

DESARROLLO ECONÓMICO Y CAPITAL HUMANO. DISCUSIONES Y APORTACIONES SOBRE LA FORMACIÓN TÉCNICA DE LOS TRABAJADORES ENTRE ECONOMISTAS Y POLÍTICOS ESPAÑOLES EN EL ÚLTIMO TERCIO DEL SIGLO XIX¹

SUSANA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción. El contexto de referencia: la reorganización de la formación profesional

En las décadas finales del XIX se reorganizó en España la enseñanza técnica, la formación orientada específicamente hacia la clase trabajadora. Hasta ese momento, la preocupación por la enseñanza profesional había sido limitada. Curiosamente, la reconversión legislativa realizada por Moyano (1857) provocaría que estas enseñanzas perdiesen su carácter práctico para integrarse en una formación media dividida entre estudios generales y de aplicación [G. BLANES; L. GARRIGÓS, 2001, p. 5-31]. La faceta profesional de la secundaria se iría diluyendo en la medida que los institutos desarrollaban programas de estudios conducentes a preparar el ingreso en las universidades de los individuos procedentes de las clases pudientes [A. MONTERO PEDROSA, 1998, p. 39], postergando aquellas materias utilitarias requeridas por estudiantes obreros. Parte de esta demanda fue canalizada por instituciones de tipo privado – sin perjuicio de que contasen con dinero público – como ya lo hicieron en el XVIII las Sociedades Económicas, y que ahora seguirían fundando escuelas o seminarios de la misma índole. Los pilares para la creación de un sistema oficial de instrucción técnica no estarán disponibles hasta que el Partido Liberal de Sagasta llegue al gobierno en 1885, ya que una de las primeras medidas decretadas por el Ministro de Fomento entrante, Eugenio Montero Ríos, fue conducente a reorganizar de la instrucción profesional.

El desarrollo científico y tecnológico que se produjo entre finales del 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 necesario para una industria en constante expansión económica y tecnológica [J. M. CANO PAVÓN, 2001, p. 315-346]. La búsqueda de los trabajadores adecuados se materializó en Europa a través del establecimiento de un conjunto de centros de distinto nivel (formación básica para los obreros, media e incluso la preparación de técnicos superiores). Varios son los pensadores del momento que hallaron en la reorganización de la enseñanza industrial una forma de dotar a la economía española de la vitalidad de la

¹ Quiero dejar constancia de mi agradecimiento a D. Fausto Dopico por su paciente lectura del texto.

que carecía. Y, de hecho, ésta ha sido la directriz que dirige el enfoque de las siguientes páginas: la vinculación entre el desarrollo económico y la formación aplicada a la industria. Hemos estudiado la aportación de tres personajes, dos economistas y un político, representativos del momento histórico por su desvelo en esta cuestión: Joaquín Díaz de Rábago, por sus ideas y obras sobre la difusión del conocimiento; las actuaciones a pro de la formación profesional del economista y consejero de Instrucción Pública, Joaquín María Sanromá y Creus; las acciones de ambos economistas jugaron un papel importante a partir de la mencionada iniciativa del tercer protagonista, el Ministro de Fomento Eugenio Montero Ríos. El estudio de sus escritos permitirá conocer la opinión que les merecía a las autoridades e intelectuales españolas la mejora de lo que hoy llamaríamos inversión en capital humano.

1.1. La amistad entre los pensadores a estudio y su preocupación por la formación de los trabajadores

El proceso de difusión de las ideas se encuentra ligado más de lo que parece a la particular historia de cada hombre. El periplo vital de un profesor universitario tras una cátedra lo puede llevar a latitudes en las que se encuentren incomprensibles sus creencias, o, por ejemplo, que introduzca en un hábitat hostil ideas novedosas. El caso concreto de un catalán en Compostela puede ejemplificar la anterior tesis de que el destino a veces se cruza en la senda de las personas. Joaquín María Sanromá y Creus había estado durante el cuatrienio 1854-8 “*explicando en la Facultad de Derecho de la Universidad de Santiago, las asignaturas de derecho político, administrativo y economía política*” [J. M. SANROMÁ, 1894, p. 287]. Sanromá introdujo en sus aulas las novedosas ideas del krausismo, hecho que le acarreó varios enfrentamientos [J.M. SANROMÁ, 1894, p. 287-306]. Pero también le propició la predilección de un grupo de selectos alumnos; suele destacarse a Montero Ríos y Álvarez Bugallal [M.D. GÓMEZ MOLLEDA, 1966, p. 301]. Un tercero fue Díaz de Rábago.

Tras el trasiego de las aulas, Montero Ríos, Álvarez Bugallal y Sanromá se volverán a juntar, quizás 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, sin ir más lejos, en los corredores del Ministerio de Fomento. También el destino volverá a juntar a Montero Ríos y Sanromá con Díaz de Rábago; Díaz de Rábago mantendrá a lo largo de su vida una fluida y personal correspondencia con Montero Ríos, y con su antiguo maestro de Economía Política. Y, en cierta manera la preocupación por el tipo de formación dispensada a la clase trabajadora será el centro de sus atenciones.

Las acciones de Montero Ríos en la Institución Libre de Enseñanza y los discursos allí pronunciados atestiguan que su presencia en distintos cargos relacionados con la formación tenía un significado más profundo que la mera coyuntura política. Su vinculación con la entidad surge desde un principio, como fundador y accionista.

E incluso formó parte del exiguo cuadro de profesores del doctorado en Derecho, siendo profesor de Historia de la Iglesia desde el primer curso de 1876-77. En el siguiente año se le encomendó la tarea de ser rector [J.M. MARTÍNEZ VAL, 1980, p. 148]; cuando pronunció el discurso de apertura del curso académico de la Institución, eligió para la introducción una frase de Leibniz “*De la reforma de la educación de la juventud depende la reforma del género humano*” y un tema hartamente espinoso en aquel momento, *La enseñanza laica*. 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 en este momento; la consolidación del sistema democrático se sostenía en el desarrollo de la libertad individual, y por tanto exigía la existencia de ciudadanos. Una segunda razón era que las condiciones económicas modernas demandaban técnicos y mano de obra cualificada [I. Turín, 1967, p. 20]. El desarrollo de la segunda fase de la Revolución Industrial se encontraba jalonada por innovaciones industriales fruto de la aplicación científica, hecho que puso de manifiesto la necesidad de conocer las nuevas técnicas.

La elección de Sanromá como consejero de Instrucción Pública en el primer gobierno de Sagasta (1885) también se encontraba avalada por un intenso desvelo por la instrucción en sus más variadas manifestaciones. Entre sus textos anteriores al cargo se encuentran interesantes trabajos donde discute las necesidades formativas de la clase obrera (*Política de Taller*, 1876); las metas que debe perseguir la enseñanza femenina (*Primera conferencia sobre la educación social de la mujer*, 1869); o aspectos más técnicos, por ejemplo la función de las escuelas de comercio en España y su desarrollo 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 está muy relacionada con su implicación personal hacia la Institución Libre de Enseñanza. De hecho, Sanromá en su labor académica difundió simultáneamente la economía política optimista e individualista de Bastiat con el krausismo jurídico de Ahrens [J.L. MALO, 2000, p. 97]. La relación personal, profesional e ideológica de los economistas de la segunda mitad del XIX, fundamentalmente de los miembros de la Escuela Economista – como 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 crítica a la teoría económica dominante demandando una renovación sobre una base no individualista. Malo Guillén, que 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, sino como un enfoque con el que analizar las cuestiones económicas [J.L. MALO, 2000, p. 101]. En este sentido, la preocupación por cuestiones educativas puede ser la manifestación de un prudente modo de atajar problemas sociales importantes que las directrices políticas, amparadas en la economía liberal, no habían paliado.

No fue menor, aunque sí menos conocida, la preocupación del economista y jurista gallego Díaz de Rábago por los problemas formativos de la población trabajadora. En especial, el interés de Rábago estuvo fundamentalmente relacionado con la creación de un modelo de aprendizaje adecuado para lograr el desarrollo económico y social. En el amplio registro de textos que escribió a favor de la difusión de las técnicas ofrece un abanico de razones que la secundan. La singularidad de sus textos se encuentra en sus reflexiones acerca de un 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 [J. DÍAZ DE RÁBAGO, 1888, 7, p.10].

2. Los prolegómenos de la elaboración de una ley. Breviario sobre la preocupación estatal en la formación técnica laboral

Hasta el último tercio del XIX la atención que había recibido la instrucción práctica en el siglo fue escasa. Al amparo y beneplácito que las Sociedades Económicas habían disfrutado bajo la Ilustración, habían surgido ciertas escuelas de carácter popular con una finalidad y objetivos limitados. Pero la azarosa vida sufrida por estas sociedades en el Ochocientos había deparado la misma senda a sus escuelas: acotadas por la precariedad económica en su mayor parte, irregulares por el territorio y de dispar éxito. En cuanto a las actuaciones gubernativas, el referente era 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]. Constaba de un museo de objetos artísticos más un taller de construcciones al que dos años después (1826) se le añadieron las enseñanzas de Geometría, Física, Mecánica y Química aplicada a las Artes. En 1850, se vio afectado por una de las muchas reformas legislativas, pero sin duda la más importante, ya que lo convirtió en Real Instituto Industrial (Decreto Fundacional de Lozano). Y en 1871 el instituto dará lugar a la primera Escuela Oficial de Artes y Oficios [J. SOUSA; F. PEREIRA, 1989, p. 6-8].

El año 1871 nos sirve para ilustrar la creación de una mayor expectativa hacia estos centros. G. BLANES y L. GARRIGÓS [2001, p. 7] señalan que, si bien la mentada Escuela Central de Artes y Oficios de Madrid, tenía un aforo de 1200 alumnos, en el curso 1876-1877 se matricularon 3600 jóvenes. Fruto de los resultados favorables, desde el Ministerio de Fomento – en aquel entonces dirigido por el Conde de Toreno – se aprueba un Real Decreto (20 de octubre de 1876) donde se afronta una reestructuración; la reforma iría acompañada por la implantación de Escuelas de Artes y Oficios en las distintas provincias españolas siguiendo el ejemplo de la Central, pero cayó en el olvido hasta 1885. Será Montero Ríos, quien desempeñando el cargo de Ministro de Fomento, decida realizar una trascendental transformación. La reorganización tendrá lugar con la firma del Real Decreto del 5 de noviembre de 1886: la Escuela de Madrid se convertía en Central y se creaban

siete escuelas de distrito ubicadas en Alcoy, Almería, Béjar, Gijón, Logroño, Vilanueva i la Geltrú y Santiago de Compostela. Realmente, el Ministro de Fomento que en el momento de la firma del Real Decreto ocupa el cargo ya no es el anterior, sino Carlos Navarro, pero se trata de la culminación del proyecto de Montero Ríos, donde jugó un papel importante un amplio estudio encomendado a Joaquín Sanromá.

3. La contribución de Joaquín Sanromá

3.1 Principales ideas de la Memoria... de Sanromá

Por Real Decreto, el 30 de diciembre del año precedente (1885) se le había encomendado al consejero de Instrucción Pública, J. M. Sanromá, la misión de estudiar el estado de los establecimientos destinados en el extranjero a la instrucción de 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 existía en toda Europa por la señalada formación. A partir de los años cincuenta (1850), la idea de crear escuelas de formación profesional se había materializado en muchas de las grandes ciudades europeas [J. SOUSA; F. PEREIRA, 1989, p. 5-7], puesto que se consideraron indicadora del grado de modernización industrial. Y a pesar de tales argumentaciones, y del movimiento desatado en Europa, resulta paradójica su escasa consideración en los ambientes intelectuales. Sin ir más lejos, en el *I Congreso Internacional de Enseñanzas Técnicas* celebrado en fechas cercanas (Burdeos, septiembre del 1886), las desafortunadas conclusiones alcanzadas llegaron incluso a cuestionar su utilidad [J. DÍAZ DE RÁBAGO, 1888, 7, p. 19-20].

La función encomendada a Sanromá se vio ampliamente satisfecha con la publicación de la *Memoria sobre las Escuelas de Artes y Oficios en Inglaterra, Italia, Francia y Bélgica*. En su labor investigadora, Sanromá prima la exposición descriptiva inserta en una estructura narrativa muy clara, cuya finalidad es dar una amplia respuesta acerca de las particularidades de la enseñanza popular en cada país, entre los que destaca la ausencia de Alemania. El autor realizó una esmerada tarea recogiendo datos y cifras, que van desde la cronología y motivos particulares de cada implantación, hasta un detallado cuadro de materias o fuentes de financiación. De hecho, el estudio respondía a tres interrogantes muy claros: (1) qué motivos habían impulsado a que en las principales ciudades europeas se implementara dicho tipo de educación, (2) con qué recursos se contaba; y en tercer lugar, (3) qué materias se impartirían y cuál sería el método elegido para transmitirlos. Sin embargo, adolece de una grave deficiencia, pues no desvela sus fuentes bibliográficas e ignoramos el medio por el que recabó toda 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 se argumenta la necesaria intervención

del Estado insistiendo no sólo en motivaciones técnicas, sino en toda una serie de razones políticas que aconsejaban el establecimiento de estos centros debido a la mayor capacidad de movilización de la clase obrera. Todo apunta a que los atributos de la formación como dadora de bienestar y desarrollo la convertían en un bien que el Gobierno se vería obligado a sufragar en beneficio del progreso de la nación.

No es fruto del azar que la *Memoria...* comience con el estudio de Inglaterra pues “*es [allí] donde son más marcados los progresos industriales, y, por consiguiente, allí es donde conviene buscar los primeros y más útiles ejemplos*” [J. Sanromá, 1886, p. 7]. En Inglaterra, la fase de auge en el desarrollo de la enseñanza popular data de 1853, año en que se presentaba en la Cámara de Comunes un extenso plan para el desarrollo de las Artes y las Ciencias Prácticas [J. SANROMÁ, 1886, p. 8-12]. 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 [J. SANROMÁ, 1886, p. 25]; otro motivo aducido era controlar el creciente malestar de la clase obrera [J. SANROMÁ, 1886, p. 26]. Dicho de otro modo, y a juicio de Sanromá, el gobierno británico, amparado por las razones que fuesen, 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.

Aclarada la legitimidad de la intervención gubernativa, ¿cómo se materializaría? Respetando la pluralidad de centros públicos y privados, se hace hincapié en el papel indiscutible que las subvenciones tienen en su mantenimiento y se insiste una vez más en el sistema de pagos empleado por el país que fue la cuna del liberalismo. En Inglaterra las cantidades presupuestarias asignadas habían sufrido 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 [J. SANROMÁ, 1886, p. 24-25]. El interés de colocar bajo la tutela estatal dicha instrucción también se aprecia en el espacio dedicado por el escritor a emplazarla dentro de la Administración Pública. Existían dos posturas equidistantes: aquellos que defendían que cada Administración 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 a su ley, aunarla y centralizarla*” [J. SANROMÁ, 1886, p. 35].

Releyendo el título de la *Memoria...* cabe cuestionarse por qué fue objeto de un análisis tan pormenorizado la nación italiana. Italia no había sido pionera de 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. Con admiración escribía: “*Desde la declaración de la unidad todo crece allí como por encanto [...] letras, artes, ciencias, fabricaciones, comercio*” [J. SANROMÁ, 1886, p. 43]. Sanromá subraya las características del modelo italiano: diversificación y flexibilidad [J. SANROMÁ, 1886, p. 51]. Para aprovechar la secular experiencia de los artesa-

nos y orfebres, las escuelas eran numerosas y adoptaban la especificidad de aquella localidad donde se instalaban [J. SANROMÁ, 1886, p. 44]. La flexibilidad del sistema era patente, pues cada joven podría elegir entre un amplio abanico de materias según sus aptitudes o necesidades.

3.2. El modelo de enseñanza técnica postulado: la enseñanza práctica y la ciencia popular

Continuando con las excelencias del modelo italiano, un aspecto sobre el que el autor imprime énfasis son las escuelas taller o de aprendices, que insiste en diferenciar del adiestramiento recibido por los mozos en los antiguos talleres. A diferencia del sistema de enseñanza gremial, acusado de doméstico y rutinario [J. SANROMÁ, 1886, p. 69], las nuevas escuelas de taller surgidas en Italia eran establecimientos donde se impartían conocimientos “*gráficos, prácticos y orales*” [J. SANROMÁ, 1886, p. 65]. Su insistencia en el tema viene ya de una obra anterior, *Política de Taller* (1876). Allí Sanromá defendía el trabajo infantil – 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 por la evidencia de que la mayoría de aquellos jóvenes continuarían la senda laboral que sus padres, insiste en que el muchacho cuanto antes aprendiese y ejercitase un oficio, más hábil sería de adulto y contribuiría al incremento del bienestar de su familia, tanto actual como futura [J. SANROMÁ, 1876, p. 108].

El lugar idóneo para impartir la particular enseñanza era el taller. Y el empresario sería el primer interesado en que se respetasen los tiempos destinados al trabajo y al estudio, ya que redundaba en su propio beneficio contar con obreros capaces [J. SANROMÁ, 1876, 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 aquel que comprendía ciertos principios técnicos con los que realizar de manera más eficiente su trabajo [J. SANROMÁ, 1876, p. 135-137]. De este modo, Sanromá postulaba la necesidad de que el obrero fuese instruido en la “*ciencia popular*”, sin duda más benéfica y útil que la enseñanza primaria, impartida en unas aulas a las que el niño no le unía ninguna motivación: “*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 cómo se verifican las transformaciones químicas y mecánicas*” [J. SANROMÁ, 1876, p. 147].

Existe otro inciso, o aclaración, que debe de realizarse en cuanto al aprendizaje de taller, dado que desde el punto de vista doctrinal en la España del momento existe una clara y pujante tendencia de aquellos grupos políticos conservadores, que reclamaban la clara vuelta al sistema gremial [C. GIDE; C. RIST, 1926, p. 548]. Las razones que alegaban en su defensa dichos partidos era la situación devastadora vivida en la industria, y la agitación social creciente que la acompañaba. La vuelta

al sistema gremial suponía 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.

El informe de Sanromá fue decisivo para que meses más tarde se aprobase la creación de las Escuelas de Artes y Oficios de Distrito, y marcó las directrices a seguir en los informes elaborados por las ciudades candidatas, así sucedió con la propuesta de Santiago [S. MARTÍNEZ; A. FERNÁNDEZ, 2001]. De hecho uno de los hombres más involucrados en la escuela compostelana fue un antiguo alumno suyo y amigo personal de Montero Ríos: Joaquín Díaz de Rábago.

4. Las ideas de Joaquín Díaz de Rábago en favor de la enseñanza técnica

El primer director de la Escuela de Artes y Oficios de Santiago, Joaquín Díaz de Rábago, fue uno de los economistas más relevantes de la Galicia decimonónica, y este hecho incide sobremanera en los argumentos empleados en la defensa de este tipo de enseñanza. El amplio registro de textos que escribió a pro de la enseñanza técnica se ve 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); 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); o el cargo de Delegado Regio en la Escuela de Artes y Oficios de Santiago (1888-1898), entre los más destacados. Joaquín Díaz de Rábago desempeñó además un amplio número de puestos de responsabilidad en su ciudad (sobresale la presidencia de la primera sucursal del Banco de España en Santiago o la dirección de la Sociedad Económica Compostelana) y de cierto prestigio intelectual. Desde joven estuvo vinculado a la Sociedad Económica de Santiago, estableciendo una relación más que fructífera, dado que la mayor parte de sus obras se forjaron a través de encargos o peticiones de la propia entidad al autor. Esta simbiosis es cuanto más importante en un tema como la formación, puesto que, como hemos dicho, su implicación fue práctica y teórica. A través del estudio de sus textos constatamos la existencia de una elaborada visión acerca de la variable capital humano, manifestada en la creencia de los beneficios de la instrucción en general, en las ventajas de poseer conocimientos y habilidades adaptados a cada sector productivo. Un pueblo dotado de las nociones más elementales (lectura, escritura, cálculo...), sería más receptivo ante las necesidades y ventajas de adaptarse al cambio social, más proclive a adoptar ideas, técnicas y productos que contribuyesen a la modernización. Haciendo un símil con las vías de comunicación, señala Rábago que las escuelas primarias, al igual que los caminos, nada producen, pero contribuyen poderosamente al aumento “*de la productividad general*” [J. DÍAZ DE RÁBAGO, 1883, 4, p. 195]. Y sólo si la instrucción acrecienta la productividad y los ingresos futuros, la contribución de la educación se convierte en una fuente de desarrollo económico medido, porque crea valor [T.W. SCHULTZ, 1968, p. 56]. Este es un punto interesante, porque desplaza el epicentro desde el beneficio inmediato que

podiera reportar lo aprendido (tal beneficio es asociado 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 XIX.

La España del momento es un país claramente rural, si acaso con algunos islotes incomunicados de desarrollo fabril [F. DOPICO, 1987, 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 más culta, poseería una mayor capacidad para incorporar nuevas técnicas importadas de las latitudes más adelantadas. El maquinismo, la sustitución de una tecnología por otra, sería solamente 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”* [J. DÍAZ DE RÁBAGO, 1888, 7, p. 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 que les permitiría afrontar con éxito los cambios devenidos. Pues era necesario efectuar las nuevas obras del modo más eficiente posible *“sin pérdida de tiempo ni de materiales que involucren ruina [...] ; conocer para ello el arte, que no el ciego empirismo, ni el ciego capricho, sino el conjunto de reglas, derivadas más o menos inmediatamente de principios científicos, para hacer bien lo que sin ellas no se haría, o se haría al azar o mal”* [J. DÍAZ DE RÁBAGO, 1888, 7, p. 10]. Bajo su criterio, la presencia del elemento científico sería insustituible en el nuevo modelo de aprendizaje, que define como un *“conjunto de reglas, derivadas más o menos inmediatamente de principios científicos, para hacer bien lo que sin ellas se haría al azar o mal”* [J. DÍAZ DE RÁBAGO, 1888, 7, p. 10].

Al contrario que en el antiguo sistema de maestría, los modernos artesanos conocerían las razones de aplicar una u otra técnica, lo que revertería en una mayor capacidad de innovación y eficacia. Ahora el albañil, el carpintero... aquellos empleos que hasta entonces habían sido transmitidos oralmente, resultarían ser objeto de una específica disciplina científica integrada por un conjunto de materias diseñadas con el propósito de desarrollar su trabajo de un modo más eficiente. Concibe Rábago la cadencia en el aprendizaje como un proceso de sedimentación largo y lento, que requiere una base de conocimientos particulares a partir de los cuales cada incremento adicional resultaría más sencillo de efectuar, pero difícil sería cuando esa cumbre fuese mínima, o inexistente. En su opinión, la tradición oral practicada por los artesanos resultaba ineficaz en un sistema de producción donde

cada día 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 más ínfimos. Otra de las razones que expone en la defensa del tipo específico de enseñanza es la existencia de beneficios individuales derivados de una mayor formación. A lo largo del proceso de dotación de capital humano, el alumno y futuro trabajador adquirirá toda una amplia serie de técnicas y conocimientos que le permitirán desempeñar una extensa gama de oficios, para, en el supuesto de encontrarse desempleado, disponer de credenciales formativa con las que acceder a otra labor diferente a la anteriormente ocupada.

Ambos autores, Sanromá y Rábago, son ejemplos de la preocupación que los economistas sentían, tratando de forjar una economía al servicio de la sociedad, aunque para ello vulnerase los dogmas liberales, principios por otra parte, que empezaban recelosamente a abandonar ante la presencia de nuevas escuelas, nuevas tendencias que se hacían un lugar en Europa. Los economistas españoles de la segunda mitad del XIX fueron hombres que combinaron su tarea intelectual con las acaloradas discusiones del Parlamento, que conjugaron la publicación de textos, con otras actividades no académicas. Algunos de los más significativos economistas del momento, como fue el estudiado Sanromá, no estaban parapetados tras sus cátedras universitarias, sino que se trataba de estudiosos que perseguían mejorar con actuaciones concretas la España cambiante que les tocó vivir. La mejora de la formación técnica es una materia que entronca con los anhelos de los ilustrados del siglo anterior, pero asentada en el engranaje de un sistema liberal y con un tratamiento donde lo económico y social, una vez más, semeja ser claramente indisoluble.

Bibliografía

- ALMENAR PALAU, S. (2000): “El desarrollo del pensamiento económico clásico en España”. En: E. Fuentes Quintana (dir.): *Economía y Economistas españoles. La economía clásica*, 4, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 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.
- BARRAL, M. (1998): “O mecenado de Montero Ríos na Universidade de Santiago”, *SEMATA. Ciencias Sociais e Humanidades*, 10, 203-228.
- BLANES, G.; GARRIGÓS, LI. (2001): “Los inicios de la Escuela de Artes y Oficios de Alcoy, 1887-1901. Análisis sociológico del alumnado”, *LLULL*, 24 (49), 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*, 24 (50), 315-346.
- CARDE, C. (1993): “La aportación de Eugenio Montero Ríos al liberalismo espa-

- ñol". En: J. de Juana; X. Castro (eds.): *VII Xornadas de Historia de Galicia. Novas fontes. Renovadas historias*, Ourense, Deputación de Ourense, 141-162.
- DÍAZ DE RÁBAGO, J. ([1883], 1899): *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], 1-4.
- DÍAZ DE RÁBAGO, J. ([1885], 1900): *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], 5, 3-133.
- DÍAZ DE RÁBAGO, J. ([1888], 1900): "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], 7, 5-54.
- DÍAZ DE RÁBAGO, J. ([1895], 1901): "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], 7, 273-333.
- DÍAZ DE RÁBAGO, J. ([1899], 1901): "Bases esenciales de una ley sobre las sociedades cooperativas", *Obras Completas*, Santiago de Compostela, Sociedad Económica de Amigos del País, [Reeditado por Edicións do Cerne, D.L. 1998], 8, 103-142.
- DÍAZ DE RÁBAGO, J. ([1899-1901]: *Obras Completas*, Santiago de Compostela, Sociedad Económica de Amigos del País, [Reeditado por Edicións do Cerne, D.L. 1998].
- DÍAZ DE RÁBAGO, J. (1891): *Las cajas rurales de préstamos: sistema Raiffeisen*, Madrid, Librería de Fernando Fé.
- DÍAZ DE RÁBAGO, J. (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.
- DOPICO, F. (1987): "The Trasformation of Spanish Society, 1800-1950: The State of Art", *Historisch-Sozialwissenschaftliche Forschugen*, 21, 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.
- FERNÁNDEZ CASANOVA, C. (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. Estudios de arte, xeografía e historia en homenaxe ó profesor Xosé Manuel Pose Antelo*, Santiago de Compostela, Universidade, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, 571-588.
- FUENTES QUINTANA, E. (dir.) (2000): *Economía y Economistas españoles. La economía clásica*, 4, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- FUENTES QUINTANA, E. (dir.) (2000): *Economía y Economistas españoles. Las críticas a la economía clásica*, 5, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.

- GÓMEZ MOLLEDA, M.D. (1966): *Los reformadores de la España Contemporánea*, Madrid, Siempre Viva.
- JUANA, J. de; CASTRO, X. (eds.) (1993): *VII Xornadas de Historia de Galicia. Novas fontes. Renovadas historias*, Ourense, Deputación de Ourense.
- MALO GUILLÉN, J.L. (2000): “La Institución Libre de Enseñanza y la ciencia económica”, *Sistema*, 157, 93-114.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, S. (2002b): “Alfabetización, formación técnica e crecimiento económico. Reflexión sobre a variable capital humano na obra de Joaquín Díaz de Rábago (1837-1898)”, *Sarmiento*, 6, p. 113-133.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, S. (2002): *O pensamento feminista do economista compostelán Joaquín Díaz de Rábago (1837-1898)*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións da Universidad de Santiago de Compostela.
- 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, 235-247.
- MARTÍNEZ VAL, J.M. (1980): *Montero Ríos y su tiempo*, Madrid, Cedesa.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1926). *La situación de las artes y los oficios en nuestra legislación*, Madrid, Ministerio de Instrucción Pública.
- 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”, *Historia de la Educación*, 17, 319-330.
- MONTERO RÍOS, E. (1877): *Discurso leído en la apertura del curso de 1877-78*, Madrid, Impr. A. J. Alaria.
- NÚÑEZ, C.E.; TORTELLA, G. (1993): *La maldición divina: ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*, Madrid, Alianza.
- ROMÁN COLLADO, R. (1999): *La escuela economista española: pensamiento liberal y reformas económicas en la segunda mitad del siglo XIX*, Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.
- SANROMÁ Y CREUS, J. (1869): *Primera conferencia sobre la educación social de la mujer*, Madrid, Imp. M. Rivadeneira.
- SANROMÁ Y CREUS, J. (1875): *Memoria leída en el Conservatorio de Artes Escuela Nacional de Comercio Artes y Oficios en la apertura del curso de 1875 a 1876 por D. __*, Madrid, Imp. M. Tello.
- SANROMÁ Y CREUS, J. (1876): *Política de Taller*, Madrid, Imp. V. Saiz.
- SANROMÁ Y CREUS, J. (1886): *Memoria sobre las Escuelas de Artes y Oficios en Inglaterra, Italia, Francia, Bélgica*, Madrid, Imp. Colegio Nacional de Sordo-Mudos y de Ciegos.
- SANROMÁ y CREUS, J. (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 es-*

pañoles. Las críticas a la economía clásica, 5, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 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.

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, 181-222.