



Pasado y Memoria. Revista de Historia  
Contemporánea  
ISSN: 1579-3311  
pasadoymemoria@ua.es  
Universidad de Alicante  
España

Rico Gómez, María Luisa

Adiestrando a la juventud obrera: la política de formación técnica-industrial de la dictadura  
primorrioverista

Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea, núm. 12, 2013, pp. 109-137  
Universidad de Alicante  
Alicante, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521552322004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

# **Adiestrando a la juventud obrera: la política de formación técnica-industrial de la dictadura *primorrivista*<sup>\*</sup>**

**Training Youth Workers: The Industrial-Technical Training Policy of Primo de Rivera's Dictatorship**

**María Luisa Rico Gómez**  
Instituto de Historia-CSIC

Recibido: 9-IV-2013

Aceptado: 1-X-2013

## **Resumen**

El objetivo de este trabajo es analizar cómo la dictadura de Primo de Rivera llevó a cabo la reforma de la enseñanza industrial del joven obrero a través del Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924 y del Estatuto de Formación Profesional de 1928, dentro de la órbita ideológica del “modernismo reaccionario”. La dictadura *primorrivista* se encontraba en una época influida por las consecuencias de la Gran Guerra y empezaba a percibir la formación profesional técnica-industrial como un mecanismo de adoctrinamiento de la juventud obrera, a partir del cual se podía construir una identidad nacional y profesional, a la vez que modernizar la industria nacional. Por ello, la dictadura de Primo de Rivera decidió centralizar todos los canales de formación industrial del joven obrero a través de un nuevo plan de estudios técnico e industrial dentro de las escuelas industriales y de trabajo. Así intentaba controlar al movimiento obrero, formar una clase media de técnicos industriales, satisfacer las necesidades económicas del país, al mismo tiempo que mantener la jerarquización socio-política tradicional. Pero la aplicación de este proyecto educativo durante la Segunda República no cumplió con las expectativas ideológicas y políticas de la dictadura de Primo de Rivera.

**Palabras clave:** España, Dictadura de Primo de Rivera, Modernización, Juventud obrera, Educación técnica.

---

\* Este trabajo se inserta dentro del proyecto I+D “Movimientos sociales, corporativismo y políticas públicas en España en el período de entreguerras (1918-1945)”. Director Dr. Francisco Villacorta Baños. Centro: CCHS, CSIC (Madrid), Instituto de Historia. Referencia HAR2011-27290, 2012-2014.

### Abstract

The aim of this article is to analyze the reform of the industrial education of the working youth created by the dictatorship of Primo de Rivera, across the Statute of Industrial Education of 1924 and of the Statute of Vocational Training of 1928, inside the ideological orbit of "reactionary modernism". Under the dictatorship, the State, of corporate ideology, was in an epoch that, influenced by the consequences of the Great War, was perceiving the vocational training as a mechanism of indoctrination of the working youth, to construct a national and professional identity, to the same time that to modernize the national industry. For it, the dictatorship of Primo de Rivera decided to centralize the vocational training industrial of the working youth across a new technical and industrial study plan inside the industrial schools and work. It could control to the labour movement, to create a middle class of technical personnel, to satisfy the economic needs of the country, at the same time as to support the socio-political traditional hierarchical organization. But the application of this educational project during the Second Republic did not expire with the ideological and political expectations of the Primo de Rivera's Dictatorship.

**Keywords:** Spain, Primo de Rivera's Dictatorship, Modernization, Working Youth, Technical Education.

### Introducción

La preocupación por la formación profesional de la juventud se convirtió en cuestión de primer orden para el Estado sobre todo tras la Primera Guerra Mundial. Ante el desanimo provocado por las injusticias derivadas de los nuevos procesos industriales y la crisis económica y social que la Gran Guerra había provocado, el gobierno *primorriverista* procuró aunar esfuerzos a favor de "una obra nacional"<sup>1</sup> y entendió que la formación técnica industrial de base, dirigida a los obreros jóvenes, era también un instrumento adecuado de política económica y social que beneficiaba la construcción del nuevo orden político corporativo<sup>2</sup>.

A partir del estudio de la reforma de la enseñanza industrial según el Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924 y el Estatuto de Formación Profesional de 1928, este trabajo intentará demostrar cómo la dictadura de Primo de Rivera elaboró un programa educativo de enseñanza profesional que respondía a ese objetivo ideológico dentro de una concepción corporativa de la sociedad. Este nuevo proyecto de formación profesional habría de ser un mecanismo idóneo de integración, adoctrinamiento y nacionalización de las masas, que concien-

---

1. GONZÁLEZ CALLEJA, Eduardo, *La España de Primo de Rivera. La modernización autoritaria, 1923-1930*, Madrid, Alianza Editorial, 2005, p. 23.

2. DELAMONTE, Érik, *Une introduction à la pensée économique en éducation*, París, Presses Universitaires de France, 1998, p. 84.

ciaría a los jóvenes obreros de que del buen ejercicio de su profesión dependía el bien común general y la ordenación social deseada por el gobierno.

### 1. Formar profesionalmente al joven obrero en el contexto de entreguerras

La Primera Guerra Mundial empezó a replantear un nuevo orden, no solo en el plano científico del trabajo, sino también en el económico, social y político. Implicó que el Estado considerara que las nuevas formas de organización científica del trabajo eran la solución a los problemas sociales y a las transformaciones de capital y del trabajo, a través de la colaboración entre las organizaciones de empresarios y de trabajadores y a través de una enseñanza técnica industrial dirigida al colectivo obrero y acorde a los nuevos requerimientos industriales<sup>3</sup>.

Este interés por adiestrar al joven obrero mediante programas curriculares técnicos de enseñanza elemental y media, que no superior y de ingeniería, era una preocupación común en todos los países europeos, que se enfatizó después de la Gran Guerra. Aunque dentro de sistemas y modelos diferentes de formación que dependían de una específica respuesta al cambio socio-económico y a los problemas políticos, en todos ellos este cambio era gobernado por la tendencia a mantener la “tradición”<sup>4</sup>.

En Alemania y Gran Bretaña se contaba con un sistema extenso de educación técnica y politécnica de fuerte conexión con la industria, respaldado por el Estado. En Alemania, sobre todo, la estructura de la enseñanza industrial era producto de una labor conjunta entre el Estado y las empresas líderes en la producción eléctrica y química<sup>5</sup>, tales como Siemens, A.E.G. o D.A.T.S.C.H., entre otras. En cambio, en países donde el desarrollo industrial no era tan acusado y se caracterizaban por la intervención directa del Estado en la regulación del trabajo del obrero, como era el caso de Francia y España, fue el Estado quien tuvo que lanzarse a estructurar la enseñanza industrial profesionalizada, adecuándola a las necesidades de la segunda revolución industrial, ante el arcaico y el rutinario aprendizaje dado por las iniciativas particulares. En España, cuando se comenzaron a desarrollar los sectores impulsados por la introducción de las innovaciones de la segunda revolución industrial de base tecnológica, sobre todo tras la Primera Guerra Mundial, se manifestó el gran

3. *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. 75-76.

4. GREINERT, Wolf-Dietrich, “European vocational training systems-some thoughts on the theoretical context of their historical development”, *Vocational European Journal Training*, CEDEFOP, 32(2004).

5. *Ibid.*, p. 22.

problema de la falta de medios y de preparación adecuada para acometer una reforma satisfactoria que mejorara el aprendizaje técnico-industrial<sup>6</sup>. En efecto, las escuelas profesionales existentes, más que formar, creaban funcionarios. Y los institutos, las universidades y las escuelas especiales estaban destinadas a la preparación de una minoría privilegiada y no ofrecían una instrucción práctica del joven obrero<sup>7</sup>.

Por otro lado, la mayoría de los jóvenes obreros no sabía leer y escribir; preferían lanzarse al mundo laboral, sin ninguna preparación técnica para el desempeño de un oficio<sup>8</sup>. El abandono educativo en que quedaba este grupo social provocaba paros forzados, una mala distribución de la mano de obra y una abundancia de trabajadores no cualificados. Además, se consideraba que el obrero sin formación tenía a la rutina y veía su trabajo como una obligación molesta<sup>9</sup>.

De este modo, a partir de los intereses corporativos del gobierno *primo-verrista*, el Estado se presentaba como la única institución capaz de organizar un programa de formación profesional general y objetivo, con que el joven obrero pudiera enfrentarse al ejercicio profesional, en base a un plan educativo que contemplaba como fin último el orden social y la prosperidad económica nacional. De este modo, este sistema de aprendizaje permanecía ajeno a los intereses particulares de cada región o institución, tutelado hasta el momento por los ayuntamientos, las diputaciones o las empresas y las asociaciones profesionales sectoriales del sector textil, las artes gráficas, la metalurgia, la producción de armas, la minería y la construcción naval<sup>10</sup>.

- 
6. TORTELLA, Gabriel, *El desarrollo de la España contemporánea. Historia económica de los siglos XIX y XX*, Madrid, Alianza Editorial, 1994, pp. 255-257.
  7. LOZANO LÓPEZ DE MEDRANO, Celia, *Ideología, política y realidad económica en la formación profesional industrial española, 1857-1936*, Lleida, Fundación Ernest Lluch, Milenio, 2007, pp. 133-134 ; y crítica dada por el director de la Escuela Industrial de Vigo en la *Memoria de la Escuela Industrial de Vigo del curso de 1923-24*, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16539.
  8. NOVO DE MIGUEL, Luciano, *La enseñanza profesional obrera y técnico-industrial en España*, Barcelona, Aribau, 1933, p. 23.
  9. DE MADARIAGA, César, *La formación profesional de los trabajadores*, Madrid, Aguilar, 1933, pp. 18-20 y 30-32.
  10. *Ibid.*, pp. 354-355; véase por ejemplo los trabajos para el caso catalán de ALBERDI, Ramón, *La formación profesional en Barcelona: política, pensamiento, instituciones, 1875-1923*, Barcelona, Don Bosco, 1980 o “Formación profesional, industrialización y sociedad en Valencia y en Cataluña desde finales del XVIII hasta la ley de educación de 1970”, *Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Mataró, noviembre de 1999; y DE LUIS MARTÍN, Francisco, *Dos experiencias socialistas de formación profesional en el primer tercio del siglo xx: las escuelas de aprendices tipógrafos y de aprendices metalúrgicos*, [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/79515/1/Dos\\_experiencias\\_socialistas\\_de\\_Formacio.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/79515/1/Dos_experiencias_socialistas_de_Formacio.pdf), pp. 233-234.

En la línea de la tradición interventora que empezó con la Restauración, la dictadura *primorrivista* intentó desarrollar más que nunca esta labor de protección y someterla a una concepción corporativa de la sociedad para eliminar todo resquicio liberal. Tutelaba todo el aprendizaje y la especialización profesional, donde prevalecían las coordenadas generales y donde tenían también cabida las propuestas particulares que competían con el mismo Estado en materia educativa y que no sabían canalizar los presupuestos ideológicos que el nuevo gobierno quería implantar<sup>11</sup>.

De esta manera, siguiendo los presupuestos del “modernismo reaccionario” –tal y como lo definió Jeffrey Herf para el caso alemán durante la República de Weimar<sup>12</sup>–, el régimen dictatorial aparecía como un remedio reaccionario y autoritario adecuado para la regeneración y la modernización técnica del país<sup>13</sup>. El carácter organicista y paternalista del Estado autoritario se apoyaba en los postulados del catolicismo social y del maurismo como una alternativa al parlamentarismo liberal, bajo una nueva concepción social y política corporativa, en base a la profesión, con una política de fomento del desarrollo económico y bajo la bandera de la idea de Patria<sup>14</sup>.

La política laboral y social de Primo de Rivera estaba dominada por ese paternalismo que intentaba atraer a los jóvenes obreros, el grupo social que más podía influir en la pacificación social y en el engrandecimiento de España, prometiéndoles una legislación social que defendiera y garantizara su cultura<sup>15</sup>. Efectivamente, para solucionar el problema de la producción, la juventud obrera era la fuerza social clave para la vida del país. Por ello, por el bien de la patria, se consideraba imprescindible dar a este colectivo una cultura propia a su condición de productores, que además permitiera forjar lazos de unión entre ellos y la dictadura y mejorar la productividad de la nación. Como el trabajo era la fuente del progreso para el pueblo, dar una formación adecuada a las necesidades del mercado y de los obreros permitía mejorar la relación entre el capital y el trabajo, aumentar la productividad industrial a través de un trabajo digno y mantener el orden social. Así, el trabajo cualifi-

11. AUNÓS, Eduardo, *La política social de la Dictadura*, Madrid, 1944, pp. 1-43.

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

13. GRIFFIN, Roger, *Modernismo y fascismo. La sensación de comienzo bajo Mussolini y Hitler*, Madrid, Akal Universitaria, 2010, pp. 251-252.

14. AUNÓS, Eduardo, *Hacia una nueva estructura social: conferencia pronunciada en la Escuela Social de Madrid*, Bilbao, Ediciones de Conferencias y Ensayos, 194?, pp. 27-32; y PEMARTÍN, José, *Los valores históricos en la Dictadura española*, Madrid, Editorial Arte y Ciencia, 1929, p. 65.

15. DONÉZAR, Javier M., GARCÍA-NIETO, María Carmen y LÓPEZ PUERTA, Luis, *La dictadura, 1923-1930. Bases documentales de la España contemporánea*, vol. 2, Madrid, Guadiana de Publicaciones, 1973, p. 37.

cado de este colectivo obrero se convertía en la herramienta para formar verdaderos patriotas y engrandecer a la nación<sup>16</sup>.

## 2. La estructura corporativa y la política de la enseñanza industrial del joven obrero

Para el Estado corporativo, el restablecimiento perfecto del orden social implicaba no desarticular la economía moderna pero tampoco el orden idealizado de la sociedad, según los postulados *primorriveristas*, si se organizaba ésta en base a la profesión técnica e industrial<sup>17</sup>. La organización científica del trabajo y la formación profesional técnica e industrial pasaron a ser las herramientas ideológicas del sistema para legitimar las decisiones de la autoridad<sup>18</sup>.

En un momento de transición hacia la sociedad industrial, la construcción del Estado moderno iba ligada al desarrollo capitalista racional y a la figura del técnico industrial. Se entendía que la “nueva clase media”, que debía formarse a partir de la juventud obrera y de la pequeña burguesía industrial, era la pieza fundamental del entramado socio-político pues sustanciaba la modernización dentro del cambio social y de la reproducción del orden establecido. Así, servía para fortalecer el sentimiento nacional de los más proclives a la revolución y para ocupar los nuevos oficios intermedios que la organización científica del trabajo habían introducido en el espacio productivo<sup>19</sup>.

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 la época de Romanones se estaban materializando en la enseñanza<sup>20</sup>. 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 del maurismo, la cual se sustentaba en la defensa de la familia, la profesión, la sociedad y la nación<sup>21</sup>.

16. PEMÁN, José María, *El pensamiento de Primo de Rivera: sus notas, artículos y discursos; prólogo de José María Pemán*, Madrid, 1929, pp. 119-130.
17. AZPIAZU, Joaquín, *El estado corporativo*, Madrid, Razón y Fe, 1936, p. 177.
18. VERGARA, José María, *La organización científica del trabajo, ¿ciencia o ideología?*, Barcelona, Fontanella, 1971, p. 170.
19. DURKHEIM, Émile, *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 1996, pp. 50-62 [1<sup>a</sup> ed., 1922], p. 41.
20. VIÑAO FRAGO, Antonio, *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons, 2004, pp. 20-36.
21. 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), pp. 93-94.

Los cambios socioeconómicos del primer tercio del siglo XX, la falta de científicismo en las materias de estudio, la incapacidad política de poner en marcha un sistema de formación profesional generalizado, que atendiera los estudios técnicos medios y de los operarios, y las anticuadas escuelas de artes y oficios evidenciaban una necesaria reforma, ya que con ese panorama no se podía ni conseguir una mejora en la productividad ni perfilar los valores del nuevo ciudadano profesional y técnico. La preocupación del gobierno de Primo de Rivera era modernizar y tecnificar el currículo educativo sobre todo 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>22</sup>. A través de los mismos se regeneraría a España desde dentro y sin revolución, se crearía un ciudadano práctico apartado de todo partidismo político y se permitiría atraer a la masa a las premisas ideológicas del gobierno y cooperar en la obra colectiva del país<sup>23</sup>.

El incremento de las capacidades técnicas generales obligaba a que la socialización fuera absorbida por un sistema de enseñanza profesional que atendiese a un público mayor y cercano a las clases más modestas. Esta educación se definía como la adquisición de saberes y roles específicos que el técnico debía ejercer: constituyan un universo simbólico que lo vinculaba a un campo especializado de actividades, pero situados siempre en el interior de una idea corporativa de Estado<sup>24</sup>.

Así, para la dictadura de Primo de Rivera configurar este perfil de técnico industrial era una 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, y que quedaba ejemplificado en un sistema nuevo de formación profesional obrera e industrial, que integraba al joven obrero dentro del mundo político autoritario. Éste se apartaría así de la idea de conflicto, se adaptaría a las necesidades de mercado de racionalización técnica y se configuraría una distribución social que podía traspasar la diferenciación estamental a la de clase profesional, pero sin modificar los criterios tradicionales de ordenación social. Estructurar a la sociedad en base a la profesión técnica podía formar la conciencia de solidaridad en el trabajo y hacer comprender que el fin de éste era el deber social que debían prestar a la comunidad<sup>25</sup>. En este benefi-

22. DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Ed. Tecnos, 1999, pp. 269-272.

23. LÓPEZ MARTÍN, Ramón, *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera*, vol. 2, Valencia, Universidad de Valencia, 1995, pp. 33-35.

24. ELLIOT, Philip, *Sociología de las profesiones*, Madrid, Editorial Tecnos, 1975, pp. 84 y 100.

25. GIDDENS, Anthony, *El capitalismo y la moderna teoría social*, Barcelona, Editorial Labor, 1992, p. 211.

cio colectivo que aportaba la profesión técnica a la nación estaba la baza política de la dominación y de la subordinación concebida por la dictadura, porque desarrollaba un sentimiento patriótico que conectaba con las nuevas formas sociales del trabajo, a través de una nueva formación industrial dada en las escuelas del trabajo<sup>26</sup>.

Además, podía tener un efecto de satisfacción socio-profesional entre los obreros. La capacidad técnica e industrial que cada joven obrero adquiría en una escuela profesional y que podía demostrar en el ejercicio ocupacional, le garantizaban la movilidad social hacia las capas sociales superiores, con el título acreditativo de este saber profesional<sup>27</sup>. El Estado organizaba un nuevo modelo de escuelas industriales que posibilitaban a aquéllos el inicio en la carrera técnica e industrial y convertirse en profesionales técnicos, pero siempre dentro de su “destino natural”. Pese a dichas posibilidades de ascenso socio-profesionales, como el fin último del Estado era no modificar el sistema de estratificación, limitaba numéricamente el acceso a los niveles más altos de la estructura de clase, y permitía una movilidad exclusivamente entre los niveles bajos<sup>28</sup>. Por tanto, la formación profesional siempre intentaba adaptar al joven a su ámbito social y apartarle de los intereses particulares que llevaban al conflicto de los unos con los otros<sup>29</sup>.

Por consiguiente, la única manera de hacer partícipe en el programa nacional a este colectivo era por medio de la instrucción técnica: se ampliaba la capacidad productora del obrero, se le permitía adaptarse al mercado industrial, se le reconocía como trabajador manual una dignidad profesional; y el Estado conseguía erradicar el desorden social dado en estos sectores más proclives al mismo, la juventud obrera<sup>30</sup>. No enfocar una enseñanza adecuada a las necesidades de este grupo suponía abandonarlos a la inercia de la vida social y un peligro para la “recta” vida ciudadana. Esta acción se conseguía con una preparación profesional que ofertaba a los muchachos todo un plantel educativo acorde a las necesidades de la industria, que abría las puertas al resurgimiento de la producción industrial.

26. PISTRAK, Moisei, *Problemas fundamentales de la escuela del trabajo*, Madrid, Sociedad de Educación Atenas, 1975, p. 58.

27. DEL CAMPO URBANO, Salustiano, *La sociedad de clases medias*, Madrid, Espasa-Calpe, 1989, p. 131.

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

29. DURKHEIM, Émile, *Educación y sociología...*, pp. 50-62.

30. Palabras de César de Madariaga como diputado recogidas en el *Diario de Sesiones de Cortes*, 15-XII-1928, nº 36, pp. 57-61.

En base a estos planteamientos, hay que entender la reestructuración del sistema educativo. La enseñanza secundaria se consideraba el espacio educativo más apropiado para sembrar la deseada moralidad ciudadana<sup>31</sup>. 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 la de la enseñanza industrial organizada por el Ministerio de Trabajo, a través de dos estatutos: el Estatuto de Enseñanza Industrial de 31 de octubre de 1924 y el Estatuto de Formación Profesional de 21 de diciembre de 1928<sup>32</sup>.

La misma preocupación social y económica de la formación profesional trasladó la tutela de la reforma de la enseñanza industrial al Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria, por Real Decreto de 15 de marzo de 1924<sup>33</sup>. Este cambio obedecía a una concepción educativa diferente de la mantenida por el departamento de Instrucción Pública: era más conveniente que la formación profesional estuviera vinculada a los intereses económicos del país relacionados con la organización industrial y laboral de la nación<sup>34</sup>. Este cambio no planteaba negar los principios pedagógicos y culturales de la educación obrera, para con ello contribuir a la configuración de una sociedad corporativa reaccionaria fundamentada en los presupuestos de la profesión<sup>35</sup>.

Así, los dos estatutos, junto con las órdenes complementarias del Reglamento orgánico para la aplicación del Estatuto de Enseñanza Industrial del 6 de octubre de 1925 y del Reglamento provisional del 18 de junio de 1926, fueron los textos que ejemplificaron este objetivo político e intentaron configurar este profesional técnico<sup>36</sup>. Con ellos se planteaba capacitar a un capital humano formado en las artes manuales, pero también en las “espirituales”, para procurar evitar que la técnica se apoderara del sentimiento humano de los jóvenes obreros y los encaminara a la “subversión”. Los valores morales del régimen iban a ser dados por un tipo de programa educativo de “humanización”

31. 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, p. 369.

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

33. R.D. de 15-III-1924, *Gaceta de Madrid*, 16-III-1924.

34. *Primer Congreso Nacional de Ingeniería...*, pp. 69-70.

35. DE MADARIAGA, César, *La formación profesional...*, pp. 376-377.

36. Preámbulo del Reglamento provisional para la aplicación del Estatuto de Enseñanza Industrial del 31-X-1924 para las enseñanzas elementales y profesional del 6-X-1925, *Gaceta de Madrid*, 10-X-1925 (a partir de ahora, Reglamento para la aplicación del Estatuto de Enseñanza Industrial de 1925) y R.D. de 22-VII-1926, *Gaceta de Madrid*, 28-VII-1926.

de la enseñanza técnica configurado en las escuelas de trabajo e industriales, donde la cultura general jugaba un papel importante para cultivar en los aprendices un sentimiento que les hiciera obviar el materialismo y comprender cómo ser ciudadanos dentro de la estructura política y social de la dictadura; y donde la cultura técnica preparara a profesionales para el trabajo industrial más especializado<sup>37</sup>.

### 3. La reforma educativa: la “humanización” de la cultura técnica

El método de racionalización técnica del trabajo industrial no podía obviar lo que los críticos a la doctrina taylorista definían como el comportamiento social humano. Si se quería contrarrestar el efecto de esas fuerzas revolucionarias, al nuevo marco técnico y científico había que darle otro tinte más humano y social, diferente al que le había dado Taylor<sup>38</sup>.

Las nuevas teorías de la productividad partían de la convicción de que el hombre era el fundamento de todo complejo sistema de producción, y el beneficio dependía de un trabajo científico que se aprendía dentro de un programa nuevo de formación que les hacía comprender los conocimientos prácticos de la actividad profesional y el valor social de la profesión<sup>39</sup>. Así, la industria más moderna llevaba implícitamente al descubrimiento social del factor humano<sup>40</sup>.

Este nuevo modelo de trabajo industrial creó un debate ideológico entre los pensadores y los teóricos del mundo de la educación y de la política en torno a los efectos que la introducción de estos procedimientos producía en la formación del joven obrero, conocido con el nombre de “crisis del aprendizaje”. En contra de los que defendían que este fenómeno se producía porque el maquinismo convertía al obrero inteligente en un autómata y lo rebajaba al escalafón de los no cualificados<sup>41</sup>, para los ideólogos de la dictadura y pedagogos del momento, como César de Madariaga, Eduardo Aunós o el propio José Mallart y Cutó, este postulado de que la máquina hacía inútil la formación profesional era erróneo. Lo que sí se producía era una crisis del aprendizaje de estilo artesanal y con ello la necesidad de una educación técnica moderna.

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

38. MALLART Y CUTÓ, José, *El factor humano en la organización del trabajo: para patronos, para los obreros, para los técnicos*, Porto, Artes y Letras, 1922, pp. 29-32.

39. Véanse las referencias históricas que a este tema hace MALLART Y CUTÓ, José, *Orientación funcional y formación profesional*, Madrid, Espasa-Calpe, 1946, pp. 85-91.

40. A partir de los argumentos históricos de PELLITERI, Giuseppe, *Formación profesional: ergodidáctica*, Madrid, Morata, 1961, pp. 64-67.

41. ACERO SÁEZ, Eduardo, *Crónica de la formación profesional española*, t. I, Madrid, Ediciones Técnicas y Profesionales, 1993, p. 125.

La máquina requería de obreros inteligentes con una formación moderna y especializada dentro de cada rama industrial, a la vez que una educación general. Ciento era que se hacía una distinción muy marcada entre las funciones de dirección y las de ejecución. Sin embargo, ello había provocado la aparición de cuadros intermedios entre el obrero y el ingeniero: una clase media de técnicos que iban desde el aprendiz hasta el jefe del taller y que debían tener tanto una cualificación manual como intelectual<sup>42</sup>.

En efecto, para dar solución a la crisis del aprendizaje, la única vía era la de introducir el aspecto social, el espíritu y la razón humana en el programa de formación profesional del joven obrero<sup>43</sup>. La escuela debía cambiar el concepto pedagógico de formación profesional. El nuevo operario debía poseer nuevas destrezas, en función del escalafón ocupacional y formativo que ocupara en el taller, donde existía tanto una exigencia manual como intelectual<sup>44</sup>. Como consecuencia, se defendía coordinar un aprendizaje que unía el sentir económico de la organización científica del trabajo con el valor social de la utilidad productiva, a través del equilibrio formativo entre el factor humano y el factor mecánico<sup>45</sup>. De este modo, la formación profesional nueva, acoplada a la industria moderna, era la llamada a establecer la armonía entre las carencias de la producción y las de la vida de los trabajadores<sup>46</sup>.

Por tanto, el plan curricular de adiestramiento comprendía conocimientos materiales y también sociales. Se consideraba imprescindible un programa formativo basado en una cultura técnica humanizada porque no se podía vivir sin obreros diestros, inteligentes y cultos que, además de saber trabajar en sus actos, supieran vivir la vida moderna, apartados de un comportamiento pre-dispuesto al descontento en el trabajo y, por consiguiente, al enfrentamiento con el patrón.

#### 4. “Enseñanza industrial” o “Formación Profesional”

Esta concepción social, económica y política de la formación profesional obrera explica el diferente nombre que recibió cada estatuto. En 1924, el Real Decreto que daba nacimiento al primer estatuto, empleó el término de “Enseñanza

42. MALLART Y CUTÓ, José, *El factor humano...*, 1922, pp. 11-15.

43. Según las referencias hechas a este fenómeno y período por FRIEDMANN, Georges, *Problemas humanos del maquinismo industrial*, Buenos Aires, Sudamericana, 1956, pp. 250-287.

44. RODRÍGUEZ HERRERO, Juan José, *Formación profesional y desarrollo 1930-1970*, Salamanca, Instituto de ciencias de la investigación, Universidad de Salamanca, 1986, p. 13; y CARON, François, *Les deux révolutions industrielles*, Paris, Albin Michel, 1977, pp. 37-40.

45. AUNÓS, Eduardo, *Revisión de conceptos sociales*, Madrid, Ediciones y Publicaciones, 1956, pp. 129-130.

46. MALLART Y CUTÓ, José, *El factor humano...*, pp. 11-15, 29-32.

Industrial". Se entendía por enseñanza industrial la que tenía por objeto la formación de los obreros, de los jefes de taller, de los técnicos y de los ingenieros para la industria fabril y manufacturera. Englobaba tanto a la enseñanza del obrero en su grado de aprendiz, como a la enseñanza profesional de los contramaestres y peritos, y la enseñanza facultativa de los ingenieros<sup>47</sup>.

Definirse como enseñanza en vez de como formación apuntaba hacia una dirección social y un objetivo curricular concreto: entendía el ciclo educativo elemental como un aprendizaje pedagógico y cultural, un estadio más del aprendizaje manual y técnico, y solamente empleaba el término "profesional" para aquellos niveles intermedios donde predominaba un cierto cariz de dirección y de formación exclusiva de un único cuerpo, el de ingenieros. Además, el propio nombre del Estatuto ("Enseñanza Industrial") unía este tipo de educación a la dada en las escuelas industriales: la de las profesiones técnicas de dirección. A pesar de ello, el discurso político defendía que con el nuevo estatuto lo que se pretendía era lograr la perfección de la enseñanza obrera elemental, facilitando a los jóvenes más modestos adquirir el título de ingenieros<sup>48</sup>.

En cambio, en 1928 el nuevo Real Decreto aparecía publicado con el nombre de "Formación Profesional". El objetivo era darle a esta instrucción un perfil económico y social y eliminar ese aspecto "clasista" del anterior estatuto, no circunscribiéndose a un determinado grado de enseñanza, sino englobando todo el currículo de educación técnica e industrial más elemental dirigido al colectivo obrero. Y, además, todos eran trabajadores "profesionales" capacitados para idear y ejecutar, en funciones directivas o dirigidas, los diversos procesos industriales<sup>49</sup>. Se trataba de llamar a esta instrucción "formación profesional" porque se había de preparar al hombre para la acción, para las tareas que había de ejecutar y para su misión social. Había que formar al individuo en su faceta de obrero y de ciudadano; debía adiestrar al joven bajo formas humanas de la técnica, en la que se combinaran saberes prácticos y humanos<sup>50</sup>.

El objetivo social de la formación profesional era distinto: buscaba dotar de metas y titulaciones profesionales propias, no solo a los ingenieros, sino a los cursos del oficial o del maestro obrero. El objetivo era formar a los jóvenes

47. R.D. del Estatuto de Enseñanza Industrial de 31-X-1924, arts. 2 y 3, cap. I, *Gaceta de Madrid*, 5-XI-1924, p. 587 (a partir de ahora se citará como Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924).

48. ABC, 11-XI-1925, p. 18.

49. R.D. del Estatuto de Formación Profesional de 21-XII-1928, arts. 1-3, Cap. I, Libro I *Gaceta de Madrid*, 28-XII-1928, p. 1989 (a partir de ahora se citará como Estatuto de Formación Profesional de 1928).

50. *Memoria de la Escuela Industrial de Béjar del curso de 1927-28*, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16540.

trabajadores en su grado más elemental y general porque era el colectivo más numeroso y necesitado de instrucción. Se les debía de afianzar una preparación completa que sirviera en todas las ocupaciones y una preparación mixta de pedagogía, de técnica y de lo social que se iniciaba en el curso de pre-aprendizaje. Así, esta reforma se enlazada con los estratos sociales inferiores más necesitados y olvidados por la atención social y educacional del Estado<sup>51</sup>.

Además, con el calificativo de “formación profesional” se pretendía cumplir los propósitos ideológicos del momento de crear ciudadanos y productores. Se trataba de dar a esa enseñanza industrial un contenido más formativo, humano y más acorde a las necesidades del mercado. Emplear el término de formación suponía adecuarse a la complejidad económica y productiva de la industria y adentrarse en todo un aprendizaje que iba desde la escuela primaria a la titulación de técnico, adecuando la enseñanza tanto a la moral como a los principios de la economía nacional, para crear a la vez personal cualificado y ciudadanos. Por tanto, implicaba la generalización de la enseñanza industrial y la puesta en marcha de un currículo que humanizaba a lo moderno de la técnica; vías mediante las cuales se forjaban el perfil de ciudadano y productor definido por el régimen a través de su profesión<sup>52</sup>.

Esta diferente significación de la nomenclatura empleada en cada estatuto explicaba la propia organización curricular de cada reforma. Con el Estatuto de 1924, la escala en grados se dividía en función de si predominaba el trabajo intelectual o manual. Existían dos tipos de escuelas: las elementales de trabajo y las industriales. En las primeras, se daba formación a todos los oficios de enseñanza obrera de aprendiz, en los cuales predominaba el trabajo manual sobre el intelectual. En las segundas, se hablaba más bien de enseñanza profesional, que preparaba para las profesiones técnicas industriales, tales como la del contramaestre, del perito y del ingeniero, destinadas a dirigir la labor del obrero con preponderancia del trabajo intelectual sobre el manual. Quedaba perfilada una jerarquización profesional en base a la clase social, donde lo profesional se ceñía, exclusivamente, al escalafón medio-superior. Además, hizo corresponder a cada nivel un tipo de escuela: la de trabajo se encargaría del pre-aprendizaje y formaría al oficial industrial, y a un tipo de alumnado, al obrero y a los salidos de la escuela primaria; y la de perfeccionamiento obrero o industrial se encargaría de la formación del maestro y del perito, enfocada más hacia la clase media aburguesada<sup>53</sup>.

51. DE MADARIGA, César, *La formación profesional...*, p. 480.

52. PELLITERI, Giuseppe, *Formación profesional...*, pp. 85-86.

53. Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924, art. 3, Capítulo I, p. 596.

Sin embargo, con el Real Decreto de 1928, al concebir esta instrucción en un sentido más primario, humano y social, se optó por englobar los estudios elementales y medios de la enseñanza técnica en base a una misma escuela, la escuela de trabajo, para alejarla de los estudios superiores de ingeniería. Se trataba de vincular los estudios de técnico con los de oficial y de maestro obrero, de rebajar la consideración social y profesional de los diplomados medios, y de establecer un currículo menos teórico y más práctico, humano, social y económico. Cada grado tenía una meta profesional y docente en sí misma y, por tanto, el certificado de aptitud se entendía como elemento de garantía de cualificación para ejercer en un taller el grado de oficial o de maestro obrero.

Se hacía un reparto en dos tipos de escuelas: las elementales de trabajo, con la orientación y selección profesional, el pre-aprendizaje, el aprendizaje de oficiales y la formación de maestro obreros (antes dada en las escuelas industriales); y las superiores de trabajo, con los títulos de auxiliares y técnicos industriales, al margen de la de ingeniería. El criterio de separación se establecía en base al nivel profesional. No tenía sentido mantener por más tiempo la división tradicional entre el obrero y el técnico según si predominaba el trabajo manual e intelectual, ni las jerarquías entre las escuelas según el tipo de formación ofertada<sup>54</sup>. Lo importante era definir cada nivel formativo según su ocupación, porque todas ellas eran profesiones y contenían tanto un grado de intelectualidad como de manualidad. Ahora ya no se hablaba de escuelas industriales, sino de superiores de trabajo. De esta forma, no quedaban vinculados los estudios medios técnicos a los de ingeniería, sino más bien a la educación obrera elemental. Lo importante era reducir la importancia de la escuela superior, la antigua industrial de peritos, en beneficio de la elemental, porque era más natural incrementar la importancia de las enseñanzas de los jóvenes obreros que de profesionales superiores técnicos que la industria absorbía difícilmente<sup>55</sup>. De este modo, se pretendía elevar el nivel de cultura de las clases modestas y trabajadoras, quienes podrían escalar dentro de la carrera profesional hasta la obtención del título de técnico como meta última, para terminar un ciclo intermedio que también era reconocido con un diploma oficial<sup>56</sup>.

Este programa, a diferencia del de 1924, sí concebía la formación dentro de un sistema de clases sociales abiertas al tener un enfoque “horizontal” dirigido al colectivo obrero: se presentaban cada grado con diferentes metas sucesivas

54. NOVO DE MIGUEL, Luciano, *La enseñanza profesional obrera y técnico-industrial en España*, Barcelona, Aribau, 1933, pp. 41-42.

55. DE MADARIAGA, César, *La formación profesional...,* pp. 474-475.

56. *Memoria de la Escuela Industrial de Béjar del curso de 1927-28*, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16540.

y escalonadas, sometido a un régimen independiente, aunque con el necesario enlace para facilitar el paso de un curso a otro, en contra del modelo “vertical”, implantado principalmente en el Estatuto de 1924. Así, la organización completa y perfecta solo se podía lograr aplicando una verticalidad más elemental y la horizontalidad curricular: capacitar al joven obrero en el estudio especializado técnico y facilitarle, sino podía llegar a ser jefe técnico, el seguimiento intermedio que más le conviniera<sup>57</sup>.

Con esta reforma se trataba de que el joven obrero consiguiera dignidad profesional y se afianzara su integración social en el sistema capitalista y en las bases socio-políticas del régimen. Una supuesta generalización escolar que le permitía adquirir, siempre dentro del programa de enseñanza industrial elemental, una formación humanitaria e intelectual que le ayudaba a comprender mejor su rol social. Se estaba produciendo lo que muchos especialistas han llamado la proletarización académica del nivel medio educativo<sup>58</sup>.

### 5. El nuevo programa de estudios

Para volver a recuperar, en definitiva, el valor espiritual del trabajo a través de una enseñanza técnica y profesional y no modificar la estructura social jerarquizada<sup>59</sup>, y perfilar el carácter del “buen obrero”, era necesario apostar por un currículo educativo de humanización de la cultura técnica. En él se ponía como punto central la cultura general porque era un método pedagógico que despertaba el espíritu crítico del joven, se adecuaba al carácter de la vida industrial moderna y le enseñaba a ser ciudadano<sup>60</sup>.

Se propagó el perfil “humanista” del trabajo en una escuela que se acoplaba a las múltiples exigencias de la vida industrial, a través de la oferta de materias de carácter técnico y profesional, y a las condiciones de vida humana, mediante conocimientos relativos al comportamiento social y civil del trabajador en el ejercicio de su actividad<sup>61</sup>.

La enseñanza técnica, si comprendía un complemento de cultura general, específica y polivalente, podía permitir a los alumnos adaptarse a la evolución de las técnicas, a las mutaciones económicas y a los cambios del mercado de trabajo. Con su aprendizaje, se pretendía conseguir una mejor situación socio-

57. NOVO DE MIGUEL, Luciano, *La enseñanza profesional*..., pp. 41-42.

58. VIÑAO FRAGO, Antonio, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Ediciones Morata, 2002, pp. 44-47.

59. AUNÓS, Eduardo, *Hacia una nueva estructura...*, p. 39.

60. La misma idea se recoge en *L'École Technique. Organe Officiel du Syndicat du Personnel de l'Enseignement Technique de France et des Colonies*, février 1931, pp. 13-14.

61. AUNÓS, Eduardo, *Revisión de conceptos...*, pp. 129-130.

profesional gracias justamente al fondo de cultura general, porque creían que así podían desarrollar las facultades intelectuales, de observación, de juicio, de conocimientos generales aplicables a cualquier circunstancia de la profesión y a cualquier competencia superior; y llegar a ser un freno para el paro y no sufrir los efectos de los períodos de crisis<sup>62</sup>. De otro lado, se trataba de alcanzar la paz social porque, con la cultura general, se daban las nociones indispensables para conformar una moral, no solo profesional, sino social y nacional que desarrollaba la solidaridad común entre los obreros cualificados, la máquina y el patrón. De este modo, se procuraba hacer entender a los obreros que con una instrucción, no solo técnica, sino también humanitaria podían llegar a ser mejores productores y ciudadanos, igualando a todos los individuos en la misma formación y en la misma misión social, dentro, cada uno, de su puesto laboral.

Por esto, el currículo de las escuelas de trabajo dio cabida a nuevos conocimientos utilitarios acordes a la modernización técnica del trabajo, al modelo de educación económica y afines con la introducción del conocimiento técnico humanizado. El avance de la industrialización obligó a la renovación de los programas de estudio hacia una orientación más experimental e industrial, donde predominaba la especificidad politécnica, teórica y práctica, así como una formación jerárquica y eminentemente teórica. Se consideraba que esclavizar al individuo dentro de una profesión suponía privarle del bienestar espiritual y material que cualquier ejercicio profesional podía aportar. Por ello, habría que construir una educación que permitía buscar otra actividad<sup>63</sup>.

Todo currículo se dividía en elementos “educacionales”, es decir los de carácter genérico y socio-cultural, como por ejemplo Lengua, Ortografía, Historia, Física y química, Aritmética, Geometría y Cálculo; y elementos “instrucionales”, que eran los de carácter técnico, que se relacionaban con la profesión y con la actividad económica, como por ejemplo Mecánica, Electrotecnia, Derechos laborales u Organización del taller. En función de si prevalecían un tipo de materias u otras, el objetivo profesional y social variaba<sup>64</sup>.

El Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924 y el Reglamento para su aplicación, de octubre de 1925, instauraron un plan oficial para el aprendiz compuesto de todo un programa que hacía hincapié en asignaturas de complemento al ciclo primario, científicas y técnicas, de carácter general, más alguna

62. Véanse las referencias que a este tema y período hace MALLART Y CUTÓ, José, *Orientación, selección..., p. 12.*

63. 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, noviembre de 2002, pp. 409-416.

64. NOVO DE MIGUEL, Luciano, *La enseñanza profesional..., p. 85.*

clase práctica –Prácticas de taller y Dibujo–; y ambos daban mayor importancia a las disciplinas propias del oficio de tipo manual, de taller y de tecnología en los últimos cursos de este primer ciclo, y las especializadas, en los estudios profesionales de perito. De este modo, se procuraba evitar que los “dominados” pudieran ocupar los espacios directivos destinados a la burguesía. El carácter cíclico y complementario entre los grados introducía en los comienzos de la carrera profesional asignaturas con los nombres de “noción”, más tarde con el de “ampliación de noción”, y por último con materias de extensión apropiada a la especialización superior. Así, el programa de oficial obrero tenía una continuidad facultativa en los maestros y en los peritos, ya que era concebido como preparación para los cursos superiores de especialización técnica<sup>65</sup>.

En el caso de la instrucción del aprendiz operario, predominaban los cursos “educacionales” de tipo ambiental y algunos “instruccionales” de rango técnico. Para formar obreros capacitados y adaptados a cualquier rama y fase del proceso productivo en las unidades simples de producción, según César de Madariaga, se debía de dar más importancia a las asignaturas educacionales, con las que los alumnos adquirían algunas nociones prácticas del oficio, y de convivencia en sociedad<sup>66</sup>.

Para cumplir con este fin, existía consenso para estructurar un programa que sirviera de enlace entre la instrucción primaria y la superior, para evitar el vacío educativo en que quedaba un adolescente que terminaba el ciclo elemental y cuyo único camino parecía ser el trabajo en el taller. Los pedagogos y políticos del momento pensaban que si un joven quedaba inmerso en la realidad, falto de protección y de asistencia, en el momento más crítico de la vida, conducía a las situaciones morales, sociales y económicas nada afortunadas. Precisamente, la ausencia de toda orientación al salir de la escuela, al introducirse en el mundo nuevo de las actividades mecánicas del trabajo, ejercitaba todo gérmenes de desengaños y egoísmos, por ser víctima de la explotación del trabajo. En estos años de la adolescencia, urgía orientarles para evitar el peligro de una mala elección y que al final de unos años de aprendizaje o de actividad se dieran cuenta de que había errado en el camino. De este modo, el Estado ponía en marcha desde una edad temprana un mecanismo selectivo y jerárquico que conformaba una mentalidad de esfuerzo para llegar a desempeñar determinados puestos laborales<sup>67</sup>. Eran cursos preparatorios para el aprendizaje destinados a los muchachos de la escuela primaria o recién salidos de

65. *Memoria de la Escuela de Gijón del curso de 1928-29*, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16542.

66. DE MADARIAGA, César, *La formación profesional...*, pp. 389-390.

67. RODRÍGUEZ HERRERO, Juan José, *Formación profesional y desarrollo...*, pp. 34-35.

ella, aún no imbuidos por la ambición de ganar dinero y sin los vicios del trabajo, y se constituían como el primer estadio de las escuelas elementales de trabajo<sup>68</sup>.

En estos cursos preparatorios, a los diez años se les guiaba hacia un grupo de oficios determinados, en relación con sus aptitudes y aficiones vocacionales. La misión de este nivel formativo se concretaba en una preparación elemental dada en dos cursos como complemento de la instrucción primaria, donde la cultura general se alternaba con trabajos manuales fáciles, completos de conocimientos comunes a los principales oficios<sup>69</sup>. Pasaban por los diversos talleres de carpintería, de hierro forjado, de tipografía, etc., donde pretendían conocer la fuerza, la paciencia, la exactitud, el cuidado, la precisión, la destreza, el gusto y la voluntad<sup>70</sup>. El muchacho en este período aprendía las características comunes de los oficios semejantes, la finalidad del trabajo, se ponía en contacto con la realidad del oficio, adquiría el hábito del mismo y la disciplina laboral<sup>71</sup>. Asimismo, fruto de esta instrucción, se podían definir sus aptitudes y su mejor vocación, con la ayuda de los maestros, quienes ofrecían datos a las oficinas de orientación profesional para aconsejar y orientar al alumno a fin de que pudiera seguir un aprendizaje completo en la escuela elemental de trabajo<sup>72</sup>.

Seguidamente, se cursaban los cuatro cursos del aprendizaje de oficial obrero, ya en la escuela elemental de trabajo, los cuales daban un estudio base para los diferentes oficios industriales donde prevalecía el trabajo manual sobre el intelectual y de aplicación general y básica a varias industrias, como eran, por ejemplo, los ajustadores, los montadores, los torneros, los fogoneros, los maquinistas, los forjadores, los fundidores, los carpinteros, los electricistas, los albañiles, los fontaneros o, también, los conductores de automóviles. Y si el currículo se orientaba hacia una determinada industria local, era porque la escuela había cogido el nombre de la misma, como era el caso de la de Armería de Éibar, de Hilados y Tejidos, de Tintorería, de Curtidos, de Automovilismo, de Ferrocarriles, de Relojería, de Jabonería o de Joyería.

A las enseñanzas de aprendizaje ingresaban los alumnos con doce años cumplidos, siempre que demostraban con una examen previo de entrada que sabían leer y escribir, que conocían las principales reglas de Aritmética y Geometría y los conocimientos básicos de Historia y Geografía; que tenían las

68. MALLART Y CUTÓ, José, *La organización de la formación profesional en España*, Madrid, Revista de Organización Científica, 1932, p. 199.

69. Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924, art. 26, Cap. V., p. 591.

70. NOVO DE MIGUEL, Luciano, *La enseñanza profesional...*, pp. 30-31.

71. *Ibid.*, p. 87.

72. DE MADARIAGA, César, *La formación profesional...*, pp. 13-14.

condiciones físicas suficientemente desarrolladas para comenzar las prácticas de taller, que generalmente era a los catorce años; así como que pagaban los derechos en concepto de prácticas. Y existían también cursos complementarios nocturnos para los que trabajaban durante el día, quienes recibían sobre todo una enseñanza de cultura general, con materias complementarias a las de tipo industrial<sup>73</sup>. Éstas tanto podían dirigirse a dar una instrucción más o menos completa al obrero adulto para adquirir conocimientos básicos o especializados en alguna particularidad del oficio, como a los aprendices jóvenes que ya estuvieran inmersos en la rutina del taller y no pudieran realizar una carrera profesional<sup>74</sup>.

La composición de este primer nivel de cuatro cursos contenía simplemente las nociones prácticas, más algunas de carácter social e industrial, como era Geografía industrial española, Legislación obrera, Higiene industrial y Gimnasia; el resto eran de carácter post-primario, como Aritmética y geometría, Nociones de matemáticas prácticas, Ciencias físicas y naturales, Química e historia natural y Nociones de mecánica y física. La distribución horaria de mayor carga docente recaía en las clases prácticas y las de Dibujo; las de menos docencia eran las de Gimnasia, Gramática práctica, Legislación obrera e Higiene industrial; el resto de materias de carácter científico y de cultura general se repartían en tres horas cada una. Esta distribución se explicaba por el fin educativo de este grado: completar las nociones elementales y conocer la realidad práctica de los talleres<sup>75</sup>.

Para los estudios de maestro obrero, impartidos en la escuela industrial, como el objetivo era que fueran buenos dirigentes, capaces de administrar intelectualmente lo manual, planteaba una formación cargada de elementos de conocimiento universal y técnico. A este grupo, a diferencia del futuro oficial obrero, se le debía de ofrecer una verdadera instrucción, más que una educación, porque de él se pretendía que salieran los cuadros profesionalizados y facultativos de una especialidad. Por ello, los saberes eran de carácter técnico, que servían para trabajar en un problema concreto, para promocionar a los niveles superiores y para crear una mentalidad propiamente profesional<sup>76</sup>.

Las asignaturas que componían los estudios de maestro obrero completaban los de oficial obrero y preparaban para los estudios del peritaje. En estos cursos se inscribían quienes habían cursado los estudios de oficial obrero y paga-

73. Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924, arts. 23, 24 y 27 Cap. V, p. 590.

74. NOVO DE MIGUEL, Luciano, *La enseñanza profesional...*, p. 54.

75. Reglamento de aplicación del Estatuto de Enseñanza Industrial de 1925, art. 18, p. 148.

76. Congrès International d'Enseignement Technique, vol. 2, Bureau International d'Enseignement Technique, Bruselas, 1932, pp. 609-743.

do los derechos de examen y de prácticas establecidos en cada asignatura. La formación de los maestros obreros, conocida como perfeccionamiento profesional, estaba configurada a partir de dos cursos: uno general, donde los alumnos estudiaban las materias fundamentales y básicas para todo oficio, y otro especial, formado por asignaturas especializadas comunes a todas las profesiones y otras de aplicación en una única profesión. El primero tenía aún las mismas materias que el aprendizaje respecto a las Clases prácticas y el Dibujo, a las de organización industrial y social de los talleres y fábricas, y se eliminaban las científicas post-primarias. A pesar de existir materias comunes a las diferentes ramas, era un nivel donde ya el obrero se podía especializar en asignaturas que lo requerían, ya que cada escuela profesional establecía las especialidades industriales de maestros obreros agrupadas en mecánicos, químicos y electricistas, e incluso, en las propias características de la economía local, como las textiles, las de maquinistas y fundidores, la de forjadores, la de caldereros, la de motoristas y la de carpinteros, entre otros. La especialización aparecía en las de técnica especial dentro de los oficios de mecánica, química y electricidad, del primer año, y en las de técnica general, del segundo año.

El currículo del peritaje era el que realmente ofrecía materias 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 en aquellas otras que las características de la región recomendaban y justificaban. A diferencia del currículo elemental, hacía competentes especializados a este personal como auxiliares de ingenieros, técnicos o peritos en los problemas de un determinado campo industrial. Ingresaban a partir de los catorce años de edad, con el título de maestro obrero o del bachillerato elemental, y pagando los mismos derechos que en los institutos de enseñanza secundaria y 25 ptas. por derechos de prácticas<sup>77</sup>.

Los primeros cuatro años estaban cargados de asignaturas técnicas y científicas generales, como Matemáticas, Física, Química, Mecánica, Geografía económica, Economía industrial, Organización de talleres, Legislación e higiene industrial, Topografía y construcción, Prácticas de taller y laboratorios y Dibujo industrial. Y los dos últimos cursos, de las técnicas especiales de la propia especialización industrial –mecánica, electricidad, química y textil– o en aquéllas que la región justificara. Los cursos comunes de perito suponían una continuidad respecto a las materias del período anterior; y el carácter cíclico del propio plan de estudios obligaba a repetir las mismas clases generales en los cuatro primeros cursos, a los cuales se iban añadiendo Topografía, Construcción

77. Reglamento de aplicación del Estatuto de Enseñanza Industrial de 1925, arts. 34-38 y 51.

o Inglés. Pero la naturaleza curricular era la misma, de carácter práctico, social y de organización industrial. Se daba mayor carga docente a las Prácticas de taller, y las asignaturas como Aritmética y álgebra, Química general, Geografía general, Historia contemporánea, Dibujo o Geometría y trigonometría, se repartían en dos horas para las clases orales y dos horas para las clases prácticas. Las de los cursos especiales eran de carácter técnico, económico y especializado, tales como Electrotecnia general, Termotecnia, Motores, Mecánica, Electroquímica y electrometalúrgica, Tecnología química orgánica y mineral y Máquinas eléctricas, y las horas se distribuían entre las orales y prácticas, dando mayor relieve a las prácticas en cada una de ellas. Los bachilleres que tenían aprobados los dos preparatorios, pasaban a cursar los dos años de especialización del perito. Refundir el currículo de los cuatro primeros años de perito en dos era posible porque ya poseían parte de los conocimientos de las materias de carácter general, únicamente les faltaban los de naturaleza más técnica e industrial<sup>78</sup>. Por tanto, era en este nivel de estudios donde quedaba circunscrita la especialización técnica, dirigida a un número limitado de alumnos, donde difícilmente podía o tenía intenciones de ingresar el joven obrero.

En cambio, como el objetivo del Real Decreto de 1928 era completar los estudios elementales y rebajar la categoría de la escuela industrial, la formación del aprendizaje se circunscribía al oficial y al maestro obrero, y se ampliaba la oferta educativa a la reeducación del inválido, al perfeccionamiento y al re-aprendizaje profesional. Es decir, trataba de captar la instrucción de un público trabajador y modesto; y la formación superior se acotaba a la figura del auxiliar y del técnico industrial, despareciendo la antigua titulación de perito, ya que así se desvinculaba esta categoría profesional de las nuevas titulaciones intermedias, que complementaban la instrucción del oficial obrero y no la del ingeniero, como la de perito.

La creación del cuadro de enseñanzas y requisitos académicos quedaba bajo las directrices de cada escuela en la carta fundacional, estando cada una gobernada por el patronato de formación profesional, para que se adaptase a las características económicas y sociales de cada región, sobre todo de los jóvenes obreros más humildes, eliminando las trabas curriculares y académicas señaladas en el anterior estatuto. La única exigencia académica era que los planes de estudios partieran del modelo curricular del Reglamento para la aplicación del Estatuto de Enseñanza Industrial de 1925, y que para los grados elementales, aparte de las materias de carácter económico y técnico que cada junta de patronato considerara oportunas, las de cultura general, cívica y de expresión

---

78. *Ibid.*, arts. 44 y 45.

gramatical estuvieran siempre presentes en los grados elementales, dentro de esa concepción humanista de la enseñanza técnica<sup>79</sup>. Además, el ingreso en la escuela industrial o superior debía establecerse de tal modo que se dieran las mayores facilidades para el acceso de los obreros y de la clase media a estos estudios<sup>80</sup>.

Sin embargo, para los estudios superiores de auxiliar técnico sí se estableció un programa oficial común y uniforme para todo tipo de centro porque era el nivel a partir del cual debía salir el perfil social ideado por la dictadura de técnico medio. Éste contenía unos saberes técnicos mínimos que todo jefe, independientemente de su especialidad, debía conocer, para después especializarlos en el último año de la escuela superior de trabajo. Los dos primeros años de auxiliar eran de carácter general técnico y práctico y de complemento de preparación científica. Se componía de dos cursos y como mínimo debían figurar: Ampliación de matemáticas, Nociones de geometría analítica y descriptiva, Cálculo infinitesimal y ampliación de mecánica, Topografía, Construcción, Conocimiento de materiales, Química general, Termotecnia, Motores, Electrotécnica general, Geografía económica, Legislación industrial, Higiene industrial, Inglés, Dibujo industrial e interpretación de planos, Práctica de taller, Nociones de contabilidad industrial y Cálculo de precios de coste. Tenían el mismo sentido que se le dio a los estudios de maestro por el Estatuto de 1924 y el Reglamento de octubre de 1925, de preparatorio general técnico, para especializarse en el curso del técnico industrial<sup>81</sup>.

Con este tipo de currículo, que “humanizaba” la cultura técnica en los niveles elementales de la escuela de trabajo, se consideraba que se podía formar un obrero inteligente, con posibilidad de convertirse en jefe de taller, por cuyo trabajo la industria progresaría en términos incalculables, la manufactura adquiriría un gran prestigio y riqueza, se mejorarian las relaciones entre el patrón y el obrero y éste dignificaría su posición profesional.

## 6. La respuesta del alumnado obrero

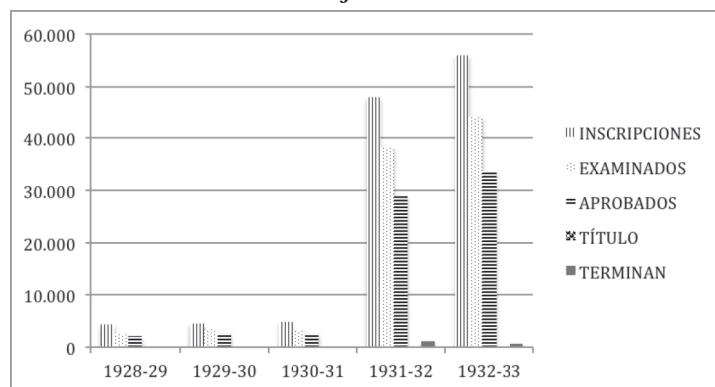
Otra cuestión era la percepción que este tipo de programa causaba en el alumno, como justifican los datos existentes del período de aplicación del Estatuto de 1928 durante la crisis del gobierno primoriverista y la Segunda República. Al futuro joven de condición obrera, lo que en realidad le interesaba era reducir su aprendizaje a una finalidad práctica, acorde a las particularidades industriales de cada región, de la cual pudiera sacar su máximo perfeccionamiento para

79. Estatuto de Formación Profesional de 1928, arts. 8 y 9, Libro V, p. 1998.

80. NOVO DE MIGUEL, Luciano, *La enseñanza profesional...*, p. 36.

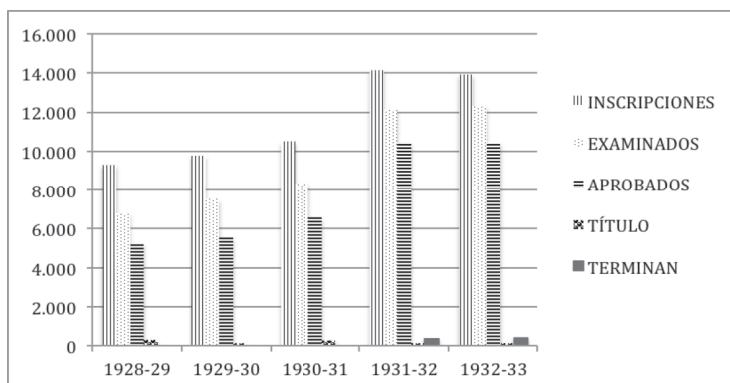
81. R.O. de 18-VII-1929, *Gaceta de Madrid*, 31-VII-1929, p. 822.

**Gráfico 1. Evolución en la inscripción del alumnado en las escuelas elementales de trabajo del curso de 1928-29 a 1932-33.**



Fuente: elaboración propia a partir de los anuarios estadísticos ya citados desde el curso de 1928 a 1933.

**Gráfico 2. Evolución en la inscripción del alumnado en las escuelas superiores de trabajo del curso de 1928-29 a 1932-33.**



Fuente: elaboración propia a partir de los *Anuarios Estadísticos* ya citados desde el curso de 1928 a 1933.

poder aplicarlo de forma inmediata en el taller y conseguir una mejor remuneración; no estaba en nada a favor de estudiar meras nociones teóricas y “humanistas”, ajenas al ejercicio del taller<sup>82</sup>.

El número de inscritos fue mayor en las escuelas elementales de trabajo solamente a partir del curso de 1931-32 (véanse Gráfico 1 y 2); y el montante de examinados y los que llegaban al final de un ciclo formativo en ambos tipos de formación en comparación con el de matriculados, así como el de aprobados cara a los suspensos, siempre eran inferiores. Este comportamiento mostraba la reticencia de los escolares hacia la duración curricular y la conveniencia de simplificar las enseñanzas de carácter teórico, principalmente en el aprendizaje, para ampliar el horario de las que tenían una relación más inmediata con la práctica del oficio y las técnicas de la industria local. Además, en los grados del aprendizaje elemental la no asistencia a clase era muy elevada. Muchos no volvían a clase después de pasar las navidades, otros se esperaban a primavera y no terminaban curso porque se colocaban en pequeñas industrias; los que conseguían finalizar el año académico no iban a recoger ni siquiera sus papeletas calificadoras<sup>83</sup>. Y, generalmente, eran los alumnos libres o de formación mixta los que se apuntaban en aquéllas que más compaginaban con sus preferencias profesionales, es decir, las prácticas; los escolares de matrícula oficial por regla general se registraban en todas las clases que correspondían con el curso. Los de estudios superiores se solían inscribir en todas, ya que su prioridad era ante todo aprobarlas para obtener el título<sup>84</sup>.

Por ejemplo, los alumnos matriculados en régimen no oficial en la Escuela Industrial de Santander seguían en mayor medida las clases de estudios prácticos y técnicos que los teóricos y primarios. Para el año de 1927-28, de 426 inscripciones en el primer curso de aprendizaje, 69 eran de Prácticas de taller, 67 de Gimnasia e Higiene industrial y 67 de Dibujo; en el segundo curso de aprendizaje, de 170 inscripciones, 24 correspondían a Dibujo lineal y Lavado, 24 a Prácticas de taller y 22 a Gimnasia e Higiene industrial; en el tercer año de aprendizaje, de 120 inscripciones, 21 eran de Mecánica general, 18 de Dibujo industrial, 16 de Prácticas de taller; en el cuarto curso, de 83 inscripciones, 13 pertenecían a Legislación industrial, 13 a Dibujo industrial, 13 a Gimnasia y

- 
82. *Memoria de la Escuela Industrial de Béjar del curso de 1928-29*, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16540; y “Béjar tendrá una escuela textil”, *Béjar en Madrid*, 27 de mayo de 1934, p. 4.
  83. *Exposición del claustro escolar de las escuelas de trabajo en el curso de 1930*, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16498.
  84. Véase, entre otras, la *Memoria del Patronato de Formación Profesional de Valladolid del año 1933*, o la *Memoria de la Escuela Superior de Trabajo de Málaga del curso de 1932-33*, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16543.

13 a Prácticas de taller; en cambio, para los cursos de perfeccionamiento profesional y de peritaje se matriculaban el mismo número de alumnos en todas las asignaturas teóricas y prácticas ofertadas y en los cursos de especialización, podía variar el número de estudiantes en uno o dos a favor de aquéllas propias de la especialidad<sup>85</sup>.

Teniendo también presente que para el aprendizaje la matrícula de los cursos nocturnos era muy elevada, lo que se manifestaba era que el alumno no estaba tan interesado en la obtención de un título, menos aun superior. Éste tenía escasa relevancia en el mercado laboral y obligaba a superar dificultades académicas, curriculares, de examen y económicas. Por ejemplo, comparando únicamente el primer curso de oficial obrero con el nocturno, para la Escuela de Trabajo de Sevilla, si en el curso de 1929-30 había 102 inscritos en los cursos nocturnos y 137 en los oficiales obreros, en 1930-31, 44 matriculados frente a 39, respectivamente; para la Escuela Industrial de Gijón, en el curso de 1927-28 había 164 inscritos diurnos contra 323 nocturnos y en 1928-29, 281 inscripciones de oficiales obreros y 378 de nocturnos<sup>86</sup>.

El problema era que había que cursar como mínimo cuatro cursos con un amplio cuadro de asignaturas para obtener, no un título académico, sino un certificado de aptitud<sup>87</sup>. Simplificar el programa de materias y requisitos de ingreso, ampliar el baremo de becas y las matrículas gratuitas, así como estipular criterios objetivos y no económicos, hubiera facilitado el acceso a un mayor colectivo social. Además, los “no obreros” de las escuelas de trabajo se interesaban aún menos por estos diplomas y los de auxiliar industrial. Por esta razón encontraban complicado tener que seguir los estudios de maestro obrero<sup>88</sup>. Alcanzar los propósitos sociales y formativos previstos en la legislación no estaba en la mente de los alumnos.

Entre las causas del malestar que movía a los alumnos a rebelarse contra la dirección escolar estaban las trabas curriculares y económicas que entorpecían el espíritu práctico y obrero de todo programa de enseñanza industrial, según las directrices que marcaron las intenciones del Estatuto de Formación Profesional de 1928. Como manifestaban los alumnos, las condiciones curriculares y el modo de adaptación que cada centro hizo de las mismas impidieron

85. *Memoria de la Escuela Industrial de Santander del curso de 1927-28*, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16539.

86. Véanse las memorias de la Escuela de Trabajo de Gijón o de Sevilla, AGA, Ministerio de Educación, Cajas 32/16523, 32/16541, 32/16542, 32/16543, 32/16544 y 32/16545.

87. Véanse las reticencias que a este problema ponen los ciudadanos interesados en la formación profesional obrera, por ejemplo, en *Béjar en Madrid*, noviembre de 1925, pp. 1-2.

88. NOVO DE MIGUEL, Luciano., *La enseñanza profesional...*, p. 38.

que el alumno obrero pudiera llevar un seguimiento académico y promocionar profesionalmente<sup>89</sup>.

Uno de los principales inconvenientes para los alumnos obreros era el pago de la matrícula. La Asociación Profesional de Alumnos de la Escuela Industrial de Málaga manifestaba en agosto de 1930 que se restableciera la disposición por la cual los obreros se consideraban exentos del pago de inscripción en las enseñanzas profesionales, tal y como estaba en el plan de diciembre de 1910<sup>90</sup>.

La misión única que estaban llamadas a desempeñar las escuelas de trabajo era, no la formación de auxiliares de los ingenieros industriales, sino la de obreros que pudieran alcanzar los grados de oficiales, de maestros industriales, de jefes de talleres, de contramaestres y de técnicos industriales; en una palabra, de los obreros especializados en la industria española<sup>91</sup>. Por ello, si se querían acercar a este colectivo, debían encauzar y mantener una viva política de ayuda social<sup>92</sup>. Las becas debían ser otorgadas, no en base solo a su aptitud, sino en relación con la situación económica familiar, porque de ella dependía que los jóvenes obreros pudieran ingresar en los estudios superiores<sup>93</sup>. Era necesario establecer mayor número de becas y, sobre todo, que éstas fueran liquidadas por los organismos públicos<sup>94</sup>.

También protestaban porque las escuelas daban un aprendizaje más teórico y de complemento de cultura que de formación profesional, y porque no eran atendidas las verdaderas asignaturas de carácter técnico e industrial. Había que atender la demanda de enseñanza de los obreros de la localidad, quienes hacían solicitudes a la escuela para establecer nuevos oficios y disciplinas que podían perfeccionar las ocupaciones que tenían arraigo en la localidad. Se debían de eliminar materias como la Cultura general, Higiene, Organización de talleres, Economía política, Legislación, etc. de los estudios elementales, para introducirlos en un sentido más amplio en los superiores, y las asignaturas de Historia y Geografía, de otro lado, no eran propias de un aprendizaje industrial. Y se debía

89. ASENSIO RUBIO, Francisco, "La Escuela de Trabajo de Valdepeñas (1929-1936), *Cuadernos de estudios manchegos*, 22 (1996), p. 121.

90. Asociación Profesional de Alumnos de la Escuela Industrial de Málaga, 8-VIII-1930. AGA, 32/16506.

91. Declaración de los alumnos de la Escuela Industrial de Béjar, 1-VIII-1930, AGA, Ministerio de Educación, Caja 32/16506.

92. *Butlletí de la Federació d'Alumnes i Ex Alumnes de l'Escola del Treball de Barcelona*, Barcelona, Imprenta Myria, 41 (septiembre-octubre 1934), pp. 10-11.

93. *Ibid.*, 10 (enero 1932), p. 31.

94. Asociación Profesional de los Alumnos de la Escuela Industrial de Cádiz, 7-V-1931, AGA, 32/16501.

de avanzar en las que tenía un carácter puramente industrial relacionadas con la especialidad local<sup>95</sup>.

Los profesores tampoco se amoldaban, según las asociaciones estudiantiles, a la orientación técnica y práctica de la enseñanza industrial. Su método seguía siendo el memorístico, las cátedras se impartían de forma teórica, carecían de aprendizaje intuitivo, práctico y las de naturaleza técnica se limitaban a recoger los principios científicos básicos, sin recibir ninguna aplicación experimental. Los profesores daban más importancia a las asignaturas de carácter cultural y humanitario. En cambio, las prácticas de taller, la mayoría de las veces, no eran impartidas, y si se daban de forma regular, la docencia recaía en los auxiliares y profesores no especializados<sup>96</sup>. Por estas deficiencias, los alumnos pedían que el profesorado estuviera en posesión del título académico correspondiente a la materia; que para las de tecnología y dibujo, hubiera estado durante muchos años al servicio o dirección de una industria; y que los jefes de taller recayeran en ex alumnos aptos de la escuela<sup>97</sup>.

## 7. El fin de un proyecto ideológico

La dictadura estructuró un programa educativo de formación profesional del obrero a partir de una concepción corporativa de la sociedad, que consideraba necesaria para la modernización industrial. Buscaba apaciguar el desencanto del colectivo más proclive a la acción revolucionaria, el joven obrero, ofertándole una mejora socio-profesional, pero siempre dentro de su “destino natural” y la división burguesa del trabajo. Esta ideología política *primorri-verista* influyó en la configuración de un currículo que respondía más a una necesidad política e ideológica que socio-económica, que instrumentalizaba la educación del joven obrero sin tener en cuenta las necesidades reales del país: los intereses industriales y económicos de cada región y del propio colectivo obrero. Durante los años de aplicación del Estatuto de 1928, sobre todo en el período de la Segunda república, éste demostró que prefería ante todo adquirir una formación práctica y rápida, acorde a las necesidades industriales de la localidad respectiva, que le permitiera entrar en el mundo del trabajo en mejores condiciones socio-profesionales, y no seguir una formación prolongada y humanista de la educación técnica, dirigida más bien a aquéllos jóvenes salidos de la burguesía que se encaminaban a diplomarse en los títulos de técnico o ingeniero<sup>98</sup>.

95. *Butlletí de la Federació d'Alumnes i Ex Alumnes ...*, 27 (julio 1933), pp. 118-119.

96. *Ibid.*, 27 (julio 1933), pp. 118-119.

97. *Ibid.*, 40 (agosto 1934), p. 3.

98. Véanse las respuestas dadas a este proyecto por parte de los actores económicos, regionales y los alumnos obreros en RICO GÓMEZ, María Luisa, “La enseñanza profesional y

Este mismo propósito político e ideológico *primorriverista*, de la reforma de la educación técnica obrera, desapareció cuando llegó la Segunda República en abril de 1931. Al estar ante un gobierno democrático y liberal, se orientó la enseñanza industrial de nuevo a su perfil cultural y general. La educación industrial del obrero joven dejó de ser una herramienta económica y social de la acción del Estado. Ahora la preocupación educativa del nuevo régimen democrático estaba centrada en otros sectores de la enseñanza que favorecían la alfabetización del país<sup>99</sup>. Los objetivos de socialización del joven obrero a través de la enseñanza industrial mediante los parámetros corporativos fueron remplazados por los parámetros de educación general. La modernización era ahora percibida como la generalización de la enseñanza dentro de la óptica del liberalismo democrático<sup>100</sup>. Las reformas se centraron en crear una escuela democrática y progresiva que asumía en su estructura las desigualdades sociales basada en un modelo de escuela popular que reconocía a todo niño el derecho a la instrucción integral y aseguraba más cohesión en la organización de la educación nacional<sup>101</sup>. El fin no era formar productores y profesionales que correspondían a los valores de un régimen que se materializaban dentro del ejercicio de una profesión técnica, sino educar hombres según los principios espirituales del liberalismo democrático. Este cambio político impidió el desarrollo práctico del reciente proyecto de enseñanza técnica.

Así, la corriente pedagógica que veía la educación dentro de su aspecto cultural, como un curso más dentro de la enseñanza de base, ganó la causa. El Ministerio de Instrucción Pública sometía de nuevo la formación profesional obrera dentro del plan general de enseñanza y del sentido de la nueva concepción democrática del Estado<sup>102</sup>. El Decreto del 16 de diciembre de 1931 creó la Comisión de formación profesional para reformar la enseñanza técnica –nunca se reformó– hasta que pasara bajo la tutela de la Dirección de general de enseñanza profesional y técnica, en febrero de 1932, y, finalmente, bajo la Dirección general de enseñanza secundaria y de enseñanza superior, en febrero de 1936<sup>103</sup>.

las clases medias técnicas en España (1924-1931)”, *Hispania. Revista Española de Historia*, vol. LXXII, 240 (enero-abril 2012), pp. 119-146; y “La formación profesional del obrero como mecanismo de modernización económica e industrial durante la Dictadura de Primo Rivera (1923-1930)”, *Rubrica contemporánea*, Universidad Autónoma de Barcelona, vol. I, nº 1 (2012), pp. 157-176.

99. MOLERO PINTADO, Antonio, *La reforma educativa de la Segunda República. Primer bienio*, Madrid, Aula XXI, Educación Abierta-Santillana, 1997, pp. 55-60.

100. FERNANDEZ SORIA, Juan Manuel, *Educación, socialización y legitimación política: (España, 1931-1970)*, Valencia, Tirant lo Blanch, 1998, pp. 73-74.

101. CAPITÁN DÍAZ, Alfonso, *Republicanismo y educación en España (1873-1951)*, Madrid, Dykinson, 2002, p. 213.

102. R.D. de 19-IX-1931, *Gaceta de Madrid*, 23-IX-1931.

103. R.D. de 29-II-1932, *Gaceta de Madrid*, 5-III-1932 y R.D. de 24-II-1936, *Gaceta de Madrid*, 25-II-1936.

De otro lado, la formación industrial del joven obrero no recibía apenas importancia alguna dentro de los Presupuestos Generales del Estado. La Segunda República aumentó los medios destinados a la enseñanza primaria, mientras disminuyó los de la enseñanza industrial elemental del obrero. De hecho, el primer presupuesto de este ministerio, en 1932, no incluyó los gastos de las escuelas de trabajo; desventaja económica que no fue solucionada por los presupuestos siguientes y se agudizó en 1935 con la reforma presupuestaria del 29 de junio de este mismo año, que impedía utilizar los créditos asignados a la formación profesional<sup>104</sup>.

Así, el gobierno republicano, que llegó a los tres años de la publicación del Estatuto de 1928, no permitió la puesta en marcha el proyecto de enseñanza técnica dentro del perfil ideológico del “modernismo reaccionario” de la dictadura *primorriverista*. El cambio de régimen demostró que el objetivo último de Primo de Rivera pretendía responder sobre todo a una necesidad de la organización corporativa de la sociedad española, alejada de los intereses de los jóvenes obreros y la industria del país. Por tanto, el análisis de estas reformas demuestra que no podía ser viable por ese mismo componente ideológico y porque los sectores industriales y los jóvenes obreros no se podían sentir identificados con él.

---

104. *Diario de Sesiones...*, 2-VII-1935, nº 217, pp. 4-5.