica beneficiaba la productividad y la riqueza de cada provincia, siempre que se adecuara a los requerimientos industriales regionales, y que, por el contrario, el plan de estudios oficial, tal y como estaba planteado de humanización de la enseñanza técnica, no cumplía con esta expectativa, llevó a que rechazaran la política reglamentaria uniforme. Colaboraran siempre al margen de la obligatoriedad que imponía el Estado, desde un modo subjetivo del beneficio, con un amplio abanico de mecanismos que estrechaban la relación entre el mundo fabril y el docente, así como estructurando un currículo alejado de los postulados políticos y sociales del proyecto educativo industrial, acordes a la técnica local y propia de cada fábrica⁹⁴.

Por tanto, como el proyecto educativo del gobierno primorriverista evidenció que su discurso legislativo a favor del progreso económico se movía más por los intereses político-sociales característicos del Estado corporativo, las iniciativas particulares de los principales focos industriales del país siguieron sosteniendo la formación profesional del obrero dentro de los objetivos propios del capitalismo moderno, y si apoyaban la labor docente de alguna escuela industrial o de trabajo oficial, era porque estaba administrada por ellos y bajo los parámetros de la industria local.

93. Pierre TRIPIER, *Del trabajo al empleo. Ensayo de sociología del trabajo*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1995, p. 156.

94. T. TALCOTT PARSONS, "The Motivation of Economic Activities", *The Canadian of Economics and Political Science, Revue Canadienne d'Economique et de Science Politique*, 2/6 (mayo 1940), p. 189.