

# Reflexiones entre economistas y políticos sobre la enseñanza técnica: la reorganización de las escuelas de artes y oficios en España (1885-1886)

Susana Martínez Rodríguez

*Becaria post-doctoral en la Universidad de Florencia por el Ministerio de Educación Español  
Departamento de Historia e Instituciones Económicas de la Facultad de Ciencias Económicas*

*Universidad de Santiago de Compostela  
susanamr@usc.es; smr461976@hotmail.com*

## Resumen

Este trabajo ahonda en las ideas que un conjunto de economistas y políticos españoles del último tercio del XIX (Eugenio Montero Ríos, Joaquín Sanromá y Joaquín Díaz de Rábago) tenían acerca del deficiente estado de las enseñanzas técnicas, y cómo su difusión podría potenciar el desarrollo económico. La investigación parte de un hecho político concreto: las medidas llevadas a cabo por el ministro de Fomento Montero Ríos para organizar las Escuelas de Artes y Oficios (1885-1886). Además se estudian las directrices del informe decisivo para tal reorganización, realizado por el economista liberal Joaquín Sanromá. Y también la implantación de una de las escuelas en Santiago de Compostela.

*Palabras clave:* instrucción, Moyano, desarrollo, industrialización.

**Abstract:** *Reflections on technical education by economists and politicians: the reorganization of the schools of arts and trades in Spain (1885-1886)*

This work explores the ideas of a group of Spanish economists and politicians in the last decades of the 19th century (Eugenio Montero Ríos, Joaquín Sanromá and Joaquín Díaz de Rábago) about the deficient state of technical education, and how the advancement of this type education could boost economic development. The starting point of this study is a specific political event: the measures taken by the Minister for Development, Mr. Montero Ríos, to organize the Schools

of Arts and Trades (1885-1886). It also studies the guidelines on the decisive report for the reorganisation, drawn up by the liberal economist Mr. Joaquín Sanromá, as well as the setting up of one of the schools in Santiago de Compostela.

*Key words:* technical education, Moyano, development, industrialization.

## Introducción

Hasta las décadas finales del siglo XIX en España la preocupación por la enseñanza profesional había sido limitada. Paradójicamente, la reconversión legislativa realizada por Moyano<sup>1</sup> (1857) provocaría que estas enseñanzas perdiesen su carácter práctico para integrarse en la formación media, dividida entre estudios generales y de aplicación (Blanes; Garrigós, 2001, p. 5-31). La faceta profesional de la secundaria se iría diluyendo a medida que los institutos desarrollaban programas de estudios preparatorios para el ingreso en las universidades de los alumnos procedentes de las clases pudientes (Montero Pedrosa, 1998, p. 39), postergando aquellas materias utilitarias requeridas por estudiantes con situaciones económicas menos holgadas. A partir de 1857, el Estado restringió la dotación económica de las escuelas, traspasando tales responsabilidades a las entidades locales. La creación de centros industriales, que había tenido lugar en los años 1850, se difuminó tras vincular la enseñanza especial con la general y universitaria; los institutos asumieron el nivel elemental de formación, y se refundieron en una suerte de centros superiores los niveles medio y superior (Cano Pavón, 2003, p. 388).

Parte de la demanda en educación popular fue canalizada por instituciones privadas, como ya lo hicieran en el siglo XVIII las Sociedades Económicas, y que continuarían fundando escuelas o seminarios de la misma índole<sup>2</sup>. La idea que impulsaba estas iniciativas era el convencimiento de que la enseñanza popular, u obrera, era necesaria para el progreso físico y social. Los pilares para la creación de un sistema oficial de instrucción técnica se gestaron durante el Gobierno de Sagasta de 1885, cuando el ministro de Fomento entrante, Eugenio Montero Ríos, decidió

<sup>1</sup>) La conocida como Ley Moyano (nombre del ministro de Fomento que la inspiró) suele citarse para señalar el comienzo en España de un sistema escolar obligatorio para niños y niñas de entre 6 y 9 años.

<sup>2</sup>) Una amplia información sobre la relación entre la educación y el periodo ilustrado se encuentra en el libro de A. Escolano Benito (1988): Educación y economía en la España Ilustrada, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

reorganizar la formación profesional, asentando las bases normativas contemporáneas.

El desarrollo científico y tecnológico que se produjo entre finales del siglo XVIII y comienzos del XIX parejo a la industrialización, planteó la necesidad de crear una enseñanza orientada a conseguir el tipo de mano de obra adecuada para una industria en constante expansión económica y tecnológica (Cano Pavón, 2001, p. 315-346). La consecución de trabajadores capaces se materializó en Europa a través del establecimiento de centros de distinto nivel (formación básica para los obreros, media, e incluso la preparación de técnicos superiores). Varios fueron los pensadores del momento que creyeron hallar en la reorganización de la enseñanza industrial la forma de dotar a la economía española de la vitalidad de la que carecía. Y, de hecho, ésta ha sido la directriz de las siguientes páginas: la vinculación entre el desarrollo económico y la formación aplicada a la industria. Hemos estudiado las ideas que tenían al respecto dos economistas y un político representativos del momento histórico. Como ya hemos señalado, E. Montero Ríos, durante su periodo de ministro de Fomento (1885-1886), reorganizó las escuelas de artes y oficios. Para ello contó con la colaboración del economista liberal Joaquín María Sanromá, que desempeñaba el cargo de miembro del Consejo de Instrucción. Sanromá poseía un nutrido conjunto de textos previos al cargo donde reflexionaba sobre las utilidades de los distintos tipos de instrucción. El tercer autor objeto de estudio, Joaquín Díaz de Rábago, destacó por sus obras para la difusión del conocimiento entre las clases populares, y fue el director de una de las nuevas escuelas.

El análisis de sus escritos y actuaciones permitirá conocer la opinión que les merecía a la clase dirigente e intelectuales españoles la mejora de lo que hoy llamaríamos capital humano.

### **Montero Ríos, Sanromá y Díaz de Rábago: nexos comunes alrededor de la educación**

Joaquín María Sanromá y Creus estuvo durante el cuatrienio 1854-1858 «explicando en la Facultad de Derecho de la Universidad de Santiago, las asignaturas de derecho político, administrativo y economía política» (Sanromá, 1894, p. 287). En sus clases dió a conocer las novedosas ideas del krausismo, hecho que le acarreó varios enfrentamientos con las autoridades eclesiásticas y civiles de la ciudad catedralicia (ibíd. pp. 287-306). Pero también le propició la predilección de un grupo de selectos alumnos

entre los que suele señalarse a Montero Ríos<sup>3</sup> y Álvarez Bugallal (Gómez Molleda, 1966, p. 301)<sup>4</sup>, ambos notables políticos. Un tercero fue Díaz de Rábago<sup>5</sup>, economista y juriconsulto, además de un personaje clave en la Galicia de la Alta Restauración.

Tras los años universitarios, Montero Ríos y Sanromá se volvieron a reunir en el Ateneo de Madrid, posiblemente en las galerías de la Institución Libre de Enseñanza y más tarde en varias de las dependencias del Gobierno del Ministerio de Fomento. También el destino los volvió a juntar con Díaz de Rábago; el economista mantuvo una fluida amistad con Montero Ríos, de hecho colaboró activamente en la redacción de proyectos y medidas económicas; y cruzó durante toda su vida correspondencia con su antiguo maestro de Economía Política<sup>6</sup>, J. Sanromá. En cierta manera, el interés que todos ellos tenían por la formación dispensada a la clase trabajadora fue un nexo aglutinador que los hizo coincidir en diversas andanzas.

### Eugenio Montero Ríos

Montero Ríos cesó en el cargo de ministro de Fomento en octubre de 1886 – apenas once meses después de su nombramiento –, debido a la cuestión del indulto al general republicano Villacampa<sup>7</sup>. De su gestión en Fomento destacó, en el área educativa, el proyecto de división del ministerio creando un área específica para Instrucción Pública, Ciencias y Bellas Artes; la constitución de las Escuelas Preparatorias de Ingenieros y Arquitectos; la construcción de la Escuela de Ingenieros de Minas en Madrid; y la mentada organización de las Escuelas de Artes y Oficios (Barral Martínez, 2005, 143).

Su preocupación por temas educativos ya se había manifestado con anterioridad, así lo atestigua la dimisión de su cátedra como apoyo a la «Segunda Cuestión Universitaria», y la implicación en la creación de la Institución Libre de Enseñanza.

El ministro de Fomento Manuel Orivio, con el cese de un conocido grupo de docentes universitarios en febrero de 1875, inició la conocida como «Segunda Cuestión Universitaria». A través de esta depuración del profesorado pretendía encorsetar la enseñanza oficial en los límites de la monarquía institucional y la ortodoxia dictada por la

<sup>3</sup> Si bien J. M. Martínez Val relata que en el expediente del gallego no consta que hubiese cursado la materia de Economía Política, Derecho Político y Administrativo (Martínez Val, 1980, p. 27)

<sup>4</sup> Porque él mismo los menciona como sus alumnos más destacados, y que después llegarían a ministros (Sanromá, 1894, p. 303).

<sup>5</sup> Tal afirmación está avalada por el epistolario privado de J. Díaz de Rábago, al que tuvimos acceso en el Archivo Casa Grande de Aguiar (A Pobra do Caramiñal-A Coruña)

<sup>6</sup> De hecho, también se conserva parte de ambas correspondencias (Archivo Casa Grande de Aguiar, Pobra do Caramiñal, A Coruña).

<sup>7</sup> Montero Ríos destacó por su oposición a la pena capital.

Iglesia. Como reacción y apoyo a los cesados, se produjo la salida voluntaria de un nutrido conjunto de profesores y catedráticos de las enseñanzas media y superior que no aceptaban la imposición de una enseñanza confesional, ni la ausencia del principio de libertad de cátedra. Entre ellos estaba Montero Ríos.

En este clima reivindicativo, Giner de los Ríos, uno de los catedráticos expulsados, gestó la idea de agrupar a todos los docentes que habían dicho no a una enseñanza opresiva en un nuevo centro donde primase la libertad educativa y se aplicasen las novedosas ideas pedagógicas que surcaban Europa. La vinculación de Montero Ríos con la entidad surgió desde un principio erigiéndose en fundador, accionista y vicerrector. De hecho formó parte del exiguo cuadro de profesores del doctorado en Derecho encargándose de la cátedra de Historia Universal de la Iglesia desde el primer curso (1876-77). Al siguiente año fue nombrado rector (Martínez Val, 1980, p. 148), y en el discurso de apertura del curso académico (1877-78) incluyó en la introducción una frase de Leibniz: «De la reforma de la educación de la juventud depende la reforma del género humano», y un tema harto espinoso en aquel momento, La enseñanza laica<sup>8</sup>. El auditorio allí congregado –simpatizantes del krausismo y discípulos de Giner de los Ríos– compartía sin mayores disidencias todo el alcance de la afirmación: en la educación semejaba estar la solución. Pero solución ¿a qué? Varios eran los motivos de preocupación por el estado de la red escolar nacional en ese momento. Desde el punto de vista utilitario e inmediato, las modernas condiciones económicas demandaban técnicos y mano de obra cualificada. Desde un punto de vista ideológico, la consolidación del sistema democrático se sostenía sobre el desarrollo de la libertad individual, y por tanto precisaba de ciudadanos con conocimiento pleno de sus derechos y deberes<sup>9</sup> (Turín, 1967, p. 20).

### **Los economistas liberales Sanromá y Díaz de Rábago**

La elección de Sanromá para formar parte del Consejo de Instrucción en 1885 se encontraba avalada por un amplio conjunto de obras donde discutía las necesidades formativas de la clase obrera (Política de Taller, 1876); las metas que debía perseguir la enseñanza femenina (Primera conferencia sobre la educación social de la mujer, 1869); o aspectos más técnicos, como la función de las escuelas de comercio en España y su desarrollo

<sup>8</sup> Reproducido en: Boletín Institución Libre de Enseñanza, [1877, n° 12, pp. 65 y ss.]. También existe una edición separada del mismo: E. Montero Ríos (1877): Discurso leído en la apertura del curso...de 1877-1878, Madrid, Imprenta A. J. Alarín.

<sup>9</sup> Y también ciudadanas; las mujeres fueron asimismo beneficiarias, aunque en menor medida y con mayor lentitud, de la extensión educativa.

en Europa (Memoria Leída en el Conservatorio de Artes Escuela Nacional de Comercio, Artes y Oficios en la apertura del curso de 1875 a 1876, 1875). Su amplia preocupación por las cuestiones formativas también estaba muy relacionada con su implicación personal en la Institución Libre de Enseñanza. De hecho, Sanromá, en su labor académica universitaria, difundió simultáneamente la Economía Política optimista e individualista de Bastiat con el krausismo jurídico de Ahrens (Malo, 2000, p. 97).

La relación personal, profesional e ideológica de los economistas de la segunda mitad del siglo XIX, fundamentalmente de los miembros de la Escuela Economista –como lo fue el que nos ocupa–, y el krausismo contó con un desarrollo simultáneo hasta los años setenta, cuando Francisco Giner de los Ríos y Gumersindo de Azcárate realizaron una severa crítica a la teoría económica dominante demandando una renovación sobre una base no individualista. El profesor Malo, quien ha realizado minuciosos estudios sobre el tema, señala que a partir de este momento se puede hablar de la aparición de un krausismo económico, no como escuela de pensamiento económico, sino como un enfoque con el que analizar las cuestiones económicas (Malo, 2000, p. 101). En este sentido, la preocupación educativa puede ser interpretada como una prudente manifestación para atajar aquellos problemas sociales que las directrices políticas liberales no habían paliado.

No fue menor, aunque sí menos conocida, la preocupación del economista gallego Díaz de Rábago por los problemas educativos de la clase trabajadora. En particular, su interés estuvo fundamentalmente relacionado con la creación de un modelo de aprendizaje adecuado para lograr el desarrollo económico y social. El amplio registro de textos que escribió a favor de la instrucción técnica se vio complementado con la ejecución de iniciativas que favorecieron la difusión de la formación: la participación en un proyecto para crear una biblioteca popular en Compostela (1871)<sup>10</sup>; la implicación en la puesta en funcionamiento de la primera colonia escolar gallega (1893); la creación de una sección de Damas dentro de la Sociedad Económica, destinada a velar por la formación de las jóvenes desamparadas (1886)<sup>11</sup>; o el cargo de delegado regio en la Escuela de Artes y Oficios de Santiago (1888-1898), entre los más destacados. La singularidad de sus textos reside en sus reflexiones acerca del nuevo modelo de aprendizaje, ya que la constante evolución de los métodos de producción exigía a los trabajadores una capacidad de adaptación sólo factible mediante una instrucción formal, objetiva y científica (Díaz de Rábago, 1888, p. 10).

<sup>10</sup> Un estudio más detallado al respecto y donde se reproduce el texto original elaborado por Rábago para solicitar la creación de una biblioteca popular se encuentra en S. Martínez Rodríguez (2002B, pp. 113-133).

<sup>11</sup> Al respecto puede consultarse: S. Martínez Rodríguez (2002).

## Las medidas oficiales dirigidas a la formación técnica laboral: principales hitos de la época de estudio

Hasta el último tercio del siglo XIX la atención que había recibido la instrucción práctica por parte de la administración pública careció de continuidad. Al amparo de las Sociedades Económicas habían surgido durante la Ilustración ciertas escuelas de carácter popular con una finalidad y objetivos limitados. Pero la azarosa vida sufrida por estas sociedades en el ochocientos deparó la misma senda a sus centros: acotados por la precariedad económica en su mayor parte, irregulares por el territorio y de dispar éxito. En cuanto a las actuaciones gubernativas, el referente fue Europa, y más en concreto, el vecino país galo. En 1824, siguiendo el ejemplo francés, se creó en Madrid el Real Conservatorio de Artes, que en su momento fue considerado «la primera piedra en que descansa el edificio oficial de las artes y los oficios» (Ministerio de Instrucción Pública, 1926, p. 8). El Conservatorio de Artes se apoyó directamente en los restos del Real Gabinete de Máquinas (Real Orden del 18.08.1824). En la nueva organización se subrayaba el carácter docente de la institución. El conservatorio comprendería dos departamentos: uno de depósito de objetos artísticos, y otro de taller de construcción. La finalidad de este último era dar instrucción práctica a los obreros y resolver los problemas de las operaciones industriales, pero la falta de recursos limitó el alcance de sus planteamientos (Cano Pavón, 2001, p. 318) (Ruiz Berrio, 1970, pp. 244-246). De hecho, tardó más de tres años en establecer y concretar las enseñanzas que habían de impartirse<sup>12</sup>.

En 1850, el conservatorio se vio afectado por una de las muchas reformas legislativas, convirtiéndose en Real Instituto Industrial (Decreto Fundacional de Lozano). El nombramiento era una pieza más en la creación de las Escuelas de Enseñanzas Industriales (Real Decreto de 20-05-1855), aunque finalmente no cuajarían. En 1866 se declaró la supresión de todas estas escuelas y en 1871, a partir del antiguo Conservatorio de Artes, se fundó la primera Escuela Oficial de Artes y Oficios (Sousa; Pereira, 1989, pp. 6-8).

El año 1871 sirve para ilustrar la expectativa que se había generado alrededor de estos centros. G. Blanes y L. Garrigós (2001, p. 7) señalan que, si bien la mentada escuela de Madrid tenía un aforo de 1.200 alumnos, en el curso 1876-77 se matricularon 3.600 jóvenes. Fruto de los resultados favorables, desde el Ministerio de Fomento –entonces dirigido por el conde de Toreno– se aprobó un Real Decreto (20 de octu-

---

<sup>12</sup> Gaceta de Madrid, 1832, núm. 22, pp. 91.

bre de 1876) donde se afrontaba una reforma acompañada por la implantación de Escuelas de Artes y Oficios en las distintas provincias españolas a partir de la Central establecida en Madrid, pero cayó en el olvido hasta 1885. Sólo tres años después, y por Decreto Ley (29-07-1874), el Estado se desprendía de toda responsabilidad de sufragar este tipo de centros facultando a las entidades locales y asociaciones populares su organización. Dicha actuación definía lo que había sido la vida de las Escuelas de Artes y Oficios: el resultado del apoyo prestado por entidades de dispar signo y orientación, que de manera desigual y por diferentes motivos compartían la urgencia del conocimiento general y capacitación profesional en el contexto popular nacional. La enseñanza técnica terminó por abrirse camino en aquellas provincias donde había una mayor capacitación social, donde existía una amplia estructura productiva oferente de empleo, y por tanto una demanda potencial para los futuros técnicos; y, por supuesto, donde la tasa de instrucción general fuese alta, lo que facilitaba el acceso a un ciclo medio (Núñez, 1992, 196).

Será Montero Ríos quien desde el cargo de Ministro de Fomento decidió afrontar una trascendental transformación. Para ello encomendó al economista liberal Joaquín Sanromá la elaboración de una memoria donde diese cuenta de las principales medidas y desarrollos habidos en las naciones europeas sobre las escuelas técnicas. En ella, como veremos a continuación, se reflejaban algunas de las ideas del político, como la conveniencia de crear un Ministerio de Instrucción, la importancia de la educación para la sociedad, o la denuncia del sistema gremial.

La dotación oficial de las escuelas técnicas en 1886 supuso un significativo avance en cuanto a la involucración educativa por parte del Gobierno, pues se comprometían también a subvencionar aquellas escuelas ya establecidas que siguiesen el modelo dictado por el Real Decreto. En un estudio de la época, el Consejero de Instrucción Pública A. F. Vallín y Bustillo señalaba que en 1878 había un total de 180 escuelas de artes y oficios privadas y públicas (Vallín y Bustillo, 1878).

## **La memoria de Sanromá: pautas para los nuevos centros profesionales**

Por Real Decreto, el 30 de diciembre de 1885 se le había encomendado a J. Sanromá, miembro del Consejo de Instrucción Pública, el estudio de los establecimientos desti-

nados en el extranjero a la instrucción de los artesanos. Uno de los motivos que alentaban dicha actuación, además de la evidente dejadez que desde las instituciones oficiales existía hacia este tipo de educación, era la preocupación que desde mediados de siglo se había extendido por Europa a favor de la difusión de la señalada formación. A partir de los años cincuenta, la idea de crear escuelas de enseñanza profesional se había materializado en muchas de las grandes ciudades europeas (Sousa; Pereira, 1989, pp. 5-7), y llegaron a ser consideradas indicadores del grado de modernización industrial. Sin embargo, a pesar del movimiento desatado en Europa, resulta paradójica su escasa consideración en los ambientes intelectuales; de hecho, en el I Congreso Internacional de Enseñanzas Técnicas (Burdeos, septiembre de 1886) incluso se llegó a cuestionar su utilidad (Díaz de Rábago, 1888, pp. 19-20).

La función encomendada a Sanromá se vio ampliamente satisfecha con la elaboración de la Memoria sobre las Escuelas de Artes y Oficios en Inglaterra, Italia, Francia y Bélgica. Sanromá desarrolló una exposición descriptiva, insertada en una estructura narrativa muy clara. El autor realizó una esmerada tarea recogiendo datos y cifras que comprendían la cronología y motivos particulares de cada implantación, cuadros de materias y fuentes de financiación. De hecho, el estudio daba respuesta a tres interrogantes: en primer lugar, qué motivos habían impulsado a que en las principales ciudades europeas se implementara dicho tipo de educación; en segundo lugar, con qué recursos contaban; y en tercer lugar, y qué materias se impartirían y cuál sería el método elegido para transmitirlos. No obstante, adolece de una grave deficiencia, pues no desvela sus fuentes bibliográficas e ignoramos cómo recabó la información.

Si bien era cierto que la educación había sido una reivindicación del gobierno liberal, resultaba imperativa una justificación para su financiación, dado que pudiera parecer contradictorio con la máxima económica -también liberal- de un Estado mínimo. Desde el punto de vista doctrinal, Sanromá argumentaba la necesaria intervención del Estado insistiendo no sólo en motivaciones técnicas, sino en una serie de razones políticas que aconsejaban el establecimiento de estos centros debido a la mayor inestabilidad y capacidad de movilización de la clase obrera. Todo apuntaba a que los atributos de la formación como proveedora de bienestar y desarrollo la convertían en un bien que el Gobierno se vería obligado a sufragar en beneficio del progreso de la nación.

La Memoria comenzaba con el estudio de Inglaterra, pues «es donde son más marcados los progresos industriales, y, por consiguiente, allí es donde conviene buscar los primeros y más útiles ejemplos» (Sanromá, 1886, p. 7). En Inglaterra, la fase de auge en el desarrollo de la enseñanza popular databa de 1853, año en que se presentó en la Cámara

de Comunes un extenso plan para el desarrollo de las Artes y las Ciencias Prácticas (ibíd., pp. 8-12). En el estudio, el economista señalaba que las razones que acompañaron las medidas tomadas tenían una casuística bicéfala. Por un lado, corroboraban la deficiente formación de los artesanos ingleses, constatada tras la Exposición Universal de 1851 (ibíd. p. 25); otro motivo aducido era controlar el creciente malestar de la clase obrera (ibíd. p. 26). Dicho de otro modo, y a juicio de Sanromá, el gobierno británico había justificado la ruptura del precepto de la economía liberal de la no-intervención en la esfera privada motivado por la necesidad de salvaguardar la paz social.

Aunque el modelo de enseñanza inglés se caracterizaba por la preponderancia del sector privado, Sanromá insistía en el papel que el dinero público había adquirido para su mantenimiento. En Inglaterra las cantidades presupuestarias asignadas habían experimentado un importante aumento desde la módica suma de 1.500 libras votada en 1836, al presupuesto de 1885 a 1886, donde se consignaban 391.570 libras (ibíd. p. 24-25). El interés de colocar bajo la tutela estatal dicha instrucción también se aprecia en el espacio dedicado por el escritor a para integrarla dentro de la Administración Pública. Existían dos posturas equidistantes: aquellos que defendían que cada sección administrativa gobernase el ramo de enseñanza que más se le asemejaba; y una segunda opción, que concordaba con el criterio de Sanromá: «la enseñanza, en toda la rica variedad de sus ramas (...) conviene, conforme á su ley, aunarla y centralizarla» (Ibíd., p. 35). De hecho éste último era el criterio del ministro de Fomento Montero Ríos.

Releyendo la Memoria cabe cuestionarse porqué fue objeto de un análisis tan pormenorizado la nación italiana. Italia no había sido pionera en la Revolución Industrial y distaba de ser la primera potencia del continente. Pero en su recuperación económica, junto a factores políticos, como la reunificación, era importante ponderar el alcance que había tenido la instrucción. Sanromá subrayaba las características del modelo de instrucción italiano: diversificación y flexibilidad (Ibíd., p. 51). Para aprovechar la secular experiencia de los orfebres, las escuelas eran numerosas y adoptaban las especificidad del lugar donde se instalaban (ibíd., p. 44). La flexibilidad del sistema respondía a que cada alumno podría elegir entre un amplio abanico de materias según sus aptitudes o necesidades.

## **El modelo defendido: enseñanza práctica y popular**

Un aspecto del modelo italiano sobre el que el autor imprimió especial énfasis fueron las escuelas taller o de aprendices. A diferencia del sistema de enseñanza gremial, acu-

sado de paternalista y rutinario (ibíd., p. 69), las nuevas escuelas de taller surgidas en Italia<sup>13</sup> eran establecimientos donde se impartían conocimientos «gráficos, prácticos y orales» (ibíd., p. 65). Su insistencia en este tipo de materias venía de una obra anterior, Política de Taller. Allí Sanromá defendía el trabajo infantil de la clase trabajadora –opinión por otro lado nada extraña en la época–, pero un trabajo orientado por el principio de enseñanza y en beneficio del propio niño obrero. Amparado en la evidencia de que la mayoría de los jóvenes obreros continuarían la senda laboral de sus progenitores, puntualizaba que cuanto antes aprendiesen y ejercitasen un oficio, más hábiles serían de adultos y contribuirían no sólo al bienestar de sus familias, sino de la sociedad (Sanromá, 1876, p. 108).

Consideraba Sanromá que el lugar idóneo para impartir las prácticas era el taller<sup>14</sup>. Y el empresario sería el primer interesado en que se respetasen los tiempos destinados al estudio, ya que redundaba en su propio beneficio contar con obreros capaces (ibíd., p. 147). La propia evolución de la industria, que no la imposición legislativa, había convenido cómo el obrero más productivo no era el que, somnoliento, pasaba más horas junto a su tarea, sino aquél que comprendía ciertos principios técnicos con los que realizar de manera más eficiente su jornada (ibíd., p. 135-137). De este modo, Sanromá postulaba la necesidad de que el obrero fuese instruido en la «ciencia popular», sin duda más útil que la simple escolarización primaria, donde el niño aprendía unos rudimentos de lectura y escritura de los que no obtendría ningún beneficio. Por el contrario:

Allí [en el taller] el niño se entera del mecanismo de los aparatos que diariamente ve funcionar; allí va conociendo las propiedades físicas de cada herramienta; allí aprende de la combinación de las sustancias que se emplean; allí se le explica la manera de cómo se verifican las transformaciones químicas y mecánicas.» (ibíd., p. 147).

Existe otro inciso que debe realizarse en cuanto al aprendizaje de taller, pues desde el punto de vista doctrinal, en la España del momento, entre los grupos políticos conservadores se reivindicaba la restauración del sistema gremial (Gide; Rist, 1938, p.

<sup>13</sup> Una institución nueva que solucionaba el problema eran las escuelas de aprendizaje, y, aunque la literatura atribuyese su paternidad a los franceses, Sanromá asiente en que eran un logro italiano (Sanromá, 1886, p. 84).

<sup>14</sup> Respecto a la regularización del aprendizaje, no se llevará finalmente a cabo hasta la primera década del siglo XX con la Ley de 17 de julio de 1911.

548). Las motivaciones que alegaban eran la falta de obreros preparados sufrida por la industria y la agitación social creciente. La vuelta al sistema gremial –argumentaban– supondría la recuperación de la hermandad entre operarios y patronos, y el regreso a un sistema de aprendizaje que se había perdido. De ahí la confrontación, la insistencia de un liberal como Sanromá en habilitar un nuevo modelo de aprendizaje y de mostrar la obsolescencia del aprendizaje gremial.

### **De la Memoria al Real Decreto: diferencias y aciertos**

Las conclusiones y noticias ofrecidas por el informe de Sanromá debieron de ser del agrado del ministro de Fomento, pues fue ordenada su inmediata publicación. Parece por tanto que debería haber sido una pieza clave para la redacción final del Real Decreto por el que se aprobó la creación. Y sin embargo, una vez consultado el articulado<sup>15</sup>, nos encontramos con un texto bastante genérico y abierto a desarrollos ulteriores, donde las claves de Sanromá de flexibilidad y educación de taller quedaban como intenciones de fondo, pero supeditadas a la discrecionalidad de las posibilidades económicas de cada centro.

Montero Ríos no vio culminado su proyecto, pues dejó el cargo a principios de octubre de 1886, y quien firmó el Real Decreto fue el ministro entrante Carlos Navarro. Ciertos indicios apuntan a que debieron producirse cambios en el texto hasta el último momento. Uno de ellos pudo haber sido la elección de las ciudades que albergarían las escuelas de distrito. He aquí un ejemplo que avala nuestra hipótesis. En la sección cuarta estudiamos el caso de Santiago de Compostela, una ciudad que finalmente contó con una escuela oficial. Que justo antes de la proclamación del decreto se desplazase a la misma Montero Ríos –ahora jefe del Consejo de Instrucción– y que aprobase un plan para reorganizar las escuelas de la Sociedad Económica, desvela que probablemente hubiese dudas de que la ciudad resultase elegida, y se trató de adaptar los centros existentes a las directrices oficiales para al menos lograr la subvención.

Finalmente el Real Decreto salió a la luz el 6 de noviembre con un Reglamento. El Gobierno planteaba la reorganización de las escuelas técnicas creando siete de distrito ubicadas en Alcoy, Almería, Béjar, Gijón, Logroño, Vilanueva y la Geltrú y Santiago de Compostela; la de Madrid se convertía en Central (art. 1). Además, se comprometía a subvencionar las escuelas ya establecidas por diputaciones y ayuntamientos, siempre y cuando se acomodasen al régimen del proyecto (art. 25).

---

<sup>15</sup> Gaceta de Madrid, 1886, núm. 310, pp. 377-380.

El texto legal ponía de manifiesto cuáles serían los objetivos de las Escuelas de Artes y Oficios, dejando claro que el nivel de exigencia sería inferior al de las *Écoles d'Arts et Métiers* francesas. Los centros estarían orientados a instruir maestros de taller, contra maestros, maquinistas y artesanos. El segundo objetivo expresado en el texto legal –ambos en el Art. 2– era crear y promover la instalación de talleres y pequeñas industrias. No obstante existe una notoria falta de concreción en cuanto a cómo se proveerían los medios para la subvención de los obradores donde supuestamente el alumno ejecutaría y pondría en práctica las técnicas empleadas; y cuáles serían los requisitos tecnológicos de los mismos.

Lo que sí constaba con detalle era el plano de materias que habían de impartirse, insistiendo en el carácter práctico y de aplicación a las artes plásticas y las técnicas. Las disciplinas serían de cuatro órdenes: orales, gráficas, plásticas y prácticas (Art. 3). A continuación sigue una descripción del conjunto de materias que sería conveniente impartir en cada grupo o área. La elección y variedad final de asignaturas de cada centro vendría determinado por los recursos y la plantilla disponibles. Así sucedió en la adaptación del plan que se realizó en Compostela.

Las materias calificadas de orales serían diarias e impartidas en sesiones de hora y media (art. 20). Se trataba de las clases de Aritmética y Geometría, Elementos de Física, Elementos de Química, Nociones de Mecánica, Principios de Arte, de Construcción y Conocimiento, Francés e Inglés (art. 3). Semanalmente debían destinarse tres lecciones a los trabajos gráficos, experimentos y análisis (art. 20). A juzgar por las limitadas condiciones que se exigían para entrar en las escuelas –sólo saber leer y escribir (art. 37)– parece que este bloque de materias, por su amplitud, ocuparía una parte vital del tiempo disponible. Precisamente el exceso de teoría fue lo que mató a las escuelas de oficios a partir de la Ley Moyano, y era una de las advertencias que J. Sanromá explicitaba en su Memoria (Sanromá, 1886 pp. 84-85).

La duración de las materias gráficas y plásticas sería al menos de dos horas diarias (art. 20). Las enseñanzas gráficas estaban formadas por un conjunto de disciplinas de dibujo: Dibujo Geométrico e Industrial; Dibujo de Adorno y Figura; Aplicación de Colorido a la Ornamentación (art. 3). Sanromá había subrayado que el dibujo era una de las ramas de conocimiento primordiales para el desarrollo de las pequeñas industrias, para sacarlas de la mediocridad en la que se encontraban<sup>16</sup>. De hecho, las clases

<sup>(16)</sup> «Formar especialistas de dibujantes, es abrir un semillero de industrias; es llevar el detalle industrial hasta su último grado de perfeccionamiento; y cosa más trascendental todavía, es ponerse en el mejor camino para ajustar la enseñanza industrial a las condiciones especiales de cada localidad o distrito [...] Porque el dibujo es a las industrias lo que la Gramática y la Retórica son para las letras, una pauta y una base de corrección para todas las operaciones que dependen del pensamiento o de la mano» (Sanromá, 1886, p. 15).

de dibujo encontraron una amplia aceptación entre los alumnos, y las materias registraban una alta matrícula.

Las enseñanzas plásticas se dividían en dos: Modelado y Vaciado; y Grabado en Dulce con Aplicación a las Artes Industriales (art. 3). El último grupo de materias, las enseñanzas prácticas se dejaban al arbitrio de la propia escuela al ser definidas como «ejercicios verificados en los museos, talleres, visitas a fábricas» (art. 3), lo que de alguna manera insinuaba que lo enseñado debería estar en consonancia con el tejido industrial de la zona. Este aspecto también estaba presente en el informe de Sanromá: la importancia del taller y de la ejecución directa por parte del alumno.

Por último, cada escuela poseería un Museo Industrial, Gabinete de Física, Laboratorio de Química y Biblioteca (art. 6).

El reglamento, al que sólo dedicaremos un breve comentario, estaba compuesto de 68 artículos, y su contenido giraba alrededor de cuestiones de tipo práctico y organizativo: el proceso de selección y remuneración del profesorado; las características de los alumnos, y los incentivos que debían proporcionarse; la organización del curso y los exámenes, etc.

## **La asimilación de las propuestas sobre escuelas técnicas: el caso de Compostela y su director, Joaquín Díaz de Rábago**

El delegado regio de la Escuela de Artes y Oficios de Santiago, Joaquín Díaz de Rábago, fue uno de los economistas más relevantes de la Galicia decimonónica<sup>17</sup>. Este hecho incidió sobremanera en el tipo de argumentos empleados en la defensa de este tipo de enseñanza. La escuela de Santiago estaba muy vinculada con la Sociedad Económica de Santiago, de la que el economista fue director y uno de sus miembros más activos. A través del estudio sus textos se aprecia una elaborada visión sobre los beneficios de la formación para conseguir el progreso económico. Haciendo un símil

---

<sup>17)</sup> Entre sus obras más celebradas se encuentran *El Crédito Agrícola* (1883), *Las cajas rurales de préstamos sistema Raiffeisen* (1891), *La industria de la pesca* (1883), etc. Además se ha contrastado su presencia en el IV Congreso de las Sociedades Francesas de Crédito Popular; con un trabajo titulado *Basses Essentielles d'une loi sur les Sociétés Cooperatives* impreso por el taller madrileño de F. Fe y que vio la luz por primera vez en Lyon entre el 4 y el 7 de mayo de 1892. También participó en el Congreso Promovido por la *Coopérative Internationale Alliance* celebrado en Londres en 1895, al que envió su trabajo *Historia y situación de la Cooperación en España*.

con las vías de comunicación, señalaba Díaz de Rábago que las escuelas primarias, al igual que los caminos, nada producían, pero contribuían poderosamente al aumento «de la productividad general» (Díaz de Rábago, 1883, p. 155). Y si la instrucción acrecentaba la productividad y los ingresos futuros, se convertía en una fuente de desarrollo económico, porque creaba valor (Schultz, 1968, p. 56). Este es un punto interesante, pues desplazaba el epicentro desde el beneficio inmediato que pudiera reportar lo aprendido (tal ganancia se asocia a la adquisición de habilidades técnicas con las que el aprendiz aspira a mejorar su situación laboral de inmediato) hasta el papel de la instrucción en el proceso de transformación que la sociedad se veía obligada a experimentar en las postrimerías del siglo XIX.

La España del momento era un país claramente rural, si acaso con algunos islotes incomunicados de desarrollo fábril (Dopico, 1987, p. 142-168). Para Rábago, la llave del cambio se encontraba en la formación, en la mayor dotación de sus habitantes, y particularmente en el enriquecimiento educativo de los estratos populares. Aquella región que poseyera una mayor capacidad para incorporar nuevas técnicas importadas de las latitudes más adelantadas podría subir al tren del progreso. El maquinismo, la sustitución de una tecnología por otra, solamente sería factible en la medida en que la clase trabajadora se adaptase al cambio impuesto por la industria dominante. Continúa Rábago argumentando que, si bien era sencillo traer de cualquier lugar a un especialista para que dirigiese una fábrica con las máquinas más modernas, no sucedía lo mismo con los trabajadores:

pues si se puede traer pronto de cualquiera parte un director entendido [...] no es tan asequible transplantar todo el personal inferior de una industria, ni improvisar su instrucción cuando la tarea tiene que ser desempeñada con cierto grado de inteligencia y de conocimientos previos. (Díaz de Rábago, 1888, pp. 31-32).

Para lograr tales objetivos el tipo de instrucción dispensada en las escuelas técnicas no se limitaría a materias de utilidad evidente, sino que combinaría una formación teórica científica complementada con la necesaria práctica del taller<sup>18</sup> que les permitiría afrontar con éxito los cambios devenidos. Bajo su criterio, la presencia del elemento científico sería el aspecto central en el nuevo modelo de aprendizaje, que defi-

---

<sup>(18)</sup> He aquí uno de los aspectos donde la influencia de Sanromá está clara y además explícita, dado que lo cita con asiduidad.

ne como «conjunto de reglas, derivadas más o menos inmediatamente de principios científicos, para hacer bien lo que sin ellas se haría al azar o mal» ( *ibíd.* p. 10).

Continuaba señalando que, al contrario de lo había sucedido en el antiguo sistema de maestría, los modernos artesanos conocerían las razones de aplicar una u otra técnica, lo que derivaría en una mayor capacidad de innovación y eficacia. Ahora la albañilería o carpintería, oficios que hasta entonces habían sido transmitidos oralmente, serían objeto de un conjunto de materias diseñadas con el propósito de desarrollar el trabajo de un modo más eficiente. Concibe el autor la cadencia en el aprendizaje como un proceso de sedimentación largo y lento, que requería una base previa de conocimientos a partir de los cuales cada incremento adicional resultaría más sencillo de efectuar, pero costoso cuando ese cimiento era mínimo, o inexistente. En su opinión, la tradición oral practicada por los artesanos, presente en el sistema gremial, resultaba ineficaz en un sistema de producción donde diariamente se incorporaban novedosas técnicas y más eficaces procedimientos. Los maestros se mostraban reticentes a variar los consuetudinarios estilos de trabajo, y los jóvenes se negaban a prestar obediencia cuando la industria, desde niños, les permitía acceder a un jornal en los puestos ínfimos. Otra de las razones para la defensa del tipo específico de enseñanza eran los beneficios individuales derivados de una mayor formación. A lo largo del proceso de dotación de capital humano, el alumno y futuro trabajador adquiriría toda una amplia serie de técnicas y conocimientos que le permitirían desempeñar una extensa gama de oficios, para, en el supuesto de encontrarse desempleado, disponer de credenciales formativas con las que acceder a otra labor diferente a la anterior.

Junto a esta elaborada conceptualización del papel de la enseñanza popular, que muestra interesantes concomitancias con Sanromá –y, de modo más genérico, con una pléyade de pensadores liberales– estaba la necesidad de afrontar la puesta en práctica de una Escuela Oficial de Artes de Oficios, y a su vez de reorganizar las fragmentadas escuelas vinculadas a la Sociedad Económica, que se quedarían en gran parte vacías de contenido tras la llegada a la ciudad de un centro oficial.

Siguiendo las pautas del Real Decreto, cuatro serían los conocimientos a impartir en la escuela de Santiago: orales, gráficos, plásticos y prácticos. En la inauguración, Rábago realizó un amplio comentario de cada una de las materias dispensadas, y tras contrastar con el programa real, podemos afirmar que existe plena coincidencia<sup>19</sup> entre ambos.

---

<sup>19</sup> En J. Sousa y F. Pereira (1989, p. 37-45) existe un amplio comentario del plano de materias de la Escuela de Artes y Oficios de Santiago que incluye reproducciones de los temarios originales, y también utiliza como fuente primaria las explicaciones de Joaquín Díaz de Rábago.

Denominaba Rábago orales al conjunto de asignaturas de corte teórico, con un énfasis docente en su aplicación a las artes y las técnicas. Las materias eran dos: Nociones de Física, Química y Mecánica; y Aritmética y Geometría. Las asignaturas compaginaban la lección teórica con ejercicios en sesiones de hora y media de duración. La segunda de ellas, hasta el curso 1893-94, incluyó una parte dedicada a los Principios de Arte y Construcción<sup>20</sup>.

Las clases gráficas eran de dos horas. Se trataba de diversos tipos de dibujo distribuidos en sendas materias: Dibujo geométrico industrial, con instrumentos y á mano alzada; y Dibujo de adorno y figura. Díaz de Rábago coincidía con Sanromá en subrayar que el dibujo tenía una especial importancia en el desarrollo de las industrias. La carencia de un sentido estético refinado era para Rábago uno de los síntomas del declive artesanal. Así había sucedido con Francia, antaño alabada por la delicadeza de su industria, que en la Exposición Universal de 1867 comprobó cómo sus piezas «de tan merecido renombre por su tradicional buen gusto, se había[n] estancado, y aun degeneraba[n], debido á las deficiencias del aprendizaje en la práctica» (Díaz de Rábago, 1888, p. 15).

Rábago lamentaba que la única materia plástica de la escuela de Santiago fuese Modelado y Vaciado, también con dos horas de duración por clase. Era una queja intencionada, porque la disciplina oficial vaciaba de contenido la Escuela de Modelado de la Sociedad Económica, creada en 1877 -de hecho la llevó a su extinción (Fernández Casanova, 2001, p. 582)- y sería más provechoso dotar a la oficial con otra aplicación plástica.

La última categoría de enseñanzas que habían de impartirse eran las prácticas. El Real Decreto (5-11-1886) manifestaba la conveniencia de crear y promover la instalación de talleres de pequeñas industrias allí donde se estableciesen centros docentes, pero el economista discrepaba. Rábago no encontraba reparo en aceptar la actuación del Estado en la dotación de la enseñanza técnica, por la evidente desatención del sector privado, y la parquedad de recursos. Pero que el mismo ente público asumiese la creación de talleres le parecía reprobable, pues entraba de lleno en la esfera de la actuación privada. Sería más conveniente, insistía, que los empresarios acogiesen en los centros de trabajo a alumnos, así se beneficiarían de recibir como aprendices a jóvenes con una alta preparación, que más adelante serían obreros especializados. En todo caso, si el Estado, una vez más por falta de iniciativa, tuviera que hacerse cargo de la parte práctica del aprendizaje, sólo podría crear un número reducido de obradores, lo más genéricos posibles y ciñéndose a los dictámenes oficiales. Difícil sería

<sup>20</sup> Información que se deriva tras el cotejo de los planos de estudios de la escuela a través de los cuadros de materias y matrícula que aparecen en las memorias anuales.

entonces que aprovechase las sinergias de las industrias existentes en cada zona (Díaz de Rábago, 1888, pp. 26-27) si tenían que dotar a todo el país:

no hay posibilidad, ni aun siquiera conveniencia, de que el Estado monte un taller para la enseñanza de la infinita variedad que se conoce de oficios, y que tal especialización, en la que aparece de resalto el interés de las respectivas industrias, incumbe en primer término á estas mismas, ó sea, en órbita más amplia, á la acción privada (ibíd. p. 25).

La realidad era mucho más parca, y la interacción entre industria y enseñanza no siempre se manifestó. En Santiago, durante los primeros quince años de la escuela sólo hubo un taller de albañilería, por falta de dinero (Sousa; Pereira, 1989, 45).

El último aspecto del plan de estudios, interesante de destacar, era la consonancia con las modernas pautas pedagógicas. Rábago reparó en todo un conjunto de actividades complementarias que reflejaban el influjo de la revolución metodológica en la docencia propiciada por la Institución Libre de Enseñanza (Gómez Molleda, 1966). Las propuestas educativas de Rábago estaban impregnadas de un sutil espíritu krausista, pues frente a una enseñanza pasiva insistió en que el alumno experimentase y alcanzase los resultados verificando hipótesis, o manejando los instrumentos oportunos. Frente a un estudio estático, defendió la inclusión de ejercicios al aire libre, de técnicas físicas. En la presentación del plan de estudios de la Escuela de Artes y Oficios, Rábago manifestaba la intención de complementar la formación de los alumnos con visitas a centros de trabajo cercanos (Díaz de Rábago, 1888, p. 28); la creación de un gabinete para la disciplina de Física, y un laboratorio paralelo a las nociones de Química (ibíd. p. 27); o la dotación de un museo industrial, cuyos beneficios ilustraba comentando la actividad del museo móvil alemán de Dusseldorf, que propiciaba a los habitantes de las zonas rurales la posibilidad de contemplar las novedades técnicas (ibíd. p. 35). Todas estas intenciones se vieron flacamente satisfechas a través de la aportación de la Sociedad Económica de su biblioteca y parte de sus instalaciones científicas.

## Conclusiones

Parte de los economistas españoles de la segunda mitad del siglo XIX combinaron sus tareas intelectuales con acaloradas discusiones en las Cortes, o colaborando con

importantes políticos. Buena parte de los representantes de la Escuela Economista y la postura liberal –que es la que nos ocupa– participan activamente en la escena política; pues se trataba de intelectuales que perseguían mejorar con actuaciones concretas la España que les tocó vivir, creyentes de que la principal función de la política económica era favorecer a la sociedad. Este hecho permite analizar las interacciones entre el pensamiento económico y político. Tal es la idea que subyace en nuestro artículo. Alrededor del Real Decreto del 5 de noviembre de 1886 existe un conjunto de intereses que claramente trascienden la mera reorganización de las Escuelas de Artes y Oficios en España, aunque la renovación en sí fuese imperativa.

Para preparar la reforma, el político liberal Montero Ríos delegó en un economista del mismo signo la redacción de un informe donde se consignaban un conjunto de directrices que reflejan las tensiones y debates sociales del momento.

La instrucción y la alfabetización no eran las soluciones más repetidas en cuanto a la manera de atajar el malestar social de la clase obrera, o su falta de cualificación profesional. Aunque en España legalmente se había establecido la obligatoriedad de la escolarización elemental para niños y niñas de entre 6 y 9 años (Ley Moyano, 1857), las tasas reales de alfabetización eran muy bajas, y lo que era peor, no existía conciencia social sobre las ventajas de aumentarlas. Es más, en ciertos grupos dirigentes dominaba la certeza de que se trataba de un conocimiento innecesario para la clase trabajadora. De ahí que tuviesen que darse en los artífices de la reforma de las escuelas de oficios un conjunto de características personales para que ésta tuviese lugar en los términos detallados en el artículo.

La redefinición de la enseñanza profesional proporcionó las bases contemporáneas de dicha docencia. El hecho de que hasta entonces careciese de una actuación gubernativa continuada obedece a varias motivaciones. En primer lugar, una suerte no mucho mejor había corrido la enseñanza general destinada a los estratos populares. Los gobiernos liberales, aunque herederos del espíritu ilustrado, siempre se habían topado con el obstáculo de la financiación. A mayores, la enseñanza profesional no era concebida plenamente como otro tipo de enseñanza: a pesar de que en las ciudades más aventajadas de Europa existían prestigiosas escuelas técnicas, en España las experiencias eran fragmentadas y, salvo contadas excepciones, ligadas a los niveles elementales. Por otro lado, si bien las instituciones gremiales estaban abolidas, entre 1870 y 1890 se reavivó un debate que propugnaba la restauración (remozada) de los mismos. En el plano de la instrucción técnica, el debate neogremial supuso una fuerte limitación de las ideas que defendían los centros escolares, pues llevaba implícita una propuesta de reimplantar el antiguo sistema de aprendizaje.

En este contexto ha de ser sopesada la importancia de las propuestas de Sanromá y de Montero Ríos. Además, las limitaciones de las directrices establecidas en el texto legal –que como pudimos comprobar se trasladaron a algunos de los centros, por ejemplo Compostela– reflejaban las tensiones entre las consignas ideológicas y la particular realidad del contexto donde pretendían ser puestas en práctica. El caso de Santiago ofrecía un atractivo adicional, pues el primer director, y por tanto una de las personas que más se esforzó en poner en marcha el centro, compartía ideales y amistad con los artífices de la reforma. El estudio de sus ideas y de cómo se pretendían instalar las escuelas técnicas en su ciudad, muestra de nuevo esta dificultad, y a la vez el reto para el pensador de materializar sus ideas con los recursos disponibles.

A través de la reforma particular de Montero Ríos de la enseñanza profesional se ha ahondado en la interacción del pensamiento económico y la realidad política, política educativa en este supuesto. Este enfoque aporta un sugestivo punto de vista para reflexionar sobre las limitaciones de las propuestas de la clase dirigente y de los obstáculos o cortapisas a la hora de concretarlas.

### Referencias bibliográficas

- ALMENAR PALAU, S. (2000): «El desarrollo del pensamiento económico clásico en España», en FUENTES QUINTANA (dir.): *Economía y Economistas españoles. La economía clásica*, 4, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, pp. 7-92.
- BALBOA LÓPEZ, X.; PERNAS OROZA, H. (eds.) (2001): *Entre Nós. Estudios de arte, xeografía e historia en homenaxe ó profesor Xosé Manuel Pose Antelo*, Santiago de Compostela, Universidade, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, pp. 571-588.
- BARRAL MARTÍNEZ, M. (2005): *E. Montero Ríos e a cidade de Santiago*, Tesis Doctoral publicada en CD por la Universidad de Santiago de Compostela,.
- BLANES, G.; GARRIGÓS, LI. (2001): «Los inicios de la Escuela de Artes y Oficios de Alcoy, 1887-1901. Análisis sociológico del alumnado», LLULL, en *Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, vol. 24, 49, pp. 5-31.
- CANO PAVÓN, J.M. (2001): «Las limitaciones de la enseñanza técnica obrera en la España isabelina: la escuela industrial de Béjar (1852-1867)», *LLULL. Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, vol. 24, 50, pp. 315-346.
- (2003): «La Enseñanza Técnica en España y en Europa Occidental y el problema de la formación del capital humano industrial. Veinticinco años de estudios», LLULL.

- Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, vol. 26, 56, pp. 367-398.
- CARDE, C. (1993): «La aportación de Eugenio Montero Ríos al liberalismo español». En J. de JUANA; X. CASTRO (eds.): VII Xornadas de Historia de Galicia. Novas fontes. Renovadas historias, Ourense, Deputación de Ourense, pp. 141-162.
- DÍAZ DE RÁBAGO, J. (1883): *El Crédito Agrícola : Informe de la Sociedad Económica de Amigos del País de la ciudad de Santiago*, Obras Completas, Santiago de Compostela, Sociedad Económica de Amigos del País, 1899-1901 [Reeditado por Edicións do Cerne, D.L. 1998], IV,.
- DÍAZ DE RÁBAGO, J. (1885): *La industria de la pesca en Galicia*. Obras Completas, Santiago de Compostela, Sociedad Económica de Amigos del País, 1899-1901 [Reeditado por Edicións do Cerne, D.L. 1998], V, pp. 3-133.
- (1888): «La enseñanza técnica industrial», Obras Completas, Santiago de Compostela, Sociedad Económica de Amigos del País, 1899-1901 [Reeditado por Edicións do Cerne, D.L. 1998], VII, pp. 5-54.
- (1891): *Las cajas rurales de préstamos: sistema Raiffeisen*, Madrid, Librería de Fernando Fé.
- (1892): Bases essentielles d'une loi sur les sociétés coopératives: rapport présenté á la seance du 5 mai / par Joaquín Díaz de Rábago, Madrid, Imp. F Fé.
- (1895): «Historia y situación de la Cooperación en España», Obras Completas, Santiago de Compostela, Sociedad Económica de Amigos del País, 1899-1901 [Reeditado por Edicións do Cerne, D.L. 1998], VII, pp. 273-333.
- DOPICO, F. (1987): «The Trasformation of Spanish Society, 1800-1950: The State of Art», *Historisch-Sozialwissenschaftliche Forschung*, 21, pp. 142-168.
- FERNÁNDEZ CASANOVA, C. (1981): *La Sociedad Económica de Amigos del País de Santiago en el siglo XIX*, Sada (A Coruña), Cuadernos del Seminario de Sargadelos,.
- (2001): «La actividad docente de la Sociedad Económica de Amigos del País de Santiago de Compostela en el siglo XIX». En: X. BALBOA LÓPEZ; H. PERNAS OROZA (eds.): *Entre Nós. Estudos de arte, xeografía e historia en homenaxe ó profesor Xosé Manuel Pose Antelo*, Santiago de Compostela, Universidade, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, pp. 571-588.
- Gaceta de Madrid, 1832, núm. 22.
- 1886, núm. 310.
- GIDE, C.; RIST, C. (1938): *História das doutrinas económicas. Desde os fisiocratas até os nosso días*, Lisboa, Edil Ingnérito.

- GÓMEZ MOLLEDA, M.D. (1966): *Los reformadores de la España Contemporánea*, Madrid, Siempre Viva,.
- HERNÁNDEZ SANZ, J.M. (1989): «Burguesía liberal y educación popular en la España interior. Las Escuelas de Artes y Oficios en la Restauración», Colloque franco-spagnol. *Classes populaires, culture éducation XIXe et XXe siècles*, Madrid, Casa de Velázquez - UNED, pp. 241-251.
- MALO GUILLÉN, J.L. (2000): «La Institución Libre de Enseñanza y la ciencia económica», *Sistema*, 157, pp. 93-114.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, S.; FERNÁNDEZ MÉNDEZ, A. (2001): «La instrucción en la industrialización. Las raíces del atraso», en A. MORALES (coord.): *El Estado y los ciudadanos*, Madrid, España Nuevo Milenio, pp. 235-247.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, S. (2002a): *O pensamento feminista do economista compostelán Joaquín Díaz de Rábago (1837-1898)*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións da Universidad de Santiago de Compostela.
- (2002b): «Alfabetización, formación técnica e crecimiento económico. Reflexións sobre a variable capital humano na obra de Joaquín Díaz de Rábago (1837-1898)», en *Sarmiento*, 6, pp. 113-133.
- MARTÍNEZ VAL, J.M. (1980): *Montero Ríos y su tiempo*, Madrid, Cedes.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1926): *La situación de las artes y los oficios en nuestra legislación*, Madrid, Ministerio de Instrucción Pública.
- (1995): *Historia de la Educación. De la Restauración a la II República*, 1-3, Breviarios de la educación, Madrid.
- MONTERO PEDROSA, A. (1998): «Origen y desarrollo de las Escuelas de Artes y Oficios en España», en *Historia de la Educación*, 17, pp. 319-330.
- MONTERO RÍOS, E. (1877): Discurso leído en la apertura del curso de 1877-78, Madrid, Impr. A. J. Alaria.
- NÚÑEZ, C.E. (1992): *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*, Madrid, Alianza.
- NÚÑEZ, C.E.; TORTELLA, G. (1993): *La maldición divina: ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*, Madrid, Alianza.
- ROMÁN COLLADO, R. (2003): *La escuela economista española: pensamiento liberal y reformas económicas en la segunda mitad del siglo XIX*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- RUÍZ BERRIO, J. (1970): *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*, Madrid, CSIC.
- SANROMÁ Y CREUS, J. (1869): *Primera conferencia sobre la educación social de la mujer*, Madrid, Imp. M. Rivadeneira.

- (1876): *Política de Taller*, Madrid, Imp. V. Saiz.
- (1886): *Memoria sobre las Escuelas de Artes y Oficios en Inglaterra*, Italia, Francia, Bélgica, Madrid, Imp. Colegio Nacional de Sordo-Mudos y de Ciegos.
- (1894): *Mis Memorias, 1852-1868*, 2, Madrid, Imp. Hijos de M. G. Hernández.
- SCHULTZ, T. W. (1968): *Valor económico de la educación*, México D. F. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- SERRANO SANZ, J. M. (2001): «Economía y controversias de política económica a finales del XIX», en E. FUENTES QUINTANA (dir.): *Economía y Economistas españoles. Las críticas a la economía clásica*, 5, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, pp. 155-196.
- SOUSA, J.; PEREIRA, F. (1989): *Historia de la Escuela de Artes y Oficios de Compostela (1888-1988)*, A Coruña, Deputación Provincial de A Coruña.
- TURÍN, I. (1967): *La educación y la escuela en España de 1874-1902: liberalismo y tradición*, Madrid, Aguilar.
- VALLÍN Y BUSTILLO, A. F. (1878): *La industria popular en Europa: rectificación del mapa de Mr. Manier*; publicado con motivo de la última Exposición Universal de París, Madrid, Imprenta y Establecimiento de Aribau y Cía.
- ZAMAGNI, V. (1993): «Instrucción y desarrollo económico en Italia, 1861-1913», en C. E. NÚÑEZ; G. TORTELLA: *La maldición divina: ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*, Madrid, Alianza, pp. 181-222.