

## LA ENSEÑANZA PROFESIONAL Y LAS CLASES MEDIAS TÉCNICAS EN ESPAÑA (1924-1931)

---

**MARÍA LUISA RICO GÓMEZ**  
Universidad de París Sorbonne IV

**RESUMEN:** *El presente estudio analiza en qué medida la enseñanza técnica-profesional sirvió, durante la dictadura de Primo de Rivera en España, para formar una nueva clase media de técnicos a través de los Reales Decretos del Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924 y del Estatuto de Formación Profesional de 1928. Este objetivo estuvo dirigido al grupo social de los obreros y la pequeña burguesía, que habían de convertirse en apoyos del sistema social y corporativo del Estado e impulsores de la modernización del país. Sin embargo, la desconexión entre la realidad económica y social y los objetivos del Estado hicieron fracasar estas perspectivas, que sobre todo fueron interrumpidas con la llegada de la II República española en 1931. En el desarrollo de esta investigación se trabaja la legislación dictada sobre esta materia, otras fuentes impresas como publicaciones periódicas especializadas de la época, escritos teóricos de diversos autores coetáneos, y un amplio fondo documental de archivo sobre la dinámica de las propias escuelas industriales que se fueron creando a raíz de este nuevo proyecto.*

**PALABRAS CLAVE:** Siglo XX. España. Dictadura Primo de Rivera. Modernización. Clase media. Enseñanza técnica. Formación profesional e industrial.

### VOCATIONAL EDUCATION AND THE TECHNICAL MIDDLE CLASS IN SPAIN (1924-1931)

**ABSTRACT:** *In this study, I examine the extent to which technical-professional education during Primo de Rivera's dictatorship in Spain influenced the crea-*

---

*María Luisa Rico Gómez es profesora en la Universidad de París Sorbonne IV. Dirección para correspondencia: Institut d'Études hispaniques, Université Paris Sorbonne IV, 31 rue Gay-Lussac 75005 Paris. Correo electrónico: María-Luisa.Rico\_Gomez@paris-sorbonne.fr.*

*tion of a new middle class of technicians by means of the decrees of the Industrial Education Statute of 1924 and the Professional Staff Training Statute of 1928. These initiatives were aimed at the working class and the petty bourgeoisie that were to later become the supporters of the State's social and corporative system as well as the promoters of the country's modernization. However, the disconnection between the economic and social reality, on the one hand, and the State's objectives, on the other hand, led to the failure of these projects that were decisively interrupted by the establishment of the Spanish Second Republic in 1931. In researching this study, I focus on the legislation enacted on this matter and other printed sources including specialized journals of this period, theoretical writings of contemporary authors and abundant archival material on the dynamics of the industrial schools that were created thanks to this new project.*

**KEY WORDS: 20<sup>th</sup> century. Spain. Primo de Rivera's dictatorship. Modernization. Middle class. Technical education. Vocational and industrial training.**

¿Qué son las clases medias? ¿Cómo la enseñanza profesional influye en su formación? Estas constituyen las cuestiones principales a resolver en el presente trabajo en relación con un contexto histórico específico, la dictadura de Primo de Rivera en España, y el papel que jugaron las nuevas clases medias técnicas como elemento sustentador del aparato de Estado<sup>1</sup>. Exactamente se aborda si la enseñanza profesional sirvió a modo de vehículo de formación de esas nuevas clases medias a partir de las filas obreras o de las filas de la burguesía, en un momento en que, debido al proceso de modernización, esta educación fue valorada como una política que si, por un lado, cubría las necesidades del mercado con mano de obra cualificada, por otro, servía como mecanismo de integración del colectivo obrero y pequeño burgués en el sistema social.

La historiografía española contemporánea de la educación centra la mayor parte de la investigación en el grado primario, también en la enseñanza universitaria y, en menor medida, en la secundaria. Sin embargo, son escasos los trabajos dedicados a la formación profesional, en los que aún hace falta dar el salto a la interpretación en este ámbito de estudio<sup>2</sup>. Así, esta contribución particular a la historia de la educación en España indaga en cómo un sistema político autoritario intentó crear un cuerpo social de clases medias formado en

<sup>1</sup> Este tema de trabajo se inserta en la temática del proyecto HUM07-62675 «Grupos profesionales, corporativismo y políticas sectoriales del Estado durante la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)», del IH del CCHS, CSIC.

<sup>2</sup> De este panorama, existen excepciones como los trabajos de Celia Lozano López Medrano, por ejemplo su libro *Ideología, política y realidad económica en la formación profesional industrial española (1857-1936)*, Lleida, Fundació Ernest Lluch y Milenio, 2007.

las nuevas técnicas, que contribuyera a afianzar los pilares ideológicos del régimen político<sup>3</sup>.

## LA MODERNIZACIÓN Y LA FORMACIÓN DE LA CLASE MEDIA DE TÉCNICOS

La idea de Jeffrey Herf sobre el «modernismo reaccionario»<sup>4</sup> sirve para entender cómo, cuando el autoritarismo se apoyó tanto en el esquema racional como en lo afectivo en un momento de crisis del liberalismo y de industrialización<sup>5</sup>, la tradición y la tecnología moderna se pudieron encarnar a través de un cuerpo social medio de técnicos que fortaleciesen el sentimiento nacional. Este se convertiría en la fuerza social que armonizaría los intereses de clase y del régimen, y que podría cambiar el sistema social desde dentro<sup>6</sup>. La formación profesional de técnicos siempre había sido una forma de respuesta específica a los cambios técnicos, socio-económicos y a los problemas políticos, que permitía sustentar el proceso de cambio en la misma inercia de la tradición. Por tanto, tradición y modernidad no estaban en oposición, sino que eran procesos contemporáneos en los que la especificidad de lo moderno estaba vinculada a la de lo tradicional<sup>7</sup>.

La formación técnica industrial se empezó a ver como un instrumento más de la política económica y social<sup>8</sup>. Era el mecanismo idóneo de integración, adoctrinamiento y nacionalización de las masas, sobre todo de las obreras y desheredadas. Si por un lado formaba un capital humano (que les permitía, aun su explotación, ser dueñas de su conocimiento y formación técnica), por otro, atenuaba la lucha de clases. Se estaba creando un nuevo perfil humano, una nueva clase media, emancipada de las leyes del mercado y puesta al servicio del Estado, cuya posición social dependía del beneficio social que su ejercicio profesional podía aportar al bien común<sup>9</sup>. Este grupo se alejaba de

---

<sup>3</sup> Para desarrollar comparativamente esta premisa se ha acudido al caso francés y a los trabajos de sociología del trabajo. Las propias cartas fundacionales, memorias escolares y leyes han permitido verificar o refutar la hipótesis de partida, según se ha consultado en los fondos del Archivo General de la Administración, de Alcalá de Henares (en adelante, AGA).

<sup>4</sup> HERF, Jeffrey, *El modernismo reaccionario. Tecnología, cultura y política en Weimar y el Tercer Reich*, México, Fondo de Cultura Económica, 1990.

<sup>5</sup> GERMANI, Gino, *Autoritarismo, fascismo e classi social*, Bolonia, Il Mulino, 1975, pág. 11 y ss.

<sup>6</sup> *Ibidem*, pág. 41.

<sup>7</sup> GREINERT, Wolf-Dietrich, «Mass vocational education and training in Europe. Classical models of the 19<sup>th</sup> century and training in England, France and Germany during the first half of the 20<sup>th</sup>», *Cedefop Panorama Series*, 118 (2005), pág. 18.

<sup>8</sup> DELAMONTE, Éric, *Une introduction a la pensée économique en éducation*, París, Presses Universitaires de France, 1998.

<sup>9</sup> MALLART Y CUTÓ, José, *La formación profesional en España*, Madrid, Revista de Organización Científica, 1933, págs. 3-9.

los postulados de la burguesía liberal y tradicional, desde el mismo momento en que fue abandonando la propiedad material por la propiedad intelectual y cambió la orientación de los avances de la industrialización y del capitalismo: la tecnología no al servicio del mercado, sino del país.

En un contexto de regeneracionismo, que sirvió de legitimación a la dictadura primoriverista en España, el sistema corporativo aparecía como la solución: daba la posibilidad de promocionar socialmente a la masa de trabajadores por su capital intelectual y los salvaba de la explotación que sufrían bajo las premisas liberales y marxistas<sup>10</sup>. En un tiempo en que avanzaba la innovación tecnológica y la división del trabajo se hacía cada vez más acusada, el Estado debía formar una moral común que uniera a todos bajo la bandera de la comunidad nacional, tutelando la educación de los ciudadanos<sup>11</sup>. Esa moral era asimismo la que pretendieron inculcar los regímenes autoritarios del primer tercio del siglo XX en los cuadros técnicos. Había que combinar la tecnología, la educación y la industrialización para materializar el espíritu nacional. La paradoja de estos sistemas era que la «tecnicidad» fuese el alimento de un Estado autoritario<sup>12</sup>.

¿Este nuevo grupo social es clase media? La respuesta dependerá de los parámetros que se empleen para definir lo que entiende por este concepto. La mejor aproximación según estos presupuestos sobre la profesión la realizó en su momento Max Weber y, más recientemente, Erik Olin Wright<sup>13</sup>. Para el primero, la profesión provee a las clases medias de subsistencia y de ganancias<sup>14</sup>, y el segundo autor hace referencia a todos aquellos oficios técnicos y profesionales de índole no directiva cuya posición se afirma, no por el control respecto a los modos de producción, sino por el control de su propio trabajo, entendido como la autodirección para llevar a la práctica laboral sus propias

---

<sup>10</sup> Sobre la concepción relacional de la sociedad como un sistema en equilibrio, mediante la búsqueda del logro de gratificaciones, véase la obra clásica de Talcott Parsons, *El sistema social*, que, editada originalmente en 1951, fue traducida al español en Madrid, Revista de Occidente, 1966.

<sup>11</sup> DURKHEIM, Émile, *L'évolution pédagogique en France*, París, Presses Universitaires de France, 1938.

<sup>12</sup> GERMANI, Gino, *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, Buenos Aires, Paidós, 1968, pág. 83.

<sup>13</sup> Ya Hume, Smith y Millar concebían a los obreros cualificados, independientemente del papel económico, político y social, como clase media, véase JONES STEDMAN, Gareth, «El proceso de la configuración histórica de la clase obrera y su conciencia histórica», *Historia social*, 17 (1993), pág. 119, y WALTON, John K., «La clase media en la Gran Bretaña Victoriana: identidad, poder y cultura 1837-1901», *Historia contemporánea*, 23/2 (2001), págs. 429-430.

<sup>14</sup> WEBER, Max, *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*, México, FCE, 1964, págs. 242-246.

ideas<sup>15</sup>. Según estos presupuestos interpretativos, el poner el acento en la profesión resaltaba ya en aquellos momentos la desaparición de las clases sociales, burguesía y proletariado, y la aparición de clases profesionales acordes a la complejidad de la vida moderna<sup>16</sup>.

Las personas que poseían una cultura superior a la que comúnmente proporcionaba la escuela primaria pertenecían por regla general a la clase media. Personas que en su profesión no realizaban un trabajo puramente corporal o mecánico, sino más o menos intelectual; que regulaban, dirigían o inspeccionaban el trabajo físico o mecánico de los demás, y disponían de una renta medianamente elevada e incluso cierto capital<sup>17</sup>. La naturaleza distintiva entre la antigua y la nueva clase media estaba en la propiedad, para la primera, y el empleo, para la segunda, es decir, en la acumulación de bienes de organización y bienes de cualificación. Los miembros asalariados de esta nueva clase media, procedentes de las filas de la «aristocracia obrera» e incluso de los antiguos grupos intermedios, aplican sus conocimientos al trabajo y crean una conciencia de clase común más allá de su función técnica, que les permita ascender socialmente.

## LA ENSEÑANZA INDUSTRIAL Y SU DIRECCIÓN SOCIAL

El período de la dictadura fue un ejemplo de regeneracionismo reformista desde arriba, por esa necesidad de «cirujano de hierro», y de expansión de las propuestas renovadoras que desde sobre todo la época de Romanones se estaban materializando en la enseñanza<sup>18</sup>. Esta fue para el régimen primoriverista un vehículo de adoctrinamiento dentro del organigrama corporativo del gobierno. La formación de los verdaderos ciudadanos debía tener como base la defensa de los valores sustentantes del nuevo Estado: la familia, la profesión, la sociedad y la nación; concepto de ciudadanía que provenía de las filas ideológicas del maurismo. Esta vía era la que debía regenerar a España y la que permitiría atraer a la masa a las premisas ideológicas del gobierno y cooperar en la obra colectiva del país. Sería la segunda enseñanza el espacio idóneo para configurar esa nueva ciudadanía, porque era el grupo social mejor preparado para recibir la educación nacional y de donde saldría el apoyo incondicional al directorio<sup>19</sup>.

---

<sup>15</sup> OLIN WRIGHT, Erik, *Clases*, Madrid, Siglo XXI, 1994, págs. 48-60.

<sup>16</sup> TOMÁS Y SAMPER, Rodolfo, *La orientación profesional y la enseñanza profesional: determinación de las aptitudes- análisis de las profesiones*, Madrid, Francisco Beltrán, 1924, págs. 23-24.

<sup>17</sup> MUFFELMANN, Leo, *Orientación de la clase media*, Barcelona, Labor, 1931, pág. 17.

<sup>18</sup> VIÑAO FRAGO, Antonio, *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons, 2004, págs. 20-36.

<sup>19</sup> LÓPEZ MARTÍN, Ramón, *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera*, Valencia, Universidad de Valencia, 1995, vol. II, págs. 36-37 y 45-48.

Los cambios socioeconómicos del primer tercio del siglo XX, el enciclopedismo y la falta de cientificismo en las materias de estudio evidenciaban una necesaria reforma. La preocupación del directorio era 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 adecuado<sup>20</sup>. Si se quería que la industria fuese competitiva, era imprescindible atender una formación más práctica que despertara el espíritu emprendedor del obrero<sup>21</sup>. El propósito era dar forma a lo que el informe del Consejo de Instrucción Pública ya había manifestado en marzo de 1924: renovar la segunda enseñanza como un sistema independiente de la universidad; que fuera capaz de desarrollar todas las actividades físicas, morales e intelectuales de los adolescentes; orientar para la vida profesional, social, nacional y humana; y preparar un sistema cíclico con una distribución de materias de carácter racional y técnico. Este impulso de tecnicismo encajaba perfectamente con el discurso modernizador de los ideólogos de la Unión Patriótica que abogaban por una educación técnica para mejorar la productividad nacional<sup>22</sup>.

En este contexto se encuadraron las reformas educativas de la enseñanza media: la dirigida por Eduardo Callejo de la Cuesta, como ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, el 25 de agosto de 1926, y la de la enseñanza industrial organizada por el Ministerio de Trabajo, a través de los dos estatutos. Con ambos proyectos se cumplía con el programa económico del Estado: incrementar la producción nacional atendiendo al carácter especializado y práctico de los estudios medios<sup>23</sup>.

En la década de los años veinte en España, la promoción más adecuada del oficio técnico llevó a desarrollar todo un amplio programa educativo de formación profesional industrial. El oficio del técnico se convertía en el ideal de vida<sup>24</sup>; nada más eficaz que promover el progreso industrial de un pueblo

---

<sup>20</sup> PUELLES BENÍTEZ, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Ed. Tecnos, 1999, págs. 269-272.

<sup>21</sup> Preámbulo de la Memoria de la Escuela Industrial de Béjar del curso de 1923-24, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16539.

<sup>22</sup> DÍAZ DE LA GUARDIA BUENO, Emilio, *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España 1875-1930: un conflicto político-pedagógico*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1988, pág. 369, y QUIROGA FERNÁNDEZ DE SOTO, Alejandro, «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), págs. 93-94.

<sup>23</sup> CAPITÁN DÍAZ, Alfonso, *Educación en la España contemporánea*, Barcelona, Ariel Educación, 2000, pág. 147.

<sup>24</sup> PÉREZ AUNÓS, Eduardo, *Las corporaciones del trabajo en el Estado moderno*, Madrid, Biblioteca Marvá, 1928.

educando a los hombres en su «facultación» media<sup>25</sup>. No solo aportaba los conocimientos que necesitaba aprovechar el gobierno para modernizar la economía nacional, sino que a la vez era fuente de estabilidad social, al ser concebido como grupo medio entre el peón y el técnico superior. Posibilitaría la paz pública y solidarizaría los intereses del patrón y del obrero mediante el aprendizaje profesional. Los centros encargados de formar este personal eran las escuelas industriales. Hacía falta nutrir a la industria de cuadros directivos e inteligentes, formados en las artes manuales pero también en las espirituales, y así evitar que la técnica se apoderara del sentimiento humano y los encaminara a la subversión y a la mala vida. En definitiva, enseñar al joven obrero a ser profesional en su oficio y en la vida como ciudadano.

El Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924, primero, y el Estatuto de Formación Profesional de 1928, después, fueron los dos pilares sobre los que se asentó la orientación social y pedagógica del nuevo proyecto educativo<sup>26</sup>. Con ellos el Estado primorriverista centralizaba toda la formación profesional industrial bajo el Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria. Así evitaba que esta continuara gobernada por iniciativas particulares y privadas que no daban al país los beneficios sociales y económicos que el régimen esperaba.

El discurso en ambos casos, así como en disposiciones legales anejas a los mismos, empleaba el apelativo «obrero» o «clases trabajadoras de la industria» para apuntar hacia el colectivo social para el cual estaba pensada la nueva estructura de la enseñanza industrial. Este era un público que se debía alejar del perfil tradicional del obrero para poseer destrezas de control sobre las máquinas, poder hacer frente a las adversidades y tener la posibilidad de alcanzar el título de ingeniero<sup>27</sup>. Con la educación técnica todos los grupos de la sociedad española nutrirían de elementos directores a las industrias y promocionarían socialmente hacia la nueva clase media, siendo el diploma el instrumento que corroboraría su posición social, relacionada no ya tanto con la entrada en los cuerpos funcionarios del Estado, sino directamente con la industria<sup>28</sup>. Esta posibilidad de ascenso se daba únicamente en los casos que previamente se hubiera asegurado un aprendizaje elemental previo, ya que no podían ingresar en estos cuadros toda la masa de obreros. Estas expectativas

---

<sup>25</sup> Término empleado por César de Madariaga en *La formación profesional de los trabajadores*, Madrid, Aguilar, 1933, pág. 31.

<sup>26</sup> R.D. de 31 de octubre de 1924, *Gaceta de Madrid*, 5 de noviembre (en adelante Estatuto de Enseñanza Industrial) y R.D. de 21 de diciembre de 1928, *Gaceta de Madrid*, 28 de diciembre (en adelante Estatuto de Formación Profesional).

<sup>27</sup> MADARIAGA, César de, *La formación profesional*, págs. 214-220.

<sup>28</sup> Véase el estudio de BRUCY, Guy, *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, donde se explica para Francia la relación entre los diplomados en la enseñanza técnica y su reconocimiento en el mercado industrial.

fueron puestas de manifiesto por la opinión pública que confiaba en que con la reforma de la enseñanza industrial, no solo se conseguiría el engrandecimiento de España, sino también el bienestar del obrero<sup>29</sup>.

Dependiendo de si se entendía la formación gradual o no, variaría el propósito social de la legislación y su correspondencia con el discurso del Estado. En un primer momento, con el Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924, el objetivo de la carrera profesional seguía siendo la educación del ingeniero; supeditaba toda la estructura escolar hacia la obtención de este título superior. La estructura curricular aún dividía sus niveles bajo premisas decimonónicas, en función de si prevalecía el trabajo manual o el intelectual: enseñanza obrera donde predominaría en los oficios industriales el trabajo manual sobre el intelectual; enseñanza profesional que prepararía para las profesiones técnicas directivas con preponderancia del trabajo intelectual sobre el manual; y enseñanza facultativa que formaría al personal capacitado para redactar y firmar informes técnicos e industriales<sup>30</sup>. A cada nivel le correspondería un tipo de escuela, elemental o industrial, y de alumnado, obrero o aburguesado. A la vez, dificultaba la posibilidad de promoción social para los individuos sociales de categoría inferior.

La propia reorganización fue duramente criticada por su marcado espíritu de clase, al favorecer la formación de ingenieros, agudizar la pugna entre estos y los peritos y quitar relevancia a las escuelas elementales, ya que la unidad de criterio que enlazaba los diferentes grados era la obtención de un único título, el superior<sup>31</sup>. Además, el propio nombre del Estatuto, «Enseñanza Industrial», vinculaba este tipo de educación a la dada en las escuelas industriales. A pesar de ello, el discurso político defendía que lo que se pretendía era lograr la perfección de la enseñanza obrera, facilitando a los más modestos, a los trabajadores manuales, el escalamiento de los títulos de ingenieros<sup>32</sup>. Idea que perturbaba a la Asociación de Ingenieros y Alumnos Industriales. Mostraron su descontento porque se vinculaba la carrera demasiado hacia los niveles más elementales, en vez de corresponderse con los estudios superiores universitarios para mantener el prestigio de su título<sup>33</sup>.

Con el Estatuto de Formación Profesional de 1928 se completó la política de la formación profesional, no tanto la superior, como la elemental, y de ahí el cambio del nombre del Real Decreto. Se redujo la importancia de la escuela superior, la antigua industrial de peritos, en beneficio de la escuela elemen-

---

<sup>29</sup> *Sol*, 2 de abril de 1924, pág. 8.

<sup>30</sup> Art. 3, Capítulo I, Estatuto de Enseñanza Industrial.

<sup>31</sup> NOVO DE MIGUEL, Luciano, *La enseñanza profesional obrera y técnico industrial en España*, Madrid, Ortega, 1933.

<sup>32</sup> *ABC*, 11 de noviembre de 1925, pág. 18.

<sup>33</sup> *La Vanguardia*, 14 de noviembre de 1924, pág. 12.



tal, porque era más natural incrementar la importancia de las enseñanzas de miles de obreros que de decenas de profesionales que la industria absorbía difícilmente<sup>34</sup>. El apelativo de «Formación Profesional» acogía a cualquier nivel de la educación técnica sin distinción en si prevalecía el trabajo mental o manual, ya que toda categoría laboral requería de ambos. Sin perjuicio de ninguna clase, aunque con una dirección más popular y obrera, el objetivo era la instrucción parcial o completa de los trabajadores profesionales de ambos sexos en las diferentes manifestaciones del trabajo industrial. Serían trabajadores profesionales los capacitados para idear y ejecutar parcial o íntegramente, aislada o colectivamente y en funciones directivas o dirigidas, los diversos procesos industriales<sup>35</sup>.

Esta disposición venía a recoger las aspiraciones que se habían ido manifestando desde la publicación del Estatuto de 1924 para contrarrestar su marcado espíritu de clase de ingeniero. Se debía establecer una enseñanza técnica que diera solución al problema social. Universalizando la enseñanza más elemental se facilitaría el acceso de obreros y gentes de la clase media modesta a esta educación<sup>36</sup>, que aun sin perjuicio para las enseñanzas de peritos industriales, no se podía olvidar que las primeras son las que debían beneficiar a un número de ciudadanos muy superior y más necesitado de instrucción<sup>37</sup>.

La coordinación curricular se conseguía mediante un programa redactado en base a la gradación progresiva y cíclica. Disponía una división en dos tipos de escuelas: las elementales y las superiores de trabajo. En las primeras se ofrecería la orientación y selección profesionales, la formación profesional del oficial y del maestro, el reaprendizaje, y se daría al obrero un conocimiento en el simple ejercicio de unidades de producción comunes a diferentes industrias; ahora la educación del maestro completaba la del oficial obrero, no la del perito. En las superiores se daría la enseñanza media, la del técnico industrial, como personal auxiliar del ingeniero encargado de las funciones directivas del trabajo, y se facilitaría su paso a los estudios de ingeniería. La nota sobresaliente era la complementariedad entre un nivel de estudios de dedicación fundamentalmente elemental y obrera y la del técnico industrial<sup>38</sup>.

Este programa sí concebía la formación dentro de un sistema de clases sociales abiertas<sup>39</sup> al tener enfoque más horizontal: se presentaban diferentes metas sucesivas y escalonadas, cada una con aplicación adecuada y coordinadas entre ellas. Cada grado de enseñanza estaba sometido a un régimen inde-

---

<sup>34</sup> MADARIAGA, César de, *La formación profesional*, págs. 474-475.

<sup>35</sup> Art. 1 y 2, Libro I, Estatuto de Formación Profesional.

<sup>36</sup> *ABC*, 2 de enero de 1927, pág. 25.

<sup>37</sup> *ABC*, 2 de abril de 1924, págs. 17-18 y *La Vanguardia*, 18 de octubre de 1925, pág. 19.

<sup>38</sup> R.D. de 23 de octubre de 1928, *Gaceta de Madrid*, 1 de noviembre.

<sup>39</sup> MUFFELMANN, Leo, *Orientación de la clase media*.

pendiente aunque con el necesario enlace para facilitar el paso de una a otra disciplina<sup>40</sup>. La cohesión se alcanzaba gracias a la aparición de diferentes niveles que se colocaban entremedias de dos titulaciones, caso del preparandizaje, de la orientación profesional, de la auxiliaría o ayudantía industrial. La tendencia era aminorar el enfoque profesional hacia el título de ingeniero y ocuparse de la formación profesional de los trabajadores que no habían de ser jefes técnicos<sup>41</sup>. Prueba de ello es que incluso se desvincularon de la tutela del Ministerio de Trabajo las escuelas de ingenieros industriales al hacerlas depender del Ministerio de Economía Nacional<sup>42</sup>. Si antes el grado medio de técnico se comprendía como complemento de la formación del ingeniero, ahora lo era del oficial y del maestro.

Tanto al Estado como a la industria le interesaba crear esta graduación de etapas en la capacitación profesional. Sabían que la eficacia productiva se conseguiría mediante la creación de un organismo para la clase trabajadora en el que sus hijos pudieran recibir una educación general, preparatoria para todos los oficios con garantías de formación y de promoción social; y el establecimiento de una escuela donde los hijos del pueblo y de los patronos de clase media, que no desearan dedicarse a carreras administrativas o burocráticas, se les diera una enseñanza manual característica<sup>43</sup>. El inconveniente de este plan era la impresión que creaba en el alumnado obrero. Definir la carrera profesional del técnico industrial como un *cursum honorum*, que no había olvidado la verticalidad curricular, producía un efecto rebote en los aspirantes de primeros cursos, quienes no tenían apetencia de un título que servía únicamente de tránsito para seguir los estudios superiores a los de clase media<sup>44</sup>. De ahí que surgieran fuertes oposiciones a este sistema y se propusiera la independencia total de los planes de estudios entre la escuela elemental y la superior<sup>45</sup>.

En cualquier caso, se manejaba un discurso gradual: un origen, los obreros y clases trabajadoras de índole industrial, las clases populares, y un fin, los cuadros intermedios técnicos. Da igual si se trataba de obreros o trabajadores de facultades escasas o medias, porque para cada cual existía un tipo de encuadre formativo que podía animar hacia el ascenso profesional, y con ello apaciguar toda furia revolucionaria<sup>46</sup>.

---

<sup>40</sup> NOVO DE MIGUEL, Luciano, *La enseñanza profesional obrera*, págs. 35-42.

<sup>41</sup> MADARIAGA, César de, *La formación profesional*, pág. 460.

<sup>42</sup> Art. 8 y 9, R.D.L. de 3 de noviembre de 1928, *Gaceta de Madrid*, 4 de noviembre.

<sup>43</sup> Memoria de la Escuela Industrial y Elemental de Trabajo de Zaragoza del curso 1928-29, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16540.

<sup>44</sup> SCHRIEWER, Jürgen, «Profesión versus cultura técnica», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 20 (2001), pág. 213.

<sup>45</sup> NOVO DE MIGUEL, Luciano, *La enseñanza profesional obrera*, pág. 38.

<sup>46</sup> MADARIAGA, César de, *La educación del obrero. Estudio de un esquema normal de formación del obrero*, Madrid, Industria y Economía, 1921, págs. 9-12.

Educar obreros medios adiestrados en la técnica era la clave identitaria de la nueva nación de masas. La formación profesional nunca dejaría de ser planificación económica y conservación de la jerarquización social, para evitar saturar los estudios superiores de indefensos y resolver el problema del escalafón ocupacional<sup>47</sup>. La propia distribución de los grados formativos de las escuelas de trabajo indicaba a priori mantener la estructura social, aún permitiendo la posibilidad de movilidad social a través de la formación. Se conseguía dignidad profesional y se afianzaba la integración en el sistema capitalista y en las bases socio-políticas tradicionales del régimen<sup>48</sup>. De ahí lo extraño: compaginar el control social con la democratización de la formación profesional<sup>49</sup>. Una supuesta democracia escolar que permitía adquirir a los más modestos, siempre dentro del programa de enseñanza industrial elemental, una formación humanitaria e intelectual que les ayudara a comprender mejor su rol social dentro de esquema de dominación de clase burguesa<sup>50</sup>.

### **OBrero SOCIALMENTE INTEGRADO Y ECONÓMICAMENTE PRODUCTIVO**

Acerca de la organización de las escuelas industriales, el analizar el régimen de matriculación, los planes de estudios, la política social, etc., sirve para conocer a qué tipo de colectivo iba dirigido el nuevo modelo formativo y quiénes estaban realmente interesados en este programa socio-educativo.

Hay que señalar al respecto que la cada vez mayor autonomía organizativa que fueron adquiriendo las escuelas a partir de 1928 con los patronatos de formación profesional, al tener la potestad de establecer el régimen de enseñanzas en las cartas fundacionales, mermaba la uniformidad y centralización de la política educativa que intentaba imponer el gobierno frente a las iniciativas particulares. Cualquier norma o reforma siempre estuvo acorde con la estructura económica de cada lugar<sup>51</sup>.

---

<sup>47</sup> MADARIAGA, César de, *La formación profesional*, pág. 483. Véase asimismo RODRÍGUEZ HERRERO, Juan José, *Formación profesional y desarrollo (1930-1970): teoría y práctica*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1986.

<sup>48</sup> Como para Francia afirman CHARLOT, Bernard y FIGEAT, Madeleine, *Histoire de la formation des ouvriers: 1789-1984*, París, Minerve, 1985, págs. 150-153.

<sup>49</sup> GERMANI, Gino, *Autoritarismo*, pág. 42.

<sup>50</sup> En Francia se pretendía del mismo modo: «notamment dans l'enseignement dit secondaire et primaire supérieur et technique par lesquels la bourgeoisie ne vise qu'à consolider sa domination de classe», en *L'École Technique. Organe Officiel de l'Association du Personnel de l'Enseignement Technique de France et des Colonies*, noviembre 1931, pág. 2.

<sup>51</sup> MADARIAGA, César de, *La formación profesional*, págs. 357-382.

## La matriculación en las escuelas de trabajo

Existía consenso para estructurar un programa que sirviera de enlace entre la instrucción primaria y la superior. Con él se evitaría el vacío educativo en que quedaba un adolescente que terminaba el ciclo elemental y cuyo único camino parecía ser el taller y la subversión; a la vez se combatiría el paro forzoso, la mala distribución del contingente obrero, la crisis del aprendizaje y se mantendría una competencia de calidad<sup>52</sup>.

Había toda una corriente de pedagogos a favor de la introducción del trabajo manual en los últimos cursos de las escuelas primarias y de la formación práctica en las industriales, dando continuidad al R.D. de 25 de septiembre de 1922, por el que se crearon las clases complementarias preprofesionales y se influyó en la configuración del currículo de los centros de orientación y preaprendizaje<sup>53</sup>.

En la edad crítica de entre los 11 y 14 años, el preaprendizaje podía rendir beneficiosos frutos porque tomaba al muchacho en las mejores condiciones para la enseñanza, determinaba su vocación y le ofrecía estímulos para una educación práctica<sup>54</sup>. De este modo, aún cuando la realidad de la vida de las clases modestas exigía una rápida incorporación al trabajo productivo<sup>55</sup>, el obrero podría entrar en la fábrica en condiciones inmejorables, en comparación del aprendiz sin formación<sup>56</sup>.

Para ello, en el Reglamento de aplicación del Estatuto de Enseñanza Industrial de octubre de 1925 se determinó que la edad mínima de ingreso en el preaprendizaje debía ser de 10 años cuya extensión en el aprendizaje iría hasta los 15 o 16 años: 4 años de grado de aprendizaje, más los dos de preparatorio<sup>57</sup>. En un primer momento, acreditarían que sabían leer y escribir, que conocían las operaciones elementales de aritmética y los conocimientos rudimentarios de geografía e historia. Pero estos requisitos serían eliminados con el R.D. de 1928: no se exigiría examen previo de entrada, pero el alumno que durante el curso no acreditara que poseía los conocimientos preparatorios necesarios, sería enviado a asistir a los cursos previos al aprendizaje. La matrícula era gratuita, a excepción de los derechos en concepto de prácticas que cada alumno debía abonar a los escolares libres se les obligaba al pago de

---

<sup>52</sup> *Ibidem*, págs. 17-18.

<sup>53</sup> *Béjar en Madrid*, mayo de 1926, pág. 5.

<sup>54</sup> MALLART Y CUTÓ, José, *La organización de la formación profesional en España*, Madrid, Revista de Organización Científica, 1932, págs. 200-203.

<sup>55</sup> Este hecho mismo favorecía la formación nocturna de jóvenes entre los 10 y 14 años. SOTO CARMONA, Álvaro, *El trabajo industrial en la España contemporánea (1874-1936)*, Barcelona, Ed. Anthropos, 1989, págs. 684-707.

<sup>56</sup> MADARIAGA, César de, *La formación profesional*, pág. 81.

<sup>57</sup> Art. 22, Título I, R.D. de 8 de octubre de 1925, *Gaceta de Madrid*, 10 de octubre.

derechos de examen, permitiendo, a diferencia del régimen de inscripción oficial, completar la formación total en el tiempo que cada obrero necesitase<sup>58</sup>. En cambio, en 1928 la política de matriculación y derechos propios se estipulaba en las cartas fundacionales, siempre que las cantidades y requisitos fueran socialmente asequibles<sup>59</sup>. Además, el plan de enseñanza se desarrollaría en el tiempo que cada obrero necesitara para lograr su formación<sup>60</sup>.

Dentro de esta permisividad, los centros que tenían la necesidad de formar personal obrero, por las demandas del mercado industrial, disminuían el mínimo de edad de aprendizaje por debajo de la oficial establecida y no exigían cantidad alguna por derechos académicos, caso de Alcoy, Béjar, Cádiz, Cartagena, Córdoba, Eibar, Gijón, Sabadell, Sevilla, Valencia o Valladolid; en cambio, en las localidades de menor requerimiento de este tipo de personal se podía permitir aumentar la edad mínima de ingreso hasta los 14-15 años y reclamaban incluso mayor suma para los derechos de prácticas, caso de Badajoz, Madrid o Zaragoza<sup>61</sup>.

Los obreros asalariados podrían matricularse en este plan de estudios a través del contrato de aprendizaje<sup>62</sup>. Con este régimen se intentaba por primera vez legitimar la formación del obrero mediante un pacto con la patronal. El patrono se comprometía a facilitar al empleado la instrucción general, el aprendizaje del oficio elegido y la asistencia a las escuelas técnicas e industriales durante dos horas diarias. Se favorecía su matrícula mediante un régimen de formación mixta regulada o formación mixta libre, cursado en los cursos complementarios nocturnos y de perfeccionamiento destinados a los operarios que trabajaban durante el día y deseaban aprender otro oficio o perfeccionar el propio<sup>63</sup>. A través de este medio, no habría que esperar varios años hasta que los primeros finalizasen sus estudios para introducir el aprendizaje técnico en el proceso productivo. Conseguiría de este modo obreros cultos y hábiles en el manejo productivo.

---

<sup>58</sup> Art. 27 y 28, Título I, *Ibidem*.

<sup>59</sup> Según los padres de los alumnos nunca fue gratuita completamente, octubre de 1930, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16533.

<sup>60</sup> Art. 20, Libro III, Estatuto de Formación Profesional.

<sup>61</sup> Véase las cartas fundacionales de las escuelas citadas en AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16548.

<sup>62</sup> R.D.L, 26 de agosto de 1926, *Gaceta de Madrid*, 1 de septiembre. El contrato de aprendizaje se establecería como obligatorio para aquellos oficios y aprendices que el patrono considerase oportuno. Como los gastos del mismo recaían en su mayor parte en la patronal, los augurios a favor de este tipo de contrato no eran de los más favorables, a pesar de la necesidad de que éstos se cumpliesen por los beneficios que reportaría al aprendiz y a la industria (LOZANO LÓPEZ DE MEDRANO, Celia, *Ideología, política y realidad*, págs. 79-80).

<sup>63</sup> Los que solicitaban el ingreso en este tipo de formación eran los obreros mayores de 16 años, para los cuales era necesario establecer un curso preparatorio de cultura general, véase AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16511, y MADARIAGA, César de, *La formación profesional*, págs. 193-195 y 208-211.

Para obtener el certificado de oficial obrero se debía acreditar tener 16 años, terminar con aprovechamiento los estudios de aprendizaje, trabajar en el oficio durante un año y superar la prueba final de curso ante un tribunal formado por el director del centro, el vocal obrero y patrono<sup>64</sup>. En cambio el certificado de aptitud de maestro exigía haber trabajado tres años como oficial, después de recibir el certificado docente correspondiente, y realizar un examen ante un tribunal formado por patronos y obreros de igual número, por el comité paritario de la localidad y el inspector de la zona. Este se expediría por la escuela una vez el aspirante tuviera cumplidos los 18 años<sup>65</sup>. No tenía valor alguno profesional mientras no transcurriera el período mínimo de ejercicio de la profesión que se fijaba para optar al certificado de aptitud, lo que remarcaba aún más ese carácter integral de la formación profesional. Como señalaba César de Madariaga y los claustros escolares, los requisitos mínimos exigibles de ingreso, para el cambio de ciclo, económicos, de edad y de obtención de la certificación oficial, no se dirigían tanto a la masa trabajadora, no acostumbrada a estudiar de manera abstracta, que a obreros de la élite, mínimamente instruidos y capacitados económicamente<sup>66</sup>.

En las escuelas superiores, la edad mínima de ingreso era de 14 años, se requería haber terminado la formación de maestro industrial, artesano o los estudios de bachillerato, y abonar el mismo pago que en los centros de segunda enseñanza, más 25 pesetas por derechos de prácticas. La superación del grado de auxiliaría se haría por asignaturas, no por cursos completos, debiendo aprobar las materias del primero antes de las del segundo; y cada examen se realizaría ante un tribunal formado por el profesor de la asignatura y el resto de docentes de la escuela. Una vez realizados los dos cursos de auxiliar se podría solicitar el título, expedido por el patronato, siempre y cuando se tuviese 18 años, terminado con aprovechamiento, realizado prácticas durante un período de doce meses y presentado ante un tribunal una prueba de dos ejercicios, una de carácter técnico y otra práctico. En cambio, el de técnico sería expedido por el Estado con reconocimiento nacional. Requería los 20 años cumplidos, terminado los estudios de especialidad, realizado un examen de reválida de dos pruebas ante un tribunal en Madrid, formado por profesores e industriales de la rama nombrados por el Ministerio de Trabajo, que constaba de un proyecto y un ejercicio práctico de un año desarrollado en los talleres<sup>67</sup>.

---

<sup>64</sup> Art. 30, Título I, R.D. de 8 de octubre de 1925.

<sup>65</sup> Art. 40 y 42, Título I, *Ibidem*.

<sup>66</sup> Art. 69 de la Carta Fundacional del Patronato Local de Formación Profesional de Málaga, 27 de agosto de 1929, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16517.

<sup>67</sup> Art. 7-13, Libro IV, Estatuto de Formación Profesional y R.O. de 18 de julio de 1929, *Gaceta de Madrid*, 31 de julio.

En el intento de vincular los estudios de técnico con los de oficial y maestro obrero, de rebajar la consideración social y profesional de los diplomados medios, la tendencia, desde el Reglamento de octubre de 1925, era suprimir la carrera del perito regida por el plan de 1910, y establecer los grados de auxiliar y técnico industrial. Primero se redujo el número de escuelas de perito a nueve y a tres especialidades, mecánico, químico y electricista, y con el R.D. de 1928 desapareció del plan de estudios oficialmente<sup>68</sup>. Se debía eliminar el aspecto puramente teórico del plan antiguo para darle un contenido más práctico y crear un cuerpo restringido de especialistas<sup>69</sup>.

A diferencia de las posibilidades que la carrera de peritaje ofrecía para el obrero y la pequeña burguesía de conseguir una titulación media, con expectativas de hacer cursos superiores, cuya matrícula no suponía mayor exigencia económica ni acreditación curricular, bajo las nuevas disposiciones se evitaría ese mismo objetivo<sup>70</sup>. El número de alumnos que podían ser diplomados como técnicos debía ser mínimo. El implicado habría cursado los estudios previos elementales, con el correspondiente pago de los derechos académicos, dificultando de este modo a los más modestos el ingreso en esta formación. Ante esta desventaja hubo continuas peticiones de las escuelas y de los alumnos para volver a las normas de matriculación gratuita y a la política curricular de 1910, con el fin de hacer de la especialización una propia carrera. No se debía suprimir el peritaje y sustituirlo por el de auxiliar o técnico, porque permitía hacer una carrera técnica con título superior en menor tiempo y de mayor provecho económico para la región, que un certificado de aptitud que no garantizaba una mejor opción laboral frente al aprendiz<sup>71</sup>.

El Estatuto de Formación Profesional de 1928 tenía una marcada tendencia a convertir la escuela de técnicos industriales en una escuela de maestros, a que no existiera diferencia ninguna entre un maestro de taller o de fabricación y un profesional jefe técnico<sup>72</sup>. Eliminó esta titulación y las competencias del peritaje se distribuyeron entre el maestro y técnico, dejando al perito como mero aprendiz excluido de cualquier correspondencia superior profesional<sup>73</sup>. Para los que ingresaban en este nivel de estudio y para la Federación Nacional

---

<sup>68</sup> Según el art. 48 del Reglamento de aplicación para el Estatuto de 1925 se enclavarían en Madrid, Valladolid, Gijón-Vigo, Santander-Bilbao, Zaragoza, Barcelona-Tarrasa, Valencia-Alcoy, Sevilla y Las Palmas.

<sup>69</sup> *Madrid Científico*, 1932, n.º 1317, págs. 330-331.

<sup>70</sup> Art. 42 y 43, 49-52, Cap. XI-XIII, Reglamento orgánico para las Escuelas industriales y las de Artes y Oficios de 16 de diciembre de 1910, *Gaceta de Madrid*, 28 de diciembre.

<sup>71</sup> Madrid, noviembre de 1925 o septiembre de 1927, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/1505 y 32/1501.

<sup>72</sup> MADARIAGA, César de, *La formación profesional*, pág. 227.

<sup>73</sup> *Boletín Tecnológico, Órgano Oficial de la Federación Nacional de Peritos Industriales y de la Agrupación Nacional de Peritos Químicos*, agosto de 1928, pág. 3.

de Peritos Industriales, era perjudicial quedar vinculados con exceso a la escuela elemental, porque reduciría considerablemente el número de matrículas<sup>74</sup>. Les resultaba absurdo el haber establecido cursos comunes e integrados entre los estudios de oficial y maestro y los de técnico, cambiando el nombre de escuela industrial por el de superior de trabajo, porque la aspiración de los interesados era ser ayudantes industriales o alcanzar el propio título de ingeniero, más que dar continuidad a una enseñanza elemental. Argumento que compartían los procedentes de los estudios de bachillerato, para quienes su meta era una formación superior y no seguir afianzando los estudios primarios de la escuela de trabajo<sup>75</sup>.

Así se explicaba que reclamasen estar tutelados por el mismo departamento ministerial, el de Economía Nacional, y condiciones curriculares asequibles a la inscripción en las escuelas de ingenieros. Ya no se les posibilitaba ingresar en la carrera de ingeniero directamente. Ahora se les permitía cursarla a partir del tercer año, si previamente habían aprobado un examen que abarcara todas las asignaturas de los dos primeros; requisito que no era más que un pretexto para no seguir adelante<sup>76</sup>. El desanimo era mayor cuando se conocían las concesiones positivas de matrícula dadas a los alumnos procedentes de bachillerato<sup>77</sup>, el cúmulo de asignaturas innecesarias con evidente merma de los estudios técnicos<sup>78</sup>, la inferioridad de derechos que el título concedía a sus aspirantes respecto al de ingeniero y la desfachatez con que se otorgaba el de perito por escuelas o instituciones privadas, que tenían mayor reconocimiento en el mundo laboral. Por ello los alumnos pedían volver a instaurar el plan del peritaje anterior<sup>79</sup> y las ubicadas en zona de mayor desarrollo industrial prefirieron mantener los estudios de peritaje antiguo, como Alcoy, Barcelona, Béjar, Vergara, Éibar, Vigo o Villanueva y Geltrú<sup>80</sup>.

---

<sup>74</sup> NOVO DE MIGUEL, Luciano, *La enseñanza profesional obrera*, pág. 16.

<sup>75</sup> *Boletín Tecnológico*, noviembre de 1930, pág. 12.

<sup>76</sup> NOVO DE MIGUEL, Luciano, *La enseñanza profesional obrera*, pág. 66.

<sup>77</sup> Con el art. 10, R.D. de 11 de octubre de 1926 *Gaceta de Madrid*, 19 de octubre y los arts. 8 y 9, R.D.L. de 3 de noviembre de 1928, *Gaceta de Madrid*, 4 de noviembre, se exigía tener el título de bachiller para matricularse en la carrera de ingeniero y se imposibilitaba el ingreso de los peritos y los salidos de la escuela superior de trabajo.

<sup>78</sup> *Boletín Tecnológico*, febrero de 1930, págs. 1-2.

<sup>79</sup> Asociación Profesional de Alumnos de Escuela Industrial de Málaga, 1 de diciembre de 1930, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16506, o Valladolid, agosto de 1928, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16502.

<sup>80</sup> Fueron escuelas que crearon un patronato especial y proyectos para seguir ofertando la titulación pericial. Por ejemplo, los expedientes de la de Barcelona del año de 1929, Archivo Histórico de la Diputación de Barcelona, leg.162, exp.92; el Proyecto de Carta Fundacional de la Escuela de Peritos, Ayudantes y Técnicos de Vergara, 12 de noviembre de 1928, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16467; el Proyecto de la Carta Fundacional de la Escuela de Peritos, Ayudantes y Técnicos Industriales de Vigo, 29 de agosto de 1929, AGA, Ministerio



Tras una gran lucha de la Federación Nacional de Peritos Industriales y las propias escuelas de trabajo, se consiguieron programas de adaptación para que pudiesen terminar los estudios quienes los habían empezado por el anterior plan, convalidarlos con los nuevos y dar equivalencia entre el título de perito y técnico. Al mismo tiempo, por una R.O. de 21 de enero de 1929 se daba la deseada paridad al título de perito, si se había cursado según las normas del Estatuto de 1928, con el de técnico<sup>81</sup>. Esta equivalencia también la vino hacer el Ministerio de Economía Nacional en diciembre de 1928 cuando estableció los mismos filtros de ingreso en las escuelas de ingenieros tanto para el técnico como para el perito, siempre que este procediera de los estudios de disposiciones anteriores<sup>82</sup>.

Si la permisividad conforme se subía de nivel y cambio de grado se reducía por los derechos de matrícula, por el mínimo de edad, por los conocimientos medios exigidos, por las condiciones de examen y de adquisición del título, por las cortapisas impuestas a los peritajes, etc., claramente la mirada se dirigía hacia un individuo nutrido en la formación media o de aprendizaje, que aun salido de las filas de los trabajadores, hubiera podido soportar los criterios de ingreso que pedía la formación superior<sup>83</sup>. Muestra fueron las quejas de los alumnos obreros contra el sistema de pruebas a final de curso ante tribunales y contra el método de las reválidas, tanto por la dificultad, por las exigencias de tiempo y conocimientos prácticos requeridos, como por el escaso reconocimiento socio-económico del propio título<sup>84</sup>.

---

de Educación, Caja 32/16526; o la creación del Patronato especial de la Escuela de Villanueva y Geltrú, 8 de marzo de 1929, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16572.

<sup>81</sup> Art. 1, R.O. de 21 de enero de 1929, *Gaceta de Madrid*, 9 de febrero.

<sup>82</sup> Art. 45-47, Capítulo V, R.D. de 14 de diciembre de 1928, *Gaceta de Madrid*, 27 de diciembre.

<sup>83</sup> Declaración del profesor Urbano Domínguez Díaz de la Escuela Industrial de Béjar en la memoria escolar del curso de 1928-29, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16540, o en el *Butlletí de la Federació d'Alumnes i Ex Alumnes de L'Escola de Treball*, Barcelona, Imp. Myria, junio de 1934, págs. 3 y 7.

<sup>84</sup> En la prensa se recogían solicitudes de alumnos y profesores, como de las escuelas industriales el 3 de septiembre de 1931 al ministro de Trabajo para que fueran suprimidas las reválidas. La Asociación Profesional de Alumnos de la Escuela de Trabajo de Valladolid en noviembre de 1933 pidió que se autorizara a los profesores para calificar las pruebas de curso sin necesidad de constituir tribunales a final de curso. Los alumnos cometieron actos violentos al no concederse tal apelación, 27 noviembre de 1933, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16502. La misma solicitud hizo la Asociación Profesional de Alumnos de la Escuela Industrial de Gijón o Málaga, agosto de 1930 y mayo de 1931, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16506. La memoria escolar de la Escuela Industrial de Béjar de 1928 ya indicaba lo absurdo que era para el obrero obtener un reconocimiento académico oficial, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16541.

## Currículos educativos

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. Era la fuente de moralización social del colectivo obrero<sup>85</sup>. Modelar el espíritu profesional, familiarizarle con los riesgos, al mismo tiempo que educarle en la prevención de estos, implicaba hacer bastante más que una instrucción o un aprendizaje<sup>86</sup>. Esclavizar al individuo dentro de una profesión suponía privarle del bienestar espiritual y material que cualquier ejercicio profesional podía aportar. Lo más lógico era construir una educación que le permitiera buscar en estos casos otra actividad. Se recomendaba una formación no especializada, sino politécnica y general. Los profesores se encargarían de darles los conocimientos precisos, los medios para razonar, reflexionar y, no solo así aumentaría la riqueza de la nación, sino también el nivel moral e intelectual del hombre<sup>87</sup>.

Se produjo una transformación curricular importante al dar cabida a nuevos conocimientos utilitarios acordes a la modernización técnica del trabajo y al modelo de educación integral y económica, tal y como desde principios de los años veinte se venía practicando en la escuela primaria<sup>88</sup>. Dentro de ese intento de modernización, había que humanizar la técnica y componer un programa metódico e integral que adoctrinara y formara a los cuadros intermedios de las clases trabajadoras o de los salidos de la educación primaria, con posibilidades económicas y de conocimiento<sup>89</sup>. En la escuela de trabajo, aunque predominara lo manual y lo especulativo, también se daba prioridad a lo social y la cultura, porque tenía como fin educativo situar la moralidad en el juicio crítico de los alumnos y perfilar el sentido del trabajo y la conciencia reconciliadora con el valor social de la profesión<sup>90</sup>. La base metodológica

---

<sup>85</sup> Discursos en este sentido hizo para Francia Edmond Labbé, director general de enseñanza técnica, en *L'apprentissage et la taxe d'apprentissage*, París, Léon Éyrolles, 1928.

<sup>86</sup> MADARIAGA, César de, *La formación profesional*, págs. 20-21.

<sup>87</sup> La misma idea se defendía por el personal docente francés en, por ejemplo, *L'École Technique. Organe Officiel de l'Association du Personnel de l'Enseignement Technique de France et des Colonies*, abril-mayo de 1924, págs. 6-7 o mayo-junio de 1929, pág. 10.

<sup>88</sup> El estudio de POZO ANDRÉS, María del Mar del, *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, págs. 146-166, analiza la introducción del trabajo manual dentro del currículo integral de las escuelas por el interés de crear centros preprofesionales en la década de los veinte.

<sup>89</sup> QUENSON, Emmanuel, *L'école d'apprentissage Renault 1919-1989*, París, CNRS Éditions, 2001, págs. 153-170.

<sup>90</sup> MALLART Y CUTÓ, José., «El concepto de Escuela del Trabajo», *Revista de Pedagogía*, Año VII (1928), págs. 408-414, y *La enseñanza profesional en España. Guía para jefes de empresa, padres de familia, profesores, orientadores, aprendices y estudiantes*, Madrid, Editorial Vimar, 1944, págs. 9-10.

estaba en la escuela nueva y activa. A través de una nueva organización escolar dirigida por un espíritu común de investigación e innovación, de espontaneidad y libertad del estudiante, se formarían ciudadanos con iniciativa y responsabilidad<sup>91</sup>.

Se plantearía un plan de estudios politécnico y general, cuyo reparto de las materias se organizaba de forma cíclica e integral, en grupos de cultura general, técnica, manual, de índole científica, económica, humana y social. Hacía hincapié para la enseñanza elemental en asignaturas de complemento al ciclo primario, científicas y técnicas de carácter general, social y alguna clase práctica, y cargaban el peso de las propias del oficio de tipo manual, de taller y de tecnología en los últimos cursos de este primer ciclo. En cambio, las especializadas en conocimientos teóricos de la técnica y económicos de la profesión se ofertaban en los grados superiores. Para el curso nocturno de obreros, el plantel curricular se reducía a materias de cultura general rudimentaria y manual, como eran las de prácticas de taller, dibujo, aritmética y geometría, y se darían en forma de conferencias-seminarios, sin exigencias de matrícula ni de cribas eliminatorias<sup>92</sup>. Con esta distribución se dotaría al alumno obrero de una formación humana, que le permitiría la adaptabilidad laboral y social a cualquier ramo de la industria, al facilitarle enseñanzas básicas comunes a diferentes oficios, y hacía competentes especializados a los auxiliares, técnicos o peritos en los problemas de un determinado campo industrial<sup>93</sup>.

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 prácticas de taller, tecnología del oficio y dibujo contra la aritmética y geometría, historia de España, geografía o francés. Sin embargo, conforme se subía de nivel, a la vez que estas 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 otras<sup>94</sup>.

<sup>91</sup> VIÑAO FRAGO, Antonio, *Escuela para todos*, págs.33-34, y MALLART Y CUTÓ, José, *La educación activa*, Barcelona, Editorial Labor, 1931, pág. 118.

<sup>92</sup> Entre otras, el caso de la Escuela de Trabajo de Sevilla, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16523.

<sup>93</sup> RICO GÓMEZ, María Luisa, «Estatut de formació professional: modernització i ensenyament tècnic», en GRAPÍ VILUMARA, Pere y MASSA ESTEVE, Rosa (coords.), *Actes de la VI Jornada sobre la història de la ciència i de l'ensenyament*, «Antoni Quintana Marí», Barcelona, 20 y 21 de noviembre de 2009, págs. 115-122.

<sup>94</sup> Véase las memorias de cualquier escuela superior de trabajo. AGA, Ministerio de Educación, Cajas 32/16539 a 32/16545.

Cada localidad ofrece un tipo de formación, elemental o superior, o las dos a la vez, y general o especializada. Aquellas que se ubican en centros de importante desarrollo industrial e introducen la especialidad técnica desde el aprendizaje al necesitar cuadros técnicos inmediatos, y por lo tanto hacen que el aprendizaje sea en sí mismo una carrera al estilo del peritaje del plan antiguo, de carácter práctico y económico; y aquellas otras que, situadas en lugares de escasa relevancia fabril, siguen el orden oficial teórico y discursivo, de dotar de una formación primero general y segundo técnica-industrial, al no requerir pronto de especializados en la industria<sup>95</sup>. Este hecho anda acorde con la dirección social de cada conjunto. El primer grupo, con Alcoy, Badajoz, Béjar, Vergara, Cádiz, Cartagena, Córdoba, Éibar, Gijón, Logroño, San Sebastián, Sevilla, Valencia, Valladolid o Villanueva y Geltrú, ofició un estudio tanto de obreros cualificados como para cuadros intermedios dotados de conocimientos técnicos. Además implantó el régimen de enseñanza nocturna para todos aquellos operarios adscritos al mundo laboral, e incluso el horario de algunas materias del régimen oficial se da por la tarde<sup>96</sup>. En el segundo, con Jaén, Madrid, Salamanca y Zaragoza, entre otras, el programa está más enfocado a hacer la carrera profesional<sup>97</sup>.

Si a este argumento se añade el del origen profesional de los aspirantes en la escuela elemental y superior junto con el de la salida profesional, se afirma la dicotomía social entre ambos niveles<sup>98</sup>. El mayor número de alumnos que se matriculaba en los centros de aprendizaje era el de estudiantes, que veía estos estudios como continuidad de la primaria, y de obreros ocupados en los sectores punteros y dinámicos de la economía regional y nacional, como el de mecánicos, electricistas, albañiles, etc., conscientes de la oportunidad y mejora laboral que posibilitaban estas escuelas<sup>99</sup>. Para el grado superior el contingente de alumnos procedentes del bachillerato era el importante; para ellos se facilitó el ingreso mediante cursos puente entre su titulación y las escuelas de

---

<sup>95</sup> El mismo fenómeno se dio en las escuelas de artes y oficios vascas. DÁVILA BALSERA, Paulí, «Las Escuelas de Artes y oficios en el País Vasco 1879-1929», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 18 (1999), págs. 191-215.

<sup>96</sup> Memorias de las escuelas respectivas de los cursos académicos de 1928 a 1935, AGA, Ministerio de Educación, Cajas 32/16539 a 32/16545.

<sup>97</sup> Cartas fundacionales de los patronatos de las escuelas citadas, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16548, y el estudio de LOZANO LÓPEZ DE MEDRANO, Celia, «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, SCHCT, 2003, págs. 409-416.

<sup>98</sup> *Heraldo de Madrid*, 28 de febrero de 1933, pág. 6.

<sup>99</sup> La procedencia profesional de los alumnos también dependía de la especialización económica de la zona. Para el caso de Alcoy, en el curso de 1928 a 1929 de un total de 307 alumnos, 91 eran estudiantes, 31 mecánicos, dependientes 22, carpinteros 21, cerrajeros 15, tejedores y postores 10. AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16544.

trabajo<sup>100</sup>. La positiva integración en el mercado de trabajo dependía de su función productiva y el nivel formativo alcanzado<sup>101</sup>.

### Programa de ayuda social

La política social de becas y premios sería imprescindible si se quería abrir este tipo de formación al colectivo más modesto. Era llevada a cabo por todas las escuelas, e incluso las instituciones vinculadas al mundo docente o empresarial realizaban donativos para este tipo de acciones, normalmente en calidad de premios o salario-beca<sup>102</sup>. El éxito estribaba en el estímulo que para el alumno, normalmente de clase obrera y grado elemental, podía suponer para seguir la formación completa del aprendizaje.

Según la normativa oficial y completando el régimen de premios establecido en el R.D. de diciembre de 1910, siempre debía recaer el montante en las partidas del Estado, de las diputaciones, de los ayuntamientos o de los particulares, con un porcentaje mínimo para las becas de un 15% del total presupuestado. El reparto se establecía en función del nivel de estudio y el número de habitantes del municipio en cuestión. El ayuntamiento se encargaría de las entregas a la escuela elemental, la diputación a la escuela industrial y el Ministerio de Trabajo asignaría según su arbitrariedad<sup>103</sup>.

Como se ve en el siguiente gráfico, la tendencia era ayudar a las clases más modestas y a los más aventajados, para que se les diera una posibilidad laboral mejor y se impidiera la entrada en la fábrica a temprana edad. Las propias escuelas elementales pedían que, en vez de otorgar becas de mayor cuantía, esta se redujera y se multiplicara el número para que alcanzaran a un

---

<sup>100</sup> Entre otras, memorias escolares de la Escuela de Trabajo de Valladolid desde el curso de 1928-29 al de 1934-35, AGA, Ministerio de Educación, Cajas 32/16539 a 32/16545.

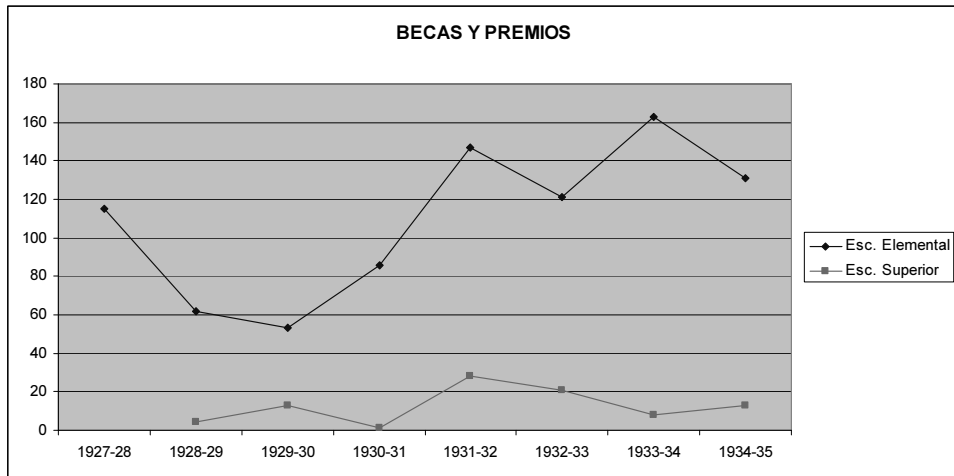
<sup>101</sup> El destino laboral en Málaga de la mayor parte de los titulados era el de centros fabriles como Casa Moro S.A., Central eléctrica de Adra Almería, Centro de Fermentación de Tabacos de Málaga, Compañía de Ferrocarriles Andaluces, Compañía Eléctrica Malagueña S.A., Construcciones Metálicas La Vers, Fábrica de Cemento Goliat, Industria Larios S.A., Sociedad Financiera y Minera, Sociedad de Refinería de Aceites, etc. En Villanueva y Geltrú, los peritos electricistas eran llamados por las industrias Barcelonesa de Electricidad, hoy Unión Eléctrica de Cataluña, y la Catalana de Gas y Electricidad. O en Éibar los que obtenían el certificado docente de oficial se destinaban a empresas como la Sociedad Española de Construcción Naval, a la Sociedad Anónima Izar, a Sabina Anitua, Sociedad Anónima ALFA, etc., AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16502 y 32/16543.

<sup>102</sup> RICO GÓMEZ, María Luisa, *La formación profesional como mecanismo de transformación socio-económica (1924-1936)*, en I Congreso Interuniversitario de Historia Contemporánea, Barcelona, 9-11 de junio de 2010 (en prensa).

<sup>103</sup> Art. 18, cap. III, Estatuto de Enseñanza Industrial.

público mayor<sup>104</sup>. En cambio, para los niveles superiores, a pesar de que la recompensa económica era mucho mayor, el número tanto de becas y premios era muy reducido, dirigido hacia los de renta inferior. Aún así, existían continuas peticiones de reembolso de las becas concedidas no liquidadas, que no respondían a sus expectativas, y endeudadas con los alumnos por parte de las administraciones públicas, a diferencia del comportamiento riguroso de las procedentes de fondos privados<sup>105</sup>.

FIGURA 1. EVOLUCIÓN DE BECAS Y PREMIOS CONCEDIDOS A LOS ALUMNOS



	1927-28	1928-29	1929-30	1930-31	1931-32	1932-33	1933-34	1934-35
EE <sup>106</sup>	115	62	53	86	147	121	163	131
ES		4	13	1	28	1	8	13

Fuente: Elaboración propia a partir de la suma de las becas concedidas en las escuelas de Alcoy, Badajoz, Béjar, Cádiz, Cartagena, Córdoba, Éibar, Jaén, Gijón, Madrid, Málaga, Logroño, Reus, Lugo, Santander, Sevilla, Valencia, Vigo, Villanueva y Geltrú y Zaragoza. Véase las memorias de escolares localizadas en el AGA, Ministerio de Educación, Cajas 32/16539 a 32/16545. Hay que tener en cuenta que los datos de que se dispone son fragmentarios y no completos para todo el período, debido al número de memorias insuficientes localizadas en el AGA.

<sup>104</sup> Véase la disconformidad existente en el reparto de las becas por ejemplo en la Escuela de Trabajo de Santander, agosto de 1931, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16499.

<sup>105</sup> En Vigo a lo largo del año de 1930 hubieron peticiones de varios padres para obligar a los ayuntamientos a consignar en sus presupuestos partidas para becas. AGA, Ministerio de Educación, Caja 16/503.

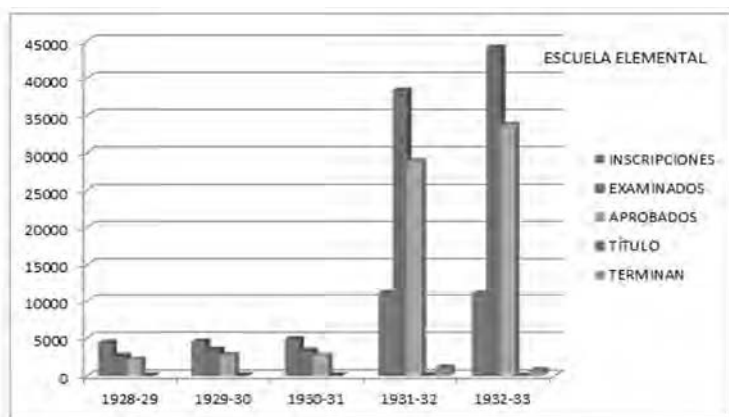
<sup>106</sup> EE: Escuela elemental; ES: Escuela superior.

La concesión y cuantía de las becas variaba dependiendo de los objetivos sociales del currículo, los requerimientos económicos locales de obreros formados y las posibilidades de cada escuela. Algunas solamente mencionaban un régimen de becas y otras intentaban incentivar y sufragar las enseñanzas de los más necesitados y aptos a partir de bolsas de viajes, becas-salario, becas-comedor, premios, etc. Centros como el de Madrid, Salamanca, Valladolid o Zaragoza no hacían más referencia que la distribución que debían realizar por orden de septiembre de 1929, de un máximo de 10-15% para becas. En cambio, escuelas como Alcoy, Badajoz, Barcelona, Béjar, Bilbao, Cádiz, Córdoba, Éibar, Gijón, Jaén, Málaga, La Felguera, Las Palmas, Logroño, Santander, San Sebastián, Sevilla, Valencia, Valls, Vigo o Villanueva y Geltrú especificaban un panorama más amplio de auxilios<sup>107</sup>.

## LA RESPUESTA DEL ALUMNADO

Si el supuesto objetivo era potenciar la formación profesional elemental en mayor medida y crear un colectivo selectivo de técnicos, ¿la respuesta del alumnado obrero iba en la misma dirección? Para ello se ha precisado analizar la relación siguiente<sup>108</sup>:

FIGURA 2. EVOLUCIÓN CURRICULAR DEL ALUMNADO



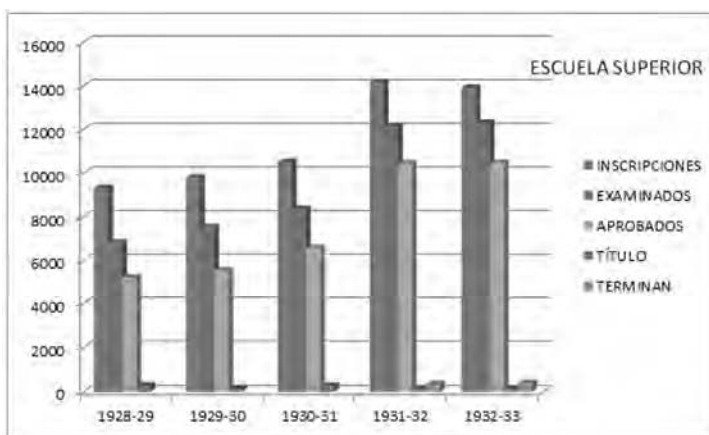
<sup>107</sup> Cartas fundacionales de las escuelas citadas en AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16548.

<sup>108</sup> Solamente en 1932-1932 las escuelas de Alcoy, Béjar, Cádiz, Cartagena, Córdoba, Gijón, Jaén, Linares, Logroño, Madrid, Málaga, Las Palmas, Santander, Sevilla, Tarrasa, Valencia, Valladolid, Vigo, Villanueva y Geltrú y Zaragoza tenían el grado superior respecto de un total de 56 centros elementales.

	1928-29	1929-30	1930-31	1931-32	1932-33
INSCRIPCIONES	4363	4512	4846	48031	55980
EXAMINADOS	2586	3399	3284	38324	44121
APROBADOS	2084	2695	2621	28897	33723
TÍTULO	22	29	48	79	18
TERMINAN				1122	720

Fuente: Elaboración propia a partir de los anuarios estadísticos siguientes: *Anuario Estadístico de España, Año XIV, 1928*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Previsión, 1930, págs. 558 y 589; *Anuario Estadístico de España, Año XV, 1929*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Previsión, 1931, pág. 562; *Anuario Estadístico de España, Año XVI, 1930*, Madrid, Presidencia del Consejo de Ministros, 1932, pág. 695; *Anuario Estadístico de España, Año XVII, 1931*, Madrid, Presidencia del Consejo de Ministros, 1933, págs. 77-80; *Anuario Estadístico de España, Año XVIII, 1932-1933*, Madrid, Presidencia del Consejo de Ministros, 1934, pág. 92-95 y 98; y *Anuario Estadístico de España, Año XIX, 1934*, Madrid, Presidencia del Consejo de Ministros, 1935, págs. 114-117.

FIGURA 3. EVOLUCIÓN CURRICULAR DEL ALUMNADO (2)



	1928-29	1929-30	1930-31	1931-32	1932-33
INSCRIPCIONES	9318	9791	10496	14162	13917
EXAMINADOS	6802	7515	8364	12157	12308
APROBADOS	5219	5544	6568	10444	10461
TÍTULO	287	157	283	121	146
TERMINAN				352	410

Fuente: Elaboración propia a partir de los anuarios estadísticos ya citados.

Ambos gráficos reflejan que, a pesar de que el número de matriculados y de escuelas es mayor en las elementales a partir del curso de 1931-32, una vez



ya son articuladas tras el Estatuto de 1928, y del comportamiento progresivo de las inscripciones de matrícula a lo largo del período, el montante de examinados en ambos tipos de formación respecto al de matriculados siempre es inferior, así como el de aprobados con respecto al de los suspensos. Actitud debida a que las expectativas puestas por el estudiante del grado elemental en que esta formación mejoraría su posición socio-profesional, desaparecerían conforme sufría las consecuencias de la política curricular<sup>109</sup>. Que no se diera un aumento de inscritos demostraba la reticencia hacia la duración curricular y la conveniencia de simplificar las enseñanzas de carácter teórico, principalmente en el aprendizaje, reduciéndose a aquellas más relacionadas con la práctica del oficio<sup>110</sup>. Lo sorprendente es la diferencia negativa entre el volumen de matriculados o examinados y los que terminan o adquieren el título; divergencia que aumenta para los últimos cursos académicos, donde las exigencias curriculares y el reconocimiento laboral del diploma merman su importancia<sup>111</sup>.

Teniendo también presente que para el aprendizaje los inscritos en los cursos nocturnos son más que en los diurnos o que la diferencia entre ambos regímenes es mínima<sup>112</sup>, lo que se está manifestando es que el alumno no está tan interesado en la obtención de un título como en la adquisición de unos conocimientos rápidos y prácticos, que le permitan trabajar en mejores condiciones y ganar un salario; caso de las escuelas que patrocinan las propias empresas, cuya formación práctica, aún siendo larga, es asumible porque va directamente enfocada a ocupar un puesto laboral en el propio centro fabril<sup>113</sup>.

<sup>109</sup> Había continuas peticiones de los obreros para que se agilizaran las gestiones de apertura de una escuela o cursos profesionales, caso de Lugo o de Monforte de Lemos. En Sevilla, la Asociación Profesional de Estudiantes de la Escuela Industrial apoyó las propuestas del patronato de inauguración de nuevas aulas; o en la de Cádiz, existió una movilización a favor de la reapertura de la escuela por el perjuicio que suponía para la clase obrera y media. Año de 1933, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16557. Ver también los informes generales de quejas de los alumnos por falta de instalaciones y medios, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/1501 y 32/16505. Interés que se fue mermando conforme avanzaba el curso escolar.

<sup>110</sup> Por ejemplo la Memoria de la Escuela Industrial de Santander del curso de 1927-28, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16539 o la Memoria de la Escuela Industrial de Málaga del curso de 1928-29, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16540, donde las asignaturas más demandadas eran las de dibujo y prácticas de taller.

<sup>111</sup> Entre otros, los datos de matriculación de los cursos de 1931 a 1935 de la Escuela de Trabajo de Logroño y de Gijón, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16572.

<sup>112</sup> Comparando únicamente el primer curso de oficial con el nocturno, en las memorias de las escuelas de Gijón o Sevilla, entre otras. AGA, Ministerio de Educación, Cajas 32/16523 y 32/16541-45. Para la segunda si en 1929-30 hay 102 inscritos en los cursos nocturnos y 137 en los oficiales, en 1930-31 hay 44 matriculados frente a 39, respectivamente; en Gijón para el curso 1927-28 hay 164 inscritos diurnos contra 323 nocturnos y para 1928-29 hay 281 inscripciones de oficiales y 378 de nocturnos.

<sup>113</sup> Se conocen empresas que ponen en marcha una política formativa propia y dan apoyo financiero a las escuelas de trabajo, como el caso de Babcock y Wilcox, Construcciones Ae-

Por esta misma predilección, en los grados del aprendizaje elemental, el abandono escolar era muy elevado. Muchos alumnos no volvían a clase después de pasar las navidades, otros se esperaban a primavera y no terminaban curso porque se colocaban en casas particulares; los que conseguían finalizar el año académico no iban a recoger ni siquiera sus papeletas calificadoras, porque lo que querían ya lo habían aprendido<sup>114</sup>. Las familias obreras también presionaban a favor de la entrada rápida en cualquier oficio para mayor desahogo, sobre todo en estos años de crisis económica<sup>115</sup>. Además, los estudiantes no obreros se interesaban aún menos por estos títulos ni aun por el de auxiliar industrial, puesto que su finalidad era hacerse con el de técnico o perito y veían complicado tener que seguir los estudios de maestro obrero<sup>116</sup>. Era mucha la indiferencia académica y se solía salvar con los cursos de perfeccionamiento, de verano, el sistema libre de matriculación o los ciclos de conferencias<sup>117</sup>.

La inscripción también se resentía si, como era habitual, las becas y premios no eran concedidos y desaparecía el antiguo peritaje. El problema sería que había que cursar como mínimo cuatro cursos con un infinito cuadro de asignaturas para obtener, no un título académico, sino un certificado de aptitud<sup>118</sup>. Simplificar el cuadro de materias y requisitos de ingreso, ampliar el baremo de becas y matrículas gratuitas, así como estipular criterios objetivos y no económicos, facilitaría el acceso a un mayor colectivo social. Por tanto, el propósito legislativo no estaba en la mente de los alumnos<sup>119</sup>.

---

ronáuticas, Duro-La Felguera, «La Fábrica», La Fábrica de Artillería de Sevilla, La Fábrica Nacional de Armas de Toledo, La Siderúrgica del Mediterráneo, La Unión Cerrajera de Mondragón, La Unión Naval de Levante, Maquinistas y Fundiciones del Ebro, Sociedad Electro-Química de Flix y las fábricas militares de Trubia y Oviedo.

<sup>114</sup> Informes de las escuelas a lo largo del año de 1930 y 1931, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16498.

<sup>115</sup> Véase la influencia familiar en BRIAN, Jean-Pierre y CHAPOULIE, Jean-Michel, «Les familles, les collectivités locales et l'État», *Histoire de l'éducation*, 66 (mayo 1995), págs. 15-46.

<sup>116</sup> NOVO DE MIGUEL, Luciano, *La enseñanza profesional obrera*, pág. 38.

<sup>117</sup> Para conocer la importancia del régimen escolar libre en los estudios elementales véase las memorias de la escuela de Málaga de los cursos de 1931 a 1933, AGA, Ministerio de Educación, Cajas 32/16541 a 32/16543.

<sup>118</sup> *Béjar en Madrid*, noviembre de 1925, págs. 1-2. Entre otros, en Béjar el Alcalde, la Cámara de Comercio, la Asociación de Fabricantes de Tejidos «Unión Textil» y las Federaciones obreras Textil y de Construcción, solicitaron el peritaje mecánico, electricista, manufacturero y textil, reclamados para el progreso de la industria de la región, en varias ocasiones con fecha 2 de noviembre de 1925, de 26 de julio de 1929 o de 6 de noviembre de 1929, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16486. En Villanueva y Geltrú se apostó por la reinstauración del peritaje electricista, mecánico y textil ante la insistencia de las fábricas de Pirelli y Cía, Cía de los F.C. de M.Z.A., La Calibradora Mecánica S.A., Material Hidráulicos Griffi S.A., además de pequeños talleres locales, el 4 de agosto de 1930, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16502.

<sup>119</sup> En Valladolid se solicitaba que la selección de los estudiantes se hiciera según inteligencia y no por los medios económicos, así como establecer matrículas gratuitas para los alumnos obreros

## ¿FRACASO?

Ante tal panorama de la enseñanza profesional en España durante aquel período, ¿se cumplieron con estos resultados las expectativas del régimen? No puede afirmarse que tal cosa ocurriera. El régimen primorriverista concebía la enseñanza técnica como un grado intermedio de instrucción, que habría de servir para acentuar la presencia social de las clases medias y afianzar la paz social. La formación profesional debía ser un reflejo de la división social a través de la jerarquización del trabajo, pues el propio concepto de cultura técnica nacido del espíritu humanista y politécnico favorecía la diferenciación social.

Se estructuró un plan con metas sucesivas de aplicación en sí mismas, que afianzó el modelo tripartito de una instrucción elemental para las clases obreras, una instrucción para los jefes de taller y otra para los superiores directivos. Se trataba de ciclos pensados para una carrera formativa larga que preparara hombres selectos y directores productivos, que apaciguaran cualquier posibilidad revolucionaria y modernizaran la economía, pero sin transformar la estructura política y social. Además, el programa metódico e integral, de humanización de la cultura técnica, estaba únicamente pensado para estimular la identidad nacional de aquéllos aspirantes jóvenes «medios» con posibilidades de hacer el *cursus honorum* procedentes de la instrucción primaria, del bachillerato, es decir, de la burguesía y, en menor medida, del taller.

Pero este objetivo no era óbice para que también se pretendiera la democratización de la enseñanza industrial en sus grados más elementales. El problema no era formar a los obreros, sino cuántos, cómo y a qué nivel. Había que apartarlos de los ideales revolucionarios y mantenerlos controlados, a través de una educación adecuada a sus intereses y los de la nación. Podían ser instruidos, siempre que no sobrepasaran los límites de los oficios de las unidades simples de producción, y comprendieran cuál era su posición dentro del sistema socio-profesional. Así se les contentaba únicamente con la posibilidad de una nueva oportunidad laboral de tutelaje de la gran masa de trabajadores. Por tanto existía un gran abismo entre el discurso oficial y los mecanismos creados para la aplicación de la ley. El primero llamaba la atención de la clase obrera para integrarla en la órbita de los nuevos planes educativos, como un incentivo de promoción social, y los segundos dificultaban este camino al dirigirse más hacia la configuración de una clase de técnicos medios, que no estuviera integrada por los círculos sociales más modestos.

Para los obreros el programa de estudios elementales resultaba demasiado teórico y para los aspirantes a estudiar la carrera de ingeniero, muy primario.

---

y los estudiantes no pudientes. Y la Asociación de Alumnos y Exalumnos reiteraba su inconformidad ante los nuevos planes que imposibilitaban la obtención del título a los de condición obrera, 25 de noviembre de 1925, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16505.

La mayoría de los primeros, en vez de optar por la vía de la formación profesional oficial para acceder a los cuadros intermedios, se encaminaban a la adquisición de rápidos conocimientos coherentes con la realidad económica que les permitieran mejorar su posición laboral y conseguir un salario rápida y dignamente. Para los segundos, que sí podían completar los estudios medios de la escuela superior de trabajo, y de los que podía salir el tipo ideal de técnico anhelado por el Estado, el sistema curricular tampoco era satisfactorio. Obviaban las enseñanzas elementales, ingresaban en aquella por medio de cursos puente que servían de complemento a sus conocimientos para matricularse en los estudios del técnico y despreciaban la desvinculación existente entre esta enseñanza y la del ingeniero, la cual era su máxima aspiración. Este comportamiento reafirmaría en parte los postulados del Estado de mantener la jerarquización social y demostraría la inadecuación del nuevo proyecto de nutrir una clase media de técnicos tanto a partir de las bases del colectivo obrero como de las de la burguesía.

El Estado no encontró la forma de crear una clase media de cuadros técnicos que entrelazara el capital humano formado con el sentir nacional, los valores autoritarios con los modernos, ni de romper con los postulados educativos y la participación liberal decimonónica en el sistema formativo. En cambio, las iniciativas locales sí consiguieron promover un nuevo, aunque mínimo, colectivo social a través de currículos de carácter más utilitario y práctico que interesaban en mayor medida a los alumnos. De un lado, estaría el obrero cualificado que se escapaba de la masa de trabajadores dedicados a tareas específicamente manuales, y de otro lado, los nuevos directores industriales, alejados de los cuerpos sociales inferiores, que abrirían una salida profesional más allá de la carrera funcionarial.

Pero en todo caso, el interés manifestado en la matrícula de los primeros años (que procedió de la conciencia de que la formación profesional permitía integrarse en el sistema económico en el que se vivía y favorecería un nuevo marco de oportunidades laborales y posicionales) fue desapareciendo una vez que el alumnado, tanto de la escuela elemental como de la superior, conoció que el funcionamiento docente se apartaba de sus expectativas. La desconexión entre esta realidad y el ideario discursivo rompería la posibilidad de crear una identidad nacional nutrida por las nuevas clases medias de técnicos. Definitivamente esta política se vio truncada con la llegada de la II República, cuyas preocupaciones educativas escapaban de la formación profesional para fortalecer otros sectores de la enseñanza, como los que empujaban hacia la alfabetización del país desde valores más propios del liberalismo y la igualdad.

Recibido: 16-12-2010

Aceptado: 10-11-2011