

LA ENSEÑANZA PARA LA EMPRESA EN ANDALUCÍA

LA ESCUELA PROFESIONAL DE
COMERCIO DE GRANADA
A LOS 75 AÑOS DE SU FUNDACIÓN.



MANUEL CHAVES GONZÁLEZ
MARIA DEL MAR HOLGADO MOLINA
VÍCTOR GARCÍA MORALES
LÁZARO RODRÍGUEZ ARIZA
MARÍA VICTORIA LÓPEZ PÉREZ
LUÍS GONZÁLEZ RUIZ
ISABEL GARAIZAR AXPE
CARLOS LARRINAGA
GREGORIO NÚÑEZ ROMERO-BALMAS (COORDINADOR)

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES

GRANADA

2009

75^o Aniversario

LA ESCUELA PROFESIONAL DE COMERCIO DE GRANADA



LA ENSEÑANZA PARA LA EMPRESA EN ANDALUCÍA

LA ESCUELA PROFESIONAL DE COMERCIO
DE GRANADA
A LOS 75 AÑOS DE SU FUNDACIÓN.

MANUEL CHAVES GONZÁLEZ
MARIA DEL MAR HOLGADO MOLINA
VÍCTOR GARCÍA MORALES
LÁZARO RODRÍGUEZ ARIZA
MARÍA VICTORIA LÓPEZ PÉREZ
LUÍS GONZÁLEZ RUIZ
ISABEL GARAIZAR AXPE
CARLOS LARRINAGA
GREGORIO NÚÑEZ ROMERO-BALMAS (COORDINADOR)

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES
GRANADA
2009



75º Aniversario

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Granada

Impreso en Granada en Octubre de 2009 en el 75º Aniversario
de la inauguración de la Escuela Profesional de Comercio de Granada.

Editor: Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
Impresor: Copicentro Granada

© Copyright Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Granada

Depósito legal: GR-3225/09
ISBN: 978-84-92680-66-5



La Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada agradece a las siguientes empresas colaboradoras su interés y su ayuda para el desarrollo de los actos conmemorativos del 75º Aniversario de la Escuela Profesional de Comercio de Granada.

AULA DE EMPRENDEDORES (FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES)

CERVEZAS ALHAMBRA

COPICENTRO GRANADA, S.L.
(DON JUAN RAMÓN GÓMEZ DELGADO, GERENTE)

FUNDACIÓN EMASAGRA

FUNDACIÓN CAJA RURAL DE GRANADA
(DON ANTONIO LEÓN, PRESIDENTE, Y DON GABRIEL POZO, GERENTE)

FUNDACIÓN CAJA RURAL DE TOLEDO
(DR. VALENTÍN MOLINA MORENO, DIRECTOR)

IBERCAJA
(DON DANIEL MARTÍN SOMALO, DIRECTOR, Y DON JAVIER LÓPEZ PRADOS)

IDEAL DE GRANADA
(DON EDUARDO PERALTA DE ANA, DIRECTOR)

ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE TITULADOS MERCANTILES Y EMPRESARIALES DE GRANADA
(DON MIGUEL RÓMERO SÁNCHEZ, PRESIDENTE)

ILUSTRE COLEGIO DE ECONOMISTAS DE GRANADA
(DON FRANCISCO MARTÍN-RECUERDA GARCÍA, DECANO)

JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA.

**TALLER DE RESTAURACIÓN DEL PATRIMONIO CIENTÍFICO E INDUSTRIAL DE LA
UNIVERSIDAD DE GRANADA**
(DON RAMÓN GAGO, DIRECTOR, DON MIGUEL GIMÉNEZ YAGUAS Y DON JESÚS SÁNCHEZ TALLÓN)

UNIVERSIDAD DE GRANADA



75º Aniversario

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Granada



75º Aniversario

LA ESCUELA PROFESIONAL DE COMERCIO DE GRANADA



Este libro está dedicado a todos aquellos que, en las aulas y en la empresa, hicieron de la enseñanza un servicio permanente a la sociedad granadina durante los pasados setenta y cinco años.





75º Aniversario

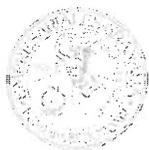
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Granada





ÍNDICE

<i>Prólogo</i>	<i>pag.9</i>
<i>Aprendizaje empresarial</i>	<i>pag.13</i>
<i>Los estudios económicos y mercantiles en España</i>	<i>pag. 29</i>
<i>Historia Administrativa de los Estudios Mercantiles en la España Contemporánea</i>	<i>pag.43</i>
<i>Navegar contracorriente: La Escuela Profesional de Comercio de Granada</i>	<i>pag.73</i>
<i>Orígenes y consolidación de la enseñanza técnica en España. Las ingenierías en los siglos XVIII y XIX</i>	<i>pag.105</i>
<i>Ilustre Colegio Oficial de Titulados Mercantiles y Empresariales de Granada: "Una historia paralela".</i>	<i>pag.139</i>



75º Aniversario

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Granada





PRÓLOGO

Realizar una mirada retrospectiva a la historia de 75 años de evolución de los estudios económicos y empresariales en la provincia de Granada es una oportunidad única para apreciar las transformaciones de una sociedad y de los instrumentos que se han ido proveyendo para formar, a través de la actividad comercial y empresarial, a cuantos han venido aportando lo mejor de sí mismos para el progreso de esta tierra.

Por tanto, participar en esta iniciativa de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada es un motivo de satisfacción y una oportunidad para dar algunas pinceladas sobre el modelo que desde el Gobierno andaluz consideramos idóneo para el progreso de nuestra tierra y que, en materia económica, conjuga formación, conocimiento y espíritu emprendedor.

Como es conocido, la Escuela Profesional de Comercio de Granada se creó por decreto del Ministerio de Educación de la Segunda República el 16 de febrero de 1934, y se inauguró, con la colaboración del Ayuntamiento y de la Diputación Provincial, el 27 de octubre del mismo año, después de una intensa actividad para que pudiera iniciar el primer curso en la misma fecha de comienzo de todas las demás disciplinas en Granada.

Este esfuerzo realizado para no dilatar en el tiempo la apertura del centro nos da cuenta de la importancia que desde el principio tuvo para las instituciones y la sociedad granadinas, y del valor que se otorgaba a los estudios comerciales ligados a la actividad empresarial, en una ciudad con tan larga y rica tradición comercial. Las autoridades políticas y académicas intuían, ya entonces, la importancia de la formación para mejorar la propia actividad empresarial y comercial de los empresarios y profesionales granadinos.

Los alumnos salidos de esta Escuela cumplieron, y cumplen todavía en la actualidad, un papel relevante en el desarrollo de la sociedad y de la economía granadina. Por eso, entre otras razones, me parece un acierto y de



justicia histórica la iniciativa de conmemorar los 75 años de la creación de la Escuela granadina.

Los profesionales que en ella se formaron, unos dedicados directamente a la actividad comercial y empresarial y otros a prestar servicios a las empresas y comercios granadinos, contribuyeron de manera decisiva al salto cualitativo que la economía provincial fue dando a las últimas décadas del Siglo XX y principios del actual.

En el transcurso de estos años, se ha ido produciendo cambios en la propia Escuela, comenzando por los contenidos que han ido evolucionando en función de las necesidades del desarrollo económico de la época, y al mismo tiempo, que en su propia denominación y entidad: primero con su integración en el Sistema Universitario en 1970, bajo la denominación de Escuela Universitaria de Empresariales y, posteriormente, en 1989, en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Granada.

El hábito de aprender es lo que distingue al hombre civilizado. En las sociedades actuales es una necesidad el acercamiento entre empresa y educación, y esta conexión adquiere una trascendencia que no tiene discusión posible para el desarrollo de las sociedades avanzadas.

Desde los poderes públicos y desde la propia Universidad debemos estar atentos a las nuevas necesidades y demandas que el mundo globalizado de hoy en día exige, con el fin de mejorar las capacidades en el devenir de la economía y de la sociedad andaluzas y la fortaleza de su economía.

Retos que tienen que ver con los nuevos desafíos tecnológicos; con la I+D+i; con la mejora en la eficiencia; con la construcción de un modelo de desarrollo sostenible; con el mantenimiento del Estado del Bienestar. Para lograrlos es vital que la calidad y la excelencia impregnen todas las fases del sistema de conocimiento y el de la producción de bienes y servicios, al igual que se hace imprescindible la internacionalización de las empresas y de la economía andaluza en general.

El binomio Empresa-Conocimiento, unido a la Innovación, sigue siendo imprescindible e irremplazable para el desarrollo económico y social de nuestra Comunidad. Así queda patente en la nueva Ley de Educación de Andalucía, que dedica un artículo completo -el 77- a la colaboración entre Universidades y las Empresas, y así lo vimos desde el Gobierno andaluz, cuando hace ya más de cuatro años decidimos ubicar en un mismo departamento las competencias de Innovación, Ciencia y Empresa, para rentabilizar al máximo a lo que llamamos el Sistema Andaluz del Conocimiento. Decisión estratégica seguida con posterioridad por otros gobiernos, y que en Andalucía ya está arrojando resultados considerables, al conectar las áreas fundamentales para el progreso, tradicionalmente demasiado alejadas entre sí.

La creación, en colaboración con la Universidad de Granada, del "Aula de emprendedores" en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresaria-



les, con el objetivo de impulsar la cultura emprendedora y el desarrollo empresarial entre los universitarios, es un ejemplo de esta política. También lo es la creación en esta misma Facultad de la Cátedra Extenda, con el objetivo de fomentar la cultura de la internacionalización en la empresa andaluza.

Conocer nuestra historia no es sólo la mejor forma de no repetir los errores del pasado, sino también una buena forma de valorar la realidad de nuestro presente y adoptar las decisiones necesarias para mejorarlo en el futuro.

Por ello, considero una feliz iniciativa la que ha tenido la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales al editar este libro, que no sólo conmemora el nacimiento de la Escuela y supone un reconocimiento a cuantos por ella pasaron, sino que refleja el camino recorrido durante tres cuartos de siglo por una sociedad que quiso y sigue queriendo servirse del conocimiento como el mejor instrumento para el progreso.

Veamos, por tanto, a este volumen como un estímulo para continuar por la senda de la permanente adaptación de las relaciones Universidad-Empresa a las nuevas condiciones que la economía actual demanda. Siempre con el objetivo de avanzar en el progreso de la sociedad andaluza y mejorar la vida de nuestros hombres y mujeres, que es en definitiva la misión última de las instituciones formativas.

Manuel Chaves González
Presidente de la Junta de Andalucía



75º Aniversario

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Granada





Aprendizaje empresarial

María del Mar Holgado y Víctor García Morales

Ha existido una evolución histórica de las fuentes de creación de riqueza hasta nuestros días. En la “Sociedad Agrícola” las principales fuentes eran la tierra (recursos naturales) y el trabajo. La producción, almacenamiento y el transporte de productos agrícolas constituían las actividades principales. Con la llegada de la “Sociedad Industrial”, las fuentes de creación de riqueza pasan a ser el trabajo y el capital, el cual desplaza al factor tierra (recursos naturales) debido a la necesidad de realizar fuertes inversiones en maquinaria. Actualmente, nos encontramos en la que se ha venido a denominar “Sociedad del Conocimiento”, en la “Era del Conocimiento” o en la “Economía del Conocimiento”, donde el factor clave de la ventaja competitiva es el conocimiento y que refleja la importancia que han adquirido tanto la información como el conocimiento. La OCDE señala que en el 2010 al menos 8 de cada 10 trabajadores serán “trabajadores del conocimiento”.

Numerosos autores hacen mención de esta evolución (ej. Gorey y Dobat, 1996) reflejando que el conocimiento, a diferencia de los factores de producción clásicos y básicos (tierra o recursos naturales, trabajo y capital), es un factor de producción infinito en el sentido que puede generar ingresos incrementales a través de su uso sistemático (Kim y Mauborgne, 1999). El conocimiento puede comprenderse como una mezcla de ideas, valores, percepciones y experiencias captadas usando un modelo mental y que son útiles para la acción.

Las empresas son analizadas como entidades con conocimientos heterogéneos, que usados correctamente pueden generar riqueza organizacional y una ventaja competitiva sostenible (ej. Nonaka 1994). Igualmente, en el campo práctico se están realizando auditorías del conocimiento y empresas tales como Dow Chemical, Andersen Consulting o Skandia elaboran sistemas que permiten localizar, explotar y crear conocimiento organizacional.

Cada vez se observa la mayor necesidad de que los profesionales y los académicos caminen conjuntamente en el desarrollo de esta corriente. Así, compañías de consulting como McKinsey y Company, Ernest y Young, Andersen Consulting, corporaciones como el centro de investigación en Palo Alto de Xerox o M.I.T. reflejan los vínculos cada vez más cerrados entre los profesionales y los académicos (Grant, 1997).



1. Conocimiento en las Empresas

La empresa es pues analizada como un sistema basado en el conocimiento, sistema por el que circula información y conocimientos básicos (inputs), adquiridos del exterior o existentes en el interior, creando un flujo de conocimientos que, tras varios procesos de transformación (aprendizaje), crean un conocimiento nuevo que se va incorporando a las competencias distintivas o esenciales de la empresa. La empresa es observada como una comunidad social especializada en la rapidez y eficiencia en la creación y transformación de conocimientos. En la misma línea Grant (1996a, 1996b) analiza las empresas basándose en los conocimientos que éstas poseen. De esta forma, la primera razón para la existencia de la firma es la creación, transferencia y aplicación de conocimiento (Grant, 1996a; Nonaka, 1994).

Así pues, en una economía donde lo único cierto es la incertidumbre, la única fuente segura que nos da una ventaja competitiva sostenible es el conocimiento. El elemento clave es el conocimiento y el factor fundamental su gestión. Será el nuevo conocimiento el que proporcione las bases para la renovación empresarial y para lograr ventaja competitiva sostenible, siendo la creación de conocimiento reconocida como la clave de esa ventaja competitiva (Inkpen y Dinur, 1998), desplazando al capital, a los recursos naturales y al trabajo como el recurso económico básico.

Para que una ventaja competitiva sea sostenible se necesitan recursos que sean únicos y valiosos, tal y como implica el conocimiento. Además, el mantenimiento de la ventaja así obtenida dependerá de la dificultad de imitar, sustituir o adquirir el factor generador de la ventaja. El conocimiento, a diferencia de los recursos tangibles, es un activo que no es fácilmente comerciable o apropiable (Grant, 1996b), siendo la única manera de obtenerlo a través de la realización de experiencias similares. Pero adquirir conocimiento a través de estas experiencias lleva mucho tiempo, lo que dificulta su obtención. Además, se necesita tiempo, esfuerzo y un contexto que casi nunca es fácil de reproducir o transportar desde una organización a otra, lo que hace a la ventaja competitiva más sostenible.

En definitiva, los activos y recursos tangibles están empezando a ofrecer unas ventajas competitivas menores, de tal forma que nos empezamos a centrar en el desarrollo de capacidades distintivas, en los activos y recursos intangibles, siendo el conocimiento uno de los más valiosos elementos estratégicos para lograrla. Pero no conviene olvidar que no es el conocimiento de los miembros organizacionales por sí lo que es vital estratégicamente, sino que es la productividad de la firma para construir, integrar y utilizar el conocimiento lo que es esencial. Así, la ventaja competitiva dependerá de cómo de eficiente es la organización en construir, compartir y utilizar el conocimiento de sus miembros (Jordan y Jones, 1997). Se debe pues gestionar el conocimiento entendido éste como un conjunto de procesos que permiten identificar, crear, explotar, renovar y aplicar los flujos de conocimiento con el fin de crear unas competencias esenciales que nos permitan obtener unas ventajas competitivas sostenibles (García, 2004).

2. Aprendizaje: Aprendizaje Empresarial

Para adquirir el conocimiento debemos fomentar el aprendizaje. La palabra castellana aprendizaje procede del latín "apprehendere", que significa "apoderarse" y según el diccionario de la Real Academia Española se define aprender como el hecho de adquirir el conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o de la experiencia. Asimismo, la palabra inglesa "learning" tiene su origen en el sustantivo indoeuropeo "leis" que viene



a significar “senda” o “surco”, de tal forma que aprendizaje equivaldría a “obtener experiencia siguiendo un camino”. Por su parte, para las mentes orientales aprendizaje sería semejante al “dominio del camino del auto-perfeccionamiento”. Así pues, se dice que una persona ha aprendido si es capaz de hacer una actividad que antes no podía hacer, es decir, ha existido un incremento de la propia capacidad para emprender una acción eficaz. Se deduce, pues, que es importante tanto lo que la gente aprende como el proceso por el cual comprenden y aplican ese aprendizaje. La persona que aprende se llama en castellano aprendiz, que procede de la palabra francesa *aprentiz* la cual a su vez venía a significar “la persona que se iniciaba en un oficio”.

Podríamos ver el aprendizaje como un proceso que envuelve el descubrimiento, retención y explotación del conocimiento almacenado (Huber, 1991), siendo, pues, una acción que toma el conocimiento como input y genera un conocimiento nuevo como output (Tejedor y Aguirre, 1998). A través de este aprendizaje se alteran las estructuras de conocimiento de nuestra memoria.

Así se observa el aprendizaje como la habilidad para incrementar la capacidad de realizar un objetivo sobre el que se tiene interés realmente o como el proceso mediante el cual se integran conocimientos, habilidades y actitudes para conseguir cambios en la conducta de forma permanente, producto de una práctica o experiencia significativa (Tejedor y Aguirre, 1998).

Ya no tiene sentido un aprendizaje entendido como aprender datos de forma simple y lineal, usándolo como un medio para un fin, donde el aprendiz es un recipiente que almacena ese conocimiento, sino que debemos pasar a observar un aprendizaje dialogante donde se observan distintas percepciones y comprensiones del mismo dato, siendo un aprendizaje cíclico y complejo, donde ese aprendizaje ya no es un medio sino que es el motor y corazón de todo lo que las personas realizan, y donde el aprendiz no es un simple recipiente sino que es un co-creador de ese aprendizaje que no sólo residirá en las personas sino también en los modelos sistémicos (García, 2004).

Se debe destacar que se suele usar los términos “educación”, “formación”, “capacitación” y “aprendizaje” indistintamente, provocando malentendidos, por lo que es necesario diferenciar entre éstos. El aprendizaje debe ser desarrollado personalmente ya que nadie puede aprender por nosotros, de tal forma que lo máximo que alguien podría hacer es ayudarnos a aprender. A prestarnos esa ayuda es a lo que se le conoce como “educar”, siendo así posible definir la “educación” como “la iniciación explícita de un proceso de aprendizaje donde existen intervenciones conscientes dentro de dicho proceso, de tal forma que la educación sólo tendrá sentido si el educando quiere y necesita aprender” (Swieringa y Wierdsma, 1995, 31). Mientras la “capacitación” tiene el objetivo de la adquisición de habilidades y finalmente la “formación” se refiere a los programas dirigidos hacia el desarrollo de aptitudes específicas. La formación es “el conjunto de iniciativas estructuradas y no estructuradas que buscan fomentar una mayor conciencia y comprensión de las prácticas de trabajo mientras proporciona la esfera para el desarrollo y crecimiento” (Antonacopoulou, 2001, 329).

Así, por ejemplo, no debemos confundir la formación (el medio o provisión para la adquisición de conocimiento) con el aprendizaje (el proceso para adquirir ese conocimiento o desarrollar una capacidad). De tal forma que la formación puede ser observada como el esfuerzo sistemático y planificado para modificar o desarrollar el conocimiento, las técnicas y las actitudes a través de la experiencia de aprendizaje y conseguir la capacitación del individuo adecuada en su trabajo mientras que el aprendizaje sería el proceso por el que los individuos adquieren esos conocimientos, técnicas y actitudes a través de la experiencia, la reflexión, el estudio o la instrucción. No se puede dar por asumido que la formación produzca aprendizaje, ni que aprendizaje siempre forme parte de la



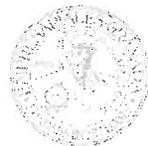
formación, pues, aunque la formación origine aprendizaje parcial, puede que no proporcione la necesaria infraestructura para apoyarlo, una vez que la formación ha terminado, que la formación se reciba demasiado tarde o que las habilidades y conocimientos adquiridos no sean suficientes para apoyar el aprendizaje existente (Antonacopoulou, 2001).

Este aprendizaje puede ser aplicado a los individuos, al equipo, a la empresa, o a la población en su conjunto, dando lugar a diversos procesos de aprendizaje tales como: aprendizaje individual, de equipo, empresarial o interempresarial. Nosotros nos centramos en el aprendizaje en la organización, en el aprendizaje empresarial. Este aprendizaje empresarial es observado por la mayoría como un proceso que se extiende en el tiempo y que está unido a la generación de conocimiento y a la mejora del desempeño, de tal forma que podemos analizar el aprendizaje en la empresa como el proceso mediante el cual se detectan las disfunciones por medio del estudio de las relaciones existentes entre la acción y el resultado (se transforma la experiencia en conocimiento), entre la empresa y el entorno o entre la empresa y la memoria, reestructurándose los modelos mentales y la teoría de acción y compartiéndose la base del conocimiento empresarial. Este aprendizaje permite el desarrollo de nuevas habilidades y conocimientos, incrementa la capacidad empresarial para llevar a cabo acciones eficaces y mejora el desempeño empresarial. Así pues, comprende la adquisición (desarrollo cognitivo), la difusión y la utilización de dicho conocimiento (desarrollo comportamental). De esta forma, la empresa que aprende debe facilitar la transformación y el aprendizaje continuo a todos los miembros y a la organización o empresa en sí. Es una empresa que "aprende a aprender".

El aprendizaje empresarial es hoy más que nunca una necesidad y no una elección. Si las incapacidades de aprendizaje son trágicas para los niños, para las empresas son aún más desastrosas, ya que a causa de esta incapacidad de aprendizaje la mayoría de las empresas desaparecen antes de cumplir los cuarenta (Senge et al., 1994). Se ve cómo ese aprendizaje ya no es una actividad separada que ocurre antes de incorporarse en el lugar de trabajo o que se da en los escenarios de las aulas, sino que hoy es la esencia de la actividad productiva. Además, el aprendizaje es el trabajo de todo el mundo en la empresa y ocurre a través de todas las actividades de la firma a diferentes velocidades y niveles (Dodgson, 1993).

2.1. Importancia estratégica del aprendizaje empresarial y empresas que aprendan: Empresas de aprendizaje rápido

No conviene olvidar tampoco que puede darse el aprendizaje y que éste puede no ser el adecuado, de tal forma que el aprendizaje puede: ser inconsciente, lo que limitaría el potencial del desarrollo futuro (Tejedor y Aguirre, 1998); separar el pensamiento de la acción, generando elevados costes y lentitud de asimilación; ser menos valorado que el control siendo, pues, más recompensado el desempeño que el impulso del aprendizaje (Senge, 1990); ser desplazado por la complacencia, es decir, sentimos que somos buenos, hacemos las cosas bien, que con el tiempo todo se arreglará y que lo sabemos todo, lo cual nos lleva a poner en peligro la supervivencia de la empresa por tal complacencia, ya que apreciamos que no necesitamos aprender nada nuevo (García, 2004); o ser lento y reactivo en vez de rápido y generativo ante los cambios del entorno (Tejedor y Aguirre, 1998). Pero sea como sea, el aprendizaje tiene generalmente consecuencias positivas, aunque los resultados del aprendizaje pueden ser negativos (Dodgson, 1993), ya que se puede incluso aprender de los errores.



Según los resultados de Casamayor (1992) sobre las cualidades que se solicitan a los directivos, el factor más valorado para alcanzar el éxito era la disponibilidad para aprender. Junto a este factor también aparecían otros que caracterizan a la empresa que posee capacidad de aprendizaje tales como: la conducción de equipos, el auto-control, la creatividad o la flexibilidad. Así se observa que se necesitan cada vez más personas con capacidad de aprender, donde la educación sea contemplada como una inversión que permite a cualquier persona manejar su propio destino y empresas que sean vistas como un lugar de oportunidad (empresas de aprendizaje) donde las personas van creciendo mientras trabajan. La importancia de ese aprendizaje se refleja también hoy en que algunos programas de mejora continua fracasan debido a que olvidan que la mejora continua requiere un compromiso con el aprendizaje.

Existen numerosas evidencias de que actualmente el aprendizaje está adquiriendo mucha importancia y atención, tanto en el ámbito individual como en el empresarial. En el campo académico y científico Bedeian (1986) afirmaba que el aprendizaje en la empresa era uno de los 4 desafíos contemporáneos en el estudio de las organizaciones y empresas, incrementándose hoy en día enormemente el interés sobre las empresas que aprenden. Así, el número de artículos publicados en las revistas académicas se ha multiplicado enormemente: baste con observar el resumen bibliográfico de Crossan y Guatto (1996) que muestra que los documentos académicos publicados sobre el tema en 1993 equivalen a todos los de la década de los ochenta. En el campo de gestión, las empresas que aprenden les permiten crear un nuevo enfoque de continua mejora y utilización de conocimiento que les lleve a mejorar el desempeño corporativo. Así pues, ese aprendizaje permite unir el conocimiento de los profesionales y de los académicos en una ruta de modelos de conocimiento para la acción. De esta forma, actualmente existen numerosas universidades, consultorías y empresas innovadoras en gestión que están trabajando sobre este tema.

En definitiva, es obvio que el concepto de organización o empresa que aprende no es nuevo, sino que es el fruto de una serie de pasos no radicales y revolucionarios, es decir, progresivos y evolucionarios, en el mundo de las empresas. Pero sí es nuevo el reciente interés en cómo el concepto de "aprendizaje empresarial" ayuda a los directores a construir empresas competitivas, ya que existe un fuerte vínculo entre capacidad de aprendizaje y competitividad corporativa "empresas que aprenden". A este respecto debemos señalar que los modelos y planteamientos de las empresas han ido variando en el tiempo, a la par de las perspectivas culturales y socioeconómicas. Hoy la actividad estratégica de una empresa no reside en los productos y servicios sino más bien en el aprendizaje continuo de los recursos humanos, para lograr una mejora continua de las competencias, conocimientos y habilidades de los trabajadores, que son la base de la ventaja competitiva. Estamos, pues, ante una sociedad del conocimiento donde los viejos modos mecánicos de pensar de la era industrial, ya no sirven sino que debemos crear contextos donde los miembros pueden aprender y experimentar el pensamiento sistémico, cuestionar sus suposiciones y modelos mentales, animar el diálogo, crear una visión y empujar las acciones.

Existe pues una creciente popularidad, entre técnicos e investigadores, del aprendizaje empresarial y de la necesidad de convertir la empresa en una entidad que aprenda (empresa inteligente), lograr esto no es fácil y sigue siendo una cuestión con numerosas respuestas sin obtener, porque no basta mostrar a los ejecutivos lo que es una "empresa que aprende", sino que debemos proveerles también con el conocimiento declarativo y procedurál para llegar ahí.

Las compañías que van a ser capaces de llegar a ser exitosas, o permanecer exitosas, serán las que pueden aprender y aprender rápido. El aprendizaje es una condición nece-



saría para el desarrollo y el rendimiento de las empresas, pero a pesar de esto muchas no logran adaptarse y aprender por lo que no logran la supervivencia a largo plazo. En otras empresas sus procesos son "de aprendizaje" y permiten que la gente cambie sus modelos mentales, pero puede ocurrir que la velocidad de aprendizaje sea lenta, fracasando igualmente. Así, el aprendizaje es una condición necesaria pero no suficiente en una época donde la rapidez (Guns, 1996; Nadler y Tushman, 1999) y el conocimiento son las dinámicas del éxito (Guns, 1996). El reto no es aprender, sino aprender rápida y precozmente. En la actualidad es importante potenciar en las empresas el aprendizaje rápido: en general es necesario potenciar una empresa de rápido aprendizaje.

Ya Revans (1982) defendía que las empresas que no aprendían y cambiaban rápidamente, como sus ambientes, estaban condenadas al fracaso. Hoy en día se ha reconocido por parte de numerosos ejecutivos y estudiosos del tema que la habilidad para aprender más rápido que los competidores puede ser la única ventaja competitiva sostenible (ej. Guns, 1996; Slater y Narver, 1995).

El aprendizaje más rápido no debe confundirse con el aprendizaje apresurado, sino que implica un pensamiento más reflexivo y lento, con el fin de enfocarse a lo verdaderamente importante (Guns, 1996). En mundos ambiguos, hacer más lento el aprendizaje puede ser más efectivo que el aprendizaje apresurado, ya que con aprendizaje rápido y apresurado podemos aprender rápidamente tanto las lecciones verdaderas como las falsas, lo que es inadecuado.

Entre las empresas que poseen un mayor potencial para ser empresas que fomenten el rápido aprendizaje destacan las que empiezan desde la nada (llamadas "terreno virgen" porque en ellas no existe una cultura organizacional contraria al espíritu de la empresa de rápido aprendizaje), las industrias donde el aprendizaje rápido es esencial para la supervivencia de la organización (como las empresas de ordenadores), las que quieren seguir siendo líderes en su rama (estando en la vanguardia) o las que han perdido su ventaja competitiva y deben luchar por nuevas alternativas para subsistir (Guns, 1996).

En cuanto a la empresa, la empresa inteligente, es decir, aquella organización visionaria capaz de mantenerse y de hacer frente a las adversidades gracias a su facultad de aprender y de actuar para satisfacer las necesidades cambiantes de los clientes, proporciona un mayor valor a los clientes a los que satisface en sus necesidades latentes con nuevos productos y servicios (Sinkula, 1994). En esas empresas inteligentes se debe desarrollar la capacidad central de aprendizaje. Por ello los directores buscan identificar, probar y crear esa capacidad en la empresa, lo que es difícil ya que falta mucha evidencia empírica. Si queremos crear capacidad de aprendizaje debemos tanto generar como generalizar ideas con impacto. Por todo ello muchos autores ven la habilidad para aprender, y aprender rápidamente, como la única fuente de ventaja competitiva sostenible (ej. Senge, 1990). Es una ventaja sostenible en el tiempo, pero que debemos mantenerla, lo que es un reto constante, por mas donde la gente disfruta de este reto, pues sigue aprendiendo y creciendo (Guns, 1996).

La empresa de rápido aprendizaje se caracteriza pues por: estar abierta al aprendizaje (tanto al nivel de subordinados como de líderes); afrontar el reto del cambio; ejercer un liderazgo de estímulo; utilizar la tecnología con el fin de apoyar el acceso al aprendizaje que permite su captura y transferencia veloz, reduciendo el tiempo cíclico de los procesos; fomentar la práctica de la flexibilidad y de la innovación; etc. Su visión de conseguir y conservar la ventaja competitiva mediante el rápido aprendizaje permite aumentar la capacidad estratégica de la institución, ya que cuando cambian las reglas del juego, debemos enterarnos más rápidamente que los competidores de las nuevas reglas y poner en marcha unas estrategias que resistan a estos cambios, lo que nos permitirá mantener esa posición competitiva ventajosa (Guns, 1996).



La empresa que aprende rápidamente utiliza fundamentalmente tres estrategias. La estrategia de impulsar identifica los puntos claves de ventaja competitiva, alrededor de los que se puede acelerar el aprendizaje y que son usados para adelantarse a la competencia. La estrategia de cultivar es usada para crear un perfil de aprendiz rápido que se utiliza para la contratación y el desarrollo del personal. Y la estrategia de transformar es usada para crear un ambiente que fomente el aprendizaje rápido (Guns, 1996).

2.2. Disciplinas de aprendizaje empresarial

Para crear esta empresa inteligente se deben desarrollar unas competencias básicas que permitan obtener una ventaja competitiva sostenible. Para adquirir esas aptitudes o competencias se debe seguir ciertas sendas de desarrollo o “disciplinas”. La literatura previa ha insistido en que el “dominio personal” o las capacidades de las personas de ser y saber hacer; los “modelos mentales” o cognoscitivos, es decir, el sistema de razonamiento de las personas que integran la organización; la “visión compartida” o el papel del liderazgo; el “aprendizaje en equipo” o la evidencia de la inteligencia compartida; y el “pensamiento sistémico” o la forma de interactuar las ideas y los conceptos en la empresa, manera básica de llegar a compartir conocimientos, objetivos y acciones.

Es pues necesario generar un aprendizaje empresarial para lograr que la empresa se convierta en “inteligente”. A esa inteligencia debemos añadirle una correcta gestión de la información y de los conocimientos y obtendremos una mejora de las capacidades competitivas o la creación de unas “competencias distintivas” o “esenciales”. No obstante, esa “empresa inteligente” es algo más que el resultado de una simple colección de “disciplinas” aisladas, ya que el aprendizaje, y el posterior desarrollo de las competencias distintivas, se logran por la interacción y superposición de las “disciplinas”, más allá de la simple agregación del aprendizaje alcanzado por cada una de ellas individualmente. El enlace dinámico de estas pautas es clave para incorporar y desarrollar el talento y los conocimientos necesarios, sin los cuales las empresas no se adaptarán ni evolucionarán hacia los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento y de la nueva economía. Conseguir las adecuadas interacciones no es solamente una cuestión de organizar los componentes básicos presentes, sino que más bien debemos dominar y entender las principales herramientas que son necesarias para conectar los diferentes elementos dispersos, sin dejar ningún tipo de fisuras (García, 2004).

El “dominio personal” debe partir de la generación de competencias, destrezas y habilidades que favorezcan el crecimiento y la mejora personal y profesional de todos los miembros de la empresa. Tal desarrollo nace desde el propio seno del ser, y desde aquí se propaga a la empresa convirtiéndose en el espíritu de la empresa inteligente. Se intenta usar herramientas que potencien la comunicación entre el consciente y el subconsciente, ya que también debemos preocuparnos del desarrollo de la mente inconsciente si queremos lograr un buen nivel de aprendizaje y entender la visión personal que nos guía al futuro deseado. Igualmente, es necesario potenciar los mecanismos que generen compromiso con la verdad, la perseverancia y la paciencia, porque si no el conflicto estructural y la tensión emocional no nos permitirán alcanzarla. Es pues recomendable elaborar dispositivos que permitan manejar adecuadamente al conflicto estructural y a la tensión emocional, aprendiendo a generar y sostener tensión creativa (Senge et al., 1994).

Generalmente, las empresas jerárquicas tradicionales no están estructuradas para satisfacer las necesidades superiores de las personas. Es necesario que las empresas del futuro presten más atención a los pisos altos de la pirámide de Maslow para lograr cu-



brir la auto-realización como base para satisfacer las demás necesidades y hacer más libres y equilibrados a los individuos (Senge, 1990).

En estas nuevas organizaciones y empresas los directivos deben comprometerse a crear un clima que permita que las personas desarrollen una vida enriquecedora. Esas empresas que aprenden logran superar la separación tradicional entre el trabajo y el aprendizaje, favoreciendo el desarrollo personal de sus miembros (Salaman, 2001). Diversos autores ya avisaban de la necesidad de pasar de una perspectiva instrumental, en la que trabajamos por dinero y hacemos lo que realmente queremos cuando no estamos trabajando (no nos realizamos en el trabajo), a una perspectiva en la que el trabajo se valora por sí mismo y no sólo por el dinero que nos proporciona. No obstante, esas empresas, favorecedoras del dominio personal, son aún rechazadas por (Senge, 1990): los “materialistas” (que ven absurdo perder tiempo en conceptos no materiales como la visión, la tensión o la intuición), los “idealistas frustrados” (pusieron muchas expectativas en las personas y acabaron defraudados) o “los que tienen miedo de otorgar dominio personal” (ya que piensan que éste le da poder a las personas y se lo quita a la empresa, lo que puede ser cierto si las personas no están alineadas en la misma dirección de la empresa a través de compartir una visión común y modelos mentales). No conviene olvidar tampoco que en las organizaciones y empresas tradicionales existía un fuerte conflicto entre el trabajo y la familia, de tal forma que se sacrificaba buena parte de la vida privada para lograr una escalada hacia la cumbre en la vida profesional, o se atendía más a las cuestiones personales, lo que acarrearía descuidar la vida profesional. En las empresas inteligentes no tendría sentido una separación entre la vida laboral y los demás aspectos de la vida, porque no tiene sentido separar en dos vidas, ya que sólo existe una.

Ese “dominio personal” facilita el hecho de que en la empresa se genere una “visión compartida”, ya que ésta se origina desde las visiones personales. Para su logro debemos de crear un sentido de comunidad en la empresa, que fomente el compromiso colectivo, actuando como motor estimulante que impregne y una a todos los miembros de la organización para lograr el interés común. Esa visión debe orientarse al futuro y necesita de la creación de una adecuada flexibilidad organizacional que se transforme en flexibilidad de la visión, porque ésta evoluciona a medida que avanzamos hacia ella, aprendiendo del pasado y del presente (García, 2004).

Convendría igualmente trabajar con los mapas cognitivos para potenciar los “modelos mentales” o sistemas de razonamiento que generen aprendizaje empresarial. Para ello se puede usar la escalera de inferencias, la técnica de la columna izquierda, los laboratorios de aprendizaje, las comunidades de prácticas, los escenarios o las prácticas equilibradas de indagación y alegato. Todo ello sin olvidar la necesidad de fomentar el tiempo para la reflexión, como mecanismo para aprender a escuchar a los demás y a sí mismo. Así, se logra fomentar empresas donde los individuos tengan una coherencia entre sus teorías declaradas y sus teorías en uso.

Esa reflexión debe ser generada no solamente a nivel individual sino también a nivel de equipo. Para potenciar el “aprendizaje en equipo”, además de intentar crear un espíritu de sinceridad, escuchar a los demás o usar técnicas como la escalera de inferencias, la columna izquierda o la indagación, podemos usar el diálogo y la discusión experta. También la elaboración de diferentes retos a resolver por el equipo promueve esa “inteligencia compartida”.

Además, para observar la totalidad y las interrelaciones debemos fomentar el “pensamiento sistémico” a través de dominar las leyes que lo regulan, los arquetipos sistémicos, los diagramas de ciclo causal y el uso de simulaciones informáticas. Solo así se logrará comprender la complejidad dinámica, trabajando a la vez con hechos, pautas, sistemas y modelos mentales.



En última instancia, todas las “disciplinas” están interrelacionadas unas con otras. Así, por ejemplo, para fomentar los modelos mentales debemos practicar el dominio personal y usar diferentes técnicas asociadas principalmente con el aprendizaje en equipo. Conocer esos modelos mentales y crear modelos mentales compartidos nos ayuda a desarrollar una visión compartida y un pensamiento sistémico. A su vez, el aprendizaje en equipo necesita modelos mentales compartidos y una visión compartida (la visión del equipo es un reflejo de las visiones individuales). Esos equipos deben estar formados por personas con gran dominio personal y practicar el pensamiento sistémico.

Por otro lado, la visión compartida se nutre del dominio personal, ya que se genera desde las visiones individuales, y fomenta el aprendizaje en equipo, pues le da al equipo energía para aprender conjuntamente. Asimismo, necesita unirse y trabajar con los modelos mentales y con el pensamiento sistémico (la visión compartida crea la imagen de lo que deseamos crear y el pensamiento sistémico de lo que hemos creado hasta ahora). Del mismo modo, el dominio personal y el pensamiento sistémico influyen y son influidos por las otras “disciplinas” (García, 2004).

En definitiva, la “empresa inteligente” nacerá únicamente si se sabe maniobrar conjuntamente con estas “disciplinas”, lo cual sólo ocurrirá si conocemos claramente a éstas y manejamos globalmente las diferentes herramientas que las generan, es decir, si sabemos trabajar con un “modelo disciplinar global”. Esto será logrado con una nueva visión de líder organizacional.

2.3. Líder y Aprendizaje Empresarial

El líder clásico vivía frecuentemente en un mundo individualista y asistémico, estableciendo el rumbo y tomando decisiones de forma individual porque no creía en la capacidad de la gente, llegando a ser un héroe en situaciones de crisis (Senge, 1990), pero no permitiendo desarrollar la capacidad de aprendizaje en equipo. Estos planteamientos asistémicos y de aprendizaje individual convertirían las disciplinas del aprendizaje en meras compilaciones de herramientas y técnicas para resolver problemas pero no crearían un espíritu nuevo (Senge, 1990). No estamos frente al fin del liderazgo sino ante el comienzo de una nueva forma de liderazgo que afronte la realidad actual basada en el capital intelectual, el poder de la mente, el know-how o la imaginación. Estamos ante el fruto de una evolución del antiguo líder tradicional, individual y carismático (Nadler y Tushman, 1990).

A continuación, sin pretender ser exhaustivos, vamos a intentar describir algunas de las características que debe poseer el líder para impulsar las empresas inteligentes:

- 1) El líder debe ser un buen “diseñador”. El líder, en primer lugar diseñará el propósito, la visión y los valores centrales que guiarán a la empresa, creando posteriormente las políticas, las estrategias y las estructuras que transforman las ideas básicas en decisiones de negocios. Finalmente, se deberán desarrollar procesos de aprendizaje efectivos que mejoren estas políticas, estrategias y estructuras de forma continua. Es cierto que por este papel de diseñador no recibe muchos elogios directos, porque esas funciones son poco visibles, pero obtendrá recompensas más perdurables en el tiempo que los elogios puesto que logra una profunda satisfacción capacitando a otros. Actúa como la sal que da un toque culinario maestro aunque no se observa (Senge, 1990). El líder del futuro realiza un trabajo arquitectónico y ordenador, donde su función no es saberlo todo sino crear una estructura que permita a los demás aprender lo que necesitan saber. Así, si antes el líder era el capitán del barco (operaba en la nave), ahora el líder debe ser tanto un operador como un diseñador.



De esta forma, la función de diseñador requiere un considerable conocimiento técnico para analizar, modificar y simular el comportamiento de los sistemas humanos complejos. Pero no es fácil llegar a ser un buen diseñador cuando la mayoría de los líderes han llegado a la cima por su capacidad de tomar decisiones y resolver problemas más que por su capacidad de instruir y enseñar a otros (Senge, 1990; Senge et al. 1994).

2) El líder debe ser un buen “mayordomo”. Un componente esencial del líder carismático es el “envisonamiento” (Maani y Benton, 1999), es decir, el líder deberá poseer una visión clara, sostenida y comunicada consistentemente. Un desafío, por lo tanto, es proporcionar una visión de futuro que tenga significado para la gente en todos los niveles del negocio (Osbaldeston y Barham, 1992). Así el líder se convierte en mayordomo de esta nueva visión que altera la relación previa entre la visión y el líder (Senge, 1990). El líder actúa como mayordomo, ya que decide ejercer como guía eligiendo servir tanto a unos y a otros (Senge, 1990), confiando en la dignidad y en el valor de las personas (Brenneman, Keys y Fulmer, 1998; Kofman y Senge, 1993). Ese liderazgo sirviente es una mezcla de idealismo (confía en la dignidad y en el valor innato de todas las personas y en el principio democrático de que el poder de un líder fluye desde esos que le guían) y de pragmatismo (Brenneman, Keys y Fulmer, 1998). Así, los líderes actúan no desde una urgencia filantrópica sino desde una convicción de que sus esfuerzos producirán organizaciones y empresas más productivas, capaces de lograr una mayor satisfacción personal y unos niveles de éxito empresarial más altos que las tradicionales (Senge, 1990). Se apoya la visión de que todo el mundo tiene capacidad para ser líder y sirviente (Brenneman, Keys y Fulmer, 1998). En compañías tan importantes como Shell se cree en el concepto del líder sirviente, observándose diversas características que debe poseer como la de no conocer todas las respuestas, avanzar en la transformación propia, en la de los demás y en la de la compañía o poseer humildad y vulnerabilidad. Cuando una persona domina algo debe disfrutar actuando como guía de los demás.

3) El líder debe ser un buen “maestro”. La realidad puede ser analizada desde una perspectiva de hechos, de patrones de conducta, de estructura sistémica y de propósito. Los líderes tradicionales suelen contemplar la realidad desde una perspectiva de hechos (orientación reactiva) o de patrones de conducta (orientación reflexiva) e impulsan este espíritu. Por su parte el líder de la empresa inteligente es un verdadero maestro y permite ver la realidad desde la perspectiva sistémica (orientación generativa) y de propósito (se crea una intención de ser compartida), logrando unir ambas. Ese líder, como maestro, no es alguien que enseña a la gente cómo alcanzar su visión sino alguien que alienta el aprendizaje ayudando a los integrantes de la empresa a descubrir sus modelos mentales, a reestructurar sus visiones de la realidad para ver más allá de las condiciones superficiales y a desarrollar su comprensión sistémica (Senge, 1990).

4) El líder debe ser un buen “mentor”, esto es, una persona experimentada y valorada en la empresa que es capaz de guiar a otros en su recorrido profesional y les apoya en su crecimiento organizacional. Debe ser un entrenador de los miembros de su empresa motivándoles, enseñándoles e involucrándoles en un proyecto común. Ese mentor debe poseer una serie de cualidades (innatas) y capacidades (tanto innatas como aprendidas) difíciles de alcanzar, como el escuchar al equipo, comunicarse con confianza, sembrar un espíritu de verdad, crear una comunicación enriquecedora para el mentor y el equipo, fomentar el equilibrio y el respeto mutuo y continuamente aprender y reciclar sus propias habilidades. Con el paso del tiempo el subordinado tomará confianza y aumentará su conocimiento pudiendo abandonar ese mentorazgo. Hay mentores que caen en el



grave error de tener miedo a verse superados por sus discípulos y tienden a mantenerlos, inapropiadamente, siempre dependientes de ellos (Williams y Byrne, 1999). Finalmente, debemos señalar que es obvio que no todos los mentores son líderes, pero sí debemos intentar que todos los líderes sean mentores. Actualmente en las empresas empiezan ya a existir preparadores, mentores y guías de aprendizaje. Debemos reconceptualizar nuestra perspectiva de mentorazgo, entendiéndolo como un fenómeno de relaciones múltiples; es decir, los individuos confían no sólo en uno sino en múltiples individuos que les ayudan en el desarrollo profesional y personal.

5) El líder debe ser “transformacional”. Estos líderes son diferentes a los coercitivos y transaccionales, más propios de otras situaciones y épocas. El porvenir será turbulento de tal forma que los líderes del futuro deben ser líderes transformacionales que eleven y amplíen los intereses de los empleados, generen conciencia y aceptación de los propósitos y misión, fomenten la visión compartida, promuevan inteligencia, racionalidad, resolución de problemas, orgullo y espíritu de verdad, logren que los empleados miren más allá de sus propios intereses, entrenen, aconsejen o generen auto-confianza y auto-determinación, fomenten la flexibilidad dentro de la firma, reorienten la capacitación y la construcción de equipos, sean pacientes si los resultados se demoran y más que trabajar dentro de la cultura existente, la reten y la cambien (Bass, 1991). Se necesita fomentar líderes transformacionales en todos los niveles de la empresa. En este sentido, Gemmill y Oakley (1992, 124) definen liderazgo como “un proceso de colaboración dinámica donde los individuos y los miembros de la organización se autorizan ellos mismos y a otros en formas que experimentan con nuevos modos de significado intelectual y emocional”.

6) Los líderes deben fomentar el “desarrollo de las cinco disciplinas del aprendizaje organizativo”. Los líderes que destacan en la potenciación de estas disciplinas son líderes que tienen capacidad de aprender y son los ideales para las empresas inteligentes (Senge, 1990). Este líder es el responsable de crear una atmósfera que promueva el crecimiento de las disciplinas y su inter-actuación.

7) Todos los sujetos de la empresa que aprende son responsables del liderazgo, de tal forma que el liderazgo es “colectivo pero altamente individual” (ej. Senge 1990). Según Kofman y Senge (1993) en las empresas inteligentes se desarrollan comunidades de liderazgo con arquitecturas de compromiso donde la gente se implica, pero esa responsabilidad sólo se adquiere de un compromiso personal (el “sí quiero” es individual). Por tanto el liderazgo es colectivo y estratégico, manteniendo al mismo tiempo una dosis individual (Osbaldeston y Barham, 1992).

8) El líder “desafía a la organización con retos”. El liderazgo es un proceso de adaptación y evolución. Cuanto más desafiante es el reto al que nos enfrentamos, mayor es la aceleración del aprendizaje, ya que la gente necesita tener un desafío para aprender. La velocidad de ese aprendizaje variará según nos enfrentemos al reto de una nueva información, responsabilidad, contexto (éste ya afecta a todos y no sólo a uno) o paradigma (Guns, 1996). De ahí que el líder no sólo deba apoyar esos retos para que los empleados puedan enfrentarse a ellos con más seguridad (Guns, 1996), sino que les demuestra que son capaces de lograr más de lo que ellos piensan. Si del reto viene un error (cosa que es probable), el líder ayuda al empleado (no lo recrimina injustamente) para que aprenda de la equivocación (Guns, 1996).



9) El líder impulsa el “aprender a inhibir” las actividades contraproducentes (Senge, 1990). Por ejemplo, un líder podría sacar a la superficie sus suposiciones y modelos mentales poniéndolos a prueba explícitamente. Esto animará al resto de empleados a la misma actuación, fortaleciéndose el aprendizaje generativo (Slater y Narver, 1995).

10) El líder “se compromete abiertamente con el aprendizaje” (es un catalizador), siendo su impulsor y poniendo todo lo necesario para superar los escepticismos internos y las dificultades externas. Ese líder debe reflejar el compromiso con la capacidad de aprendizaje, ya sea a través de convertirlo en el elemento central de su intención estratégica, invirtiendo y hablando públicamente sobre él, intentando medirlo, creando símbolos de aprendizaje, etc. Si el propio líder no se compromete con el aprendizaje, se propagará toda una oleada de cinismo por la empresa (Maani y Benton, 1999). Es, pues, necesario para el aprendizaje un fuerte compromiso desde la dirección (Lei, Slocum y Pitts, 1999; Swieringa y Wierdsma, 1995), siendo una de las tareas más importantes de ésta la diseminación del proceso de aprendizaje en todos los niveles de la empresa. Finalmente, hay que destacar que una forma de desarrollar una empresa inteligente es asegurarse de que los líderes dispuestos a aprender estén en puestos decisivos (Swieringa y Wierdsma, 1995).

11) El líder de la empresa inteligente realiza acciones, pero, eso sí, después de haber dedicado “tiempo a reflexionar”, elaborar modelos mentales y diseñar procesos de aprendizaje desde esas acciones. Hay que enseñar a los líderes a saber reflexionar, ya que investigaciones diversas demostraron que los líderes tradicionales, aunque tengan tiempo, no saben reflexionar (Senge, 1990). Si el líder reflexiona, se comprenderá mejor él mismo y entenderá mejor a los demás, actuando al mismo tiempo como un ejemplo de reflexión.

12) El líder constituye el “vínculo integrador” entre los distintos procesos o ciclos de aprendizaje. Para crear una empresa que aprenda es vital integrar los procesos o ciclos de aprendizaje, es decir, potenciar el aprendizaje empresarial que garantice la supervivencia (aprendizaje operativo o de “bucle simple”) y el desarrollo (aprendizaje político o de “bucle doble y proactivo”) del negocio. Los líderes deben ser el mecanismo integrador y clave entre los distintos procesos para construir una empresa con capacidad de aprendizaje. Por ello están en un nivel intermedio (ámbito de la estrategia), entre el ámbito político y el operativo, donde convergen flujos de información de ambos ámbitos y donde se produce la integración. Además de las anteriores, otras características del líder serían: fomenta la innovación y la iniciativa individual a través de la construcción de competencias centradas en el aprendizaje y de comunicaciones abiertas que minimizan los costes del cambio interno (Lei, Slocum y Pitts, 1999); genera un ambiente de confianza por medio de equilibrar la ambición, la competencia y la integridad; desarrolla la capacidad de conducir grupos con personalidades diferentes (Orduña, 1997); ejerce un papel fundamental en el cambio de creencias, estructuras, estrategias o adaptación al ambiente, de tal forma que según el tipo de cambio así será necesario un tipo de liderazgo u otro (Nadler y Tushman, 1990); desarrolla la comunicación (Slater y Narver, 1995) sabiendo escucharse a sí mismo y a los demás, incluyendo a los clientes y sus necesidades; a escala individual ejerce la motivación de sus colaboradores hacia los objetivos empresariales, en el ámbito grupal potencia al equipo en pro de los resultados y en el ámbito organizacional y empresarial despliega una política positiva para posicionar mejor a la empresa (García, 2004), etc.



Finalmente, señalar que se suele analizar al poder y a la política (normalmente en manos de los líderes) como factores negativos que impiden el aprendizaje empresarial y que deberían ser eliminados. Pero las empresas inteligentes exitosas se caracterizan porque analizan y tratan como factores beneficiosos, importantes y potenciales a esa política y ese poder. De esta manera se observa cómo los métodos de movilización política y de debate son una parte esencial del cuerpo de conocimiento que las empresas adquieren durante un proceso de aprendizaje empresarial (Romm, Pliskin y Rifkin, 1996). No se puede, pues, separar política (Coopey y Burgoyne, 2000) y poder (Blackler y McDonald, 2000) del aprendizaje empresarial. Igualmente existe una estrecha relación entre el poder, la política y la emoción. Así los procesos de aprendizaje están directamente mediados por las relaciones de poder y las emociones que determinan las posibilidades y limitaciones del aprendizaje empresarial; por ello se afirma que éste es “visible en las dinámicas organizacionales creadas desde la interacción entre política y emoción” (Vince, 2001, 1331).

2.4. Aprendizaje Empresarial y Desempeño

Finalmente conviene analizar la relación entre el aprendizaje empresarial y el desempeño. En el análisis de esta relación comprender cómo el aprendizaje afecta al desempeño es una tarea compleja, pues se sabe muy poco de cómo el primero es transformado en el segundo de forma adecuada. La ambigüedad o demora temporal entre los dos (el aprendizaje actual afectará al rendimiento de mañana) y la posibilidad de que los resultados del aprendizaje queden enmascarados por factores exógenos dificultan aún más si cabe la investigación de tal enlace (Inkpen y Crossan, 1995). En definitiva los procesos de aprendizaje, conocimiento y desempeño empresarial están interrelacionados, pero existe poca comprensión sobre los mecanismos a través de los cuales el aprendizaje empresarial se transforma en desempeño.

Por término general los investigadores y gestores relacionan el aprendizaje empresarial con las mejoras en el desempeño (Argyris y Schön, 1996; Dodgson, 1993) o con el cambio de comportamiento que guía a mejoras en el desempeño (Senge, 1990; Sinkula, 1994). Pero para que el aprendizaje suponga una mejora en el desempeño es además necesario que sea adecuadamente llevado a la práctica (Huber, 1991). En este sentido Hoopes y Postrel (1999) establecen que el conocimiento compartido entre los miembros y el consiguiente aprendizaje empresarial favorecen el desempeño empresarial, pero que puede existir una falta o error en la compartición de conocimiento que originaría graves consecuencias negativas sobre el desempeño. Ellos definen “glitch” como un costoso error que podría haber sido evitado si el conocimiento o el aprendizaje hubiera ocurrido tal y como debería haber sido. Conviene señalar que en realidad el aprendizaje no siempre supone una mejora de desempeño (Huber, 1991), ya que el aprendizaje supondrá un mejor desempeño solamente si el conocimiento obtenido es exacto, existiendo numerosas razones que pueden hacer que el aprendizaje sea incorrecto. Tal como señala Tsang (1997) la actual conexión entre aprendizaje y desempeño es un punto que debe ser determinado empíricamente en vez de ser asumido en la definición tal como ocurre frecuentemente.

Demarest (1997) señala que el único razonable propósito de la gestión del conocimiento (y el correspondiente aprendizaje empresarial) es incrementar la calidad y cantidad de desempeño: posibilitar a la firma vender más y vender mejor, lograr un apoyo mayor y mejor y crear y mantener a mejores clientes. Hurley y Hult (1998) establecen que la orientación al mercado promueve al aprendizaje empresarial y éste permite un incremento del desempeño empresarial. Zahra et al. (2000) encontraron que las firmas



con mayor amplitud, profundidad y velocidad de aprendizaje tenían más altos niveles de desempeño.

En esta línea Inkpen y Crossan (1995) vuelven a resaltar que la relación entre el aprendizaje y el desempeño ha generado una gran cantidad de controversia en el campo de dirección, afirmando que las empresas que aprenden más efectivamente desempeñarán mejor a largo plazo que sus competidores. Además sugieren que certificar que siempre el incremento de aprendizaje conlleva un incremento de desempeño es erróneo, pues puede haber incrementos de desempeño que respondan a esfuerzos por imitación, regeneración o desarrollo tecnológico. March (1991) también analiza dicha relación, argumentando que el aprendizaje es un componente principal en cualquier esfuerzo por mejorar el desempeño organizativo y para lograr fortalecer la ventaja competitiva. Decarolis y Deeds (1999) afirman que la generación de conocimiento, acumulación y aplicación puede ser la fuente de un superior desempeño. Intentan probar la relación positiva entre los flujos y los stocks de conocimiento y el desempeño de la firma en la industria de biotecnología. La heterogénea base de conocimiento y de aprendizaje, generadas por la existencia de diferentes capacidades es el principal determinante de las diferencias de desempeño. Analiza cómo algunos flujos y stocks de conocimiento tienen una relación positiva con el desempeño.

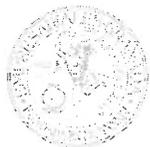
A modo de conclusión se puede afirmar que las empresas que aprenden y aprenden rápidamente poseen una mayor capacidad estratégica para mantener una posición competitiva ventajosa y lograr unos mejores resultados. En este sentido volvemos a señalar que si comparamos una organización basada en el rendimiento con otra basada en el aprendizaje, normalmente los resultados de la primera son mayores en el corto plazo que las de la segunda, pero en el largo plazo son peores, pues esta última obtiene un mayor rendimiento mientras que las de la entidad basada exclusivamente en el rendimiento observa como éste disminuye en el largo plazo (Guns, 1996; Senge, 1990). Las empresas que viven en el espíritu de aprendizaje sacrifican de buen grado parte del rendimiento de hoy para lograr un mayor rendimiento mañana: el rendimiento actual es fruto del aprendizaje de ayer y el rendimiento del mañana será producto del aprendizaje de hoy.

Bibliografía

- ANTONACOPOULOU, P.E. (2001). "The paradoxical nature of the relationship between training and learning", *Journal of Management Studies*, vol. 38, pp. 327-350.
- ARGYRIS, C. Y SCHÖN, D.A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*, Addison - Wesley, Reading, MA.
- BASS, B.M. (1991). "From transactional to transformational leadership: learning to share the vision", *Organizational Dynamics*, vol. 19, n° 3, pp. 19-31.
- BEDEIAN, A.G. (1986): "Contemporary challenges in the study of organizations", *Journal of Management*, vol. 12, pp. 185-201.
- BLACKER, F. Y MCDONALD S. (2000). "Power, mastery and organizational learning", *Journal of Management Studies*, vol. 37, pp. 833-851.
- BRENNEMAN, W.B., KEYS, J.B. Y FULMER, R.M. (1998). "Learning across a living company: the shell companies' experiences", *Organizational Dynamics*, vol. 27, n° 2, pp. 61-70.
- CASAMAYOR, R. (1992). "Ejecutivos del mundo", *El País Negocios*, 22 noviembre, p. 24.
- COOPEY, J. Y BURGOYNE, J. (2000). "Politics and organizational learning", *Journal of Management Studies*, vol. 37, pp. 869-885.
- CROSSAN, M.M. Y GUATTO, T. (1996). "Organizational learning research profile", *Journal of Organizational Change Management*, vol. 9, n° 1, pp. 107-112.



- DECAROLIS, D.M. Y DEEDS, D.L. (1999). "The impact of stocks and flows of organizational knowledge on firm Performance: an empirical investigation of the biotechnology industry", *Strategic Management Journal*, vol. 20, pp. 953-968.
- DEMAREST, M. (1997). "Understanding knowledge management", *Long Range Planning*, vol. 30, n° 3, pp. 374-384.
- DODGSON, M. (1993). "Organizational learning: a review of some literatures", *Organization Studies*, vol. 14, pp. 375-394.
- GARCÍA MORALES, V.J. (2004). *Aprendizaje organizacional: delimitación y determinantes estratégicos*, Biblioteca de Ciencias Económicas y Empresariales, Granada.
- GEMMILL, G. Y OAKLEY, J. (1992). "An alienating social myth?", *Human Relations*, vol. 45, pp. 113-129.
- GOREY, R.M. Y DOBAT, D.R. (1996). *Managing in the knowledge era*, New York
- GRANT, R.M. (1996a): "Prospering in dynamically-competitive environments: organizational capability as knowledge integration", *Organization Science*, vol. 7, pp. 375-387.
- GRANT, R.M. (1996b): "Toward a knowledge-based theory of the firm", *Strategic Management Journal*, vol. 17, Winter Special Issue, pp. 109-122.
- GRANT, R.M. (1997). "The knowledge-bases view of the firm: implications for management practice", *Long Range Planning*, vol. 30, n° 3, pp. 450-454.
- GUNS, B. (1996). *The faster learning Organization; gain and sustain the competitive edge*, Pfeiffer & Company.
- HOOPEs, D.G. Y POSTREL, S. (1999). "Shared knowledge, 'glitches', and product development performance", *Strategic Management Journal*, vol. 20, pp. 837-865.
- HUBER, G.P. (1991). "Organizational learning: the contributing processes and the literatures", *Organization Science*, vol. 2, pp. 88-115.
- HURLEY, R.F. Y HULT, G.T. (1998): "Innovation, market orientation, and organizational learning: an integration and empirical examination", *Journal of Marketing*, vol. 62, pp. 42-54.
- INKPEN, A.C. Y CROSSAN, M.M. (1995). "Believing is seeing: joint ventures and organization learning", *Journal of Management Studies*, vol. 32, pp. 595-618.
- INKPEN, A.C. Y DINUR, A. (1998). "Knowledge management processes and international joint ventures", *Organization Science*, vol. 9, pp. 454-468.
- JORDAN, J. Y JONES, P. (1997). "Assessing your company's knowledge management style", *Long Range Planning*, vol. 30, n° 3, pp. 392-398.
- KIM, W.C. Y MAUBORGNE, R. (1999). "Strategy, value innovation, and the knowledge economy", *Sloan Management Review*, vol. 40, n° 3, pp. 41-54.
- KOFMAN, F. Y SENGE, P.M. (1993). "Communities of commitment: the heart of learning organizations", *Organizational Dynamics*, vol. 22, n° 2, pp. 5-23.
- LEI, D., SLOCUM, J.W. Y PITTS, R.A. (1999). "Designing organizations for competitive advantage: the power of unlearning and learning", *Organizational Dynamics*, vol. 28, n° 3, pp. 24-38.
- MAANI, K. Y BENTON, C. (1999). "Rapid team learning: lessons from team new Zealand America's Cup campaign", *Organizational Dynamics*, vol. 28, n° 4, pp. 48-62.
- MARCH, J.G. (1991). "Exploration and exploitation in organizational learning", *Organization Science*, vol. 2, pp. 71-87.
- NADLER, D.A. Y TUSHMAN, M.L. (1990). "Beyond the charismatic leader: leadership and organizational change", *California Management Review*, vol. 32, n° 2, pp. 77-97.
- NONAKA, I. (1994). "A dynamic theory of organizational knowledge creation", *Organization Science*, vol. 5, pp. 14-37.
- ORDUÑA PONTI, J.M. (1997). "Cómo formar aprovechando las capacidades internas", *Alta Dirección*, vol. 31, n° 191, pp. 65-73.
- OSBALDESTON, M. Y BARHAM, K. (1992). "Using management development for competitive advantage", *Long Range Planning*, vol. 25, n° 6, pp. 18-24.
- REVANS, R.W. (1982). "What is action learning?", *The Journal of Management Development*, vol. 15, n° 3, pp. 64-75.



- ROMM, C.T., PLISKIN, N. Y RIFKIN, W.D. (1996): "Diffusion of e-mail: an organisational learning perspective", *Information and Management*, vol. 31, pp. 37-46.
- SALAMAN, G. (2001). "A response to snell the learning organization: fact or fiction?", *Human Relations*, vol. 54, pp. 343-359.
- SENGE, P.M. (1990). *The fifth discipline*, Doubleday Publ., New York.
- SENGE, P., KLEINER, A., ROBERTS, C., ROSS, R.B. Y SMITH, B.J. (1994): *The fifth discipline fieldbook*, Doubleday Publ., New York.
- SINKULA, J.M. (1994). "Market information processing and organizational learning", *Journal of Marketing*, vol. 58, nº 1, pp. 35-45.
- SLATER, S.F. Y NARVER, J.C. (1995). "Market orientation and the learning organization", *Journal of Marketing*, vol. 59, nº 3, pp. 63-74.
- SWIERINGA, J. Y WIERDSMA, A. (1995): *La organización que aprende*, Addison Wesley Iberoamericana, Wilmington.
- TEJEDOR, B. Y AGUIRRE, A. (1998). "Proyecto Logos: investigación relativa a la capacidad de aprender de las empresas españolas", *Boletín de Estudios Económicos*, vol. 53, pp. 231-249.
- TSANG, E.W.K. (1997). "Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research", *Human Relations*, vol. 50, pp. 73-89.
- VINCE, R. (2001). "Power and emotion in organizational learning", *Human Relations*, vol. 54, pp. 1325-1351.
- WILLIAMS, M. Y BYRNE, J. (1999). "Líder y mentor", *Harvard Deusto Business Review*, nº 88, pp. 86-89.
- ZAHRA, S.A., IRELAND, R.D. Y HITT, M.A. (2000): "International expansion by new venture firms: international diversity, mode of Market entry, technological learning, and performance", *Academy of Management Journal*, vol. 43, pp. 925-950.



LOS ESTUDIOS DE ECONÓMICOS Y MERCANTILES EN ESPAÑA

Lázaro Rodríguez Ariza y M^a Victoria López Pérez

En el ámbito mercantil, como en otras áreas, la educación puede y debe ser estudiada en su transcurso histórico, aunque solo fuera porque debiera permitirnos aprender de errores pasados. Como ahora veremos, muchos de los planteamientos y cuestiones de fondo son recurrentes y se repiten a lo largo del tiempo de forma machacona.

Por ello, un conocimiento del devenir de las Escuelas de Comercio, que con el paso del tiempo fueron convertidas en Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales, de las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales y de los organismos de enseñanza privada asociados a la Economía, al Comercio o a la Gestión, se constituye en relato obligado para conocer la situación actual de los estudios de economía y empresa en la Universidad española.

Y esto puede ser especialmente oportuno en un momento como el actual, en el que las universidades españolas se encuentran inmersas en el proceso de adaptación a las premisas del llamado Espacio Europeo de Educación Superior.

1. Antecedentes.

Para ello, no vamos a remontarnos al Código de Hammurabi, 4000 años antes de Cristo, primeros vestigios de la escritura humana, que en más de un noventa por ciento era de contenido netamente mercantil, registro del tráfico entre el Rey, los templos, que ejercían de verdaderos almacenes, y sus súbditos. Lo mismo pasa con los famosos papiros egipcios, lo que convierte a los famosos escribas en los primeros contables de la humanidad. El pago de tributos y su registro son el motor de la escritura humana. Poco romántico, pero real como la vida misma... Al ser humano siempre le ha preocupado obviar las limitaciones de su memoria, dejando constancia de lo que tiene, lo que debe y le deben, especialmente cuando son otros los que llevan la gestión de sus bienes.



Centrémonos en España y en los estudios mercantiles. No son nuevas las dudas sobre la eficacia del sistema educativo español, en ruina a partir del siglo XVII. De hecho, los intentos de reparar estas deficiencias educativas dieron lugar a las meritorias, aunque a la larga ineficaces, Sociedades Económicas de Amigos del País, asociaciones privadas creadas por las clases altas en el siglo XVIII. Todo eso se vino abajo completamente en la terrible crisis de comienzos del XIX (Terrible crisis... ¿Dónde habré oído yo eso antes?).

A mediados de ese siglo tuvo lugar un serio esfuerzo de reconstrucción educativa y científica por parte de los gobernantes y de los propios educadores: la "Reforma Moyano", con sus antecedentes y sus secuelas, obra ministerial, y la Institución Libre de Enseñanza, obra privada. La reforma Moyano fijó las bases del sistema educativo estatal que hoy conocemos, aunque, sobre todo en el siglo XX, haya sido objeto de algunas modificaciones considerables. (¿Algunas modificaciones? ¿Cuántas van? Otra constante en nuestra historia: Modificar lo modificado. A coste cero, eso sí). Y no he empezado a hablar y ya llego a las conclusiones: Necesidad de un pacto político para la educación y dotaciones presupuestarias acordes con la importancia del tema.

Reivindicaciones aparte, quizás los primeros atisbos de las enseñanzas mercantiles en nuestro país podrían encontrarse en la Real Sociedad Aragonesa de Amigos del País, que contaba en el último cuarto del siglo XVIII con una cátedra de Economía y Comercio, autorizada por Carlos III en 1784.

En Madrid, tras un intento en 1797, se abre la primera cátedra de Economía Política de la Real Sociedad Económica de Amigos del País en 1815. En 1852, la misma entidad, denominada ya Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, creó una nueva cátedra, en esta ocasión del sistema de pesos y medidas.

En cualquier caso, el primer antecedente formal acerca del establecimiento de los estudios de comercio (o mercantiles, tal como se llamaban inicialmente) en España se halla en la Real Orden de 1797, en virtud de la cual se le encomendó a los Consulados del Mar la organización de dichas enseñanzas, aunque a un nivel elemental. Los Consulados fueron creados por Carlos III partiendo de los gremios de mercaderes. Eran instituciones propias del Antiguo Régimen, con una doble función: por una parte constituían una agrupación de mercaderes de una localidad para defender sus intereses y por otra, servían de tribunal de justicia propio para pleitos sobre cuestiones mercantiles. No obstante, las enseñanzas mercantiles comenzaron realmente en Cádiz y en Bilbao en 1819.

La enseñanza en su conjunto había quedado dividida en 1814 en tres niveles: Primera, Segunda y Tercera Enseñanza. La última comprendía los estudios necesarios para ejercer algunas profesiones de la vida civil y se realizaría en Universidades Mayores o en Escuelas. A partir de este momento, educación superior y formación para las profesiones se identifican. Esta clasificación se mantiene en el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821 y en el Plan de 1845.

El 29 de junio de 1821 vio la luz el Reglamento General de Instrucción Pública que, manteniendo la anterior clasificación, cita expresamente los Estudios de Comercio, junto a Medicina, Cirugía y Farmacia, Veterinaria, Agricultura Experimental, Música, Astronomía y Navegación. En su artículo 64, Título V, establecía la creación de Escuelas de Comercio, dentro de las llamadas "Escuelas Especiales", en Madrid, Cádiz, Bilbao, Málaga, Alicante, Barcelona, Coruña y Santander. Este Reglamento fue derogado en 1824, como reacción de los absolutistas. Tres años duró...

Una publicación en la prensa de esta época se refiere a los males de la economía española, cifando expresamente el atraso cultural. Su autor es Vidal Guardiola, abogado de profesión que ejercía como jefe de negociado de Hacienda en el Ayuntamiento de Barcelona, quien escribía el 7 de abril de 1928 en "La Vanguardia":



“El analfabetismo y el poco respeto a la finalidad social de la escuela, fomentan la persistencia de toda clase de supersticiones y favorecen una concepción absurda de la vida, incompatible con un intenso rendimiento del trabajo y de un intenso rendimiento de toda obra de colaboración. El desarrollo cuantitativo de la enseñanza es, como consecuencia fatal de todo ello, desconsolador. Y lo es más todavía desde el punto de vista cualitativo, o sea de la acción de la escuela sobre el espíritu del pueblo. Lo más triste es que la actual generación no parece haberse dado cuenta de la relación directa existente entre el progreso cultural y progreso económico”.

En 1828 comienza en Madrid la Escuela de Comercio, por el impulso del ministro Luis López Ballesteros, en el reinado de Fernando VII, y bajo los auspicios del Real Consulado de la capital al que estuvo sometida la Escuela hasta la extinción del mismo. Hay que destacar que España fue pionera en Europa en establecer los estudios empresariales en las Escuelas de Comercio, ya que los países de nuestro entorno sus comienzos fueron más tardíos, prácticamente a final del siglo XIX, con excepción de París y Amberes que lo hicieron en 1852.

Un texto de ese mismo año muestra la preocupación de un autor anónimo por la falta de una formación específica en estas materias:

“Un consulado de Comercio es un tribunal de meros comerciantes; y por tanto sus puertas están francas para que entren a sentarse en el estrado todos los que se emplean, con ciertas circunstancias, en la carrera mercantil. Y ¿cómo podrán desempeñar dignamente las funciones que se derivan de tal principio, si no conocen y están versados en los elementos y doctrinas de la profesión? Para juzgar con acierto es preciso haber estudiado la naturaleza de las cosas y las leyes fundadas en ellas. Y ¿cómo se hará este estudio, si faltan los medios de practicarle? ¿Se dejará a merced de la aplicación o del interés particular? Y entonces ¿qué garantía tendrá el Gobierno, ni qué confianza la Sociedad? Si, pues, una Escuela de Comercio es siempre conveniente y provechosa, por la esencia misma de la profesión; establecido un tribunal mercantil, se hace precisa e indispensable”.

Se comenzó con dos cátedras: una de Idiomas y otra de “Teoría general de los cálculos, y su aplicación a las operaciones mercantiles, los principios del cambio, el conocimiento de los pesos, medidas y monedas de todos los países; los métodos de cuenta y razón, o sea las partidas sencilla y doble”. Esto último quedó, en el Reglamento de 10 de octubre de ese mismo año, bajo la materia de Aritmética mercantil y teneduría de libros, que comprendía: Cuenta y razón comercial y administrativa, cambios, arbitrajes, seguros, pesas y medidas nacionales y extranjeras. Las clases se impartieron diariamente y por la noche, pues se suponía que los alumnos asistirían a ellas tras su horario habitual de trabajo (se suponía que iban a ser en su mayoría dependientes de comercio). Y es que las Escuelas se adaptaron a los horarios de los dependientes de comercio, quizás porque éste era un campo amplio de posibles estudiantes.

Es interesante hacer notar que las Escuelas de Comercio surgieron con el mismo rango que las de ingeniería y arquitectura, pero con el tiempo, las primeras deterioraron su imagen con respecto a las otras. Una razón aducida al efecto se refiere a la preocupación de las Escuelas de Comercio por conseguir un mayor número de alumnos, aún en detrimento de la calidad de las enseñanzas. Algo en lo que deberíamos de pensar en Granada, donde ya saben ustedes que la actual Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales es el centro con mayor número de alumnos de la Universidad. Unos 7.500... ¿De dónde saldrán y en dónde se meterán tantos alumnos?

En 1836, con influencia francesa, se aprueba el Plan General de Instrucción Pública, quien vuelve a proponer la creación de Escuelas Especiales de Comercio (entre las en-



señanzas de Tercer Grado), además de otras como Caminos, Minas, Agricultura y Bellas Artes.

En 1845 aparece el Plan General de Estudios que reglamentó para las escuelas de comercio, dos años más tarde, incorporándolas a la Dirección General de Instrucción Pública, debido al afán centralizador. En la tendencia centralizadora se inscribe la creación de la Universidad Central, heredera de la Universidad Complutense de Alcalá de Henares, que fue definitivamente trasladada a Madrid en este mismo año. El afán centralizador del Estado era consecuencia de la influencia francesa arrastrada desde las guerras napoleónicas.

La aparición de verdaderas Escuelas, regladas oficialmente, para realizar estudios mercantiles tuvo lugar a raíz de la publicación de un Real decreto de 8 de septiembre de 1850, reinando Isabel II. Se les llamaba indistintamente Escuelas Mercantiles y Escuelas Especiales de Comercio. Este decreto incorporaba a las Escuelas a los Institutos de Segunda Enseñanza. El objetivo de la carrera, según el decreto, sería la formación de corredores y agentes de comercio, así como la de nuevos catedráticos. Se anunció, además, la publicación de reglamentos para definir otras salidas profesionales. El tema de las salidas profesionales, es decir, los puestos propios para los titulares mercantiles, se convertiría en uno de los problemas recurrentes de la historia de estas enseñanzas. ¿Les suena?

Confirmando el afán centralizador de la enseñanza pública y el deseo intervencionista en la privada, se publica en 1857 la Ley de Instrucción Pública de Claudio Moyano. La Segunda Enseñanza fue dividida en general y de aplicación o profesional, comprendiendo en este apartado los estudios relacionados con el Comercio. Así, los Profesores mercantiles quedaron dentro de las enseñanzas profesionales.

El Real decreto de 4 de marzo de 1866, aplicando la ley de 25 de julio de 1864, incluyó entre los títulos de enseñanza superior al de Profesor Mercantil. Por esta época, los estudios de comercio, lejos de progresar, languidecieron. Había descontento; no se cubrían las necesidades, lo que se vio traducido en diversos organismos que se ocupaban de la capacitación en estas materias. Así se crean el Centro de Instrucción Comercial, en 1882, por un grupo de comerciantes madrileños, el más importante entre los centros privados; el Ateneo Mercantil de Madrid, en 1867; y la Asociación para la Enseñanza de la Mujer que, en 1878, creó, con subvención del Círculo Mercantil, una Escuela de Comercio. Las enseñanzas de comercio, así diseñadas, producían frustración en los titulares mercantiles, como fueron expresando en sus Congresos.

La década de 1880 fue pródiga en la aparición de nuevas experiencias en la enseñanza mercantil, la mayor parte de carácter privado como la Universidad de Deusto, en 1883.

A partir de 1881, con la puesta en marcha de la Asociación de Profesores Mercantiles se dieron los primeros pasos para la defensa de los Titulares Mercantiles.

El Real decreto de 2 de agosto de 1887 reorganiza de nuevo los estudios mercantiles, quedando reservado el título de Profesor Mercantil a las Escuelas de Madrid y Barcelona, a las que se llama 'Superiores', frente a las otras que eran llamadas 'Elementales'.

En mayo de 1891 se celebró el primer Congreso de Profesores y Peritos Mercantiles de España. Al mismo se inscribieron 268 titulares. Una de las ponencias que se debatió en el Congreso fue "Necesidad de reformar el Código de Comercio en lo relativo a las Suspensiones de Pagos y Quiebras". El pasado día treinta de abril de 2009 se celebró el último Congreso Nacional de Titulados Mercantiles, tuvo como sede Tenerife, y una de las ponencias del mismo y una de las que más interés suscitó fue "La reforma de la Ley Concursal".



Este relato de acontecimientos muestra el mayor interés de la sociedad por los temas económico-empresariales, interés que se fue gestando a lo largo del siglo XIX. Las clases dominantes, particularmente, estaban operando un cambio de mentalidad en relación con el mundo de los negocios. Algunos nobles eran miembros de Consejos de Administración de sociedades ferroviarias o de crédito, si bien era más como cuestión de prestigio social que de preparación económico-financiera. Pero, aún así, fueron sintiendo la necesidad de formación. Estas personas de la élite económica española pertenecían a los sectores burgueses, los cuales no desarrollaron iniciativas empresariales hasta el último cuarto del siglo XIX; estaban dedicados fundamentalmente a sus propiedades agrarias. Pero en éstas también se sintió la crisis, fruto de enormes deudas contraídas por la mala gestión patrimonial, circunstancia que propició la necesidad de una mayor preparación en los temas económico-mercantiles.

En resumen, los antecedentes de los estudios oficiales de comercio fueron fruto de las inquietudes más inmediatas de la burguesía comercial, representada por los Consulados, las Juntas de Comercio y otras asociaciones de comerciantes. Las cátedras de las Sociedades Económicas de Amigos del País citadas tenían, por su parte una proyección más especulativa, más filosófica, menos aplicada.

En comparación al nacimiento de las escuelas de comercio en Europa, este proceso en nuestro país no fue tardío. Como ya ha quedado dicho, la promoción de la enseñanza comercial en Europa y Norteamérica, es un proceso de finales del siglo XIX y principios de XX.

2. Siglo XX.

La carrera así definida contó con un nuevo grado con el plan de estudios de fecha 27 de septiembre de 1912: Profesor Mercantil Superior. Se correspondía con un curso de ampliación donde se estudiaban las materias de Estadística matemática y Teoría de los seguros, Derecho consular y Política económica de los principales estados. Las Escuelas que lo impartieron -otra vez autorizadas Madrid y Barcelona- añadirían a su nombre el de 'Especiales', además del de 'Superiores'.

Los titulados lucharon por la "dignificación" de sus salidas profesionales. Algunos de ellos llegaron a altos puestos políticos como ocurrió en 1910 cuando el presidente de honor del Colegio de Titulares Mercantiles de Madrid, José Canalejas, fue nombrado presidente del Consejo de Ministros. El mismo año de su nombramiento creó una Dirección General de Comercio.

Otro exponente de la tecnocracia político-mercantil fue Francisco Bergamín García, catedrático de Economía Política de la Escuela de Madrid que ocupó el cargo de Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes desde octubre de 1913 a diciembre de 1914. Sus conceptos sobre la enseñanza mercantil y su proyecto de desenvolverlos en tres grados (Superior o universitario, Escuelas de Comercio y Enseñanza Elemental) se dejaron ver en el plan de estudios establecido por Real decreto de 16 de abril de 1915. El Profesor Mercantil Superior pasó a denominarse Intendente, dividido en tres clases: Comercial, Consular y Actuarial. De menor a mayor rango, las Escuelas quedaron con los siguientes nombres: Escuelas Periciales de Comercio, Escuelas Profesionales, y Escuelas Especiales de Intendentes Mercantiles, éstas, a su vez, con las secciones Comercial, Consular y Actuarial.

En este momento expositivo se incluye una observación que puede resultar interesante. Se refiere a dos discursos del mismo año, 1914, uno de Bergamín, a la sazón mi-



nistro como se acaba de referir, y otro del padre Chalbaud, hablando ambos sobre la necesidad de estudios mercantiles.

Bergamín: “Hoy mismo no hay nación que no se preocupe de buscar en el comercio el principal elemento de su vida económica, de su poderío y de su riqueza. La industria nacional no existiría si, limitada exclusivamente a satisfacer necesidades de orden interior, no buscara la expansión que sólo el comercio le proporciona; éste le manifiesta esa riqueza exterior, y al hacer, con el cambio de productos, que vuelvan, acrecienta la de la nación que les dio origen y vida”

Padre Chalbaud: “El intento de formar los jefes de las empresas, los hombres de negocios, los gerentes, en una palabra, los directores; es preciso elegir aquellas disciplinas que les habiliten para relacionarse con sus inferiores y colaboradores, conocer sus necesidades, su cometido, saber sobre todo organizar y armonizar sus trabajos, apreciar sus dictámenes, saber pedirlos y entenderlos”

Aclaremos que el padre Chalbaud, miembro de la Compañía de Jesús, fue el encargado de pronunciar el discurso de apertura de la Universidad Comercial de Deusto. El éxito de esta universidad privada y el fracaso de las Escuelas de Comercio queda resumido en la distinta proyección de estos dos trozos de discurso: el primero se centra en el comercio y el segundo en las tareas gerenciales-industriales y sociales.

No sin ciertas vicisitudes, se llega al Plan de 31 de agosto de 1922, que estuvo vigente hasta 1953, con tres distinciones o ciclos: Peritaje mercantil (Grado elemental o pericial), Profesorado mercantil (Grado profesional o técnico) y Actuario de seguros o Intendente mercantil (Grado Superior o de altos estudios).

En 1932, la impresión de la formación mercantil y de su imagen pública queda patente en el siguiente artículo de Wenceslao Fernández Flores, que con el título *¿Ustedes saben los que son?*, espetaba lo siguiente:

“¿Ustedes son el Elemento Joven del Círculo de la Unión Mercantil? ¿Sí? ¡Hombre, me alegro! Hace tiempo que quería pronunciar ante ustedes unas cuantas palabras mal-humoradas. Supongo que ustedes representan a la juventud mercantil española. Pues bien: yo estoy bastante disgustado con el comportamiento de esa juventud. Creo que desatiende sus deberes. Si a mí me preguntasen los motivos del empobrecimiento de España, citaría entre los principales la pasividad con que esa inmensa muchedumbre de jóvenes comerciantes tolera las desatenciones de los Gobiernos. (Pasividad de la juventud).

El Estado español ha creado estudios especiales, una verdadera carrera de Comercio, cuyas matrículas cobra y cuyos títulos expide. No puede decirse que esta enseñanza esté muy atendida. Ignoro lo que ahora ocurrirá, pero hace años el profesorado era de lo peorcito en este país donde tan mal se enseña desde las escuelas a las universidades. Se estudiaban varias lenguas, pero salían los profesores y hasta los intendentes mercantiles, sin saber saludar en gabacho. Espero que en estos tiempos todo haya mejorado. (Deficiente calidad de las enseñanzas)

Ya en posesión del título, un ciudadano español no podrá hacer otra cosa mejor que hacerlo imprimir bajo su nombre en las tarjetas. El Estado se desentiende de aquellas capacidades que él mismo ha creado, y apenas les concede la limosna de algunas escasísimas plazas en la Hacienda Pública. (Salidas profesionales).

Sobre todo, les veda la entrada a puestos que debieran estar vinculados en la carrera de Comercio: los de carácter consular.

Yo no comprenderé nunca que un cónsul pueda tener por germen, como núcleo, otros conocimientos que los de la carrera mercantil. Alrededor de éstos pueden y deben ser añadidos otros que caractericen la especialización y la doten de mayor eficacia. Pero la



médula ha de ser esa siempre, si se quiere que sirva de algo. (Formación del Cuerpo Diplomático español).

Y la juventud mercantil española se ha dejado arrebatar esa función por los abogados. Así puede decirse que nuestro cuerpo consular es, en conjunto, deficiente y de utilidad escasísima.

El abogado es fundamentalmente un hombre perturbador, enredoso, foliáceo e infiltrado de la vanidad que mana de sus habilidades para buscar los intersticios de la ley y evadirla. En las sociedades modernas los abogados son, como el cáncer, la proliferación monstruosa de unas células útiles. El aprovechamiento social de un profesor mercantil es infinitamente superior, más saludable y más práctico: crea riqueza y la sostiene. La reacción de un abogado y la de un profesor mercantil ante un problema de utilidad son típicamente distintas. (Sin comentarios).

Conozco el caso de dos cónsules, uno español y otro de un país del Norte Europeo, que fueron invitados a comer en la casa de un gran agricultor extranjero. Después del almuerzo, el anfitrión, orgulloso de sus productos, les hizo admirar unas remolachas gigantes excepcionalmente ricas en azúcar y que había logrado obtener después de mil ensayos y de mil cavilaciones. El cónsul español, distinguido abogado, se sentía a disgusto entre aquellas raíces fusiformes, tan prosaicas, y, obligado por cortesía a tomar en peso una de ellas, se sacudió con gesto agrio las manos manchadas por la tierra.

-¡Oh! - pensaba - ¿Por quién me habrá tomado este tipo? Comienzo a pensar que me ha traído aquí para hacerme admirar sus estiércoles.

Y cuando el agricultor proclamó que no había una sola remolacha mejor en el mundo, nuestro digno representante se estiró la americana de trencilla y habló.

Dijo que la remolacha española no tenía que envidiar a ninguna. Crecía en los campos hidalgos de Castilla y en el noble suelo de Aragón, y en todas las llanadas por donde, entre otros tiempos, cabalgaron las huestes del Cid asombrando a la Cristiandad con sus proezas. ¡Tierra regada con sangre de héroes! ¡La remolacha española!... ¡Aha! Con su azúcar se hacían los bombones que endulzaban las bocas de las mujeres del planeta, y también la taza del café torero, en la tertulia de los días sin brega; y la que sostiene la vigilia de D. Santiago Ramón y Cajal. La remolacha española puede ser pobre, pero es honrada, y no cede ante ninguna otra carnosa raíz. En otros tiempos, cuando el sol no se ponía en nuestros dominios, el azúcar nos llegaba, blanco y rutilante, de las colonias abrasadas por el clima del trópico. (Largo canto a Colón y a las "hijas de España").

Luego se marchó altivo y satisfecho, seguro de haber cumplido con su deber. La hija del dueño de la casa le rogó que le escribiese una poesía en un álbum.

El otro cónsul preguntó vulgarmente cómo se había llegado a obtener aquellas enormes remolachas. Y escribió con todo detalle a su país, donde al poco tiempo se obtenían iguales.

Nunca he comprendido, repito, por qué la juventud comercial de España no ha irrumpido con violencia en la vida pública para exigir lo que le corresponde.

Antes también, pero hoy más que nunca, los conquistadores, los que ensanchan el dominio de un país, no son los que llevan proyectiles, sino mercancías. La lucha no es hoy por ensanchar tierras, sino mercados". (Genial. ¡Un visionario!).

Entre los meses de junio y julio de 1931, el Ministerio de Instrucción Pública comunicó el propósito de su titular de crear dos Facultades de Economía, una en Madrid y otra en Barcelona, basándose en la inexistencia en España de expertos en esta materia. Las Escuelas de Comercio vieron en ello amenaza de suplantación y reaccionaron.

El 29 de enero de 1933, se reunieron en Madrid, en la sede del Colegio Central de Titulares Mercantiles, más de veinte colegios de diferentes puntos de España. El encuentro estaba motivado para la creación de la Federación de Colegios de Titulados Mercantiles de España, siendo designado Presidente Don Carlos Caamaño. Posteriormente esta Federación dio lugar a la constitución del Consejo Superior de Titulados Mercantiles de España, que hoy está presidida por Don Lorenzo Lara Lara.



El 19 de marzo de 1933 se publicó en la Gaceta el proyecto de ley de Bases de la Reforma Universitaria, que vinculaba los estudios de Ciencias Económicas a la Facultad de Derecho. Este proyecto fue respondido por las Escuelas de Comercio y por el Colegio de Titulares Mercantiles de España, solicitando un plan de estudios de Ciencias Económicas que elevara a Facultad los estudios mercantiles en vigor.

Y es que la crisis de los años 30 preocupó gravemente al grupo de economistas españoles que giraban en torno a Flores de Lemus. Se celebraron varias reuniones entre los miembros de la Escuela y se pensó recabar el apoyo de catedráticos de economía política de otras universidades españolas, destacando el papel inestimable del catedrático, por entonces de la Universidad de Valencia, Manuel de Torres. Se prepararon planes de estudios que se titulaban "Estudios Económicos, Políticos y Administrativos". Los cursos se celebraron en la Facultad de Derecho de la Complutense, entonces Central, durante los años académicos 34-35 y 35-36 con una asistencia de 20 a 30 alumnos, buena parte de ellos licenciados en Derecho. Los profesores eran varios de los discípulos de Flores de Lemus y algunos profesores que designó Manuel de Torres.

Las enseñanzas de los cursos adquirieron una cierta coherencia doctrinal, fundada en las publicaciones que aparecieron entonces simultáneamente bajo la sigla de Cambridge Economic Studies. Paralelamente, y por las tardes, Flores de Lemus celebraba un Seminario en los locales del Instituto de Estudios Internacionales y Económicos (entonces en calle de Serrano, 16), entidad dependiente de la recién creada Fundación Nacional de Investigaciones Científicas.

La guerra civil ocasionó el final tanto de los cursos como del Instituto de Estudios Internacionales y Económicos. Sin embargo, el ambiente formado en años anteriores dio sus frutos en la creación de la Facultad ya en época franquista.

En opinión de Velarde, es la necesidad de dotar a los cuerpos de funcionarios de conocimientos en ciencias económicas lo que impulsó la incorporación de la economía a nuestra universidad, a través de las Facultades de Derecho. Las necesidades sociales creaban realidades nuevas como un nuevo Cuerpo de la Administración, el de los Técnicos Comerciales del Estado. La crisis económica mundial exigía un incremento en la racionalidad de su conducta por parte de los empresarios. Los servicios de estudios comenzaron a ser algo corrientes en las grandes empresas y, sobre todo, en agrupaciones empresariales. Los sindicatos obreros y los partidos proletarios comprendieron que debían incorporar economistas que les aconsejasen las actitudes más adecuadas. Los grandes periódicos -en *La Vanguardia*, *El Sol* y *El Debate*- incorporan economistas a sus redacciones. Se hace una encuesta sobre cómo estructurar una facultad para estos estudios que cristaliza en un Centro de Estudios Económicos, el cual no llegó a funcionar.

También la iniciativa privada, especialmente de carácter eclesiástico, se preocupó de las enseñanzas mercantiles. La Universidad Comercial de Deusto, fundada en 1919, comenzó sus enseñanzas con un destacado papel en el desarrollo del capitalismo vasco y español de posguerra. En 1957 nace en Barcelona el IESE, auspiciado por el Opus Dei. La Compañía de Jesús fundó en 1956 la Escuela Superior de Técnicos Empresariales (ESTE) en San Sebastián, en 1958 la Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas (ESADE) en Barcelona, en 1960 el Instituto Católico de Dirección de Empresas (ICADE) en Madrid, en 1965 la Escuela Superior de Técnica Empresarial Agrícola (ETEA) en Córdoba, y también en 1965 la Escuela Superior de Ciencias Empresariales (ESCE) en Alicante, que desapareció al haberse creado la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de esta misma ciudad.



3. Escuelas vs Facultades.

La gestación terminó en el curso 1943-44, al aparecer, en la Ley de Ordenación Universitaria, la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas de Madrid, por Orden Ministerial de 7 de septiembre de 1943 (BOE de 4 de agosto de 1944). Se unificaban los estudios de Economía en una facultad, estudios que ya existían en otras facultades, fundamentalmente en la Facultad de Derecho, única en la que se impartían enseñanzas económicas de grado superior, lo que tuvo una incidencia importante en los estudios de Economía en España, al marcar una cierta "supremacía científica" de la Economía Política.

Al constituirse la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas de Madrid, se prescindió prácticamente de las Escuelas de Comercio. En España, las Facultades surgieron al margen de las Escuelas de Comercio, no ocurriendo así en otros países. Los recursos se desviaban a las primeras, las cuales gozaban de mejor imagen. Quizás debido a esto, el diseño de los planes de estudio de las Escuelas devino en ser prácticamente idéntico al primer ciclo de las Secciones de Empresariales de las Facultades. Ello supuso en algunos casos duplicar innecesariamente las enseñanzas a nivel del primer ciclo.

Las Escuelas de Estudios Empresariales, herederas de las Escuelas de Comercio y, por tanto, con más de 150 años de historia, no supieron adaptarse a la realidad económico empresarial circundante. Los planes de estudios poco tenían que ver con el entorno socio-económico de la región o comarca que hubieran preparado a unos titulados con una impronta básica y formativa de fácil adaptación a una sociedad como la española, en la que aún sigue predominando la pequeña empresa. En opinión de Suárez Suárez, las razones habría que buscarlas en "la rigidez del marco institucional y también la lentitud del proceso de industrialización".

La ley de 17 de Julio de 1953, sobre Ordenación de las Enseñanzas Económicas y Comerciales, designa por primera vez a la Facultad con el nombre de Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, con dos Secciones: la Sección de Políticas y la Sección de Económicas y Comerciales. En virtud de dicha Ley, se crean dos nuevas Facultades en la Sección de Económicas y comerciales en los Distritos Universitarios de Barcelona y Valladolid (con sede, esta última, en Bilbao).

Las enseñanzas de Intendencia y Actuario -que hasta entonces, como ha quedado comentado, se venían cursando en las Escuelas de Comercio- pasan a integrarse en las Facultades de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales (Sección de Económicas y Comerciales), mientras que las Escuelas de Comercio continúan con las enseñanzas de carácter técnico, cual eran las denominadas de Peritaje y Profesorado Mercantil.

En los años de 1955 y 1956 se produjo otro ajuste. En la década de 1960 se crean cinco nuevas Facultades de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, con la Sección de Económicas y Comerciales: Málaga (1963), entonces perteneciente al distrito granadino; Santiago (1966) y Barcelona (1968).

En 1970 se realizó otra reforma mediante la promulgación de la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. Las Escuelas de Comercio se transformaron en Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales. El nombre de la Facultad fue desdoblado en el caso de la Universidad Complutense por Decreto del Consejo de Ministros de 17 de Septiembre de 1971 en: Facultad de Ciencias Políticas y Facultad de Ciencias Económicas y Comerciales. En las siete restantes Facultades con Sección de Económicas y Comerciales borraron la palabra "Políticas". Pero el Decreto de 11 de Noviembre de 1971 crea la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Sevilla (con la Sección de Empresariales únicamente) arrastrando a todas las Facultades de Ciencias Económicas y Comerciales restantes a denominarse de la misma manera.



El 28 de abril de 1977 se publica el Decreto 871/77 por el que se aprueba el Estatuto Profesional de Economistas y de Profesores y Peritos Mercantiles.

4. Siglo XXI

En las últimas décadas se ha producido una expansión sin precedentes del sistema educativo universitario que ha ampliado notablemente el alcance de la Universidad en la sociedad española. A partir de 1985 comienza el proceso de descentralización de la Educación Universitaria y se empiezan a transferir competencias en esta materia a las Comunidades Autónomas. Desde entonces se produce un crecimiento importante en el número de universidades: En 1975 en España había 28 universidades, 10 años después había 35, y 30 años más tarde el número de universidades se duplica (73 en 2005). En el curso 2008-2009, el Sistema Universitario español estaba compuesto por 77 universidades: 50 públicas y 27 privadas, con un total de 165 campus, lo que da una idea de su dispersión geográfica. Actualmente 5 universidades (una pública y cuatro privadas) están configuradas como universidades no presenciales; de ellas, en el curso 2008-09 sólo imparten docencia dos privadas (UDIMA y UOC) y una pública (UNED). El Sistema completa su configuración con dos universidades especiales que sólo imparten programas especializados de posgrado (Máster y Doctorado): la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (10 sedes) y la Internacional de Andalucía (2 sedes).

Es importante también el crecimiento del número de las universidades privadas y/o de la Iglesia. Hasta el año 1952 había 4 universidades privadas de la Iglesia: Deusto, Pontificia de Comillas, Pontificia de Salamanca y Navarra. Durante los siguientes 50 años no se creó ninguna universidad privada nueva hasta la creación en 1991 de la Ramón LLul. A partir de este año comienzan a constituirse de forma continuada universidades privadas, siendo en los años más recientes cuando se ha producido un crecimiento sustancial: en 15 años, desde 1993 hasta 2008 se han creado 22 nuevas universidades privadas y/o de la Iglesia, esto es, una media de creación de 1,5 universidades privadas por año. A esto hay que añadir el dato de sus 52 campus en el mismo año y que absorben ya más del 10% de alumnado universitario español.

En paralelo, el Sistema Universitario Público Español, de acuerdo con los datos facilitados por el propio Ministerio, ha aumentado el número de estudiantes de forma muy importante en las últimas décadas. Entre los cursos académicos 1984/1985 y el 2001/2002, el número de estudiantes se incrementó en unos 740.000 (un 48,5%), de los cuales, aproximadamente, la mitad correspondían a la rama de ciencias jurídicas y sociales, con un incremento cercano a los 340.000 estudiantes. Sin embargo, el número de estudiantes de primer y segundo ciclo está disminuyendo en los últimos años, hasta situarse en 1.389.394 estudiantes el curso pasado y 1.366.542 en el 2008-2009. En la última década el descenso de universitarios de primer y segundo ciclo ha sido del 11,8%, provocado por el descenso poblacional que se está produciendo en los tramos de edad universitarios, es decir, entre los jóvenes de 18 y 24 años, descenso que ha alcanzado el 20,2% en esa década.

De estos estudiantes, la mitad (50,6%) cursan estudios en alguna titulación de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. En el curso 2005-2006, último del que se poseen datos desglosados, los alumnos que cursaban estudios de primer y segundo ciclo relacionados con estudios económico-mercantiles ascendía a más de 213.000 estudiantes, distribuidos tal como se muestra en la tabla siguiente, y que, a diferencia de otras titulaciones, no han dejado de crecer en número.



Un somero análisis de estos datos pone de manifiesto, además del elevadísimo número de alumnos que cursan este tipo de estudios (más del 15% del sistema), que los estudiantes de Empresa

CURSO 2005-2006	
TITULACIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Administración y Dirección de Empresas	95.113
Economía	33.314
Diplomatura Ciencias Empresariales	79.890
Actuariales	1.365
Investigación y Técnicas de Mercado	3.495
Ciencias Económicas y Empresariales	537

triplican a los de Economía; el elevado número de los que cursan estudios de ciclo corto, lo que todavía acentúa mucho más el comentario anterior; y el escaso éxito de las titulaciones de segundo ciclo.

En el aspecto económico, los datos ponen de manifiesto que, a pesar del esfuerzo de los últimos años, éste no ha sido suficiente para situarnos en los niveles de los países de nuestro entorno. En el año 2006, el Gasto Público en Educación Universitaria ascendió a 8.600 millones de euros, de los que 8.124 millones es gasto en Instituciones Universitarias. En prácticamente 10 años el gasto público en educación universitaria se ha multiplicado por dos, de casi 4.100 millones en el año 1995 a los actuales 8.603 millones. Este hecho, unido al descenso ya reseñado en el número de estudiantes, ha mejorado las ratios que miden el gasto por estudiante, si bien aún no se ha alcanzado el nivel de los países de nuestro entorno. En el año 2005, el gasto en Instituciones Educativas de Educación Superior respecto al PIB se situó en el 1,1%. La media de la OCDE se sitúa en el 1,5%. Otro dato negativo es que el gasto público en becas y ayudas en Educación Superior en España se sitúa en el 0,08% del PIB. La media de la OCDE se sitúa en el 0,25%.

Es evidente que esta evolución reciente de las universidades españolas ha estado apoyada en el marco jurídico que ha establecido la política educativa en general y la política universitaria en particular. Este entramado legal se compone por una amplia gama de disposiciones normativas de diverso rango, todas ellas presididas por la Constitución Española de 27 de diciembre de 1978, donde quedan recogidos, entre otros aspectos relativos a la educación, la libertad de cátedra (art. 20.1.c. y art. 20.4) y la autonomía de las universidades (art. 27.10). En un nivel inmediatamente inferior hallamos dos disposiciones que, si bien actualmente no tienen vigencia, no cabe duda que han marcado las pautas de comportamiento de nuestras universidades. Nos referimos a Ley 4/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa y la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU).

Actualmente podemos considerar que nos encontramos aún saliendo de un período de transición en el que se ha de adaptado una numerosa reglamentación bajo los fundamentos de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (LOU), que afecta tanto a las comunidades autónomas como a las propias universidades; unido al hecho de la lastimosa adaptación de nuestras instituciones universitarias a las premisas del Espacio Europeo de Educación Superior, lleno de vaivenes políticos y llevado a cabo bajo la premisa omnipresente de "a coste cero", lo que augura un proceso encaminado, en el mejor de los casos, a múltiples frustraciones. Este proceso dio lugar a la promulgación de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modificó la LOU, sobre todo en cuanto a las directrices para la implantación de los títulos de grado y posgrado; y el Real Decreto 1393/2007, de 30 de octubre, en la que se marca el procedimiento, lleno de ambigüedades e imprecisiones, para la verificación de títulos.



Es de destacar el esfuerzo ingente, y probablemente innecesario, de la puesta en marcha de las nuevas titulaciones, puesto que a pesar de la fecha del RD 1393/2007 (30 de octubre), ya en el curso 2008-09 se había autorizado la impartición de 163 nuevos grados universitarios en 33 universidades, diseñados ya de acuerdo a las directrices que marca el Espacio Europeo de Educación Superior, 2.021 másteres oficiales y 989 programas de doctorado. En el mismo curso, se evaluaron más de 1.000 títulos adicionales.

Hay que tener en cuenta que el Espacio Europeo de Educación Superior no conlleva necesariamente el cambio en las titulaciones, sino su adaptación a los créditos ECTS, un proceso de verificación de los títulos y una serie de requisitos de tipo administrativo. Probablemente, las continuas modificaciones en las directrices políticas sobre la concreción de estas premisas, junto con el compromiso de su puesta en marcha total para el curso 2010, han provocado esta urgencia e indudable improvisación de última hora.

El panorama se completa con el dato adicional de que en el doctorado actualmente coexisten programas regulados por diferentes Decretos. Todavía hoy el mayor número de estudiantes de doctorado está matriculado en los programas regulados por el RD 778/1998. En total, en el curso 2007-08 hubo 77.654 estudiantes de doctorado. Los estudiantes de másteres oficiales, puestos en marcha sorprendentemente antes de los propios grados, se han duplicado en los dos años de vigencia: en el curso 2006-07 se matricularon 16.731 estudiantes y en el curso 2007-08 lo han hecho 33.021, si bien es verdad que el número de másteres oficiales también se multiplicó por dos en ese periodo: de 952 másteres autorizados en el curso 2006-07 a 1.775 en el curso 2007-08.

En definitiva, los condicionantes de este proceso, a nuestro juicio, han sido:

- Puesta en marcha de másteres oficiales antes que los grados, lo que ha conllevado un mapa incompleto de titulaciones sobre el que trabajar. Las notables indefiniciones sobre lo que es un Grado ha conducido a solapamientos, proliferación de títulos, confusión de estudiantes y del mercado, posibles excesivas especializaciones y ofertas abundantes de dobles titulaciones a cambio de un número reducido de créditos adicionales.
- Limitaciones del RD 1391/2007, lleno de indefiniciones sobre la verificación de los nuevos títulos. El resultado ha sido un corto periodo de verificación y puesta en marcha de los nuevos títulos, que, finalmente, se implantan con una evidente urgencia. En estos momentos, existen universidades que ofertan títulos aún no aprobados, en los que ya se han matriculado un número considerable de alumnos, lo que evidentemente conlleva una cuestionable autonomía de los evaluadores y un proceso lleno de presiones.
- Ausencia de un marco previo de participación de los agentes sociales implicados, lo que ha hecho que se desaprovechara una oportunidad evidente para debatir sobre los estándares académicos de calidad. Una vez más, han primado los intereses corporativos del profesorado sobre las necesidades del alumnado, o lo que es lo mismo, sin mirar al mercado.
- Además, como hemos mencionado, la premisa del "coste cero", con los mismos profesores en los mismos Departamentos, y adicionalmente con los mismos medios materiales, ha hecho que en demasiadas ocasiones prime el "reparto de contenidos" sobre una verdadera reflexión sobre las aptitudes y capacidades en las que centrar el esfuerzo docente. Añádase a esto las implicaciones derivadas de la ausencia de un Estatuto del Profesorado.

Y si este panorama que he dibujado parece poco entusiasta, recomiendo leer el demolidor artículo de Arturo Pérez-Reverte, titulado *Permitidme tutearos, imbéciles*, publicado en la Revista Digital XL-Semanal, número 1052, del 23 al 29 de diciembre de 2007:



Cuadrilla de golfos apandadores, unos y otros. Refraneros casticistas analfabetos de la derecha. Demagogos iletrados de la izquierda. Presidente de este Gobierno. Ex presidente del otro. Jefe de la patética oposición. Secretarios generales de partidos nacionales o de partidos autonómicos. Ministros y ex ministros –aquí matizaré ministros y ministras– de Educación y Cultura. Consejeros varios. Etcétera. No quiero que acabe el mes sin mentaros –el tuteo es deliberado– a la madre. Y me refiero a la madre de todos cuantos habéis tenido en vuestras manos infames la enseñanza pública en los últimos veinte o treinta años. De cuantos hacéis posible que este autocomplaciente país de mierda sea un país de más mierda todavía. De vosotros, torpes irresponsables, que extirpasteis de las aulas el latín, el griego, la Historia, la Literatura, la Geografía, el análisis inteligente, la capacidad de leer y por tanto de comprender el mundo, ciencias incluidas. De quienes, por incompetencia y desvergüenza, sois culpables de que España figure entre los países más incultos de Europa, nuestros jóvenes carezcan de comprensión lectora, los colegios privados se distancien cada vez más de los públicos en calidad de enseñanza, y los alumnos estén por debajo de la media en todas las materias evaluadas.

Pero lo peor no es eso. Lo que me hace hervir la sangre es vuestra arrogante impunidad, vuestra ausencia de autocritica y vuestra cateta contumacia. Aquí, como de costumbre, nadie asume la culpa de nada. Hace menos de un mes, al publicarse los desoladores datos del informe Pisa 2006, a los meapilas del Pepé les faltó tiempo para echar la culpa de todo a la Logse de Maravall y Solana –que, es cierto, deberían ser ahorcados tras un juicio de Nuremberg cultural–, pasando por alto que durante dos legislaturas, o sea, ocho años de posterior gobierno, el amigo Ansar y sus secuaces se estuvieron tocando literalmente la flor en materia de Educación, destrozando la enseñanza pública en beneficio de la privada y permitiendo, a cambio de pasteo electoral, que cada cacique de pueblo hiciera su negocio en diecisiete sistemas educativos distintos, ajenos unos a otros, con efectos devastadores en el País Vasco y Cataluña. Y en cuanto al Pesoe que ahora nos conduce a la Arcadía feliz, ahí están las reacciones oficiales, con una consejera de Educación de la Junta de Andalucía, por ejemplo, que tras veinte años de gobierno ininterrumpido en su feudo, donde la cultura roza el subdesarrollo, tiene la desfachatez de cargarle el muerto al «retraso histórico». O una ministra de Educación, la señora Cabrera, capaz de afirmar impávida que los datos están fuera de contexto, que los alumnos españoles funcionan de maravilla, que «el sistema educativo español no sólo lo hace bien, sino que lo hace muy bien» y que éste no ha fracasado porque «es capaz de responder a los retos que tiene la sociedad», entre ellos el de que «los jóvenes tienen su propio lenguaje: el chat y el sms». Con dos cojones.

Pero lo mejor ha sido lo tuyo, presidente –recuérdame que te lo comente la próxima vez que vayas a hacerte una foto a la Real Academia Española–. Deslumbrante, lo juro, eso de que «lo que más determina la educación de cada generación es la educación de sus padres», aunque tampoco estuvo mal lo de «hemos tenido muchas generaciones en España con un bajo rendimiento educativo, fruto del país que tenemos». Dicho de otro modo, lumbrera: que después de dos mil años de Hispania grecorromana, de Quintiliano a Miguel Delibes pasando por Cervantes, Quevedo, Galdós, Clarín o Machado, la gente buena, la culta, la preparada, la que por fin va a sacar a España del hoyo, vendrá en los próximos años, al fin, gracias a futuros padres felizmente formados por tus ministros y ministras, tus Loes, tus educaciones para la ciudadanía, tu género y *génera*, tus pedagogos cantamañanas, tu falta de autoridad en las aulas, tu igualitarismo escolar en la mediocridad y falta de incentivo al esfuerzo, tus universitarios apáticos y tus alumnos de cuatro suspensos y tira p'alante. Pues la culpa de que ahora la cosa ande chungá, la causa de tanto disparate, descoordinación, confusión y agrafia, no la tenéis los políticos culturalmente planos. Niet. La tiene el bajo rendimiento educativo de Ortega y Gasset, Unamuno, Cajal, Menéndez Pidal, Manuel Seco, Julián Marías o Gregorio Salvador, o el de la gente que estudió bajo el franquismo: Juan Marsé, Muñoz Molina, Carmen Iglesias, José Manuel Sánchez Ron, Ignacio Bosque, Margarita Salas, Luis Mateo Díez, Álvaro Pombo, Francisco Rico y algunos otros analfabetos, padres o no, entre los que generacionalmente me incluyo.



Qué miedo me dais algunos, rediós. En serio. Cuánto más peligro tiene un imbécil que un malvado.

No obstante, las repercusiones de esta iniciativa de adaptación del Sistema Universitario Español a las premisas de Bolonia probablemente serán múltiples y afectarán no sólo a la estructura de las actuales titulaciones oficiales, sino que también deberán suponer modificaciones en muchos de los elementos del diseño curricular (objetivos logocéntricos y psicocéntricos, métodos de enseñanza, tutorías, sistemas de evaluación, etc.). Con todas las pegas en la puesta en marcha del proceso de cambio, debiera ser la oportunidad de una transformación profunda que requiere de modificaciones en la mentalidad de la comunidad universitaria. Pero también en la comunidad profesional, especialmente en la reflexión que debe derivarse del papel de los Colegios Profesionales en el futuro, que actualmente contemplan pasivos este proceso.

5. Conclusión

Cuatro son las grandes líneas que han caracterizado la evolución de los estudios de Economía y Empresa a partir de la creación en 1943 de la primera facultad:

1. La integración en la Universidad de los estudios comerciales con la creación de las Facultades de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales a partir de la ley de 17 de julio de 1953. Las que se realizaban con anterioridad en las Escuelas de Comercio.
2. El éxito formidable de su demanda social, que se manifiesta en la proliferación de centros de enseñanza, públicos y privados, y en la multiplicación de las diferentes titulaciones.
3. Creciente número de sus estudiantes, más del 15% del total del sistema universitario español, que dificulta la adquisición de conocimientos por la peligrosa masificación, muy sesgada hacia los estudios empresariales.
4. La necesidad de llevar a cabo una reflexión sobre las condiciones en las que debe llevarse a cabo la formación idónea de los economistas y empresistas en la actualidad, inmersos en la adaptación de los estudios a las premisas del Espacio Europeo de Educación Superior, de la que se derivan tres cuestiones principales:
 - La necesidad de una respuesta "activa" a la masificación de los estudios, de forma que la detección de sus causas permita aplicar soluciones correctoras que, aunque difíciles, atemperen la mera adaptación pasiva a los factores demográficos y al ciclo económico.
 - Necesidad de adaptar las enseñanzas a los intereses formativos de sus demandantes actuales y de prever las demandas sociales futuras que han de cubrir los grados y post-grados.
 - La preocupación por disponer del profesorado idóneo para desempeñar cometidos docentes en el presente y en el futuro, con los problemas inherentes a su selección y formación continua.

Y todo ello en un marco de permanente insuficiencia financiera, continuos cambios legales y una muy escasa reflexión sobre la estrecha interconexión que debería existir entre estos estudios y su marco socio-económico, lejos de satisfacer las necesidades del mundo empresarial o, al menos, diseñados sin la deseable colaboración con éste.

El divorcio histórico que se observa en España entre la realidad socio-económica y la Universidad está lejos de solucionarse. Y, como dije al principio, necesidad de un pacto político para la educación y dotaciones presupuestarias acordes con la importancia del tema son las claves de la cuestión. Como diría Quevedo, obras son amores y no buenas razones.



Historia Administrativa de los Estudios Mercantiles en la España Contemporánea

(1850-1936)

Luis González Ruiz

Los avances de las sociedades llevan consigo la transformación y evolución, en mayor o menor grado, de las estructuras que las sustentan. En esa medida, la educación, la enseñanza, la manera de formar y de instruir, en resumen, al formar parte de ese todo estructural, está directamente relacionada con el devenir de esas sociedades. Por ello, podemos afirmar que la propia evolución social implica una evolución en los sistemas educativos, siendo más relevante esta percepción de cambio cuanto más rápida es el cambio de la sociedad que acogió esos sistemas.

Pero la educación se actualiza a impulsos de la propia sociedad en sí, que de múltiples maneras, incide sobre la acción del legislador, de los gobernantes, para que adapten los modelos anteriores a las nuevas exigencias. Esto es: el impulso político de cambio viene influido por la demanda de aquellos grupos sociales que, conscientes de la evolución estructural que su ámbito geográfico experimenta, precisan de un nuevo marco cultural de referencia, acorde con la transformación que perciben, marco cultural que, a su tenor, se hace imprescindible para acometer los tiempos venideros. La educación y la cultura, por ello, tanto más cuanto más ha avanzado la propia sociedad, se ha convertido en un elemento esencial para apuntalar la vigencia de los nuevos valores que se han implantado y asimilado en la comunidad, como sobre todo, para garantizar la mejora futura de las condiciones materiales de vida de esa comunidad. De ahí que, insistimos, especialmente desde los dos últimos siglos, en consonancia con la abolición del sistema señorial y la extensión progresiva del liberalismo democrático, la implementación de sistemas educativos acorde con los intereses de ese nuevo orden político y social, haya revestido un carácter más mudable y asimilable a las nuevas exigencias.

En consonancia con lo anterior, si validamos la importancia creciente que la economía ha ido adquiriendo para el conjunto de la sociedad y para sus dirigentes, con los matices locales que queramos fijar, es lógico pensar que el desarrollo de sistemas educativos orientados a mejorar el rendimiento de los mecanismos económicos haya ido aparejado al propio desarrollo de la economía y de la política en sí. La sociedad contemporánea liberal ha ido planteando más y más retos desde diferentes puntos de acción, y la educación no podía quedarse al margen. En el ámbito económico, a esos retos se le han ido ofreciendo respuestas diversas, una de las cuales, y no poco importante, ha sido



el concretar los estudios mercantiles y económicos más de lo que se había venido realizando en los siglos precedentes. La globalización económica, la generalización de nuevas técnicas y tecnologías, la extensión del comercio a escala mundial, el aumento de la capacidad fiduciaria, la proliferación de más y mejores intermediarios financieros, ... y todo ello adobado con la divulgación a las masas de educación y cultura, hizo preciso la sistematización lógica y creciente de los estudios mercantiles y económicos, tanto más cuanto la economía iba tomando un mayor peso en el conjunto de la sociedad y, sobre todo, los ciudadanos iban adquiriendo conciencia de la influencia que lo económico iba teniendo en su cotidianidad.

La consolidación de los sistemas liberales en el mundo lleva consigo la reforma creciente de las enseñanzas en todo el mundo y, dentro de ella, la organización de la educación económico-mercantil supuso un paso muy importante en la adecuación de la sociedad a la economía real, y en la identificación de dichos estudios como algo necesario para el sostenimiento y el progreso de los nuevos estados, obligados a hacer frente a una interrelación creciente con esa economía, que iba adquiriendo mayor enjundia dentro de las nuevas estructuras, tan competitivas en ese mundo cada vez más competitivo y globalizado. Así, la enseñanza mercantil se fue revelando, con el paso de los años, como un elemento estratégico de futuro por parte de los diferentes estados, en la medida en que era preciso adecuar su enseñanza a las exigencias, cada vez más dinámicas, de las actividades vinculadas al mundo económico. Por ello, se puede afirmar que la evolución socio-económica del mundo contemporáneo precisó de profesionales capaces de dar respuesta a esos retos cotidianos, y que los gobiernos, conscientes de esa necesidad, intentaron, con sus legislaciones, dar cabida a esa demanda, optimizando los niveles educativos a fin de que pudieran adaptarse los contenidos formativos a las necesidades reales de la sociedad. Ello no viene sino a probar la importancia de los estudios mercantiles y económicos a lo largo de la historia contemporánea, en la medida en que su evolución responde, precisamente, a la evolución de la propia sociedad contemporánea.

1. La modernización liberal.

Dentro de esa adaptabilidad de la educación a las nuevas realidades que se estaban produciendo de manera cada vez más rápida, el caso español responde perfectamente al paradigma de los países de su entorno, siendo por lo tanto sus reformas similares a las realizadas en las sociedades occidentales en vías de industrialización, si bien en nuestro país dicha modernización, como todos sabemos, fue más tardía, como consecuencia de la pervivencia del sistema absolutista, por un lado, y de las tensiones acaecidas en el período de transición a un liberalismo moderado tras la muerte de Fernando VII.

Será, a partir ya de la consolidación del sistema liberal, a mediados del siglo XIX, cuando se ponga en marcha la sistematización y modernización de los estudios mercantiles en el país. La mayoría de edad, por así decirlo, de ese liberalismo en España, una vez despejado el horizonte tras la primera derrota carlista, se tradujo en una eficaz labor legislativa, llevada a cabo durante el período llamado de la década moderada (1843-1854), labor que abarcó prácticamente toda la estructura del estado, pudiéndose afirmar que durante esta etapa del reinado de Isabel II, España se empezó a poner a nivel institucional del resto de países occidentales, sentando las bases para un despegue económico y social que tan necesario era para el país tras las catastróficas primeras décadas del siglo. El gobierno conservador se lanzó a una auténtica vorágine legisladora, y dentro de esa fecunda actividad legal, que efectivamente transformó de pies a cabeza la organización del estado, la educación experimentó, como no podía ser menos, una sustancial



transformación. A la reforma de las enseñanzas, en todos sus niveles, adaptándolas a los nuevos tiempos, se aplicaron con eficacia los gobernantes de la época y, dentro de esa reforma, la de los estudios mercantiles no podía quedarse al margen.

Así, en septiembre de 1850, se promulgaba un Real Decreto¹, firmado por el Ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas de la época, D. Manuel de Seijas Lozano, por el que se reorganizaban los estudios mercantiles, reorganización que pretendía unificar y centralizar dichos estudios, haciéndolos depender de la tutela del estado, ya que los mismos, hasta entonces habían estado dispersos en manos de las juntas de comercio y los municipios, cuando no de instituciones privadas, siendo escasas en número en todo el territorio nacional, diferentes en su objeto y finalidad educativa, con limitada financiación, y sin un método claro de docencia, con lo cual los resultados obtenidos diferían mucho de los requeridos en las circunstancias que se estaban desarrollando en el conjunto de la sociedad, pues tal y como se decía en su preámbulo:

“...cuando con los productos de la industria crecen los goces de la civilización, cuando las exigencias de ésta y del lujo que fomenta multiplican los consumos y las negociaciones, y cuando el comercio se abre campo en todas partes para procurarse medios de satisfacer las necesidades y hasta los caprichos de la época, no es posible que nuestras escuelas mercantiles permanezcan estacionarias, sin proporcionar las enseñanzas que el comercio ha menester para la seguridad de sus cálculos y confianza en sus empresas. ... Indispensable es crear escuelas en que puedan adquirirse, tanto para ilustrar a aquellos que se dediquen a la profesión, como para formar subalternos y dependientes entendidos que a la vez puedan servir de grande auxilio a las empresas y compañías mercantiles, ...”²

Merced este innovador decreto, se establecían escuelas mercantiles en Madrid, Barcelona, Cádiz, Coruña, Málaga, Santander, Sevilla y Valencia (escuelas que provenían de antiguos institutos mercantiles con características diferentes la mayoría de los casos), escuelas que serían financiadas a partes iguales por el Estado y por la provincia o localidad donde se asentase la escuela. Este sistema de financiación, que perdurará en el tiempo hasta bien entrado el siglo XX, conlleva la corresponsabilidad en el gasto por parte de las diferentes administraciones, implicando en el presupuesto de las nuevas instituciones, bien las creadas bien las que se fuera a crear en el futuro, a las administraciones locales, corresponsabilizándolas de su mantenimiento y, de esta forma, asegurando un mayor control tanto en la petición de nuevas infraestructuras académicas como en su devenir posterior. Se trataba, por lo tanto, de fijar criterios de responsabilidad a los municipios interesados en potenciar estas enseñanzas, en la medida de hacerles partícipes de su coste, lo que evidentemente pretendía una racionalización en la extensión de nuevos centros, impidiendo con ello la extensión por doquier y una generalización que, sin control, pudiese menoscabar la eficacia que se pretendía con la nueva ordenanza, acorde con la sistematización que se estaba propugnando desde todos los ángulos de la administración. Era, en suma, una centralización de los estudios, si bien era, a su vez, una descentralización en la gestión de los mismos.

Se fijaba, asimismo, que los estudios se diesen, preferentemente, en horario nocturno, a fin de facilitar el acceso a los mismos a aquellos que ya estuviesen realizando otras actividades laborales durante el día. Esto es, se trataba de poner en marcha una reforma que afectase a un doble colectivo social. Por una parte, dirigida a aquellos que quisiesen orientar su futuro profesional hacia una salida con evidentes buenas perspectivas. Por la

¹ Real Decreto de 8 de septiembre de 1950.

² *Ibidem*.



otra, dirigida a quienes, ya estando inmersos en un trabajo relacionado con el comercio, quisiesen especializarse y profesionalizarse en el mismo. Era, pues, una reforma claramente innovadora y tendente a fomentar la inserción en la educación de un teórico amplio sector social, en la medida en que se pretendía aprovechar el conocimiento de estos empleados para especializarlos en aras de las necesidades crecientes de la nueva economía.

El grado que alcanzarían los que finalizasen sus estudios sería el de profesor mercantil, estudios que comprendían las siguientes materias:

1. Matemáticas elementales, metrología universal y sistemas monetarios reales y convencionales, con sus cálculos y ejercicios prácticos.
2. Partida doble, teneduría de libros y cálculos mercantiles.
3. Elementos de economía política, balanza universal, bancos y seguros y aranceles comparados.
4. Geografía fabril y mercantil y nociones de derecho comercial.
5. Lengua francesa.
6. Lengua inglesa (si bien se indicaba que, si fuese necesaria la enseñanza de otras lenguas, se establecería donde se estimase conveniente).³

Se trataba, como vemos, de un amplio programa de asignaturas, que pretendía cubrir la mayor parte de los aspectos mercantiles que se consideraban habituales en la sociedad española de la época. Era una decreto de mínimos, con grandes lagunas, pero hay que considerarlo como el primer paso en la consecución de colocar al país en consonancia con su entorno más relacionado y de modernizar sus líneas educativas, tratando de preparar, aún con todas sus deficiencias, profesionales para ser capaces de afrontar los retos que la sociedad española se estaba encontrando a medida que iba rompiendo los esquemas rígidos que durante tantos siglos la habían constreñido.

La reorganización de las enseñanzas mercantiles que se quiso realizar con el decreto de 1851 fue insuficiente, pues con el paso del tiempo y con el asentamiento definitivo del sistema liberal, y tras el paréntesis de la inestabilidad general producida en el bienio progresista, se constató la necesidad de completar y mejorar la reforma llevada a cabo, toda vez que se hacían patentes varias lagunas que era preciso restañar. Así, fruto de esas reflexiones, en 1857 se llevó a efecto la segunda gran reforma de las enseñanzas mercantiles, complementada con un amplio y detallado reglamento, el primero de las escuelas de comercio en España, todo ello plasmado en el Real de Decreto del Ministerio de Fomento, firmado por el Ministro del ramo, Claudio Moyano, de 18 de marzo de 1857, reforma que ampliaba los estudios mercantiles con mayor suma de materias.

En esta nueva norma, justificada según se refleja en su exposición porque

“Desde muy antiguo se reconoció entre nosotros, no ya la conveniencia, sino la necesidad de las Escuelas comerciales. En una nación poseedora de ricas y extensas colonias, ventajosamente situada para comunicarse con todos los puntos del globo; abundante en preciados frutos y primeras materias para los talleres y fábricas; largo tiempo dichosa rival de losa pueblos más florecientes y emprendedores de Europa; grande por sus viajes y descubrimientos, por sus leyes y sus conquistas, no podía ser la contratación un ejercicio rutinario.

Si ya nuestros mayores la consideraron como una profesión, vino después la ciencia en días de más saber y cultura a prescribirle reglas, a ordenar sus complicadas operaciones, a someter al cálculo cuanto se había confiado antes a la suspicacia de los especuladores o a la eventualidad y los azares de la fortuna. La enseñanza comercial no fue desde en-

³ Ibidem.



tonces un pobre y desabrido aprendizaje en los mostradores y escritorios de las casas de comercio. Tuvo escuelas propias, se sujetó a principios constantes y varias ciencias concurren a prestarle un valioso auxilio. Las Juntas de Comercio, las Sociedades Económicas, las Diputaciones Provinciales, obedeciendo al espíritu del siglo, erigieron como a porfía estos establecimientos allí donde el comercio los demandaba. Pero si el pensamiento era uno en todos ellos, variaban notablemente con las necesidades y los medios de realizarlo la extensión y las aplicaciones de la enseñanza. No se la sujetó a un plan uniforme y general; faltóle unidad y enlace, y por ello no en todas partes se apreció de la misma manera; hubo diferencias en sus límites, en sus tendencias, en su aprovechamiento, y antes pudo considerarse como un ensayo que como una obra acabada y digna de la grandeza de su objeto. Así fue como desmedrada y estacionaria, llamó por fin la atención del Gobierno que, para darle vida y generalizarla, publicó el real decreto orgánico de 8 de septiembre de 1850. Con las atinadas disposiciones de tan notable documento no solo recibieron las escuelas la uniformidad y los métodos que nunca consiguieran, sino que, subordinadas a un mismo pensamiento, ofrecieron ya un conjunto bien ordenado, sin duda capaz de mejora, pero de utilidad suma para el comercio.

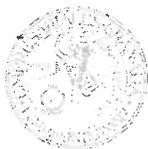
Cuando éste ha extendido sus empresas con el progreso de las artes fabriles e industriales, y por él han surgido nuevas necesidades sociales y medios de satisfacerlas, cuando las ciencias físicas y matemáticas agrandan los ámbitos del mundo, no es ciertamente en las Escuelas ya establecidas donde el comercio puede adquirir todos los conocimientos en sus vastas empresas. Preciso es proporcionarle otros más cumplidos y adecuados a sus importantes designios. Disminuidas las distancias, más frecuentados y menos peligrosos los mares, convertido el cambio en un vínculo de unión y confianza entre regiones antes condenadas al aislamiento, se le presentan al comercio todos los pueblos de la tierra como una sola familia de hermanos, empeñada en confiarle sus intereses recíprocos, y las prendas de afición y correspondencia que los aseguran y multiplican.

Por estas razones se da ahora más enlace y extensión a las enseñanzas, y allegándose a las ya creadas otras nuevas y no menos provechosas, reciben las antiguas mayor ampliación y desarrollo. La partida doble y la contabilidad se aplicarán a las fábricas, a los talleres, a la explotación minera, a las oficinas públicas; la práctica irá unida a la teoría estableciéndose en cada escuela un local donde los alumnos, bajo la dirección de un profesor, lleven los libros y la correspondencia comercial y se acostumbren a las operaciones prácticas cuya teoría les son ya conocidos....⁴

Según la nueva ordenanza, la enseñanza comercial se dividía en dos períodos. El primero, que duraba tres años, comprendería las siguientes materias, ampliado la variedad de estudios que contemplaba el decreto de 1851, es decir, se perfeccionaba la docencia en aras a modernizar los nuevos estudios, acorde con las realidades que se percibían por parte del legislador:

1. Elementos de aritmética y álgebra.
2. Metrología universal
3. Sistemas monetarios
4. Teneduría de libros, con aplicación al comercio, a las fábricas y talleres, y a las oficinas públicas y particulares
5. Cálculos mercantiles aplicados a toda clase de negociaciones.
6. Ejercicios prácticos de contabilidad y de operaciones mercantiles, o sea, la práctica del comercio.
7. Lengua francesa e inglés.
8. Geografía y estadística comercial
9. Elementos de derecho mercantil español y legislación de aduanas
10. Economía política en sus aplicaciones al comercio.

⁴ Real Decreto de 18 de marzo de 1857.



Terminados estos estudios, se establecía que el alumno podría aspirar a obtener el título de perito mercantil, o bien continuar un segundo ciclo de estudios, segundo período que duraría otro año y que comprendería las materias siguientes:

1. Historia general del comercio.
2. Derecho internacional mercantil
3. Conocimiento de las primeras materias y de las manufacturas y objetos comerciales que con ellas se fabrican, y las nociones de física y química indispensables para estos estudios.

Además, y como aspecto también novedoso, se establecía en su reglamento cómo debiera de ser el régimen del alumnado, del profesorado (su acceso a la docencia y al escalafón funcional), del personal administrativo y del funcionamiento y gobierno de las escuelas, es decir, se fijaba de manera clara cómo debía desarrollarse el estudio de la carrera mercantil, conjuntamente con su fijación dentro de la lógica maquinaria administrativa indispensable para el bien fin de la enseñanza.

Por último, se ampliaba el posible número de escuelas mercantiles en el territorio nacional, estableciéndose que podría haber instalaciones en Madrid, Alicante, Barcelona, Bilbao, Cádiz, La Coruña, Gran Canaria, Málaga, Ribadeo, Santander, Sevilla, Valencia y Vergara.⁵

La importancia creciente de las enseñanzas mercantiles acabó siendo totalmente reafirmado cuando vio la luz una de las grandes reformas educativas del gobierno moderado de la época, la Ley de Instrucción Pública de 1857⁶, realizada también por el ministro Moyano, ley que venía a establecer la normativa para el sistema educativo español y que abarcaba al conjunto de las enseñanzas que se realizaban dentro del estado. En su artículo 61⁷, se indicaba que eran enseñanzas profesionales, la de veterinaria, la de profesores mercantiles, la de náutica, la de maestros de obras, aparejadores y agrimensores y los maestros de primera enseñanza, complementándose con el artículo 64, en el cual se confirmaban las asignaturas que se habían fijado en el decreto de marzo.

En los años siguientes, las enseñanzas mercantiles se fueron expandiendo por la península de forma lenta, pero paulatina, implantándose en las localidades que habían sido designadas por parte del legislador, e incluso apareciendo nuevas instalaciones, como fue el caso de Zaragoza, Tarragona o Almería, bien en escuelas mercantiles propiamente dichas, como fue el caso de Zaragoza, bien utilizando las instalaciones de los institutos de segunda enseñanza como base para realizar tal docencia, como fue el caso de Tarragona⁸ o Almería⁹. En todos estos casos, y tal como estaba fijado en la legislación, las diputaciones provinciales debían de correr con un importante desembolso a fin de subvencionar la instalación de tales enseñanzas¹⁰, en la medida en la que se consideraba por parte del gobierno que las mismas suponían un nivel superior en la consideración de la provincia, y que por ello ésta debía de colaborar en su implementación y posterior sustento. Esto es: desde un primer momento se considera que las enseñanzas mer-

⁵ Ibidem.

⁶ Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857.

⁷ Ibidem.

⁸ Real Orden, de 3 de agosto de 1861.

⁹ Real Orden, de 13 de abril de 1861.

¹⁰ Medida que fue reiterada por Real Orden, de 24 de abril 1861 relativa a la consignación en los presupuestos de las provincias de la cantidad suficiente para plantear en los institutos estudios de aplicación a la agricultura, artes, industria y comercio, en la cual se instaba de manera decidida a las provincias a "invertir" en dichas disciplinas.



cantiles suponen un plus para la sociedad que las cobija y en dicha consideración deben aplicarse todas las instituciones, a fin de potenciar la imagen local.

El advenimiento de la I República supuso un cambio más liberalizador, acorde con los aires renovadores que teóricamente implicaba el nuevo régimen político, y en virtud de ese cambio político, se procedió a la reforma y promulgación de nuevas leyes que asumieran los nuevos principios ideológicos. Lógicamente, la enseñanza iba a ser una de las principales nuevas líneas de incidencia del nuevo gobierno, y fruto de ello fue la promulgación de un nuevo decreto en julio de 1874¹¹, que en su preámbulo decía así:

“... Definir con claridad la forma en que ha de ejercerse la libertad de enseñanza; amparar con igual solicitud los santos fueros de la autoridad paterna, el derecho que por ley de su naturaleza tiene todo hombre a elegir maestro y guía de su inteligencia, y el que a la sociedad asiste para cuidar de que las nuevas generaciones sean educadas en el culto a la verdad y del bien; dictar reglas, mediante cuya observancia puedan coexistir sin estorbarse, y consagrándose a porfía para fomentar la general cultura, las Escuelas sostenidas por el Estado y las creadas por la fecunda iniciativa individual y la más poderosa aún de las asociaciones voluntarias; renunciar a todo monopolio en la instrucción de la juventud, y velar al propio tiempo por que las profesiones científicas sean ejercidas por personas de bien probada pericia; tales son los fines a que se encamina el decreto que el Ministro que suscribe tiene la honra de someter a la aprobación.

Para lograrlos no hay necesidad de apelar a disposiciones casuísticas ni a combinaciones artificiosas; basta aplicar con recto criterio la Constitución del Estado, las leyes administrativas y los principios que dominan en el régimen de los estudios, donde quiera que hay libertad de enseñanza, más no libertad profesional. Obedeciendo a este pensamiento, se faculta a los alumnos para aprender desde las primeras letras hasta las más sublimes teorías científicas en su propia casa, en establecimiento privados o en los que para bien sostiene la Administración pública; y para que la franquicia sea completa, el Estado, no sólo renuncia a dirigir los estudios libres, sino que se abstiene de toda inspección sobre los que se hacen en el hogar doméstico, y la limita en los colegios particulares a lo concerniente a la moral y a la higiene. Cúmplense así los preceptos constitucionales que proclaman la inviolabilidad del domicilio y la más amplia libertad de enseñanza, sólo limitada por el derecho de la sociedad a impedir que se color de adoctrinar al niño se enerve su fuerza física o se corrompa su corazón.

Pero si el régimen de los establecimientos libres se deja enteramente al arbitrio de los que los funden o dirijan, el Gobierno no puede menos de reivindicar enérgicamente la dirección de las Escuelas Públicas, cualquiera que sea su grado e importancia; no para nombrar y separar a su antojo los profesores, que no obtendrán su cargo sino cuando hayan probado su saber en público certamen, ni lo perderán sino por causa grave y cumplidamente averiguada; no para resolver de plano los áridos problemas que entraña la organización de la enseñanza, materia en que no se ha de tocar acuerdo sin oír a corporaciones sabias; no para impedir el libre vuelo de la inteligencia, cuyos progresos importan mucho al Estado; más que representante, personificación de la sociedad, cuyas fuerzas comunes dirige; en suma, no para hacer ostentación de autoridad, sino porque teniendo a su cargo, bien que compartiéndola con los ciudadanos, la grave tarea de educar al pueblo difundiendo por todas partes la luz del saber, es preciso que la desempeñe con esmerado celo y de manera que los padres que le confían la educación de sus hijos no puedan acusarle de tibieza o abandono ...”¹²

Este Decreto consagraba la responsabilidad educativa del Estado en todos los niveles, con excepción de lo marcado en los acuerdos religiosos con el Vaticano, y en él se hacía auténtica profesión en el papel de la educación como elemento de progreso para el

¹¹ Decreto de 29 de julio de 1874, regularizando el ejercicio de la libertad de enseñanza.

¹² Ibidem.



conjunto de la sociedad. En uno de sus artículos, y ya en concreto sobre las enseñanzas mercantiles, el decreto republicano confirmaba el papel de las mismas, reconociendo el interés que revestían para la sociedad, y manteniendo la fórmula de mantenimiento presupuestado establecida años atrás, esto es, la cofinanciación, si bien no se fijaba un porcentaje exacto, sino que se decía que

“...las Diputaciones provinciales y los Ayuntamientos podrán establecer, en la forma que estimen conveniente, salvo el derecho de inspección que al Gobierno corresponde, enseñanzas populares de Bellas Artes, Agricultura, Industria y Comercio, incluyendo en sus presupuestos con el carácter de gasto voluntario las cantidades necesarias para su sostenimiento ...”¹³

2. Las reformas en la España de la Restauración.

El sistema canovista, tan criticado en tantas facetas de su actividad política, supuso una etapa de racionalización en la estructura española, racionalización que abarcó, con pros y contras, todos los aspectos de la sociedad de la época, y que llevó consigo la asimilación del país a los de su entorno occidental, introduciéndolo en la modernidad derivada de la llamada segunda industrialización. La educación fue, lógicamente, reformada y, dentro de ella, las enseñanzas mercantiles, adecuándola, una vez más, a los nuevos tiempos imperantes, en la medida en que el mercado y la economía representaban los sectores más dinámicos de la estructura finisecular, como consecuencia de esa rápida industrialización en la que se veía inmerso el mundo más civilizado.

La adecuación de las enseñanzas mercantiles en la España de la Restauración se produjo en 1887¹⁴, en un decreto firmado por el Ministro de Fomento de entonces, Carlos Navarro y Rodrigo, por el cual se volvían a organizar los estudios de comercio en el país. Esta nueva norma venía a incidir especialmente en la necesidad que tenían los estudios mercantiles de desarrollar sus aspectos prácticos, como complemento de los teóricos. Esta reforma propugnaba una mayor especialización de los estudios. Por primera vez, se recogía de manera manifiesta en la legislación el carácter pragmático que debían de reunir determinado tipo de enseñanzas, en las cuales, junto a los aspectos meramente teóricos, debían introducirse, como forma de vincularlas a la realidad social que se estaba imponiendo, contenidos prácticos, orientados a dar la mejor formación a los alumnos en aras a mejorar su preparación para poder hacer frente a los retos que se planteaban en la vida real. Como se decía en la exposición del decreto,

“... pero hoy, ante el inmenso campo y la asombrosa nivelación que le dan la facilidad de las comunicaciones; ante las aplicaciones de la ciencia, que penetra en el último rincón del taller y del hogar; ante la incontestable fuerza de la asociación nacida de la suma de intereses individuales, la práctica del comercio tiene que estar basada en una serie de conocimientos económicos, estadísticos, geográficos y lingüísticos que darán el predominio a la nación que más cuide su enseñanza. Desechando, pues, la tendencia exclusivamente empírica en la educación comercial, parece más acertado en una época de progreso como la nuestra, en que el nivel de la instrucción se eleva por todas partes, fundar la enseñanza comercial sobre una base científica como sea posible. Hay que atender a las aplicaciones, pero no debe olvidarse que aplicar es poner en práctica los principios y reglas que constituyen la ciencia misma. No obedece, por esto, la organización de las escuelas de comercio que ahora ser proyecta, a ninguna de las tendencias ex-

¹³ Ibidem.

¹⁴ Real Decreto de 11 de agosto de 1887.



clusivas, empírica y teórica, especial ni general, que se dividen el campo en esta materia, porque son dos modos extremos de entrever la cuestión, cada uno con su valor y con una parte de verdad, que es preciso armonizar con la del otro. Atendiendo al público que ha de frecuentar estas escuelas, no puede prescindirse de lo general ni de lo especial, de lo teórico ni de lo práctico, y así aparecen con un carácter mixto, el más a propósito para cumplir el fin a que están destinadas ...".¹⁵

Se trata, como vemos, de recalcar, desde una perspectiva nacionalista y conservadora, como lo es el propio sistema de la Restauración, la necesidad de modernizar la enseñanza como fórmula de modernizar el país. Esto es, el país tenía necesidad de adecuar sus contenidos docentes a las realidades que se están imponiendo y que eran elemento competitivo de primera magnitud en el concierto internacional, donde los estudios mercantiles y económicos significan valor añadido a tener muy en cuenta dentro de esa carrera imperialista.

El nuevo decreto mantenía la división de la enseñanza comercial en dos ciclos, a los cuales denominó elemental y superior. Se fijaron escuelas de comercio elementales en las ciudades de Alicante, Bilbao, La Coruña, Málaga, Sevilla, Valladolid y Zaragoza, en las cuales se podría obtener el título de perito mercantil. En Madrid y Barcelona se establecieron las escuelas de comercio superiores, donde se podría obtener, tras el título de perito, el de profesor mercantil.

El título de perito mercantil comprendía las siguientes asignaturas, que en gran medida responden a la reforma anterior, para estudiarse, al menos, en tres años, tras los cuales y tras aprobar todas las asignaturas, habría que realizar un examen para obtener dicho título.

1. Aritmética y cálculos mercantiles, con inclusión de las operaciones de cambio y bolsa.
2. Nociones de geografía económico-industrial y estadística.
3. Contabilidad y teneduría de libros aplicada a toda clase de empresas.
4. Economía política aplicada al comercio, sociedades mercantiles y cooperativas.
5. Legislación mercantil comparada y sistemas aduaneros.
6. Práctica de operaciones de comercio, contabilidad, correspondencia, contratos, aforos, etc., contabilidad del Estado.
7. Lengua francesa.
8. Lengua inglesa.
9. Lengua alemana (que sería reemplazada por la italiana en Barcelona, Alicante y Málaga).

El título de profesor mercantil comprendía, además, las siguientes asignaturas, para estudiarse en, al menos, un año, tras el cual y tras aprobar todas las asignaturas, habría que realizar un examen para obtener dicho título.

1. Historia general del desarrollo del comercio y de la industria.
2. Complemento de la geografía, incluyendo la estadística comparada de los productos agrícolas e industriales y el conocimiento de los medios de comunicación y transporte.
3. Historia y reconocimiento de los productos comerciales y de su importancia en la industria.

En el decreto se fijaban también la frecuencia y duración de las clases, se dictaban normas de organización de las escuelas y del personal, etc., normas que en gran medida respondían a lo establecido a las reformas anteriores, por lo que la gran novedad de esta

¹⁵ Ibidem.



reorganización estribaba en la organización docente acorde con las nuevas demandas sociales.

A partir de ahora, y alentado desde el gobierno, comenzó una etapa de florecimiento de nuevos centros formativos de enseñanzas mercantiles, florecimiento que venía acorde con la provisión presupuestaria por parte de las instituciones demandantes del centro, tal y como se había quedado reflejado en los decretos isabelinos, así como una importante mejora y especialización en las escuelas elementales ya abiertas

Así, en octubre de ese año 1887 se creó en Cádiz una nueva escuela elemental¹⁶, y se reflejaba en la norma que para el sostenimiento de esa nueva escuela, la Diputación Provincial de Cádiz consignaría en su presupuesto todos los años una cantidad de 12.000 pesetas sobre el presupuesto que en la actualidad consigna para gastos de segunda enseñanza y de estudios de aplicación.¹⁷

En 1888, y a instancias del ministro de fomento, José Canalejas, se elevó la escuela elemental de comercio de Bilbao a la categoría de superior, merced a la demanda realizada desde esa provincia, con lo que Bilbao se unía a Madrid y Barcelona como ciudades con centros de este alto nivel, ascenso lógico si tenemos en cuenta el importante desarrollo económico que estaba adquiriendo la capital del norte del país, con lo que quedaba claro que desde el gobierno se pretendía premiar a los centros económico-financieros más importantes del estado con escuelas de primer nivel en el ámbito mercantil, capaces de dotar de personal cualificado a las florecientes actividades económicas que se realizaban en dichas provincias. Según se recogía en la justificación de la aprobación,

“...Resuelto el Ministro que suscribe a favorecer, por cuantos medios encuentre a su alcance, la vigorosa corriente que mueve al país hacia el desenvolvimiento de enseñanzas como las de las Artes y Oficios y las mercantiles, llamadas a avivar en nuestro suelo tantos y tan preciados gérmenes de riqueza, natural es que aproveche con profunda satisfacción la oportunidad que le brinda la Diputación Provincial de Vizcaya de ejercitar las facultades concedidas por el artículo 2 del mencionado RD de 11 de agosto de 1887, elevando, a su instancia, la Escuela Elemental de Comercio de Bilbao a la categoría de Escuela Superior, para que sea posible obtener en aquel establecimiento, situado en capital de tan notoria importancia como centro de contratación, el título de Profesor mercantil, mediante el aumento de cátedras y sueldos de los catedráticos, sin gravamen alguno para el Tesoro, toda vez que los gastos exigidos por la reforma, hecha con sujeción estricta a los preceptos vigentes, habrán de correr a cargo de la Diputación expresada, y figurar, por lo tanto, en el presupuesto municipal. ... La Diputación provincial de Vizcaya consignará anualmente en su presupuesto, para el sostenimiento de esta Escuela, a partir del próximo ejercicio económico, la cantidad de 19.375 pesetas a que asciende el aumento de gastos en el personal y material ...”¹⁸

En 1894, la escuela elemental de Málaga experimentó el mismo camino, al convertirse en escuela superior¹⁹, alegando el gobierno que

“...la reorganización de los estudios de Comercio ha producido benéficos resultados, desarrollando en todas partes aptitudes adormecidas que pueden ser un día venero de riqueza para el país y estimulando fecundas iniciativas en las Corporaciones provinciales, ávidas de atender al fomento de aquellas importantes enseñanzas. Deber es del Gobierno estimular estas iniciativas que encauzan por buenos caminos las aspiraciones de una

¹⁶ Real Decreto del Ministerio de Fomento de 28 de octubre de 1887.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Real Decreto del Ministerio de Fomento de 27 de julio de 1894.



juventud ansiosa de alcanzar un porvenir más positivo que el que les ofrece un título universitario ... La Diputación provincial y el Ayuntamiento de Málaga consignarán anualmente en sus presupuestos, e ingresarán cada año económico en las arcas del Tesoro Público, a partir del próximo ejercicio, las sumas de 12.775 y 6.000 pesetas, respectivamente, par satisfacer el aumento de gastos en el personal y material de la mencionada Escuela ...”²⁰

En 1896, el ascenso lo tendría la escuela elemental de Alicante²¹, pues

“...La Diputación provincial y el Ayuntamiento de Alicante han acudido en solicitud de este beneficio con la mira de satisfacer las aspiraciones de la juventud que se dedica a estos estudios, facilitándole la adquisición sin grandes dispendios del título de Profesor Mercantil, que sólo se obtiene cursando en las Escuelas superiores.

La reconocida importancia de Alicante como centro de contratación y plaza comercial, así como también la desinteresada y patriótica aspiración de sus Corporaciones populares, obligan al Ministro que suscribe a acceder a la concesión que solicitan. La Diputación provincial y el Ayuntamiento de Alicante consignarán anualmente en sus presupuestos, a partir del próximo ejercicio económico la cantidad de 19.375 pesetas, a que asciende el aumento de gastos en el personal y material de dicha Escuela ...”²²

En 1897, Cádiz transformó su escuela elemental en superior²³, cambio que se justificaba porque

“...El desarrollo de la industria naval en Cádiz, la importancia comercial de la población y el considerable número de jóvenes residentes en su provincia que habiendo obtenido el título de Perito Mercantil es de esperar que concurran de nuevo a las clases de aquella Escuela para terminar los estudios superiores; así como el desinterés y celo de las expresadas Corporaciones populares, mueven al Gobierno que suscribe a patrocinar la pretensión de que se hace mérito ... La Diputación provincial y el Ayuntamiento de Cádiz consignarán anualmente en sus presupuestos, a partir del próximo ejercicio económico la cantidad de 19.000 pesetas, a que asciende el aumento de gastos en el personal y material de dicha Escuela...”²⁴

En 1899, se establecía una escuela elemental en Gijón²⁵, restableciendo una precedente sita en el Instituto Jovellanos de la misma ciudad, porque

“...suprimida por el RD de 11/08/1887 la Escuela de Comercio que en Gijón existía, ha llegado el momento de poder restablecerla sin sacrificio alguno para el Estado, armonizando de esta suerte la indiscutible conveniencia de facilitar cuanto posible sea la difusión de todas aquellas enseñanzas prácticas que más directamente se relacionan con el desarrollo y perfeccionamiento industrial y mercantil de la Nación; la limitación de gastos que las circunstancias imponen; la legítima aspiración de una localidad que tan repetidas pruebas de desprendimiento viene dando en favor de la enseñanza, y el dejar reducido a lo indispensable el gravamen que voluntariamente se impone el municipio de esta propia localidad ...”²⁶

²⁰ Ibidem.

²¹ Real Decreto del Ministerio de Fomento de 19 de junio de 1896.

²² Ibidem.

²³ Real Decreto del Ministerio de Fomento de 18 de junio de 1897.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Real Decreto del Ministerio de Fomento de 5 de agosto de 1899.

²⁶ Ibidem.



Por último, y dentro de esta primera gran expansión y consolidación de las escuelas mercantiles en la España de finales del siglo XIX, hay que hacer referencia al mejoramiento en el status de la enseñanza en Sevilla, pues en 1900²⁷ se elevó este centro a la categoría de escuela superior de comercio, decreto en que se recogía que

“... la Diputación provincial y el Ayuntamiento de Sevilla consignarán anualmente en sus presupuestos, para el sostenimiento de esta Escuela, las cantidades respectivas de 12.775 y 6.000 pesetas, que en total forman las 18.775, a que asciende el aumento de gastos en el personal y material de dicha Escuela ...”²⁸

6. Los cambios del nuevo siglo.

El siglo XX comenzó, tras los tristes sucesos de finales del XIX, con una profunda ansia de renovación y reorganización de las estructuras del estado, como forma de catarsis ante las realidades que habían aflorado tras haber estado ocultas durante décadas. Como consecuencia de ello, se puso en marcha un amplio espectro de medidas reformistas, que afectó a numerosos aspectos de la vida cotidiana en España y, lógicamente, el de la educación no iba a quedarse fuera de todo ese proceso. Así, en agosto de 1901 vio la luz una nueva normativa de reforma de los estudios de segunda enseñanza y de las enseñanzas técnicas de magisterio, agricultura, industria, comercio, bellas artes y artes industriales.²⁹ En este decreto, firmado por el ministro Álvaro Figueroa, se pretendía hacer una profunda reforma del bachillerato en España, introduciendo más especializaciones orientadas a, posteriormente, perfeccionar la actividad profesional del estudiante. Se trataba de introducir la posibilidad en el bachillerato de cursar estudios que hoy denominaríamos como de formación profesional, a fin de que los alumnos después escogiesen estudios técnicos no universitarios en diversas ramas, como la mercantil, la industrial o la artística. Se abría, así, un amplio abanico de opciones para el estudiante que accedía a la segunda enseñanza en España, en la medida en que se ponía en marcha un modelo más amplio, diversificado y con muy buenos planteamientos de futuro, rompiendo la rigidez que, hasta la fecha, había tenido dicho ciclo formativo.

En su exposición, el decreto argumentaba:

“... el arduo problema de la educación nacional no puede ser resuelto con reformas parciales; en determinados órdenes de la enseñanza se requiere un cambio rápido y radical de los centros que sirvan de órgano adecuado al ejercicio de las funciones docentes, y la experiencia ha demostrado por modo claro y evidente que se impone este cambio. ...si en todos los países, si para todos los legisladores es motivo de honda preocupación la reforma de la enseñanza secundaria, júzguese de la importancia que revestirá para nosotros este problema, puesto que aún no hemos tenido ocasión de alcanzar con las reformas que en otros países ha experimentado esta enseñanza, el conocimiento de las ventajas que pueda reportar a los alumnos del bachillerato, cuyo número aumenta en relación directa con el progreso de la cultura patria, el ensayo de procedimientos educativos, inspirados por el espíritu de nuestro tiempo, al cual no pueden ni deben sustraerse los organismos docentes ... Por eso ha creído que, si no en toda su extensión, al menos en parte, y desde luego sería de indudable utilidad para los resultados que se propone, la nueva organización que se da a los institutos, que bajo la denominación de Institutos

²⁷ Real Decreto del Ministerio de Fomento de 23 de febrero de 1900.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Real Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 17 de agosto de 1901, complementado por la Real Orden de 29 de agosto de 1901 y por la Real Orden de 18 de noviembre del mismo año.



Generales y Técnicos, abarcarán no solo los actuales estudios de la segunda enseñanza, sino las enseñanzas técnicas del Magisterio y las de Agricultura, Industria, Comercio, Bellas Artes y Artes Industriales, así como las enseñanzas para los obreros ...”³⁰

En el decreto se especifican los diversos planes de estudios que, a partir de ahora, deberían de cursarse en los centros de segunda enseñanza, ahora en su nueva denominación de Institutos Generales y Técnicos, y así en concreto para los estudios de comercio, se fijaba que se podrían cursar en los centros de Alicante, Almería, Barcelona, Bilbao, Cádiz, Canarias, Castellón, Coruña, Gerona, Granada, Guipúzcoa, Huelva, Madrid, Málaga, Murcia, Oviedo, Pontevedra, Palma de Mallorca, Santander, Sevilla, Tarragona, Valencia, Valladolid y Zaragoza, estudios que, una vez aprobados, y tras el correspondiente examen de reválida, proporcionarían al estudiante el título de contador de comercio, estando capacitados para matricularse en las escuelas superiores de comercio.

El plan de estudios de comercio se planteaba en tres cursos, con las siguientes asignaturas específicas, amén de las comunes a todo las ramas de bachillerato:

- A.- Primer curso:
 - 1.- Gramática castellana.
 - 2.- Aritmética.
 - 3.- Geometría.
 - 4.- Geografía.
 - 5.- Historia de España y universal.
 - 6.- Caligrafía.
- B.- Segundo curso:
 - 1.- Gramática.
 - 2.- Aritmética mercantil.
 - 3.- Geografía y estadística económica de Europa.
 - 4.- Rudimentos de derecho.
 - 5.- Economía política.
 - 6.- Francés.
- C.- Tercer curso:
 - 1.- Teneduría de libros y prácticas mercantiles.
 - 2.- Geografía y estadística económico-industriales y universales.
 - 3.- Elementos de derecho mercantil.
 - 4.- Francés.
 - 5.- Inglés.

Se trataba, como vemos, de una reforma en profundidad, que potenciaba los estudios mercantiles en la medida en que los introducía en la formación de segunda enseñanza, dando con ello muestra de la importancia que estaban tomando con los nuevos tiempos, importancia que había ido creciendo a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y que ahora, con la entrada del nuevo siglo, se era consciente de su necesidad para afrontar la modernización social y económica que necesitaba el país, item más cuando la estructura económica del mismo estaba cambiando a pasos agigantados con la incorporación a los cánones industriales contemporáneos. En la práctica, significaba también esta reforma que los estudios mercantiles se incorporaban, de pleno derecho, a la cotidianidad de la acción educativa y formativa de la sociedad española, adquiriendo un primer nivel dentro de ella, equiparable al conjunto de las llamadas enseñanzas técnicas.

Prueba de la importancia que para los gobiernos españoles habían empezado a tener los estudios mercantiles dentro de su esquema de organización social fue la norma por

³⁰ Ibidem.



la cual se concedían subvenciones para ampliar estudios en el extranjero entre el profesorado y entre los alumnos de las escuelas de comercio³¹, orden que pretendía mejorar la formación de los profesionales y alumnos patrios, adecuándolos a la formación que se estaba ofreciendo en el extranjero, más adelantada en la medida en que habían dado forma más pronto a las enseñanzas económico-mercantiles y habían sabido realizar un sistema docente más orientado a las necesidades de sus respectivos territorios.

Sin embargo, a pesar de lo que había supuesto la reforma de 1901, ésta no llegó a dar los resultados apetecidos para los legisladores, básicamente porque dicha reforma, tan ambiciosa en sus intenciones, no había previsto la escasez y poca preparación del profesorado para cubrir todas las necesidades en los diferentes institutos, y que provocó la asunción de esos errores por parte del Ministerio:

“... las deficiencias notadas al aplicar los preceptos citados han dado ya lugar a otro real decreto y varias reales órdenes, que en gran parte han alterado el primitivo proyecto, resultado con ello que cuanto afecta a los estudios mercantiles, se encuentra hoy en una situación de incertidumbre tan marcada, que se hace indispensable una urgente recopilación y reorganización que les dé carácter estable. A nadie puede ocultarse la importancia que encierran estas enseñanzas, y a fomentarlas dedican atención preferente todas las naciones, reconociendo en el perfeccionamiento de los mismos, y en su difusión, fuerzas valiosas que en el movimiento comercial han de concurrir de varias maneras al aumento de la riqueza pública...”³²

Así, en 1903 el ministro Gabino Bugallal promulgó otro decreto volviendo a reorganizar los estudios de comercio, reorganización que, junto a la modificación de asignaturas, tenía como especial novedad que el estudio de la carrera mercantil se dividía en tres períodos: preparatorio, elemental y superior. Además, se imponía la organización de laboratorios en las escuelas, instalaciones que se esperaba que pudieran contribuir al reconocimiento y al análisis de productos comerciales por parte de los alumnos de las mismas. Y novedad curiosa fue la implantación de la mecanografía, porque como se decía en el decreto,

“... la rapidez con que se ha generalizado en el comercio el manejo de las máquinas de escribir, aconsejan la enseñanza de la mecanografía que, más adelante, cuando los recursos del erario lo consientan, habrá de completarse con el de la taquigrafía. ... Se adquirirá, por de pronto, en cada escuela superior de comercio, una máquina de escribir del mejor sistema...”³³

Por lo demás, se disponían en la norma la organización administrativa de los centros, organización que, en gran medida, respondía al anterior proyecto de 1901, reafirmando la conveniencia de que los centros tuviesen turno de noche para dar cabida a los alumnos que trabajasen durante la jornada diurna. Se incidía, también, en algo que ya se había recogido de forma más simple en decretos anteriores, cual era la creación de Museos Comerciales, para lo cual se instaba a los directores a ponerse en contacto con los organismos económicos locales, fundamentalmente las cámaras de comercio y centros fabriles o productores, a fin de que aportasen material para dichas instalaciones. Por último, también se recomendaba la creación de bibliotecas en las diferentes escuelas, que recogieran publicaciones comerciales así como suscripciones a revistas extranjeras y boletines de contratación, para conocer el movimiento de los mercados y precio medio de los principales artículos.

³¹ Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 9 de junio de 1903.

³² Real Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 21 de agosto de 1903.

³³ Ibidem.



El grado preparatorio constaba de las siguientes materias:

- 1.- Gramática de la lengua castellana.
- 2.- Geografía general.
- 3.- Nociones y ejercicios de aritmética y geometría.
- 4.- Historia de España.
- 5.- Lengua francesa.
- 6.- Elementos de química, física e historia natural, aplicados al comercio.
- 7.- Historial universal.
- 8.- Caligrafía.
- 9.- Mecanografía.

El grado elemental se dividía en dos cursos, del siguiente modo, y para acceder al mismo era preciso haber aprobado todo el grado preparatorio y tener un mínimo de catorce años, y tras aprobar un examen de reválida daba derecho al título de contador mercantil.

A.- Primer curso.

- 1.- Elementos de aritmética, álgebra y cálculo mercantil.
- 2.- Geografía económico-industrial universal y de Europa.
- 3.- Economía política aplicada al comercio.
- 4.- Elementos de derecho administrativo.
- 5.- Lengua francesa.
- 6.- Lengua inglesa.

B.- Segundo curso.

- 1.- Teneduría de libros y prácticas mercantiles.
- 2.- Legislación mercantil.
- 3.- Tecnología industrial o Estudio de las principales industrias nacionales.
- 4.- Lengua inglesa.

El grado superior constaba también de dos cursos, divididos en la forma que sigue, y que tras el pertinente examen otorgaba el título de profesor mercantil, en los centros abiertos de Alicante, Barcelona, Bilbao, Cádiz, Coruña, Madrid, Málaga y Sevilla:

A.- Primer curso.

- 1.- Álgebra y cálculo mercantil superior.
- 2.- Historia del comercio.
- 3.- Ampliación de la geografía, en la parte relativa a la estadística de la producción agrícola e industrial y medios de comunicación y de transporte.
- 4.- Derecho mercantil internacional.
- 5.- Elementos de hacienda pública.
- 6.- Lengua alemana o italiana.

B.- Segundo curso.

- 1.- Contabilidad de empresas y administración pública.
- 2.- Legislación de aduanas y conocimiento de los tratados de comercio vigentes.
- 3.- Reconocimiento de productos comerciales y prácticas de laboratorio.
- 4.- Lengua alemana o italiana.³⁴

³⁴ Ibidem.



En resumen, la de 1903 se trataba de una profunda modificación y adaptación de los estudios mercantiles, reforma que venía a completar y mejorar la realizada en 1901, optimizando los servicios a prestar al alumnado y modernizando sustancialmente la enseñanza mercantil en España, acomodándola a los nuevos tiempos y a las innovaciones que se percibían en el exterior.

La siguiente modificación importante tuvo lugar con un nuevo decreto en 1912³⁵, que mantenía básicamente el mismo esquema docente, si bien aumentaba los estudios en un curso más, denominado de ampliación, que sólo se podía impartir en Madrid o Barcelona, curso que pretendía incorporar temáticas más orientadas para la gestión empresarial y la administración pública. Según se decía en su exposición para justificar esta reorganización,

“... importaba, principalmente, acentuar el carácter cíclico y la sistematización regular de las enseñanzas; extender y vigorizar también todas las de carácter práctico, e infundir, por último en las escuelas una efusiva corriente social que, hermanando la labor del pedagogo con la del hombre de negocios, contribuya a abrir a un tiempo nuevos horizontes a la juventud que estudia en nuestro país y a la industria y al comercio patrios, en lucha de deplorable inferioridad con las grandes organizaciones técnicas y financieras de otros pueblos...”.

Ese nuevo curso de ampliación constaba de las siguientes asignaturas:

- 1.- Estadística matemática y teoría de los seguros.
- 2.- Política económica de los principales estados.
- 3.- Historia del desenvolvimiento del comercio,
- 4.- Derecho consular.
- 5.- Árabe vulgar.

Se pretendía implicar a organismos económico-sociales en la gestión de las escuelas, si bien de una forma muy somera, intentando que apoyasen el desarrollo de éstas a través de su presencia en las Juntas del Patronato.

Era, en resumen, una reorganización que se quedaba un poco corta, en la medida en que pretendía transformar los estudios dotándoles de mayor carácter práctico a la vez que vincular a los centros a los organismos institucionales de poder de las provincias. Todo esto culminará con la importante reforma que se llevó a cabo tres años más tarde.

En efecto, hasta 1915 los estudios mercantiles se mantuvieron prácticamente sin cambios, en un período en el cual se realizaron pequeños ajustes normativos a la ley vigente, y durante el cual se creó una escuela superior en Las Palmas, lo que se justificaba porque

“...La extraordinaria importancia comercial del puerto de Las Palmas, punto de intersección de las dos grandes líneas de tráfico marítimo que unen a Europa con la América Latina y con el Oeste y el Sur del continente africano, viene reclamando hace tiempo que la enseñanza comercial exista en aquella población con carácter independiente merced a organismos propios y directamente relacionados con la metrópoli...”³⁶

También se creó una escuela elemental en Albacete, que se justificaba por la administración porque

³⁵ Real Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 27 de septiembre de 1912.

³⁶ Real Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 5 de mayo de 1913.



“... porque no hay otro mayor que las cifras que arroja la estadística como totales de la producción albacetense, así en la recolección de cereales y de vinos, como en el cultivo de la ganadería, en la extracción de minerales y en la elaboración de primeras materias; y es evidente que, de haberlo permitido los presupuestos anteriores, la población de Albacete ha mucho tiempo que contaría entre sus Centros docentes con una Escuela de Comercio.

Otra consideración de innegable valor milita en favor de Albacete como centro destinado a la enseñanza comercial, y es la distancia a que se encuentra de las más próximas escuelas de esta índole, que son las de Alicante, Málaga, Sevilla, Madrid, Zaragoza y Valencia, puntos como se ve, no sólo muy distantes de Albacete, que le convierten en centro de un gran desierto de enseñanza mercantil, sino que tienen otros climas y otras producciones, lo cual va contra el moderno espíritu regional que se debe imprimir a los estudios mercantiles ...”³⁷

Sin embargo, en 1915 se iba a producir un gran cambio en las enseñanzas mercantiles, merced a un decreto, firmado por el ministro Saturnino Esteban Miguel y Collantes, que disponía que los estudios mercantiles quedaban organizados en las escuelas de comercio, estableciéndose los grados elemental, medio y superior.³⁸ En la exposición de dicho decreto, se manifestaban las razones que propiciaban la nueva reforma.

“... notábase una deficiencia en las enseñanzas prácticas conducentes a determinadas funciones de las que necesitaba valerse el mismo Poder Público para el atinado cumplimiento de sus fines en dos determinados conceptos. Era el primero el de completar conocimientos bastantes a formar el plantel de donde pudieran salir en lo futuro los representantes consulares de nuestro país y los agentes comerciales a sus órdenes ... De igual manera notábase la necesidad de aquellos centros donde hubieran de adquirirse conocimientos especiales que facilitan la acción investigadora y de fiscalización, reserva al Poder Público, para cuidar del recto cumplimiento a cierta clase de sociedades o empresas, fácilmente capaces en el abuso posible de quebrantar el respeto a los intereses de los que en ellas depositaron su confianza. Tal sucede con las compañías de seguros y con otro considerable número de sociedades anónimas, que deben siempre estar intervenidas en su administración y funcionamiento por delegados del Poder Ejecutivo, que procuren hacer eficaz la propia ley que rija a tales organismos ...”³⁹

Tal y como podemos ver en las palabras anteriores, el gobierno pretendía ampliar las enseñanzas mercantiles a un nivel más importante dentro de la estructura educativo del estado, en la medida en que, como consecuencia del desarrollo precisamente de este estado y de su administración, precisaba de controles lo suficiente ágiles y preparados como para mantener la eficacia y la seguridad, y dichos valores podía venir de la formación que suministrarían los estudios mercantiles. Esto es, la enseñanza económico-mercantil alcanzaba ahora su mayoría de edad, en el sentido de ser útil para garantizar la eficiencia del propio sistema socio-político del estado.

Mediante esta sustancial reforma, los estudios mercantiles quedaban organizados en las escuelas de comercio, estableciéndose en éstas tres grados: elemental (que iría precedido de las enseñanzas de carácter general, de indispensable preparación para los estudios técnicos), medio y superior. A su vez (y esta era una de las principales novedades del decreto, orientada a la especialización) el grado superior se descomponía en tres derivaciones, la comercial, la actuarial y la consular. Las escuelas en que sólo se cursasen las enseñanzas del período preparatorio y grado elemental pasarían a denominarse

³⁷ Real Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 23 de octubre de 1913.

³⁸ Real Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 16 de abril de 1915.

³⁹ Ibidem.



escuelas periciales de comercio; las que abarcasen, además, las asignaturas del grado medio se denominarían escuelas profesionales de comercio y, por último, serían escuelas especiales de intendentes mercantiles las que impartiesen una o varias de las secciones superiores de especialización. Así, se fijaba como escuelas profesionales a las de Alicante, Bilbao, Cádiz, Coruña, Gijón, Las Palmas, Málaga, Palma de Mallorca, Santa Cruz de Tenerife, Santander, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza. Las escuelas especiales eran las de Madrid, que recibía la designación de escuela central e impartía las tres secciones, y la de Barcelona, que impartiría la sección comercial. Por este mismo decreto, se creaban dos nuevas escuelas periciales, en León y en San Sebastián.⁴⁰

Al igual que en las reformas anteriores, los ayuntamientos y diputaciones quedaban obligados a satisfacer una parte del coste de mantenimiento de las escuelas, además de sufragar los gastos de instalación de las mismas.

Las escuelas elementales tenían por objeto básico el difundir los conocimientos prácticos de administración mercantil entre dependientes, aspirantes a serlo en escritorios de comercio y personas interesadas en la explotación de pequeñas industrias o comercios. Por ello, como novedad en esta norma, se creaban dos secciones elementales, una para adultos (en Madrid, Barcelona y Málaga) y otra para adultas (en Sevilla, Valencia y Zaragoza), esto es, se creaban, por vez primera, secciones dedicadas exclusivamente a la instrucción de la mujer.⁴¹

Reseñar también que este decreto de 1915 realizaba una completa ordenación administrativa de las escuelas de comercio y de su personal, tanto académico como de servicios. Así, se indicaba que el personal académico de las escuelas estaría compuesto por catedráticos y regentes, por profesores especiales y por profesores auxiliares.

Como es lógico, volvían a cambiar las asignaturas que se impartían en los diferentes niveles, adaptándolos a las nuevas inquietudes manifestadas por las diferentes opiniones consultadas a las instituciones por parte del gobierno.

Así, el período preparatorio, que duraba dos años, se distribuía de la siguiente forma:

A.- Primer curso.

- 1.- Elementos de aritmética y geometría.
- 2.- Nociones de ciencias físico-naturales.
- 3.- Historia de España y sus relaciones con la Universal.
- 4.- Francés.
- 5.- Ejercicios de gramática castellana.
- 6.- Dibujo lineal.

B.- Segundo curso.

- 1.- Ampliación de aritmética y elementos de álgebra.
- 2.- Geografía natural.
- 3.- Rudimentos de derecho y de filosofía moral.
- 4.- Francés.
- 5.- Inglés, alemán o italiano.
- 6.- Caligrafía.

Para dar principio a los estudios del grado elemental en comercio, era preciso, junto a haber aprobado el preparatorio, haber cumplido los doce años, y dichos estudios se desarrollaban en dos años académicos, tras los cuales se hacía una reválida obteniendo el título de perito mercantil. En este ciclo, adquirirían mayor importancia las llamadas clases prácticas.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ibidem.



A.- Primer curso.

- 1.- Cálculo comercial.
- 2.- Geografía humana.
- 3.- Legislación mercantil española.
- 4.- Francés.
- 5.- Inglés, alemán o italiano.
- 6.- Ejercicios sobre correspondencia y documentación comercial.
- 7.- Taquigrafía y mecanografía.

B.- Segundo curso.

- 1.- Contabilidad general.
- 2.- Industrias y comercio de España.
- 3.- Legislación mercantil española.
- 4.- Inglés, alemán o italiano
- 5.- Taquigrafía.
- 6.- Práctica mercantil.

Para dar comienzo a los estudios del grado medio, era necesario haber cumplido los catorce años, y tras haber obtenido el título de perito mercantil. Dicho grado medio se desarrollaba durante tres años, tras los cuales, y tras el examen pertinente, se obtenía el grado de profesor mercantil. Las clases prácticas se mantenían como algo esencial dentro de la docencia:

A.- Primer curso.

- 1.- Ampliación de álgebra.
- 2.- Contabilidades especulativas.
- 3.- Elementos de física y de química experimentales, aplicados al comercio.
- 4.- Principios de estadística y geografía económica.
- 5.- Economía política.
- 6.- Tercer idioma extranjero.
- 7.- Formación de cartogramas y diagramas comerciales.
- 8.- Perfeccionamiento de idiomas.

B.- Segundo curso.

- 1.- Cálculo financiero.
- 2.- Primeras materias para industria con elementos de historia natural.
- 3.- Administración económica (organización administrativa, contribuciones, rentas, impuestos, leyes e instrucciones de hacienda pública).
- 4.- Geografía económica.
- 5.- Legislación de aduanas (ordenanzas, aranceles y tratados).
- 6.- Tercer idioma extranjero.
- 7.- Técnica comercial.
- 8.- Perfeccionamiento de idiomas.

C.- Tercer curso.

- 1.- Contabilidades oficiales (del estado, provincial y municipal).
- 2.- Mercancías y nociones de procedimientos industriales.
- 3.- Comunicaciones y transportes (medios, mercados, itinerarios, legislación y tarifas).
- 4.- Legislación mercantil comparada.
- 5.- Tercer idioma extranjero.
- 6.- Técnica comercial.
- 7.- Perfeccionamiento de idiomas.

La principal novedad de toda esta reforma, residía en el tercer ciclo, o de especialización, al cual se podía acceder habiendo cumplido los diez y seis años y, por supuesto,



teniendo el título de profesor mercantil. También podían acceder a realizar estos estudios, previo examen selectivo concreto, los licenciados en ciencias físicas, químicas, en farmacia, y los ingenieros industriales para la sección comercial; los licenciados en ciencias exactas, para la sección actuarial; y los licenciados en derecho, para la sección consular. Los estudios se organizaban en dos años, tras los cuales se obtendría el título de intendente mercantil:

A.- Sección Comercial – primer año.

- 1.- Química industrial.
- 2.- Ensayos de los productos comerciales.
- 3.- Legislación aduanera comparada.
- 4.- Derecho mercantil internacional.
- 5.- Árabe vulgar (voluntario).

B.- Sección Comercial – primer año.

- 1.- Análisis y valoración de los productos comerciales.
- 2.- Fomento de la producción y del comercio nacional.
- 3.- Política económica de los principales estados.
- 4.- Marruecos y posesiones españolas.
- 5.- Árabe vulgar (voluntario).

A.- Sección Actuarial – primer año.

- 1.- Análisis infinitesimal con aplicación al cálculo de posibilidades.
- 2.- Contabilidad analítica.
- 3.- Administración de sociedades mercantiles e industriales.
- 4.- Economía y legislación social.
- 5.- Legislación comparada de seguros.

B.- Sección Actuarial – segundo año.

- 1.- Estadística matemática.
- 2.- Teoría matemática de los seguros.
- 3.- Banca, bolsa y sistemas monetarios (régimen legal, funcionamiento y prácticas establecidas en los principales países).
- 4.- Contabilidad especial de seguros.
- 5.- Técnica de los seguros.

C.- Sección Consular – primer año.

- 1.- Tratados y convenios internacionales.
- 2.- Legislación aduanera comparada.
- 3.- Historia política y del comercio (con especialidad en las edades moderna y contemporánea).
- 4.- Derecho mercantil internacional.
- 5.- Árabe vulgar.

C.- Sección Consular – segundo año.

- 1.- Política económica de los principales estados.
- 2.- Derecho consular y prácticas de cancillería.
- 3.- Colonización y emigración.
- 4.- Árabe vulgar.

Como vemos, se trataba de una formación muy completa y muy orientada a satisfacer las necesidades sociales y de la administración no solo con carácter inmediato, sino con una gran perspectiva de futuro, al tratar todas las materias que tenían relación con la dinámica económica cotidiana. Destaca, igualmente, la importancia que se le daba al conocimiento de los sistemas internacionales y, por ello, la importancia de los idiomas, con especial incidencia en el árabe, como consecuencia de las relaciones coloniales españolas. Era una reforma muy importante orientada claramente a la práctica comercial y



financiera, tratando de dotar de profesionales a los diferentes sectores económicos pujantes en la España de la época.

La nueva reforma propició la creación y adaptación de nuevos centros al nuevo sistema docente, en la medida fácilmente comprensible que la mayoría de las provincias querían contar con una nueva escuela comercial, capaz de contribuir con sus alumnos al progreso económico. Así, en 1920, se creó en Vigo una escuela pericial, argumentada en que

“... el extraordinario desarrollo de la vida mercantil e industrial en Vigo y la importancia comercial de su puerto, reclamaban hace tiempo la creación de una Escuela de Comercio en dicha ciudad. En este sentido habían formulado reiteradas solicitudes, cerca de los poderes públicos, el Ayuntamiento, la Cámara de Comercio y otras representaciones locales. La vigente Ley de Presupuestos viene a satisfacer esa demanda en la medida de lo posible, consignando a tal efecto los créditos correspondientes al profesorado de una Escuela Pericial de Comercio con destino a la citada población; pero habrán de quedar a cargo de la Corporación Municipal, en armonía con lo dispuesto en el artículo 7 del RD de 16/04/1915, los haberes del personal administrativo y subalterno, los gastos de material de enseñanza y de oficina y cuanto se relacione con el edificio en que ha de instalarse el nuevo centro docente ...”⁴²

También en 1920 se establecía en la Escuela profesional de Málaga los estudios superiores de intendencia mercantil, en su sección comercial.⁴³

En 1921, y continuando con esta labor extensiva de los estudios mercantiles, se creaba en Cartagena una escuela pericial, porque

“...el Ayuntamiento de Cartagena ha solicitado del Ministerio de Instrucción Pública la creación de una Escuela Pericial de Comercio en dicha ciudad, obligándose a sufragar todos los gastos que ocasione, de conformidad con las prescripciones del Decreto Ley de 29/07/1874 y el RD de 16/04/1915. La riqueza minera de Cartagena, que ha dado vida a industrias de notoria importancia; el desarrollo de su producción agrícola y, sobre todo, su puerto, cuyas exportaciones o importaciones mantienen en aquella comarca un extenso comercio, son motivos suficientes para establecer el nuevo Centro de enseñanza que ilustre y encauce la actividad mercantil. Por ello, la Corporación municipal, estimulada por los elementos todos de la localidad y por organismos oficiales de tanta significación en este asunto como la Cámara de Comercio, se dirige a los poderes públicos en demanda de aquella Escuela ...”⁴⁴

En marzo de 1922, el ministro del ramo, César Silió, aprobaba una nueva reforma de los estudios mercantiles, reforma que de nuevo venía a transformar la organización de los mismos, lo que se venía a justificar en un nuevo decreto⁴⁵ de la siguiente manera:

“... los mismos congresos internacionales de enseñanza mercantil, en sus reuniones bien frecuentes, mostraron con sus contradicciones aquella actitud vacilante y de tanteo, hasta llegar a los últimos años en que se logró fijar el carácter general de los nuevos estudios y delimitar el contenido de las disciplinas más características de la didáctica respectiva. Se explica, además, la desorientación a la que aludo por otro motivo no menos interesante. En lo que va de siglo se intensificaron y complicaron las empresas comerciales de modo tal, que se hizo notoria la desproporción entre los conocimientos que se

⁴² Real Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 6 de agosto de 1920.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Real Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 16 de septiembre de 1921.

⁴⁵ Real Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 3 de marzo de 1922.



adquirían en las escuelas y las exigencias, cada vez más complejas, de la realidad mercantil ... pues no se ignora que hay entre los hombres de negocios un estado de opinión poco favorable a los estudios oficiales de comercio, y para desvanecerlo se aspira, no sólo a reformar dichos estudios según corresponde, sino a hacer efectiva la cooperación entre las dos partes interesadas del asunto ...”.

Mediante esta nueva reorganización, se clarificarían los niveles de titulación, eliminando asignaturas más teóricas y generalistas, sustituyéndolas por materias más específicas de índole mercantil y comercial. El objetivo era que los estudios mercantiles tuviesen, acorde con lo dicho anteriormente, una clara orientación práctica, orientada en sus niveles superiores a la formación del hombre de empresa, a fin de que

“...fuera capaz de concebir, planear, ordenar y dirigir los grandes negocios comerciales, que son hoy más que nunca poderosa fuente de prosperidad y riqueza de los pueblos...”⁴⁶

Una de las novedades principales de esta reforma era la creación de una oficina modelo, como taller práctico obligatorio en el grado profesional. Su finalidad era dotar a los alumnos de prácticas comerciales lo más realistas posibles, a fin de que fueran familiarizándose con la documentación y trabajos que se realizaban en las oficinas de manera habitual, enseñanza que se planteaba como esencial para la formación del alumnado en tanto en cuanto que complemento imprescindible de su formación teórica.

Se insistía con más vehemencia en la necesidad de dotar a los centros educativos de museos de muestras comerciales, de laboratorios, de bibliotecas y de seminarios, iniciativas todas ellas tendentes a reformar la formación del alumno así como a revalorizar el papel del centro como fuente de documentación, archivo de materiales y germen de innovación y modernización merced a las discusiones y conferencias que habrían de plasmarse en seminarios monográficos orientados a la actividad mercantil. Se trataba, por lo tanto, de que las escuelas de comercio no se quedasen reducidas a meros edificios donde se impartían conocimientos, sino que a su vez fueran depósito acumulativo de la historia mercantil, pasada y presente, capaz de transmitir valores y conocimientos, actuando como un elemento vivo de proyección hacia el alumnado y hacia la sociedad, en general.

Como forma de reforzar el papel institucional de las escuelas mercantiles, se reforzaba en el decreto el papel de su órgano director principal, el Patronato. Dicho organismo debería estar formado por representantes activos de la sociedad civil de la provincia, que representasen a organismos de singular significación económica en la localidad. De esta forma, se pretendía imbricar de manera clara y directa a las escuelas con la sociedad, en la medida en que ésta pasaba a formar parte de la evolución y marcha de la propia escuela, asumiendo por tanto una gran responsabilidad en el éxito o fracaso de la misma, siendo un sujeto activo en el conjunto de actividades que se realizasen. Era una forma nítida de comprometer a las instituciones económicas y sociales, que no veían clara la finalidad de los estudios comerciales, en el desarrollo de los mismos. Desde luego, se trataba, a priori, de una fórmula idónea de vincular la vida académica con la realidad de la vida práctica en la sociedad española de la época.

A nivel académico, la reforma profundizaba lo aprobado en 1915, optimizando sobre todo el grado superior, adecuándolo con unos contenidos eminentemente más acordes con la necesidad que se acuciaba desde diversos sectores de la sociedad. Así, a partir de ahora, los estudios mercantiles se clasificaban en tres grados; el elemental o de vulgarización, el profesional o técnico y el superior o de altos estudios.

⁴⁶ Ibidem.



El grado elemental o de vulgarización, impartido en las escuelas elementales de comercio, estaba destinado a preparar a los alumnos que aspiraban a seguir normalmente los estudios de la carrera de comercio y a ofrecer a la dependencia mercantil el medio de adquirir aquellos conocimientos que perfeccionaran su aptitud para el trabajo. Por ello, se recomendaba que se impartiese el horario nocturno, dependiendo de cada centro el ofertar también docencia en horario diurno. Una vez finalizados los estudios, que se desarrollaban durante dos cursos, el alumno obtenía el título de auxiliar contable. El plan de estudios era el siguiente:

A.- Primer curso.

- 1.- Rudimentos de derecho y de economía política.
- 2.- Elementos de aritmética mercantil.
- 3.- Geografía general y especial de España.
- 4.- Francés.
- 5.- Dibujo y caligrafía.

B.- Segundo curso.

- 1.- Teneduría de libros.
- 2.- Geometría y elementos de álgebra.
- 3.- Francés.
- 4.- Ampliación de dibujo.
- 5.- Taquigrafía y mecanografía.

El grado profesional o técnico se desarrollaba en horario diurno durante cuatro cursos, en las que pasaban a llamarse escuelas profesionales de comercio, y tenían como primordial finalidad la de preparar para las funciones de la vida de los negocios, infundiendo en los alumnos el espíritu de la profesión comercial. Tras la aprobación de los cursos y de una revalida final, el alumno obtenía el título de perito mercantil, título que, según el decreto, le facultaba para puestos de la administración del estado, tales como funcionarios del cuerpo auxiliar de contabilidad del estado, del tribunal de cuentas del estado, inspectores del timbre, secretarios intérpretes de sanidad, inspectores de sociedades anónimas, inspectores de utilidades, contadores de diputaciones provinciales, etc. En definitiva, este título tenía un claro contenido práctico y una proyección laboral indudable, tanto en el ámbito de la empresa privada como del funcionariado público. El plan de estudios se desarrollaba de la siguiente forma:

A.- Primer curso.

- 1.- Economía política (especialmente comercial y social).
- 2.- Cálculo mercantil.
- 3.- Física y química aplicadas al comercio.
- 4.- Inglés.

B.- Segundo curso.

- 1.- Elementos de estadística económica.
- 2.- Contabilidad general.
- 3.- Historia natural y primeras materias.
- 4.- Inglés.

C.- Tercer curso.

- 1.- Nociones de hacienda pública (estudio especial de los impuestos).
- 2.- Geografía comercial.
- 3.- Cálculo financiero.
- 4.- Mercología.
- 5.- Publicidad, venta y organización de empresas.
- 6.- Alemán o italiano.



D.- Cuarto curso.

- 1.- Legislación de aduanas.
- 2.- Contabilidades oficiales y otras.
- 3.- Geografía comercial.
- 4.- Derecho político y administrativo.
- 5.- Elementos de tecnología industrial.
- 6.- Alemán o italiano.

El grado superior o de altos estudios, que se presentaba en las ahora llamadas escuelas de altos estudios mercantiles, era el que experimentaba una mayor transformación con respecto a la reforma de 1915, pues se suprimían los estudios de intendencia mercantil en su sección consular. Se creaba la especialidad docente, orientada a preparar profesorado para las escuelas de comercio, y se daba mayor contenido práctico al resto de secciones. Así, el grado superior quedaba estructurado en tres especialidades: la docente, o de preparación para el profesorado de escuelas de comercio, subdividida a su vez en tres secciones (letras, ciencias e idiomas), la actuarial y la de ingeniería comercial, que se orientaba especialmente para formar al hombre de empresa. Una vez aprobados los estudios, y tras su correspondiente reválida, se obtenía el título de profesor mercantil diplomado en la sección de letras, ciencias o idiomas, según el grupo de disciplina que se hubiese cursado; se obtenía el título de perito mercantil actuarial si se cursase la sección actuarial; y se obtenía el título de ingeniero comercial para los que cursasen la sección de ingeniería comercial. Tanto el título de profesor mercantil, en cualquier de sus especialidades, como el de ingeniero comercial, se consideraban, según la nueva norma, títulos facultativos de enseñanza superior. El plan docente de este grado superior era el siguiente:

A.- Especialidad docente – sección de letras – primer curso.

- 1.- Psicología pedagógica.
- 2.- Estudios superiores de economía.
- 3.- Legislación mercantil comparada.
- 4.- Hacienda pública comparada.
- 5.- Historia crítica del comercio.
- 6.- Estudios superiores de geografía.
- 7.- Régimen aduanero comparado

A.- Especialidad docente – sección de letras – segundo curso.

- 1.- Metodología aplicada a las ciencias comerciales.
- 2.- Derecho mercantil internacional.
- 3.- Tratados y convenios internacionales de comercio.
- 4.- Política económica.
- 5.- Teoría y práctica coloniales.
- 6.- Estudios superiores de geografía económica.

B.- Especialidad docente – sección de ciencias – primer curso.

- 1.- Psicología pedagógica.
- 2.- Álgebra superior.
- 3.- Geometría analítica.
- 4.- Análisis e intervención de contabilidades.
- 5.- Hacienda pública comparada.

B.- Especialidad docente – sección de ciencias – segundo curso.

- 1.- Metodología aplicada a las ciencias comerciales.
- 2.- Estadística matemática.
- 3.- Cálculo financiero superior.
- 4.- Análisis de productos comerciales.



C.- Especialidad docente – sección de idiomas – primer curso.

- 1.- Lengua y literatura francesas.
- 2.- Lengua y literatura italianas.
- 3.- Lengua y literatura alemanas.

C.- Especialidad docente – sección de idiomas – segundo curso.

- 1.- Lengua y literatura inglesas.
- 2.- Lengua y literatura italianas.
- 3.- Lengua y literatura alemanas.

D.- Especialidad de ingeniería comercial – primer curso.

- 1.- Estudios superiores de economía.
- 2.- Estudios superiores de geografía.
- 3.- Álgebra superior.
- 4.- Análisis e intervención de contabilidad.
- 5.- Hacienda pública comparada.

D.- Especialidad de ingeniería comercial – segundo curso.

- 1.- Cálculo financiero superior.
- 2.- Estudios superiores de geografía.
- 3.- Geografía analítica.
- 4.- Psicología de la actividad mercantil.
- 5.- Política económica.

D.- Especialidad de ingeniería comercial – tercer curso.

- 1.- Economía matemática.
- 2.- Estadística matemática.
- 3.- Análisis de productos comerciales.
- 4.- Métodos de expansión comercial.
- 5.- Moneda, banca y bolsa.

E.- Especialidad actuarial – primer curso.

- 1.- Estadística matemática.
- 2.- Cálculo de probabilidades.
- 3.- Teoría matemática de los seguros.
- 4.- Contabilidad de seguros.
- 5.- Legislación comparada de seguros.

El grado superior se podía cursar en Madrid (al completo las tres especialidades), Barcelona y Bilbao (en ambas sólo la especialidad de ingeniería comercial). Como vemos, se trataba de establecer un serie de caminos para los alumnos a fin de que escogieran su orientación profesional de una manera clara y más definida que en decreto de 1915. De ahí la auténtica modernidad de esta reforma, que duraría un largo período de tiempo, y que nos unificaba en gran medida a los planes de estudio que se estaban llevando a efecto en los países de nuestro entorno.

4. La expansión republicana.

Durante la II República asistimos a una auténtica expansión por todo el territorio nacional de las enseñanzas mercantiles, bien por creación de nuevas, bien por la mejora en el nivel de enseñanza de muchas de las existentes, expansión que contrasta con el parón que se había producido en los años anteriores, solamente alterado por la elevación a categoría de escuela profesional a la pericial de San Sebastián en 1923.⁴⁷ En esa actividad de expansión de las enseñanzas mercantiles se siguió la normativa fijada por el decreto de 1922, en la medida en que se consideró que era perfectamente válido para su

⁴⁷ Real Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 6 de julio de 1923.



utilización por el nuevo sistema político, si bien se pretendía hacerle algunas reformas que no llegaron a ver la luz.

La II República tomó como uno de sus ejes fundamentales de gobierno el de la enseñanza, y la generalización de la misma a todos los niveles fue, efectivamente, un hecho importante en el haber de dicho período histórico. Así, en 1932, y en un mismo dictamen firmado por el ministro Fernando de los Ríos Urruti, se elevó la categoría de las escuelas periciales de Jerez de la Frontera, León y Vigo a la de escuelas profesionales, hecho argumentado en que

“...el constante aumento de alumnos y matrículas en las Escuelas Periciales de Comercio de Vigo, León y Jerez de la Frontera, y el intenso y rápido desarrollo comercial que estas poblaciones han adquirido, demuestran la necesidad de que se eleven a profesionales dichos centros de enseñanza, con lo que se evitará que los numerosos alumnos que terminan el peritaje y no tienen posibilidades económicas para continuar sus estudios en otras ciudades vean truncadas sus carreras. Teniendo en cuenta que en los actuales momentos son de interés capital los problemas económicos y que las escuelas de comercio referidas tienen suficiente número de alumnos para ser elevadas a la categoría superior inmediata, con lo que quedaría satisfecha una necesidad docente de preferencia en dichas ciudades ...”⁴⁸

Poco después, en diciembre del mismo año, la escuela de Oviedo seguía el mismo camino⁴⁹:

“... las razones que determinaron la reciente elevación a Escuelas Profesionales de las Escuelas Periciales de Comercio de Vigo, León y Jerez de la Frontera se intensifica al referirlas a la Escuela Pericial de Oviedo que, a pesar de ser la capital de Asturias, venía quedando postergada en esa categoría elemental, obligando a que los numerosos alumnos que terminan el peritaje y no tienen posibilidades económicas para continuar sus estudios en otras ciudades vean truncadas sus carreras ...”, y unos días más tarde la de Cartagena⁵⁰: “...el considerable aumento de alumnos y matrículas experimentado por la Escuela Pericial de Comercio de Cartagena, y el intenso y rápido desarrollo comercial adquirido por esta población, aconsejan de una manera evidente la necesidad de que dicho Centro de enseñanza sea elevado a la categoría de Escuela Profesional, con lo cual se evitaría que los numerosos alumnos que terminan el grado de perito mercantil vean truncadas sus carreras por no disponer de medios económicos que les permita continuar sus estudios en poblaciones distintas de las que habitualmente residen. Teniendo, además, en cuenta que en los actuales momentos son de excepcional interés los problemas económicos y que la Escuela de Comercio de referencia tiene número suficiente de alumnos que le permiten que pueda ser elevada a la categoría superior inmediata, quedando con ello satisfecha una necesidad de preferencia en dicha ciudad ...”.

Ya en 1934, la pericial de Murcia pasó a ser escuela profesional⁵¹, ya que

“...El considerable aumento de alumnos y matrícula obtenido por la Escuela Pericial de Comercio, de Murcia, en los últimos años, y el intenso desarrollo comercial experimentado por dicha población, aconsejan la necesidad de elevar a la categoría de profesional la referida Escuela Pericial de Comercio ...”.

⁴⁸ Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 15 de septiembre de 1932.

⁴⁹ Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 2 de diciembre de 1932.

⁵⁰ Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 16 de diciembre de 1932.

⁵¹ Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 16 de febrero de 1934.



En esas fechas se creaba también la escuela profesional de Granada⁵², de lo cual se da amplia información en otro capítulo de este libro.

A finales de ese año 1934, sería en la ciudad de Salamanca donde se creara, dentro de esa política de expansión llevada a cabo por la República, una escuela profesional de comercio⁵³, porque

“...el gran desarrollo de la vida mercantil e industrial de Salamanca, la riqueza de su agricultura y la importancia de su actividad comercial y pujanza económica son méritos más que suficientes para procurar el acrecentamiento de la cultura en dicha ciudad, mediante la creación de una Escuela de Comercio, ya que es una capital plétórica de centros docentes y que cuenta con gran contingente de alumnos. El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, cuya misión primordial es atender al desarrollo progresivo de la enseñanza en todos sus grados y manifestaciones, deba acoger todas las iniciativas que persigan tal fin, creando los centros necesarios y en el caso presente, creando un centro de enseñanza mercantil cuya difusión es más necesario y útil cada día ...”.

En las mismas fechas, y atendiendo a las mismas justificaciones, se creaba también otra escuela profesional de comercio en Ciudad Real⁵⁴,

“...la vida mercantil e industrial de Ciudad Real, así como su agricultura, ha adquirido un extraordinario desarrollo en los últimos tiempos, al igual que su importancia comercial y pujanza económica, son considerados como títulos más que suficientes para acrecentar la cultura de dicha ciudad creando una Escuela de Comercio. Al Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes corresponde atender al desarrollo progresivo en todos sus grados y manifestaciones, debiendo encontrar en él buena acogida cuantas iniciativas persigan tal fin y en el caso actual, creando un centro de enseñanza mercantil, cuya difusión es cada día más útil y necesaria ...”.

Al año siguiente, se creaba otra escuela profesional en Almería⁵⁵:

“... distintas corporaciones oficiales de Almería tienen solicitada la creación de una Escuela Profesional de Comercio en dicha capital, basando su petición en que los estudios mercantiles ocupan un primer plano en las directrices de todos los pueblos progresivos, pues el estudio de todas las cuestiones que afectan a la economía y administración son base indiscutible para obtener toda prosperidad. Es indudable que el establecimiento o creación de Escuelas de Comercio facilita la formación de técnicos mercantiles, los que, con los conocimientos adquiridos en los centros docentes, pueden impulsar y estimular la riqueza económica de una provincia, y en el presente caso, tratándose de una provincia cuya capital cuenta con 60.000 habitantes, con un puerto magnífico y con importantes y cómodas vías de comunicación, unido a su espléndida situación geográfica, que le hace ser una de las provincias españolas de más espléndido porvenir, las numerosas riquezas de la provincia de Almería, representadas por su comercio, industria e importancia agrícola, sería el complemento que habría de reportar innumerables beneficios a las distintas actividades de la provincia ...”.

Por último, a principios de 1936⁵⁶, se impulsaba un nuevo centro en el Norte de África, en Ceuta, reivindicación ésta histórica por parte de los habitantes de aquella zona geográfica:

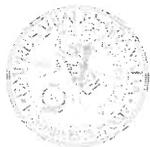
⁵² Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 16 de febrero de 1934.

⁵³ Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 5 de octubre de 1934.

⁵⁴ Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 5 de octubre de 1934.

⁵⁵ Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 6 de marzo de 1935.

⁵⁶ Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 24 de enero de 1936.



“...visto el expediente incoado con motivo de petición de crearse en Ceuta una Escuela de Comercio, teniendo en cuenta que entre las conclusiones del Congreso Administrativo celebrado en las plazas de soberanía de Ceuta y Melilla aparece una pidiendo la creación en la población de Ceuta de una Escuela de Comercio, se funda ésta conclusión en las necesidades culturales de Ceuta y Melilla, que por su situación ha movido al gobierno de la República a crear en estas ciudades institutos y escuelas normales; más como existen otras enseñanzas profesionales de indudable interés y aplicación, las comerciales, que no se dan en las citadas plazas de soberanía, se hace preciso la creación de una Escuela de Comercio...”.

El estallido de la Guerra Civil motivó la interrupción en esta política de desarrollo de las enseñanzas comerciales, a la vez que frenó una posible reforma de las mismas que se estaba preparando desde el gobierno, pero es innegable la labor de propagación que se hizo en esta etapa y que, sin género de dudas, contribuyó a la formación de profesionales en el ámbito comercial y económico.

5. Conclusiones.

El desarrollo social, económico y político de España a partir de mediados del siglo XIX conllevó una profunda transformación en su sistema educativo. Los estudios mercantiles fueron de la mano de ese progreso y, a la vez que España se modernizaba, dichos estudios iban avanzando en su evolución. La cada vez mayor complejidad estructural del país conllevó una constante renovación en los planes de estudio, en la organización de las escuelas, en la composición del funcionariado, etc.

Es claro que el desarrollo económico conlleva una mayor calidad de vida, y que la educación forma parte destacada de esa calidad de vida. Por ello, el desarrollo económico español incidió en el desarrollo de la educación española, ampliándola y complicándola en forma de diversificación y organización de los estudios. Porque si la sociedad es un ser vivo que cambia, evoluciona y crece, la educación se acompasa a esa metamorfosis. Y si asumimos que, como consecuencia de los cambios tremendos en la Historia Contemporánea, la economía y el comercio fueron adquiriendo un mayor peso estructural, es lógico pensar que los estudios relacionados con ambas materias irían creciendo vertiginosamente.

Y así ocurrió en España, al igual que ocurría en el resto del mundo capitalista, porque el desarrollo capitalista conllevó el desarrollo de los estudios relacionados con el propio sistema, y de ahí la expansión de los estudios mercantiles. La transformación española, reflejo de la transformación europea, revolucionó los conocimientos económicos y del mercado, y para hacer frente a esa revolución, los gobiernos necesitaban adecuar la formación, actitud que, además, era demandada de forma insistente y creciente por parte de los agentes económicos de cada país. De ahí que los estudios mercantiles fueran adaptándose rápidamente a los avances económicos, comerciales, técnicos e industriales, generando respuesta a los retos que se iban planteando de manera cada vez más rápida en los diferentes países.

España no fue una excepción, y la preocupación de los sucesivos gobiernos liberales fue patente en la medida en que asumieron que la enseñanza mercantil era un valor estratégico de cara a un mercado cada vez más competitivo. El capital humano, por lo tanto, se convertía por mor de la economía, en un factor que había que desarrollar, potenciar y renovar para mejorar los costes de producción y obtener los máximos beneficios posibles. En la sociedad liberal capitalista, desde mediados del siglo XIX, la formación económica es sinónimo de riqueza, y de ahí los esfuerzos legisladores, con sus



aciertos y sus errores, esfuerzos que continuamente se van a ir registrando en la adecuación de las normas a las exigencias sociales.

A medida que las instituciones económicas vayan ganando peso en la organización social contemporánea española, irán aumentando sus quejas y presiones sobre los políticos a fin de acompañar la realidad teórica de las enseñanzas económico-mercantiles a la práctica de la vida real, esfuerzos empresariales que se irán viendo paulatinamente recompensados con la adecuación de los planes de estudio, primero, y con la introducción de prácticas, después, prácticas encaminadas a dar la formación adecuada a los alumnos a fin de poder incorporarse con garantía a la economía de mercado. De ahí que conceptos nuevos se vayan incorporando a la docencia: mecanografía, idiomas, seguros, banca, etc., son asignaturas que ganan peso con el desarrollo económico, al igual que las enseñanzas prácticas como complemento imprescindible de las teóricas.

Es importante destacar la formación integral que se perseguía por parte de los gobiernos liberales. No sólo se trataba de enseñar mecanismos mercantiles, sino que éstos se acompañaban de una cultura general muy importante y diversificada, donde la historia, la geografía, la política económica, etc., tenían un peso importante, porque era objetivo de los legisladores el dotar al alumno de una vasta preparación, no sólo especializada en la materia mercantil (especialización que irá aumentando con el tiempo a medida que se vayan diversificando las enseñanzas) sino también lo suficientemente general como para entender la vida económica en su integridad, con sus causas y sus condicionantes. Se trataba, pues, de dotar al alumno de una preparación capaz de asumir y entender los retos a los que tenía que enfrentarse en un mundo cambiante y dinámico.

La imbricación internacional juega, desde un primer momento, un papel esencial en los planes de enseñanza. No basta con conocer la estructura comercial y mercantil propia, sino que hay que conocer la ajena. Como ya hemos dicho, la competencia internacional es muy intensa en la sociedad capitalista, y conscientes de ello, los gobiernos intentan que sus estudiantes estén preparados para ella, y nada mejor que conocer los sistemas económicos internacionales para poder competir con ellos. No es baladí, por lo tanto, la constante presencia de estudios comparados. Y de ahí, precisamente, la importancia que los idiomas tienen en la formación mercantil, importancia creciente con el paso de los años, habida cuenta de esa internacionalización o globalización económica que requería moverse en círculos extranjeros.

Por último hacer referencia a la adquisición de los estudios mercantiles de un alto nivel de funcionariado, en el sentido de que a partir del siglo XX, los legisladores se dan cuenta que para llevar no sólo las empresas privadas, sino sobre todo el sector público, es necesario el contar con un grado de especialización cada vez más importante, y ese grado debe de otorgarlo precisamente la administración, que debe de velar por dotarse de más y mejores recursos para poder desempeñar adecuadamente su cometido. El estado, pues, asume también que la inversión en capital humano revertirá favorablemente en su propia esencia, y de ahí la reconversión de los estudios, dándoles una especialización hacia la administración pública.

En resumen, los estudios mercantiles en España son reflejo de la propia modernización del país, con una dinámica creciente, con una especialización suficiente, y con unas infraestructuras que se irán acompañando a las necesidades de la propia sociedad, como recurso imprescindible de desarrollo social y de solvencia hacia el futuro.



75º Aniversario

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Granada





Navegar contracorriente: La Escuela Profesional de Comercio de Granada.

Gregorio Núñez⁵⁷

El 16 de Febrero de 1934 un Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes creó en Granada una Escuela Profesional de Comercio de nueva planta (la EPCG, en adelante)⁵⁸. El Decreto venía firmado por don José Pareja Yébenes, hombre bien conocido en la localidad, y justificaba la iniciativa explicando que

« ... el extraordinario desarrollo de la vida mercantil e industrial de Granada, la riqueza de su agricultura, la importancia de su comercio y la actividad y pujanza económica de dicha capital, son títulos más que suficientes para pretender el acrecentamiento de cultura que la creación de una Escuela de Comercio supone en ciudad plétórica de centros docentes y que mayor contingente de alumnos tiene».

El texto anterior no es, ni mucho menos, una valoración optimista del Ministro ni del ministerio sobre la economía granadina de principios de los años treinta. Antes al contrario, es más bien un tópico en la literatura del género y una copia literal de la petición, más bien voluntarista y probablemente poco realista, que las autoridades locales (Ayuntamiento de la capital y Diputación provincial) habían hecho al Ministro con motivo de su toma de posesión del cargo; una petición que, en su día, se vio acompañada por una larga lista de demandas locales que se encomendaron al Ministro granadino cuando, con la pompa y exaltación que hubiera merecido la presentación de un virrey, Pareja hizo su primera y única visita oficial a Granada el 24 de Diciembre.

⁵⁷ El autor agradece la colaboración entusiasta de don José Parra, don Francisco Dorado, don Gregorio Morales, don Félix Muñoz, doña María José Paredes y doña Rita Cazenave y don Manuel García Ballesteros para la redacción de estas páginas. También agradece la ayuda y las sugerencias de los profesores Leonardo Caruana y Luis González Ruiz, colegas y amigos. Por último ha de resaltar la colaboración del diario *Ideal* y a su director, Eduardo Peralta, que ha puesto a su disposición sus fondos históricos y sus infraestructuras para servir de soporte para un blog en el que se han debatido algunas de las cuestiones tratadas en este capítulo.

⁵⁸ Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (España); Pareja Yébenes, José (Ministro de Instrucción pública y Bellas artes). "Decreto de 16 de Febrero de 1934 creando en la ciudad de Granada una Escuela Profesional de Comercio". *Gaceta de Madrid*. 1934 Feb 18; (49):1326-1327.



Con dicho motivo, en 27 de Diciembre, el diario conservador granadino reproducía la opinión general en estos términos:

«Granada pide, como atención a sus muchas necesidades, que se le conceda la tan ansiada Escuela de Comercio. Poblaciones de ínfima importancia cuentan ya con centros análogos; la aspiración en todo momento demostrada, no se ha recogido aún por personas influyentes que medraron a costa de los intereses de los granadinos. Y Granada sigue sin Escuela de Comercio, como sigue sin otras tantísimas cosas urgentes, repartidas a voleo por villorrios y ciudadelas de caciques más o menos profesionales.

Sin que sirvan de menoscabo para nadie, observemos que centros de reciente concesión carecen de alumnos y hubiesen perecido si el Estado, pródigo en el derroche de lo ajeno, no pagara locales y profesorado; la Escuela de Comercio se sostiene por sí misma en Granada, o, al menos, aliviaría mucho con su abundante matrícula los gastos primordiales. Sólo resta un simple apoyo oficioso, que el entusiasmo de los más convertiría en realidad eficiente. No es difícil apreciar la necesidad de la enseñanza mercantil en una ciudad que, como Granada, tiene casi tantos comerciantes como vecinos y que aporta al Estado crecida cantidad en concepto de contribución industrial».

Al menos esto último era cierto y, como hemos dejado sentado en otro lugar los profesores González Ruiz, Piñar y yo mismo, hemos identificado a cuatrocientos ocho contribuyentes correspondientes al sector industrial, y otros 2.837 al sector terciario y también fue cierto que el alumnado se inscribió en la Escuela con cierta facilidad desde el primer curso. Y, además de la capital, la provincia contaba con otras cuatro plazas mercantiles e industriales de relativa importancia como Baza, Guadix, Loja y Motril. Pero en modo alguno era cierto que un simple apoyo oficial —que fue lo que realmente proporcionó Pareja, con efectos muy dañinos para el proyecto— fuera a bastar, ni mucho menos, para asegurar el desarrollo de la iniciativa. Además, y como luego veremos con detalle, entonces como hoy la coyuntura económica era decididamente mala, la agricultura estaba casi bloqueada y sin salidas, la minería parada y el principal grupo empresarial de la provincia, Tranvías Eléctricos de Granada S.A. en suspensión de pagos por la crisis azucarera. La situación era realmente alarmante para la economía y las empresas locales, y lo peor fue que, durante las décadas siguientes, la provincia no logró emprender la senda de una expansión sostenida en gran escala, sino todo lo contrario. A la postre, la fundación y la ulterior consolidación de la EPCG vino a representar más una estrategia defensiva, en interés de unos pocos titulados domiciliados en la provincia e interesados en los nuevos puestos de trabajo, que un proyecto realmente estimulante para reactivar la economía local.

En las páginas que siguen intentaremos reconstruir la historia del proyecto fundacional y de su evolución a largo plazo hasta 1970. Para ello hemos utilizado el Archivo

José Pareja Yébenes, datos biográficos

Natural de la misma Granada y nacido en 18 de Abril de 1888, Pareja Yébenes estudió Medicina en la Universidad de Granada y se especializó en Patología, materia de la que fue catedrático en Sevilla y en Granada.

Su inquietud política se manifestó durante la etapa republicana tanto dentro de la vida académica como fuera del Ateneo. Sustituyendo a Mesa Moles ocupó el Rectorado de la Universidad en 1931 y 1932 y más tarde fue Alcalde electo de Granada, aunque no llegó a tomar posesión del cargo por incompatibilidad con los que ya ejercía. Durante los primeros años de la II República dirigió en Granada al Partido Republicano Radical y en noviembre de 1933 encabezó la lista local de la coalición Radicales Agrarios-Derechas que apartó a las izquierdas del poder parlamentario.

De este modo fue invitado a ocupar la cartera de Instrucción Pública y Bellas Artes entre el 16 de Diciembre de 1933 y el 3 de Marzo de 1934 en el Gabinete que organizó Lerroux.

Con su Decreto de 16 de Febrero de 1934 asumió un papel central en nuestra historia.



Histórico de la Escuela de Comercio, depositado hoy en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Granada cuya riqueza e interés quedarán ampliamente de manifiesto.

1. La Granada de los años Treinta y la puesta en marcha de un nuevo centro docente.

El nombramiento de don José Pareja Yébenes como Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes proporcionó a la sociedad granadina una inesperada ventana de oportunidad que, aunque extraordinariamente breve, fue eficazmente aprovechada por el Ministro, con el temeroso apoyo de las fuerzas locales, en el asunto que nos ocupa. La permanencia en el cargo de Pareja fue muy corta, apenas dos meses y medio. Tomó posesión el 16 de Diciembre de 1933 en sustitución de don Domingo Barnes, y dimitió el 3 de Marzo siguiente para dar paso a don Salvador de Madariaga. Pero el cese del ministro granadino abrió en realidad una etapa de interinidad virtual relativamente prolongada en el Ministerio, durante la cual ni Madariaga ni su sucesor, don Filiberto Villalobos, ocuparon el cargo realmente y hubieron de ser sustituidos por otros colegas del Gabinete. Por tanto la influencia de Pareja pudo alargarse algún tiempo a través de su Director General de Enseñanza Profesional y Técnica, don Juan Usabiaga, quién con eficacia y rapidez mandó a la *Gaceta* los decretos necesarios para la efectiva pues-

Félix Aguilera Gómez, datos biográficos

Nacido en Granada el 23 de Febrero de 1886, don Félix Aguilera fue abogado y miembro por oposición del Cuerpo de Catedráticos de Escuelas de Comercio. Se licenció en Derecho, probablemente en la propia Universidad de Granada, y en 1912 figuraba como abogado en esa plaza, con domicilio en el mismo edificio donde más tarde radicó la Cámara de Comercio e Industria local. En 1918 fue elegido Diputado en Cortes por el distrito de Loja, cargo que desempeñó durante apenas tres meses.

En 11 de junio de 1920 obtuvo por oposición la cátedra de Italiano en la Escuela de Comercio de Cádiz, plaza de la que estuvo excedente durante algún tiempo, probablemente para desempeñar otros puestos en la Administración, consta que en 1921 fue vocal del Consejo Superior de Fomento, aunque dimitió en seguida.

El cambio de década evidencia una mayor dedicación de Aguilera a la Cátedra. En 1930 obtuvo el reingreso en el Cuerpo y en 1933 consiguió destino en la Escuela de Altos Estudios Mercantiles de Barcelona, de donde pasó a Granada en comisión de servicios en 1934 con el objeto que ya conocemos.

Por orden de 1 de Marzo de 1934 fue designado Comisario-Director de la Escuela de Granada para la puesta en marcha del nuevo centro. Las Ordenes correspondientes designaban también a los primeros profesores del nuevo centro. Apenas un año después, en 28 de abril del año siguiente, cesó en el cargo en situación que habrá que esclarecer en el Archivo Histórico de la EPCG. Durante su corto mandato don Félix Aguilera desplegó una intensa actividad política y burocrática de la que queda constancia en el Archivo Histórico del centro y en los de sus patrocinadores, el Ayuntamiento de Granada y la Diputación provincial de la misma. En medio de un serio conflicto con el profesorado, cesó en el cargo en 26 de Abril de 1935 -no sin antes haber expedientado a los profesores rebeldes- con orden de reincorporarse inmediatamente a su Cátedra de la Escuela de Altos Estudios Mercantiles de Barcelona. A propuesta del rector fue sustituido por don José María Campos y Pulido, catedrático de la Facultad de Derecho (v.).

No sabemos qué otros destinos desempeñó desde 1935, cuando dejó la Escuela de Granada, si bien es claro que sobrevivió a la guerra civil y en 1945 solicitó nuevamente excedencia voluntaria. Reingresado una vez más en el cuerpo en la tercera categoría obtuvo en 1952 la cátedra de la Escuela de Madrid.

La biografía de Félix Aguilera Gómez, de la que conocemos pocos datos, ejemplifica la figura de un funcionario de alto nivel que desempeñó variados destinos tanto en la cátedra como en otros terrenos de la Administración pública. Su papel como fundador efectivo de la EPCG puede considerarse como decisiva. A la hora de poner en marcha a la EPCG la eficacia de la Administración fue elevada. En apenas quince días se designó al primer Director y a los primeros profesores y, en menos de siete meses pusieron en marcha efectiva el nuevo centro.



ta en marcha del nuevo centro y apoyó las gestiones del Comisario-Director designado para la tarea.

Por sus antecedentes era Pareja buen conocedor de las expectativas y oportunidades existentes en la Granada de su época y de las redes sociales que operaban en ella. Sin duda conocía bien la situación de las clases docentes, que, sobre todo el Magisterio, representaban un poderoso fermento, en plena ebullición, que agitaba intensamente la vida local.

Con todas las dificultades, la vitalidad colectiva era evidente. En la Granada de la época se estaban produciendo variadas iniciativas culturales y educativas más o menos

afines a ésta; recordemos, por ejemplo, la creación de la Escuela de Estudios Árabes en 1932, el establecimiento de la Escuela Normal en una amplísima y flamante sede y la fundación del Instituto Ángel Ganivet, segregado del Padre Suárez por ser ya éste incapaz de atender toda la demanda. Era una etapa de gran efervescencia educativa, con recientes episodios de violencia pública, cuyo motor principal se encontraba, sin duda, en la renovación de la carrera de Magisterio, tanto en lo referente a los estudios previos como a la provisión de plazas de maestros. Un repaso al azar del *Ideal* de la época nos muestra con claridad —en largas columnas diarias en el cuarto superior derecho de la página cuatro— el interés social prestado por la sociedad granadina a los temas educativos y, más concretamente, a las profesiones docentes.

De este modo, tras su visita en olor de multitud a la ciudad el 24 de Diciembre y en apenas dos meses Pareja dispuso la fundación y puesta en marcha del nuevo centro. La iniciativa mencionada bien podría ser calificada como la primera de cierta trascendencia de su etapa minis-

terial si es que no fuera en realidad la única, acompañada por unas pocas decisiones aún más modestas, como la elevación a rango Profesional de la Escuela Pericial de Comercio de Murcia y la creación de una Escuela de Artes y Oficios Artísticos en Guadix. El contexto de la medida puede encontrarse en este mismo volumen, de la pluma de Luís González Ruiz. Pero la iniciativa de Pareja adoleció de una manifiesta timidez, que dio

Alberto Cavanna Eguluz, datos biográficos

Poco antes de que inaugurara la Escuela Profesional de Comercio de Granada en Octubre de 1934, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes desplazó al Catedrático don Alberto Cavanna Eguluz desde su destino en la Escuela de Palma de Mallorca a la de Granada para que colaborara en las tareas de organización del nuevo centro. Intentemos resaltar algunos datos biográficos del mencionado personaje.

Alberto Cavanna (cuyos lugar y fecha de nacimiento no conocemos, y que probablemente era Profesor mercantil) obtuvo la plaza de Catedrático de Legislación de Aduanas en la ya mencionada Escuela de Palma de Mallorca en 1918.

La única referencia personal que conocemos nos permite saber que tenía al menos un hermano con domicilio en Valladolid, aunque no sabemos si dicha ciudad fue el origen de nuestro personaje y el centro de su árbol familiar.

Pronto intervino activamente en la vida política y administrativa y fue miembro del Consejo de la Economía Nacional (comisión de Combustibles) desde 1925 y hasta 1931.

En 1934, ante las demandas del Comisario-Director de la naciente EPCG, fue asignado a dicho centro en comisión de servicios donde vino a ejercer como secretario. Más tarde pasó, también en comisión de servicios, a la Escuela Pericial de Ciudad Real.

Entre 1931 y 1934 publicó una serie de manuales ajustados a los programas de las asignaturas que impartía, en particular la Economía política, más tarde Economía Política y Estadística, Legislación de Aduanas y Legislación mercantil comparada.

Terminada la guerra civil, con prólogo de Antonio Goicoechea, escribió Cavanna un libro titulado *Nuevo Iberismo: Notas sobre política geográfica* (1941), que Payne cita junto a los de Arbizu, Castiella, Carrero Blanco y otros tantos defensores del neo-expansionismo español de su época.

La EPCG contó en un principio con directivos estatales bien relacionados en las altas esferas de la política y de la administración. Cavanna es probablemente su mejor representante. La biografía profesional de Cavanna evidencia además un rasgo típico de su profesorado: la versatilidad, manifiesta en la variedad de materias sobre las que mostró un interés más que esporádico.



origen a lo que representó el peligroso talón de Aquiles del proyecto y pronto se manifestó amenazante para la supervivencia del Centro. A diferencia del sevillano Barnes, su predecesor en el cargo, Pareja se limitó a ungir u oficializar la solicitud local, pero lo hizo con la condición –recogida en el propio Decreto fundacional y recordada en adelante una y otra vez en los escritos administrativos– de que la financiación del proyecto corriera a cargo del Ayuntamiento de la capital y de la Diputación provincial hasta tanto se la pudiera incluir en los presupuestos del Estado.

Conviene subrayar, por lo que luego se dirá del impacto de la EPCG en la economía local, la ausencia de las Cámaras de Comercio de Granada y de Motril entre los organismos patrocinadores de la iniciativa. Recordemos que en la historia de las principales plazas comerciales de España habían sido siempre los organismos empresariales y comerciales los principales impulsores de las iniciativas tempranas en este sentido. Algo no iba del todo bien cuando, a pesar de toda la vigorosa retórica ya mencionada, las fuerzas mercantiles se abstuvieron y la iniciativa fue asumida, en exclusiva y de forma bastante renuente, por entes oficiales y por individuos directamente interesados. Los organismos patrocinadores confiaban en que la inclusión presupuestaria tuviera lugar pocos meses después, en el ejercicio siguiente; pero, como veremos en seguida, tal medida no tuvo lugar en muchos años. A diferencia de Pareja y apenas dos meses antes, en cinco de Diciembre anterior, Barnes –prácticamente fuera de juego ya en su cargo ministerial– había dispuesto la fundación de una Escuela Nacional de Obreros y Capataces Agrícolas en Sevilla, y la dotó con un remanente, real o ficticio, del presupuesto ministerial.

Contemporáneo al nombramiento ministerial de Pareja lo fue el de Antonio Marín Ocete como Rector de la Universidad de Granada. El colega y ministro granadino fue, pues, el encargado de firmar el Decreto de nombramiento de éste y, en su mencionada visita a Granada, quien se encargó de darle posesión en el cargo. Como veremos Marín Ocete estuvo llamado a ejercer una influencia notable sobre la EPCG en momentos muy críticos.

En su corto mandato ministerial Pareja contó con la ayuda directa de don Pedro Armasa y Briales como Subsecretario y de don Juan Usabiaga como Director General de Enseñanza Profesional y Técnica. Ambos eran profesionales del ramo y políticos muy activos en su época, buenos conocedores del segmento de las enseñanzas especiales y técnicas, entre las que se contaban las de Comercio y, a diferencia de sus superiores en el ministerio, el segundo tuvo un periodo de mandato relativamente largo. Armasa era profesor del Instituto y de la Escuela de Trabajo de Málaga. Fue nombrado Subsecretario del Ministerio de Instrucción por el propio Pareja en 23 de Diciembre y ocupó el cargo hasta el 18 de Marzo siguiente, con tiempo apenas para poner en marcha el centro granadino. En cambio Usabiaga, ingeniero industrial con una larga carrera entre la industria y la administración pública, se mantuvo en el cargo hasta el 18 de Enero de 1935, lo que le dio un peso notable en el proceso de constitución efectiva de la Escuela que nos ocupa. Fue él, en su condición de Director general de Enseñanza profesional y técnica, quien, como veremos más adelante, presidió el acto inaugural en Octubre de 1934.

Veamos el proceso con algún detalle. La “ventana de oportunidad” que, como hemos dicho, supuso el nombramiento de Pareja Yébenes como ministro, se cerró precipitadamente con su dimisión el tres de Marzo. Las iniciativas reglamentarias para la puesta en marcha efectiva de la EPCG fueron asumidas por Usabiaga y Armasa y se publicaron, con posterioridad al cese del Ministro, de forma precipitada y probablemente un tanto improvisada, aunque con inusitado detalle. En la *Gaceta* de 16 de Marzo, menos de un mes después del Decreto fundacional, se publicaron las órdenes de nom-



75º Aniversario

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Granada

bramiento de un Director-Comisario y de la primera plantilla de catedráticos interinos para el Centro. La responsabilidad fundacional fue asignada a don Félix Aguilera Gómez. El mismo día, dos Órdenes designaron para ocupar interinamente las primeras cátedras a don Mariano López-Palacios (Legislación Mercantil Comparada), don Enrique Buezo (Geografía económica), don Nicolás Marín Ocete (Legislación mercantil) y los profesores especiales don José Vílchez López (Taqui-meca y Gramática) y auxiliares don Francisco Wilhelmi Manzano, don Manuel Galzuzta López y don Ramón Vida Lumpié.

Para la puesta en marcha del centro y su plena consolidación era preciso un presupuesto que parece relativamente modesto. La plantilla teórica incluía sólo a diecisiete profesores, de diferentes categorías y niveles de dedicación y a dos administrativos. Conforme a la petición enviada por Cavanna al Ministerio, las necesidades presupuestarias del claustro de profesores exigía la siguiente retribución:

10 Catedráticos	5.000 pta	50.000 pta/año
3 Profesores Especiales	3.000 pta	9.000 pta/año
2 Profesores Auxiliares	2.000 pta	4.000 pta/año
2 Profesores auxiliares	1.500 pta	3.000 pta/año
Acumulación por cálculo comercial		2.000 pta/año
Gratificación por dirección		500 pta/año
Gratificación por Secretario		400 pta/año
TOTAL		68.900 pta/año

Si añadimos las once mil pesetas necesarias para el alquiler del edificio y otras seis mil para personal y gastos administrativos resulta que la dotación solicitada no superaría las ochenta y cinco mil pesetas anuales.

Las órdenes recordaban expresamente que las dotaciones de dichas plazas habrían de correr a cargo de los presupuestos municipal y provincial y que «los nombrados deben justificar para tomar posesión del cargo estar en posesión de los títulos a que hacen referencia los artículos 25, 31 y 40 del Real decreto de 31 de Agosto de 1922, y sin que puedan alegar derechos tanto en el orden económico como en el docente por los servicios interinos que prestan en virtud de estos nombramientos».

El detallado articulado de estas disposiciones y la cronología de las mismas hacen pensar en la precipitación del ministro saliente —ya destituido antes de consolidar su obra en Granada, que hubo de ser ejecutada por sus colaboradores— la firme y bien articulada decisión de los grupos locales interesados y de la capacidad de acción de los propios beneficiarios de los diferentes nombramientos. No obstante las cosas no debían estar del todo claras ni resultaron pacíficas, como veremos; en Abril del mismo año cuatro órdenes ministeriales destituyeron a Vida, Marín Ocete, Galzuzta y Buezo sin explicar las razones de la decisión. Seguidamente y a lo largo de varios meses se sucedieron los nuevos nombramientos, igualmente interinos, a favor de don Francisco Olmedo López (Catedrático de Contabilidad), don José Martín Márquez (Catedrático de Geografía económica), don Pedro Godoy Mirasol (Catedrático de Mercancías), don Mariano López Palacios (confirmado como Catedrático de Legislación mercantil comparada), doña Aurora Trigueros y de Burgos, don José Coto de Castro, don Enrique Alonso Redondo, don Fermín Fernández Olmos (Profesores Auxiliares) y don Manuel Martínez Pescador (Profesor especial de Dibujo y Caligrafía). Finalmente, por traslado desde Palma de Mallorca, don Alberto Cavanna Eguluz fue designado como auxiliar del Comisario-Director, cargo que seguía ocupando Aguilera. Aparte de la precipitación, la razón de las destituciones mencionadas puede encontrarse en la vigencia del Real De-



creto de 31 de Agosto de 1922 que reglamentaba los estudios mercantiles y que establecía una reserva de la enseñanza en las Escuelas de Comercio a favor de los propios titulados, Profesores e Intendentes mercantiles. En fecha tan tardía como el 19 de Septiembre, con apenas un mes para el comienzo previsto de las clases, la Dirección General ofició a la Escuela de Granada comunicando que «pese a la falta de Profesores e Intendentes mercantiles no puede proponer ni a Peritos ni a licenciados para profesores Ayudantes interinos». En una ciudad como Granada, donde hemos podido identificar a escasos profesores mercantiles en ejercicio en 1932, debió suponer una dificultad importante para impulsar la efectiva implantación del nuevo centro, que comenzó sus preparativos en un local y con medios facilitados desde el principio por la Universidad de Granada.

Pese a todas las dificultades, el Comisario-Director trabajó con notable rigor profesional, del que dan fe cumplidamente sendos legajos que se conservan en los Archivos Históricos del Ayuntamiento y de la Diputación Provincial de Granada y en la correspondencia enviada, de la que se conservan las copias en el Archivo Histórico de la Escuela. En los primeros hay una detalladísima correspondencia en la cual daba cuenta a los organismos patrocinadores de cada una de sus decisiones, así como una detallada justificación documental de las mismas. En dichos legajos, las hojas de servicio de cada uno de los nuevos profesores, que recopilaban exhaustiva y apretadamente la documentación presentada por los interesados, es, probablemente, la mejor muestra de ello y una fuente de información biográfica de gran interés.

Además de ocuparse de reclutar el nuevo profesorado, una de las tareas más importantes y urgentes para Aguilera fue conseguir los locales necesarios para iniciar la actividad docente, aspecto que la Universidad no pudo atender. A dicho efecto inició gestiones con don Manuel López Barajas para arrendar la casa de la calle de San Antón número 36, que había sido propiedad de don José María Puerta y Fernández de Córdoba, marqués de la Cardeñosa. En 17 de Agosto la Diputación refrendó el acuerdo de alquiler por un año —prorrogable— que ya había sido aprobado por el Ayuntamiento. El importe del arrendamiento, once mil pesetas anuales pagaderas por mensualidades vencidas, incluía sin duda la misma expectativa de que pocos meses después su abono corriera a cargo del Ministerio de Instrucción Pública. Pero no fue así. En su sesión de tres de Noviembre la Junta Económica del Centro se reunió para distribuir el importe de las consignaciones de la Diputación (cinco mil pesetas) y del Ayuntamiento de Granada (tres mil), junto con lo recaudado en concepto de matrícula y derechos de examen (cuyo importe no determinan). Es muy significativo que el resultado principal de dicha reunión fuera acordar «que como todos los profesores son interinos se les abonarán dos tercios de su salario oficial». Las dificultades financieras habían comenzado prácticamente desde el principio.

2. Una ventana de oportunidad con los cristales rotos.

Ya hemos dicho que el ambiente granadino en relación con los problemas educativos andaba revuelto en aquellos días. En realidad, como es bien sabido, el país entero anduvo muy revuelto por entonces. Lógicamente también la vida cotidiana en Granada se vio duramente sacudida por las dificultades económicas y las luchas políticas. Graves problemas financieros afectaron a las empresas, pero muy especialmente también a las Administraciones públicas y, muy concretamente, a las dos Entes que debían patrocinar con generosidad y amplitud de miras al nuevo centro docente. Que tales dificultades presupuestarias iban a afectar directamente al Centro en vías de constitución se puso



75º Aniversario

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Granada

claramente de manifiesto ya antes del verano, cuando Aguilera ofició a los dos organismos patrocinadores reclamando que se empezaran a atender las nóminas del profesorado y del personal administrativo y se encontró como respuesta la decisión de aplazar el reconocimiento de tales derechos hasta el comienzo efectivo de las actividades docentes.

Al final, sólo por los pelos se consiguió alcanzar el objetivo propuesto. Las órdenes del Ministerio sugieren que aún en 19 de Septiembre no se había conseguido dotar la plantilla de profesorado al completo y tampoco el edificio estaba disponible cuando, a principios de Octubre, el Rector de la Universidad autorizó al Comisario-Director en un escrito sin fecha para aplazar el comienzo del curso para completar las obras de adaptación para la actividad docente que comenzaba.

De este modo la inauguración tuvo lugar el 27 de Octubre y, dadas las circunstancias de la época, debió hacerse en un tono apagado. El Director general de Enseñanza

Profesional y Técnica —el ya citado Usabiaga— se desplazó a Granada para la ocasión, pero no lo hicieron ni el Ministro ni el Subsecretario, y visitó la Escuela de Artes y Oficios y la flamante Escuela de Comercio. No se menciona por ningún sitio la presencia de Pareja Yébenes entre los asistentes a los actos. El ambiente era ya muy diferente del de Diciembre anterior, cuando el flamante ministro convocó a las fuerzas vivas de la ciudad para relanzar los proyectos locales. En esta ocasión el obligado banquete en el Hotel Alhambra que reunió al profesorado del Centro no permitió discursos ni alegrías, lo que *Ideal* no dejó de poner de manifiesto al día siguiente. El éxito se había logrado en el último momento pero sin duda quedaban pendientes demasiados cabos sueltos que hacían temer por el futuro a todos los asistentes. Salvo que se cumpliera la promesa ministerial de incorporar la Escuela al Presupuesto general del Ministerio.

Pero volvamos a la crisis. A finales de 1934, ya inaugurada la EPCG, las finanzas municipales y provinciales estaban bajo mínimos y ambos organismos gobernados por autoridades especiales, designadas directamente por el Gobierno

para tratar de enderezar la situación. Tras el cambio de Gobierno la alcaldía había sido encomendada al médico Vega Rabanillo y la presidencia de la Diputación a Álva-

Personal documentado durante los primeros años de la EPCG

- Félix Aguilera Gómez - Comisario-Director (1)
- Enrique Alonso Redondo - Profesor especial - Administración económica y contabilidad pública.
- Eugenio Andreu Utraca - Catedrático interino
- José María Campos Pulido - Comisario Director (2) - Catedrático de Derecho económico de la Universidad de Granada
- Alberto Cayanna Eguituz - Secretario
- Aurelio Cazenave Fehér - Catedrático interino - Física y Química.
- Fermín Fernández Olmo
- Fernando Gallardo Rodríguez-Agosta - Catedrático interino - sin determinar
- Francisco García Sánchez - Catedrático interino - Cálculo mercantil.
- Pedro Godoy
- Juan Jesús Gómez de Segura - Catedrático interino - Alemán.
- Pedro Godoy Mirasol - Catedrático interino - Mercancías.
- Ángel Goñi Villalba - Catedrático interino - Francés.
- Fernando Hervás
- Juan Jiménez Pérez
- Mariano López Palacios - Catedrático interino - Legislación mercantil española.
- José María Martín Márquez - Catedrático interino
- Martínez Pescador - Profesor especial - Dibujo y caligrafía.
- Francisco Olmedo López - Catedrático interino - Contabilidad.
- José Sánchez León - Administrativo
- José Soto de Castro - Profesor auxiliar interino.
- Aurora Trigueros
- Eduardo Verdú Quiñonero - Catedrático interino (deparado en 1943)
- Vilchez - Profesor especial interino
- José Manuel de Villeua - Administrativo
- Francisco Wilhelmi



rez de Cienfuegos, funcionario del Ministerio de Trabajo. En ambos entes hubo que hacer un estudio de urgencia sobre el estado de las finanzas respectivas y, por ejemplo, sólo a fin de año se pudo aprobar las cuentas de la Diputación y ello con dos salvedades: se aplazó *sine die* la designación de nuevos funcionarios y se suspendió para ulterior estudio la subvención a la EPCG. En rueda de prensa de la que *Ideal* se hizo eco el primero de Enero, Álvarez de Cienfuegos explicó que «a última hora, habían surgido algunas dificultades que aconsejaban aplazar la aprobación de los nombramientos: tenía noticias el Sr. Álvarez de Cienfuegos de que existe incompatibilidad entre algunos de los señores designados para figurar en la dotación del personal de la escuela de Comercio y pidió que el asunto quedara sobre la mesa para nuevo estudio de los diputados». Por supuesto que el Ayuntamiento se encontraba en similares dificultades y el día 3 de Enero el alcalde anunció que «la política a desarrollar ahora es la de atenerse estrictamente a la ley, procurar el aumento de los ingresos hasta el máximo y reducir los gastos hasta el mínimo». El gobierno de las izquierdas en las instituciones locales había dejado a las instituciones locales completamente exhaustas.

En relación a la EPCG la realidad era aún más sórdida y, como veremos por los acontecimientos ulteriores, resultaba que ni el Ayuntamiento ni la Diputación habían atendido sus compromisos con la Escuela y que las nóminas de los profesores y administrativos del Centro habían sido libradas con retraso y sólo fragmentariamente. No fueron mejor las cosas con el Ministerio, que desde luego no incorporó a sus Presupuestos el sostenimiento de la Escuela para 1935. Antes al contrario, en 23 de Marzo de ese año el Director de la Sección de Enseñanzas especiales ofició a la Escuela diciendo que «aunque la Diputación y el Ayuntamiento se niegan a seguir abonando los haberes correspondientes al personal docente no pueden cubrirlo con fondos del Ministerio» así que recordaba la obligación de los dos entes locales de cubrir tales gastos. En 6 de Febrero el Comisario-Director había oficiado al Ministerio sin éxito y el conflicto se enquistaba.

Sin sueldo ni reconocimiento oficial de su situación en el Centro, la actitud del profesorado tomó pronto aires de fronda. Una serie de escritos del Archivo lo describen detalladamente. El 14 de Marzo diez profesores interinos exigieron por escrito la convocatoria de un Claustro extraordinario para tratar de la cuestión. Lejos de eso y con el Comisario-Director ausente de Granada, la Junta Económica de la Escuela celebró una reunión en 22 de Marzo bajo la presidencia interina de Cavanna. Su objeto era aplicar un libramiento de tres mil pesetas de la Diputación y otras mil del Ayuntamiento y fue entonces cuando la agitación subió de grado al cuestionar Eugenio Andreu la composición de la Junta.

«En este momento irrumpieron violentamente en el local donde se estaba celebrando la Junta, los catedráticos interinos señores Olmedo, Gofí, Godoy, López Palacios y Verdú, los profesores especiales Srs. Martínez Pescador y Vilchez, el auxiliar Sr. Soto de Castro y alguno otro, quienes se obstinaron en permanecer en la sala y desacataron expresamente la orden de retirarse dada por el Sr. Comisario-Director interino de la Escuela, sino que apelaron a la amenaza y faltaron con sus expresiones y ademanes al decoro y respeto debidos, viéndose obligado el Sr. Presidente a levantar la sesión, ... ».

La iniciativa airada del profesorado dio paso a una cadena de expedientes que concluyeron con el cierre del Centro por orden del Rector, la destitución de varios de los profesores y el cese del Comisario-Director, que fue sustituido, por decisión de Marín Ocete, por el Catedrático de Derecho Canónico de la Universidad de Granada don José María Campos Pulido.



Aparentemente normalizada la situación tras la agitación de la primavera de 1935 la verdad es que la situación no dejó de empeorar para la EPCG y sus gentes. En cierto modo el estallido de la guerra civil supuso un compás de espera y se establecieron medidas de emergencia que probablemente no hubieran sido posibles en una coyuntura menos crítica para dotar al Centro de una aparente normalidad. Con fondos limitados de los entes promotores la Escuela acordó abonar sólo en parte el sueldo de sólo algunos profesores, aquellos que hoy llamaríamos de “dedicación exclusiva”, sin otra fuente de ingresos que la docencia en el propio centro. Ya en dos de Diciembre de 1937 un escrito del Rector Marín Ocete describe detalladamente la situación y reconoce que se pensaba en la revocación pura y simple de la iniciativa de 1934.

«Vistas las recomendaciones de V.S. de 25 y 27 de Noviembre pasado, en las que me manifiesta [...] no haber percibido sus haberes como Profesores interinos de la Escuela de Comercio de esta capital, comunico a V.S.

1º Que, como a los interesados consta [...] estas obligaciones eran con cargo al Ayuntamiento y a la Diputación.

2º Que el estado económico de las expresadas Corporaciones no les permitía el pago del sostenimiento íntegro del personal y material de la Escuela [...]

3º Que, en vista de ello, *antes de proceder a la clausura de dicho Establecimiento*, de acuerdo este Rectorado y el Director de la misma con el Ayuntamiento y la Diputación, se trató de la conveniencia de que estas Corporaciones pagaran mensualmente alguna cantidad para atender con ella al sostenimiento de aquellos funcionarios más necesitados, por carecer de otro sueldo o emolumento, y esto, por tanto, es lo que el Sr. Director ha hecho, atendiendo con los pequeños ingresos a las mayores necesidades [...] ya que la situación económica de dicho centro es bastante difícil, y de ahí la razón de las resoluciones adoptadas que este Rectorado estima han sido aceptadas generosamente y en su interés por la Escuela, por los referidos Profesores *mientras llega el momento en que dicha Escuela esté debidamente dotada para su funcionamiento o que sea suprimida* [subrayado añadido] si carece de los elementos necesarios para su desenvolvimiento».

Resulta difícil imaginar cómo la Escuela pudo sobrevivir a su segundo curso en las condiciones mencionadas, habida cuenta de que tampoco fueron incluidas sus necesidades en el Presupuesto de 1936 ni mucho menos en los sucesivos. Cabe pensar que, en tales condiciones, la crisis de Julio de 1936 supuso en realidad una oportunidad de supervivencia en la medida en que la política de normalidad ciudadana contra toda evidencia, impuesta por las autoridades, y la vigorosa exigencia de cooperación sin recompensa, impuesta a todos los españoles, brindó a la Escuela una oportunidad de bajo nivel para consolidarse; una oportunidad que, como veremos, se produjo, al fin, en 1940.

El archivo histórico de la EPCG contiene información adicional sobre cómo se vivieron los años de la guerra desde dentro de la Administración. Como decíamos, fue precisamente la coyuntura bélica la que, al radicalizar los problemas hasta más allá de todo extremo imaginable, facilitó a la postre la supervivencia del Centro contra todo pronóstico. Un documento de finales de la guerra civil nos describe, en primera persona y humanidad apenas velada por la prosa administrativa la situación existente y las medidas de emergencia que habían sido adoptadas para aparentar normalidad.

En Marzo de 1938, don Fernando Hervás, funcionario de Hacienda y profesor interino de la Escuela, que al parecer cobraba sólo medio sueldo y ello de forma irregular, comunicaba al Comisario-Director que se había visto privado de las necesarias facilidades horarias para simultanear con su empleo principal el ejercicio de su labor docente. En el escrito, como vamos a ver, se nos presenta como prácticamente el hombre-orquesta del Centro; así las cosas emprendió las gestiones verbales y escritas de las que



se derivan los documentos que ahora comentamos, en las que describe detenidamente la situación. El día 18 de Marzo de 1938 escribió diciendo:

«Al encargarme de las asignaturas de Historia Universal e Historia de España [...] tuvo V.I. a bien pedir permiso de tres a cinco y media de la tarde al Ilmo. Sr. Delegado de Hacienda en cuyas oficinas presto mis servicios, el que contestó seguidamente denegando dicho permiso, consintiéndome únicamente el ir un poco más tarde de la hora oficial con objeto de poder asistir a las clases que tengo a mi cargo de 3 y 4 de la tarde. Estas son: Rudimentos de Economía Política y Derecho de Preparatorio y Economía Política y Estadística de la Carrera, ambas alternas, a las que no he faltado ni un solo día [...] en el pasado curso 1936-37, teniendo en cuenta la falta de seis Sres. Profesores, no tuve inconveniente en explicar con gran entusiasmo, además de las asignaturas mencionadas, las dos Historias y el Derecho Mercantil, por creer que en las actuales circunstancias, los que no estamos en las trincheras, debemos cooperar con todos nuestros esfuerzos cuanto podamos, entendiéndolo así V.I. que sin obligación ni estar legislado en ningún texto legal o disposición alguna que diga que sin poseer el Título de Profesor Mercantil se pueden dar clases en Escuelas de Comercio aun siendo Comisario-Director, viene dando la de derecho Mercantil desde principio de curso, con lo que demuestra ser un buen patriota [...]. En el presente curso no hubiera tenido inconveniente en rebasar las horas de clase que marcan las disposiciones vigentes [...]. En el presente curso hubiera sucedido lo propio y así se acordó en Claustro, pero la disposición de nuestro Gobierno Nacional en la que dice que los funcionarios públicos trabajarán ocho horas diarias, a pesar de cuantas gestiones se han hecho verbales y escritas no se ha podido conseguir nuestro propósito, procurando por mi interés hacer una combinación que me permita dar las clases diarias que tengo encomendadas. Manifiesto a V.I. que no tengo predilección por ninguna asignatura, lo que quiere decir, que explicaré las que V.I. me ordene pero siempre a base del tiempo reglamentario y que puedo disponer ... »

Y, una vez descrita la situación y consignados para el futuro los propios méritos, el firmante pasó a los reproches a los colegas y, de forma implícita, al propio Comisario-Director, que no habían sabido lograr una solución adecuada.

« ... este problema es fácil de solucionar puesto que en claustro de Octubre de 1936 se ofreció el Profesor don Enrique Alonso a dar las clases de Economía y Estadística [...] puede dar esta clase sustituyéndolo yo por las Historias [...]. También sería otra solución el que se encargare de cualquiera de las asignaturas uno de los Sres. Profesores que no tienen más que una hora diaria de clase y que según sus declaraciones no tienen más ocupaciones ni medios de vida que la Cátedra de esta Escuela, por lo que cobran el sueldo entero, siendo por tanto para cualquiera de ellos una distracción

Como conclusión, creyó necesario añadir una voluntarista declaración de intenciones que sin duda encajaba muy bien en el ambiente de la época y que completa la descripción del ambiente dominante durante la etapa bélica:

«En las actuales circunstancias –concluye– no hay que mirar ni tener en cuenta otra cosa que sacar la Escuela adelante, dando V.I. ejemplo como lo está dando, sustituyendo a los profesores que faltan, empezando estas sustituciones por los más obligados que son los que según sus declaraciones no tienen nada que hacer remunerado ajeno a la Cátedra de esta Escuela».

Como era de esperar, la reclamación no terminó de modo satisfactorio para los deseos del reclamante ni probablemente tampoco para los criterios del Comisario-Director, así que se sucedieron nuevos escritos sobre la cuestión. Sin duda los reproches



habían tenido efectos y la dirección intentaba reconducir el problema a la legalidad estricta. El día 26, tras varias gestiones personales, el mismo Hervás volvió a exponer su situación por escrito y añadió:

«En cuanto a que manifieste a V.I. qué medios legales hay para no encargarse de las asignaturas de Historia, no hay otra causa que la de fuerza mayor [...] puesto que siempre he estado dispuesto a explicar las asignaturas por V.I. ordenadas sin tener en cuenta el número, ignorando siempre oficialmente de qué grupo soy Auxiliar. Siempre creí pertenecía al Grupo de Ciencias por haberme ordenado el siguiente día de tomar posesión (obre (sic) del 1935) que me encargara de los Conjuntos y en el mismo Curso de Contabilidades correspondiendo ambas al ramo de Ciencias.

El que en el Curso 1936-1937 me encargara de las Historias, Economías, Derechos o Legislaciones y Rudimentos, no fue por otra cosa sino por la falta de seis Srs. Catedráticos [...] no tengo oficio expreso que se me diga, ni consta en actas ni documento alguno, no aún los nombres e los Srs. Profesores a quienes tengo que sustituir [...] de 35 asignaturas de que consta la Carrera yo doy dieciséis o sea casi la mitad y las otras diecinueve entre los cuatro auxiliares restantes ...»

Y lo remata con una clara alusión al motor último, el que, a la postre, alargó su permanencia de la Institución hasta lograr la consolidación de la carrera.

«Como no veo solución alguna para dedicar más tiempo a la Escuela, creyendo que los motivos son de *carácter transitorio* (subrayado en el original), con la contrariedad consiguiente se lo manifiesto a V.I. [...] excuso decirle la molestia que será para mi no poder ayudar, cuando esto está dentro de mis deseos. Con todo lo expuesto V.I. resuelva como crea más conveniente, bien entendido que acataré con gusto cuantas resoluciones se dicten que sean beneficiosas para la buena marcha de la Escuela».

Contra lo que pudiera esperarse a la luz de la situación descrita, don Fernando Hervás logró mantenerse como profesor en el Centro y en 1940 aparece citado entre los auxiliares que fueron consolidados en sus puestos por Orden ministerial.

3. ¿Un éxito contracorriente?

Al margen a las miserias personales, financieras y organizativas que acabamos de describir es preciso reconocer que la EPCG obtuvo un éxito inmediato entre los estudiantes granadinos. La necesidad de esa rama de estudios debía ser ampliamente sentida en la localidad. En los dos primeros cursos de actividad académica se matricularon 276 estudiantes, cuyos expedientes se conservan en el Archivo Histórico de la EPCG. Pese a las difíciles circunstancias que se vivieron durante aquellos años el éxito del nuevo centro fue significativo e inmediato, así que hay que concluir que la iniciativa estaba más que justificada pese al evidente déficit de recursos con que se toparon. O, al menos, eso pudo parecer a la espera de un análisis más detallado. Por ello, aparte de la demanda en bruto, es preciso conocer algunos matices del estudiantado inicial, que manifiesten cómo, porqué y en qué condiciones acudían los estudiantes a las aulas. Veamos una rápida descripción de esos expedientes para intentar conocer los detalles de dicho interés inicial.

En Octubre de 1934 la EPCG abrió sus puertas a 157 estudiantes, de ellos 139 varones y 33 mujeres (un 21%, cifra que sin duda parece alta para la época). El curso siguiente, 1935-36, la demanda disminuyó significativamente, aunque en medida en modo alguno alarmante, pues se abrieron otros 115 nuevos expedientes, entre los cuales 28



mujeres representaban incluso un ligero incremento relativo (un 24%). El problema es que, de entre todos ellos, 146 (un 53%) abandonaron los estudios en solo uno o dos cursos sin haber obtenido el título.

La mencionada demanda respondía sin duda a las necesidades locales y por tanto eran una fuerte mayoría (82%) quienes habían nacido en la ciudad o en la provincia, si bien esa proporción fue mayor en el primer año y disminuyó ligeramente en el curso siguiente (65%). Entre los nacidos fuera de la provincia los más numerosos eran los naturales de Jaén y Almería, provincias vecinas donde aún no existían Escuelas de Comercio. Pero también los hubo procedentes de Málaga y hasta de Madrid —donde funcionaban dos de las Escuelas más antiguas y desarrolladas de España—, y también de varias plazas extranjeras hasta un total de 21 provincias y tres países extranjeros.

La distribución por edades de los primeros estudiantes resulta muy significativa. Un primer grupo estaba formado por los nacidos en 1921 y 1922 (treinta y siete matriculados) que, con los nacidos en los dos años inmediatamente anteriores, llegan a ciento seis. Sus edades al realizar la matrícula, entre los once y los dieciséis años, indican claramente que se matriculaban en el grado preparatorio —algunos con asignaturas convalidadas de otros centros de bachillerato— y ninguno de ellos revalidó ni el Peritaje ni el Profesorado —al menos en la Escuela de Granada— pese a que fueron muchos los que estuvieron matriculados en el Centro de forma más o menos irregular durante ocho años o más. No parece, pues, que el grado preparatorio haya sido un buen instrumento para la captación de futuros estudiantes de los grados profesionales y probablemente sesgó el diseño de la carrera en una orientación inadecuada. Un segundo grupo incluye a los nacidos entre 1911 y 1918, con edades entre 17 y 24 años en 1934. Son ellos los inscritos propiamente y en su edad en estudios periciales y profesionales, quienes constituyeron, o deberían haber constituido más bien, el núcleo central de la nueva Escuela y de la profesión subsiguiente en Granada. Su número en los dos cursos asciende a ciento veintinueve, pero la mayoría de ellos —nada menos que setenta y seis— interrumpieron sus estudios en el curso de 1936. Ninguno revalidó el Peritaje y sólo ocho, trasladados en su mayoría desde la Escuela de Málaga, el Profesorado. Es muy ilustrativo de cómo fueron las cosas entre estos primeros titulados de la EPCG el que cinco de ellos completaran sus estudios muy rápidamente, ya antes de la guerra, mientras que los tres restantes hubieron de esperar hasta 1951 para terminar sus carreras académicas. Los años Cuarenta, que contemplaron la consolidación y la refundación de la Escuela, fueron en la práctica perdidos para la producción de titulados a nivel de Profesorado. Sin duda la quiebra bélica dejó su marca entre los estudiantes de Comercio como veremos enseguida. Todos los que revalidaron el Profesorado eran granadinos, salvo una vallisoletana que tenía domicilio en Málaga. Finalmente, los alumnos nacidos antes de 1911 —con veintitrés años o más y sin duda con una actividad profesional ya iniciada en 1934— ascendían a treinta y uno y el de mayor edad entre ellos contaba con nada menos que cuarenta y tres años en 1935.

La procedencia académica de la primera oleada de estudiantes ilustra el éxito inicial del Centro, pero añade matices que invitan a la prudencia interpretativa a la hora de hacer valoraciones genéricas. Varios de los nuevos estudiantes, aunque nacidos en Granada, estaban previamente cursando estudios de Comercio en otras escuelas de España, particularmente en las de Málaga, Murcia y Madrid, desde donde trasladaron expediente. Sin duda aprovecharon la ocasión para retornar a casa, si es que realmente cursaban sus estudios fuera de ella, para reducir así molestias y gastos. Los alumnos libres fueron muy numerosos en todas las escuelas de España. Los alumnos procedentes de la que hasta poco tiempo antes había sido la Escuela de Altos Estudios Mercantiles de Málaga, por ejemplo, tenían, con una sola excepción, edades superiores a los dieciocho años y



cuatro de ellos obtuvieron pronto el título de Profesor Mercantil, algunos en pocos meses. Los más de ellos estuvieron pocos años matriculados en el centro y un tercio obtuvo el título de Profesor en apenas dos años, aunque ninguno el de Perito. Uno, en particular, procedente de Almería, había cumplido ya los cuarenta años y completó sus estudios de Profesorado en una sola convocatoria. Sus fechas de nacimiento invitan a pensar en estudiantes libres, bastante maduros, que simultaneaban los estudios de Comercio con una actividad laboral paralela. Los mayores contingentes de inscritos procedían de otros centros locales de enseñanza media, en particular de los institutos Padre Suárez y Ganivet —fundado este último un año antes y disuelto pocos meses después— así como otros muchos de la provincia y provincias vecinas.

Mencionemos un último detalle. Las coincidencias de apellidos y domicilios sugieren la existencia de significativas afinidades familiares entre los alumnos. Fueron muy numerosos —más de un tercio de los matriculados durante los dos primeros cursos— aquellos de quienes cabe suponer que se hicieran seguir por otros hermanos suyos en el camino de las aulas de la EPCG. La proporción es ligeramente mayor (37%) entre los alumnos del preparatorio y ligeramente inferior (32%) entre los de Peritaje y Profesorado pero no parece una diferencia significativa. La simple existencia del Preparatorio y mucho más la nutrida cifra de sus alumnos, sin que prosiguieran sus estudios profesionales, pone en realidad de manifiesto las deficiencias generales del sistema escolar de su época y, andando el tiempo, su gradual superación.

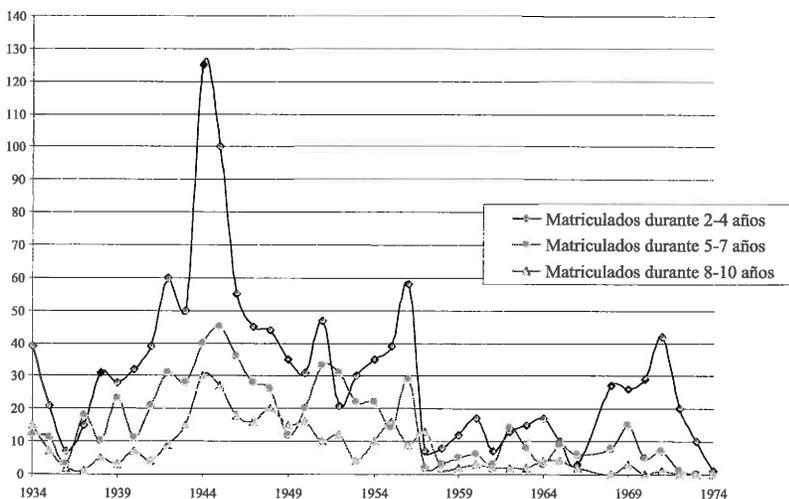
Hemos mencionado más arriba que esta generación se debió ver muy directamente afectada por la guerra civil. ¿Qué puede ofrecernos la estadística de estudiantes de la EPCG al respecto? Los alumnos varones nacidos entre 1910 y 1920, que estuvieron en edad militar a lo largo del conflicto, ascendían a 138. Cabe suponer que en su mayoría fueran llamados a filas, pero los datos disponibles no apoyan esta idea o exigen matices adicionales: un 45% de los varones de esas cohortes abandonaron sus estudios durante los tres años de la guerra, lo que podría parecer mucho si no lo comparáramos con los abandonos anteriores al conflicto y, aún más, con la proporción de mujeres que abandonaron. El abandono femenino de las mismas cohortes es muy superior y asciende al 63%. Cabría haber esperado unas proporciones de abandono por sexos literalmente invertidas; el que no sea así parece un tanto paradójico aunque nada podemos concluir al respecto. En cualquier caso el dato invita a pensar en que la matrícula en la Escuela de Comercio pudo servir a numerosos varones granadinos para evitar los efectos negativos de la guerra, cualesquiera que aquellos fueran; movilización para unos o, para otros muchos, otras variadas y desconocidas razones más o menos habituales para abandonar los estudios sin concluirlos.

Pese a la mala situación de la Escuela en esos años, que hemos descrito en el epígrafe anterior, durante los críticos años entre 1936 y 1940 se matricularon en la Escuela 527 estudiantes de nueva inscripción. También en esos años fue la demanda estudiantil la que impulsó seguir adelante tras un breve desplome que resultó, a la postre, poco significativo. Como se aprecia en el gráfico que recoge la evolución temporal de las nuevas matrículas, en 1936 llegó a su mínimo la inscripción de nuevos alumnos, punto de inflexión de una tendencia recesiva que pudo haber hecho temer lo peor, pero que se invirtió vigorosamente en los años siguientes. De este modo se aprecia que la matriculación durante los años de guerra fue, en promedio, similar a la de los dos cursos fundacionales, aunque con una tendencia manifiestamente positiva; y a la consolidación creciente durante la etapa bélica siguió una notable expansión del alumnado de nueva inscripción, que se inició en 1941 superando los logros anteriores de la etapa bélica y que alcanzó su ápice en 1944, tras la consolidación oficial del Centro y la normalización de sus actividades.



No se aprecian grandes diferencias estadísticas entre los alumnos de la etapa fundacional y los inscritos durante la etapa de excepción bélica. De entre los nuevos alumnos inscritos en el Centro entre 1936 y 1950, fueron varones 381 y 146 mujeres (28%). De los alumnos matriculados en esos años eran naturales de Granada capital y otros 112 del resto de la provincia, un 74% en su conjunto.

Evolución de la matrícula nueva en la EPCG
(Estudiantes de duración media o larga)



Pero de nuevo la intensidad de la demanda divergió notablemente de la calidad de la misma. Los resultados fueron igualmente deficientes que en la etapa anterior; 297 no obtuvieron título ninguno y la inmensa mayoría de ellos (69%) abandonaron los estudios apenas empezados, antes de 1940. Sólo 218 revalidaron el Peritaje. Destaquemos que fueron sólo diez quienes entre ellos revalidaron el Profesorado (sólo cinco obtuvieron ambos títulos) lo que sin duda estuvo relacionado con el hecho de que la consolidación postbélica del Centro, que trataremos enseguida, supuso la pérdida —transitoria— de su categoría académica a simplemente Pericial.

La impresión general que producen las estadísticas del alumnado de la primera oleada de estudiantes en la EPCG es la imagen de un centro docente que operó casi exclusivamente para uso local. Es claro que los nuevos estudios proporcionaron una cierta pero limitada diversificación de la oferta educativa local en la medida en que la Escuela atrajo a numerosos estudiantes de otros centros de enseñanza media y hasta superior. Algunos indicadores sugieren desde el principio una estrategia de masificación que se podría decir que ha continuado hasta nuestros días; dispuestos entonces a maximizar los ingresos por matrícula y derechos de examen, abrieron las puertas a un buen número de estudiantes del bachillerato elemental y a numerosos estudiantes libres. El resultado no puede calificarse como bueno a pesar de la fuerte demanda: la tasa de abandono de los estudios fue elevadísima también desde el principio y la producción de titulados resultó escasísima con independencia de la crisis bélica. Podemos pensar que la presión de la demanda influyó más por su volumen que por su calidad, de modo que los estudios no profesionales se llevaron la parte del león. El que hubieran de optar masivamente por



esa línea —en el supuesto de que respondiera a decisiones autónomas del Centro mismo— responde sin duda a las peculiaridades del entorno empresarial granadino y a las miserias financieras en las que se vio sumida la Escuela desde su fundación. En proporción, los estudios de Peritaje fueron mucho más exitosos y 223 estudiantes revalidaron su título (un 43% de los varones y un 39% de las mujeres).

4. Consolidación y apogeo: los años Cuarenta.

Terminada la guerra, el Gobierno se ocupó de reorganizar los estudios y los escalafones docentes en términos generales y para las diferentes carreras académicas. A las bajas sufridas durante la guerra es preciso añadir las depuraciones que, entre el profesorado de diferentes niveles, fueron generalizadas y virulentas. Hasta donde llegan nuestras noticias, probablemente incompletas, en la EPCG sólo se dieron tres sanciones por depuraciones políticas, las de don Eduardo Verdú Quiñonero —inhabilitado para cargos directivos y de confianza y que al parecer reorientó su vida como promotor inmobiliario en Alicante—, don Mariano López Palacios —separado del servicio— y don José Vilchez López —reintegrado en el servicio, pero con pérdida de los haberes devengados. Obviamente, hubo otros muchos procesos pero no nos consta que terminaran en sanción.

Aparte de las pérdidas debidas a la guerra y la represión, la EPCG se encontraba en situación precaria desde el principio pues su profesorado nunca había superado la fase de interinidad y ni siquiera el presupuesto había sido consolidado en el presupuesto ministerial. Tal fue la doble tarea que asumieron en 1940 los directivos de la Escuela y la Dirección general del Ministerio, ocupada a la sazón por don Antonio Tovar Llorente, en el equipo ministerial de Ibáñez

Don Aurelio Cazenave Ferrer, perfil biográfico.

Aurelio Cazenave Ferrer nació en Málaga en 1906 en una familia de profesionales de la empresa. Hijo de Aurelio Cazenave Gómez, ingeniero que desempeñó diferentes empleos directivos y técnicos a lo largo de las primeras décadas del siglo en las provincias de Málaga, Granada y Almería. Su tío Enrique figura en los Anuarios profesionales de Granada en los años Treinta como agente de comercio.

Nacido y criado en ciudades muy marcadas por la industria minera y azucarera, probablemente obtuviera Cazenave en la Universidad de Granada el doctorado en Ciencias Químicas, y en la Escuela de Madrid, la Intendencia Mercantil, título pocos granadinos alcanzaron.

Fue profesor de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Granada y en Diciembre de 1935, con 29 años de edad, se vinculó a la EPCG y mantuvo su relación con el Centro el resto de su vida. Comenzó como Catedrático interino Física y Química y en 26 de Julio de 1945 obtuvo la cátedra de Mercancías en la misma Escuela. Tras superar los distintos grados de la carrera de Comercio, en 1939 se tituló como Intendente mercantil.

Debió desempeñar un papel distinguido en la guerra civil, lo que le valió en Octubre de 1938 el nombramiento de Capitán honorario de Artillería para servicios técnicos.

Secretario de la EPCG al final de la guerra, tras la normalización de la Escuela, en Noviembre de 1942, le fue encomendada la dirección de la misma, cargo que desempeñó durante muchos años sucesivamente con la ayuda de Francisco Wilhelmi Manzano y Joaquín Bosque Maurel, como secretarios. En adelante la obra de Cazenave fue decisiva en la normalización de los estudios, en la recuperación del grado profesional —perdido durante la guerra— y en la instalación de un nuevo edificio como sede permanente del Centro en la plaza de los Girones.

En 1946, dispuesto a impulsar desde la Escuela el desarrollo el desarrollo de la profesión, promovió la fundación del Colegio Oficial de Titulares Mercantiles de Granada y fue designado Presidente, primero de la corporación. En adelante intervino como asesor de diferentes iniciativas empresariales y económicas en la provincia de Granada.

Su intensa actividad en la promoción de la Escuela de Granada y de los estudios de Comercio en general fueron reconocidos más tarde con su nombramiento como Consejero Nacional de Educación vocal de la Comisión de Asesoramiento e Inspección de Enseñanzas mercantiles y de la Junta Ce4ntrao de Obvencionales E. Comercio. Falleció en Granada en 1965.

A diferencia de Aguilera y de Cavanna, miembros del Cuerpo de Catedráticos de Comercio con amplia proyección en la política nacional, Aurelio Cazenave fue toda su vida un granadino y un hombre de la EPCG. No obstante, a lo largo de muchos años Aurelio Cazenave desempeñó un papel decisivo en la consolidación del Centro y de la profesión misma en Granada, a través del Colegio Oficial de Titulares Mercantiles.



Martín. El programa de reconstrucción y consolidación promovido por Ibáñez Martín fue el que, a la postre, condujo a la consolidación de la EPCG, a tiempo apenas para iniciar la crisis final de la carrera de Comercio con la creación de la Licenciatura de Económicas en la Universidad de Madrid. Sólo en Marzo de 1940, seis años después de los primeros nombramientos de profesores interinos para el Centro, el ministerio procedió a consolidar la plantilla, o una parte de ella, y asumió definitivamente el presupuesto de la Escuela descargando al fin a las administraciones local y provincial de dicho compromiso.

Llegados a este punto es preciso mencionar a quien encabezó el proceso restaurador de la EPCG, don Aurelio Cazenave Ferrer. Ligado al centro ya desde 1935 como Catedrático interino de Física y Química, tras la guerra se hizo cargo de la secretaría de la Escuela, primero, y de la dirección de la misma en 1942, como conclusión del proceso de consolidación. Fue bajo su mandato cuando se logró consolidar a la plantilla, dotar las primeras cátedras por oposición y planificar la instalación definitiva del Centro en un edificio *ad hoc*, no de nueva planta pero sí convenientemente adaptado para su función en la Plaza de los Gironés de Granada, que fue remodelado y ampliado en 1951.

Como ya hemos dicho la EPCG alcanzó su apogeo a mediados de los años Cuarenta. Como indica la síntesis recogida al final de este capítulo entre 1943 y 1950 se matricularon 2.675 alumnos (un 17% mujeres), de los que la inmensa mayoría no lograron revalidar ninguno de los dos títulos profesionales. Sólo un 32% de ellos lo lograron y en lo tocante a los resultados hubo una casi exacta paridad entre los dos sexos. Es de destacar que entre los titulados fueron minoría los que habían entrado en la Escuela a nivel preparatorio mientras que la mayoría entró directamente al Peritaje o al Profesorado. Como también entre los que entraron directamente a los estudios profesionales fue elevada la proporción de fallidos cabe replantear el tema de la calidad o la atipicidad de la demanda estudiantil. No obstante habría que plantearse también en qué medida los estudiantes necesitaban realmente un título oficial, que los obligaba a cursar la totalidad de las materias, y no se contentaban realmente con aprender unas pocas materias de carácter directamente aplicado. Con las debidas diferencias generadas por los grandes cambios sociales y educativos de las últimas décadas, se podría decir que es un problema que en cierto modo aún pervive en la actualidad. Y también, situación propia de aquella época, cabe pensar que el número de estudiantes libres fuera también muy elevado. Con todo, 863 de los estudiantes ingresados a lo largo de la etapa que nos ocupa revalidaron sus estudios de Peritaje y, desde 1951 en adelante, de profesorado.

De los alumnos que obtuvieron título apreciamos que en una proporción de los dos tercios eran nacidos en Granada o su provincia y que casi una cuarta parte lo hicieron en el marco de una estrategia familiar que llevó a varios hermanos, proporcionalmente más que los no titulados, a seguir sus pasos hacia los estudios de Comercio. En cuanto a los años invertidos en su vida académica apreciamos que el perfil cronológico de quienes completaron los estudios periciales resulta relativamente corto, bastante ajustado en media a lo previsto en el plan, pero que los de Profesorado se alargaron desmesuradamente, lo que probablemente indique que compatibilizaron su actividad académica con tareas profesionales, situación histórica que resulta, de nuevo, un tanto similar a la actual. Los estudiantes titulados en la Escuela eran granadinos en una proporción ligeramente mayor que los no titulados. Probablemente entre éstos hubo una proporción mayor de alumnos "volantes" que pasaban de una escuela a otra hasta completar sus estudios por alguna razón (traslado familiar, inexistencia de Escuela en su ciudad de domicilio, malos resultados en el centro original, y un largo etcétera que sin duda constituiría una larga casuística que de llegar a conocerla ilustraría bastante la vida de los estudiantes de aquellos años.



75º Aniversario

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Granada

En cuanto a la proporción de alumnos que comenzaron sus estudios en el grado preparatorio vemos que entre los titulados ascendía al 36% (48% entre las mujeres), mientras que para los no titulados ascendía al 40% (52% de las mujeres). Este perfil nos indica de nuevo que, en promedio, los estudios preparatorios fueron poco relevantes para atraer estudiantes para los dos grados profesionales y que, probablemente, hipertrofiar el preparatorio debió resultar una rémora importante para las actividades del centro de más alto nivel. De entre los alumnos que no cursaron el preparatorio un número significativo obtuvo el título de perito en sólo un par de años y el de profesor en cuatro, mucho menos de lo establecido en la planificación ordinaria de la carrera.

Un último detalle resulta muy significativo a la hora de valorar en su conjunto la fase de consolidación de la Escuela durante los años Cuarenta. Ya dijimos que a principios de los años Treinta había muy pocos Titulares mercantiles registrados en Granada y que a mediados de los Cuarenta la situación parecía haber cambiado un poco, pero no decisivamente. La necesidad de un desarrollo institucional de la profesión era evidente. Durante los años bélicos y durante la inmediata posguerra, por ejemplo, las autoridades militares y judiciales habían acudido oficialmente al Centro en demanda de servicios periciales para los procedimientos en curso. Sin duda la falta de un Colegio oficial del ramo que atendiera las necesidades de la ciudad y la provincia se hacía sentir y de este modo las gestiones se orientaron pronto a la fundación del mismo. Así, la fundación del Colegio Oficial de Titulares Mercantiles de Granada tuvo lugar el 4 de Noviembre de 1947, precisamente en el salón de actos de la Escuela de Comercio de Granada se reunieron algunos de los titulares mercantiles residentes en la plaza para formalizar públicamente el alumbramiento y elegir el primer Consejo de Gobierno que tomó el relevo de la Comisión organizadora que había impulsado el desarrollo del proyecto. Como resultado de aquel protagonismo del Centro y de su Director, Cazenave, el Archivo Histórico de la actual Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales conserva aún el primer libro de actas de dicha corporación y por él podemos saber que durante los primeros meses de funcionamiento se incorporaron al Colegio sesenta y dos Intendentes, Profesores y Peritos mercantiles. Otros cuarenta y ocho se incorporaron al Colegio en las semanas siguientes antes de que finalizara el año mientras que tres causaron baja. Es claro que la EPCG empezaba asumir un papel central en la formación de Titulares mercantiles y en la institucionalización de la profesión en Granada.

Colegio Profesional de Titulares Mercantiles de Granada. Primeros equipos directivos.

Comisión Gestora (hasta Noviembre de 1947)

- Sr. Castilla Jiménez
- Sr. Campos Ruiz
- Sr. Romero Fernández
- Sr. Caro Valero
- Sr. Rodríguez Garrido
- Sr. Mazaán de Vicente
- Sr. Pérez Embid,
- Sr. Cruz Castro
- Sr. Morales López
- Sr. García González.

Cargos electos en 4 de Noviembre de 1947.

- Sr. Cazenave Ferrer, don Aurelio (Presidente)
- Sr. Rodríguez Garrido, don Francisco de P. (Vocal)
- Sr. Romero Fernández, don José (Vocal)
- Sr. García González, don José (Secretario)
- Sr. Martínez Molner, don Joaquín (Vicesecretario).



5. Visión de conjunto a mediados de los años Cuarenta.

Las estadísticas educativas de mediados de los años Cuarenta arrojan algunas características peculiares sobre las que conviene reflexionar. La impresión de conjunto de estos estudios es la de una masificación aparente asociada a una notable irregularidad en la presencia del alumnado en las aulas. Es ésta una característica que se manifiesta aún hoy y que debería invitar a realizar una reflexión seria sobre la escala y el alcance que debería tener en el futuro la enseñanza para la empresa.

Para empezar, las Escuelas de Comercio, veintisiete en total después de la guerra, atendían a un número de alumnos muy elevado: 57.129 en concreto. Las tres mayores Escuelas de la época (Barcelona, Madrid y Sevilla) recogían casi un 30% del alumnado total mientras que las tres menores (Ciudad Real, Almería y Cartagena) sólo preparaban a un 1,5% del total. Las disparidades entre los diferentes centros eran evidentes.

Pero de los alumnos inscritos sólo un 15% eran oficiales. El resto prefería la matrícula libre, de modo que las Escuelas se limitaban a examinar masivamente, tal vez, pero de forma puntual a los interesados, certificar sus conocimientos y, en su caso, acreditarlos con el preceptivo título oficial imprescindible para determinadas carreras, la funcionarial en primer término. Esto nos obliga a pensar que las Escuelas de Comercio eran en realidad una parte, tal vez la cúspide y el elemento coordinador, de un complejo más amplio de enseñanzas técnico-profesionales que se podían seguir de forma local con la ayuda de otros centros de enseñanza, profesores particulares o incluso Titulares mercantiles que ejercieran como preparadores para los exámenes. Es éste un aspecto desconocido que sin duda habría que estudiar.

Como decíamos, el número de alumnos totales por profesor invita a hablar de masificación. Ciento veinte alumnos por profesor en el conjunto de España, con máximos totales superiores a los trescientos en Sevilla y Madrid, apenas compensados por los mínimos inferiores a cincuenta en Ciudad Real, Almería, y Cartagena. Pero de nuevo éstas eran cifras aparentes: el promedio de alumnos oficiales por profesor era de sólo dieciocho en el conjunto, con máximos superiores a cuarenta en Madrid y Sevilla y mínimos inferiores a diez en Ciudad Real, Palma de Mallorca y Santander. ¿Tiene alguna significación especial la mayor o menor presencialidad? Sin duda ésta situación contribuyó decisivamente a configurar el ambiente interno de los centros en cuestión y de momento nos limitaremos a resaltarla.

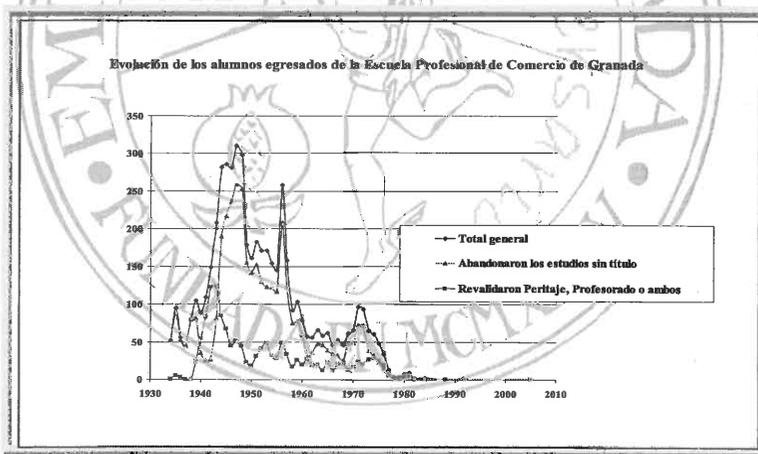
Con tasas de alumnos oficiales superiores a un quinto figuraban las Escuelas de Cartagena, Murcia, Ciudad Real, Almería, Las Palmas, Santa Cruz de Tenerife, Jerez de la Frontera y Málaga (las tres primeras eran elementales) y todas ellas un tanto marginales dentro del sistema. En el otro extremo, las escuelas de Barcelona, la Coruña y San Sebastián tenían menos de un décimo del alumnado oficial (la primera escuela mencionada era Superior y las otras dos Profesionales) y, sobre todo la primera, ejercían una manifestación centralidad dentro del sistema. De las entonces Escuelas Periciales, sólo en la de Granada se daba una baja tasa de presencialidad.

Lo dicho nos permite sospechar que la función de las Escuelas de Comercio, entre el mundo de las empresas y el de la educación, presentaba rasgos muy particulares que conviene estudiar más en profundidad. Rasgos que, probablemente, siguen vigentes en la actualidad en los estudios de Administración y Dirección de Empresas. Un aspecto sin duda trascendental a la hora de valorar la evolución ulterior de los centros y del conjunto de la carrera de Comercio.



6. El reflujo de la marea.

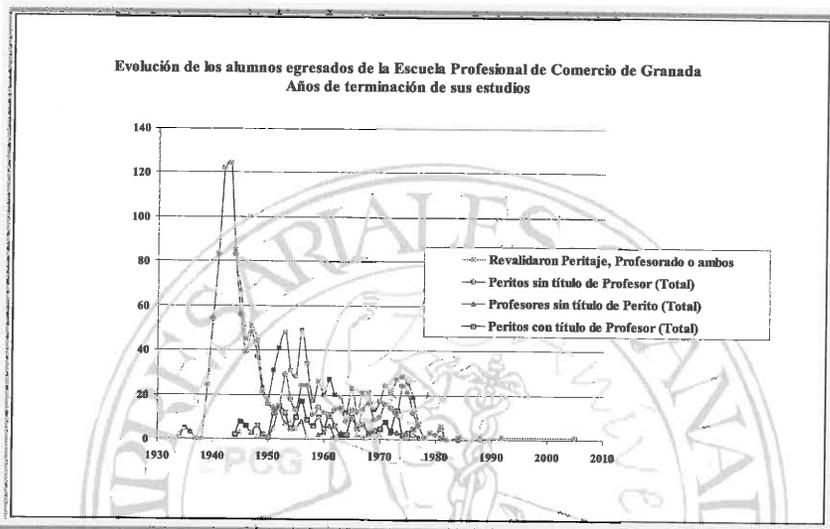
Se organicen como se organicen, las estadísticas recogidas del Archivo Histórico de la EPCG ponen de manifiesto unas conclusiones plenamente consistentes y que, por ello mismo, es preciso mencionar una y otra vez. La evolución de los alumnos egresados del centro, con reválidas o sin ellas —alumnos que, simplemente, abandonaron sus estudios sin obtener el título oficial— muestran un perfil muy parecido a las de las matrículas de los gráficos anteriores sólo que con un pequeño retraso temporal. Pero de nuevo los matices son significativos, de modo que, si tomamos en consideración los titulados y los fallidos, apreciamos que las grandes oscilaciones de la demanda corresponden a estos últimos. Como se aprecia claramente en el gráfico siguiente, abandonaron masivamente las aulas poco después de matricularse los estudiantes procedentes del gran *boom* de mediados de los Cuarenta y que, aunque luego menguaron intensamente, siguieron representando la gran mayoría de los inscritos. Es lógico pensar que algunos de ellos consiguieron aprovechar su etapa escolar para dominar algunas competencias elementales como los rudimentos de Contabilidad que pudieran hacer valer en la actividad empresarial. A la inversa, el argumento nos sirve también para poner de manifiesto la alta exigencia de los estudios de Comercio. Si muchos alumnos preferían dejar la carrera sin intentar y/o superar la reválida, es claro que su coste debía ser realmente alto y muy valioso el esfuerzo realizado por quienes sí que la superaron.



En cambio, el número de titulados, aunque muestra también una ligera tendencia decreciente que sólo se interrumpió tras la transformación del centro indica una mayor regularidad que el anterior con la única excepción del boom pericial de la posguerra. En líneas generales se aprecia que la EPCG aportó a la economía local un flujo de unos quince o veinte nuevos titulados por año que sin duda las empresas granadinas demandaban y podían absorber en diferentes niveles y funciones. Aunque el número de Peritos fue siempre bastante superior que el de Profesores, incluso éstos últimos fueron relativamente estables. Destaquemos que la decisión de llevar los estudios hasta el final llevó a muchos de ellos a no solicitar el título de Perito y optar en exclusiva al título superior. Pero una cosa fueron los estudios y otra la tramitación de los títulos. Como vemos las series se prolongan hasta el presente, lo que indica que hasta el año actual ha durado —aparentemente— la carrera de alguno de ellos que no decidió solicitar y pagar el título administrativo durante todos los años de su vida profesional. Esto nos indica uno de los problemas de la definición de los estudios: a efectos de hacer carrera profesional en las Administraciones públicas los estudios de Comercio estuvieron mal definidos. Por eso

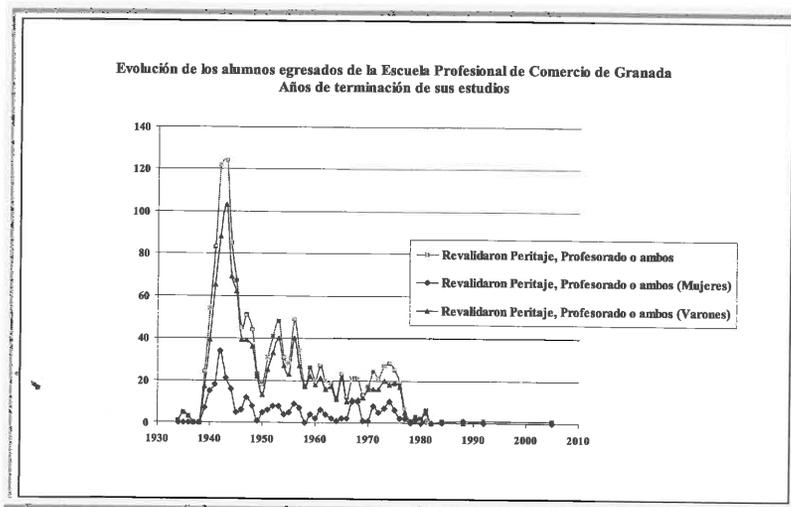


muchos de sus estudiantes optaron por proseguir con otros estudios que les abrían oportunidades funcionariales más amplias y variadas, las licenciaturas de Derecho, inicialmente, y de Económicas y Empresariales más tarde, de modo que la necesidad de completar los estudios de Comercio y pasar la reválida pasaba a un segundo plano que tampoco era preceptiva para el ejercicio de la profesión en las empresas.



A diferencia de los Peritos y pese a la notable irregularidad de la serie —lo que parece inevitable dado lo reducido de las cifras anuales— la expedición de títulos de Profesor muestra un máximo que se consiguió lentamente se alcanzó a mediados de los años Cincuenta. En conclusión, la serie de expedición de títulos de nivel superior es precisamente la que muestra con más claridad el ciclo de vida de la EPCG y que, desde mediados de los años Cincuenta manifiesta una lenta pero imparable decadencia.

Para terminar con el análisis de las cifras veamos las series temporales de los gráficos siguiente en las que podemos apreciar que la respuesta femenina a las oportunidades de la carrera y el papel en la Escuela de los estudios preparatorios e incluso manifestó un claro pero corto auge a finales de los años Sesenta, tanto en términos relativos como absolutos.





El que nos ocupa ha representado un proceso significativo de formación de capital humano al servicio directo de la empresa local; un proceso que, con enormes dificultades, alcanzó su apogeo, en lo que a las expectativas se refiere, en 1944, año en el que se matricularon nada menos que 454 nuevos estudiantes oficiales o libres.

Desde aquella fecha hasta la supresión de los estudios la tendencia fue unívocamente decreciente con escasos repuntes temporales. El éxito inicial fue fulgurante y sin duda tuvo un peso notable en la configuración del Centro, para lo bueno y para lo malo: ya en el primer año de actividad académica –1934-1935– se habían matriculado 161 estudiantes, que procedían en su mayoría de Granada capital. Pero también hubo otros muchos procedentes de lugares dispersos por toda la provincia (de Zújar a Fuente Vaqueros; de Alcadia a Albolote; de Motril a Órgiva y Colomera; de Loja a La Malá pasando por Asquerosa (hoy Valderrubio); de Baza a Alquife, Galera, la Calahorra y Purullena; de Santafé a Yátor, Moclin, La Zubia y Capileira); también fueron numerosos los procedentes de Almería y de Jaén, y otras provincias y aún de países extranjeros. A la vista de la evolución ulterior creo que

podemos calificar de asombroso el impacto inicial de la convocatoria. Y la cosa no se quedó en un brillante inicio meramente: en el segundo curso –1935-1936– se matricularon otros 119 estudiantes nuevos, además de los que proseguían sus estudios iniciados el curso anterior.

Pero el número y tipología de los estudiantes, así como los problemas que hemos descrito, lanzaron al nuevo centro por una vía de reducidas pretensiones, lo que se aprecia, también, en la “producción” de titulados. De los 5.585 estudiantes que durante más o menos tiempo estuvieron matriculados en el Centro debemos recordar que sólo 334 (6%) revalidaron el Profesorado y sólo 1.213 (22%) revalidaron el Peritaje. Unos trece

Bartolomé Paredes Pacheco, datos biográficos

Nacido en Beas de Segura –pequeña población de la sierra de Segura (Jaén)– en 13 de Enero de 1917, don Bartolomé Paredes procedía de una familia de pequeños artesanos y su trayectoria personal y profesional fue un típico ejemplo de aquellos jóvenes españoles que, procedentes de ambientes provincianos con escasas oportunidades profesionales, hicieron de la educación y de la función pública una palanca eficiente de promoción personal.

Como su hermano menor, Francisco, que orientó su futuro por el campo de la Medicina, Bartolomé Paredes debió destacar ya entre sus compañeros de aula durante sus estudios primarios de modo que el maestro de la escuela local promovió la continuación de sus estudios en la propia Beas y en el Instituto de bachillerato del distrito, entonces el de Baeza como alumno libre.

Terminado brillantemente el bachillerato (probablemente el Plan Marcelino Domingo de Agosto de 1931), cursó Magisterio conforme al Plan Profesional del mismo año y, tras ser movilizado en el ejército republicano durante la guerra civil, superó la correspondiente oposición en 1940.

Terminada la guerra, fue nuevamente movilizado y destinado a Ávila y a Madrid (Jefatura de Defensa Química), etapa que aprovechó para cursar en la Universidad Complutense las Licenciaturas de Ciencias (Física y Química) y de Farmacia, que concluyó respectivamente en 1945 y 1949. En Octubre de 1954 revalidó su título de Profesor Mercantil en la Escuela de Málaga y más tarde (1976) se graduó en Óptica.

Su plena consolidación profesional llegó en el contexto de la reorganización de los estudios de Comercio y la convocatoria de numerosas cátedras para el conjunto de las Escuelas de España con Ibáñez Martín, lo que le permitió concursar y obtener, apenas licenciado, una cátedra de Física y Química en Canarias en Diciembre de 1945 y, en Julio de 1951, la misma plaza por traslado en la EPCG.

En adelante la Escuela de Granada vino a ser el eje de la vida y de las actividades de Paredes, de cuya dirección –tras haber ocupado la secretaría y la subdirección– se hizo cargo, tras el fallecimiento de Aurelio Cazenave, en 19 de Octubre de 1965 y ocupó el puesto hasta la transformación de la Escuela.

Como otros muchos catedráticos del Cuerpo, Paredes compatibilizó su actividad como funcionario con la privada; su capacidad personal, los problemas familiares y la languidez manifiesta de la EPCG, que sin duda era apreciable a ojos vistas para todos sus protagonistas sin que cupiera esperar aún un cambio radical de tendencia, lo llevó a abrir una oficina de farmacia en 1959.

Casado con doña Marci Ibáñez, tuvo cuatro hijos. Falleció el 22 de Febrero de 2002.



Profesores mercantiles por año desde 1951 y unos treinta Peritos anuales desde 1934. Con independencia de la contribución del Centro a la educación elemental, que como hemos visto fue bastante amplia, podemos considerar que ésta fue la aportación del Centro a la empresa local y a la sociedad granadina de su tiempo. No parece que fuera realmente una contribución elevada, pero cabe sospechar que incluso reducida pudo resultar excesiva para las necesidades locales. Cabe sospechar que muchos de ellos desarrollaron sus actividades profesionales en el sector privado sin título oficial pero con pleno aprovechamiento de las enseñanzas profesional que recibieron durante su estancia en la Escuela. También es evidente que, puestos a elegir entre un título u otro, dado que muchos de ellos simultanearon diferentes carreras, optaron por la que más ventajas pudiera ofrecerles y no llegaron a revalidar sus títulos de Comercio.

En las páginas anteriores hemos descrito la penosa formación de un nuevo centro docente. Hemos visto que ni las circunstancias fueron propicias ni el entorno local resultó favorable, de modo que, muy probablemente, nos encontremos frente a una iniciativa más o menos política y oportunista que contribuyó poco a enderezar la marcha de una economía local no menos mortecina que el conjunto de la sociedad.

Un análisis a largo plazo del proceso final de los estudios en la EPCG puede resultar igualmente significativo. Para empezar nos fijaremos en la evolución del número total de alumnos que dejaron la Escuela sin obtener titulación ninguna. Es claro que en dicha serie se incluyen estudiantes frustrados de Peritaje y de Profesorado, pero la forma de la curva es demasiado chocante como para que no encierre algo más y ese algo más es, sencillamente, el peso fundamental de la escuela preparatoria. Las cifras indican claramente que el gran *boom* de la Escuela entre 1943 y 1947 incluye un auge notable de los estudiantes del grado preparatorio —que para la mayoría equivalía a un bachiller elemental— sin pretensiones de cursar estudios profesionales. Durante los años Cuarenta y Cincuenta la EPCG sustituyó en buena medida a un necesario instituto de bachillerato que, hasta la creación en 1965 del Instituto Padre Manjón, hizo sentir su falta en la ciudad. No cabe imaginar mayor desvirtuación de los estudios de Comercio que la situación indicada. Aunque la serie muestra una clara tendencia decreciente —con dos extraños máximos secundarios en 1956 y en 1971-1972— hay que resaltar que la mayor parte de los estudiantes figuraron, casi sin excepción, en este grupo. Los alumnos maduros sin titulación experimentaron, en cambio, una vigorosa expansión que alcanzó su apogeo en 1971-1972.

A diferencia de los estudiantes fallidos, el número de titulados de las tres modalidades —Peritaje, Profesorado o ambos títulos— fue más reducido, pero su evolución resulta considerablemente estable en el tiempo, entre los veinte y los veinticinco por año. También en esta serie se aprecia una singularidad importante en 1942-1943. Un estudio separado de los estudiantes que sí que obtuvieron alguno de los títulos que se expedían en la EPCG muestra que el mayor número corresponde a los que revalidaron el Peritaje y que precisamente a éstos corresponde la expansión de los primeros años cuarenta, formada, probablemente por las cohortes que volvían del frente.

7. Tres factores explicativos de una trayectoria manifiestamente mejorable.

Hasta ahora hemos presentado la fundación y consolidación de la EPCG como una hazaña un poco personal y más bien voluntarista y contracorriente. No está mal que así sea pues la Historia de la Empresa, más que cualquier otra, es sensible al liderazgo. Pero sin duda es preciso trazar un cuadro general del contexto e ir un poco más allá de la conocida escasez de recursos, ya valorada. Debemos preguntarnos, pues, por las razones profundas que generaron dichas características tan restrictivas.



A nuestro modo de ver, al menos tres rasgos importantes de la economía española y en la sociedad granadina durante los años Cuarenta y Cincuenta del pasado siglo contribuyeron vigorosamente a caracterizar el resultado: el atraso e incluso la crisis industrial de la provincia; la falta de rigor fiscal —en sentido propiamente profesional— en la política y de la Administración de la época; y la indefinición de la carrera misma de cara a la Administración pública y a las carreras funcionariales.

Consideremos, en primer lugar, que la economía granadina nunca había contado con una poderosa economía industrial y financiera. Desde principios del siglo la electricidad y los servicios públicos, la minería y el sector agroalimentario, habían proporcionado a la provincia una oportunidad de industrialización que, aunque generó un tiempo grandes riquezas durante la crisis inesperada que proporeionó la Gran Guerra, resultó a la postre limitada y pobre en resultados duraderos. En el entorno local las sociedades anónimas fueron pocas, de reducido tamaño y complejidad en su mayoría, los beneficios cortos y, en consecuencia, el tradicionalismo de los gestores probablemente excesivo. Un ambiente así no exigía amplios conocimientos profesionales rigurosos y diversificados, de modo que la demanda de profesionales de administración y dirección de empresas de los niveles medio y alto fue más bien la excepción que no la norma deseable. Y las cosas no cambiaron mucho hasta el desarrollismo de los años Sesenta, en buena medida fallido, y la expansión inmobiliaria de los Setenta, fuera ya del ámbito cronológico que nos hemos fijado. Nada que ver, pues, con las necesidades técnicas y las oportunidades profesionales de otras provincias realmente industriales y dinámicas como Barcelona, Vizcaya o, incluso, Madrid. Peor aún. Durante el primer franquismo, la política económica de la posguerra y, en particular, el control estatal de los mercados y los precios de productos básicos como el trigo, el aceite y el azúcar acabó con las posibilidades empresariales en el sector agroindustrial, dominante en la provincia. Lejos de favorecer la profesionalidad de la administración de las empresas y las conductas innovadoras de los empresarios, la brutal intervención de la Administración arrasó cualquier negocio regular que no se basara en los beneficios atípicos, los más de ellos en el mercado negro.

Un texto de la época puede precisar nuestra perspectiva sobre lo que acabemos de decir. A mediados de los Cincuenta, más o menos en la época en que iniciaba su andadura profesional la primera promoción de Profesorado de la EPCG, el Instituto Nacional de Estadística —que no debía ser particularmente derrotista, sino todo lo contrario— describía la situación local en su *Reseña Estadística de la provincia de Granada* en estos términos:

«La industria en la provincia de Granada apenas tiene importancia, pues lo que predomina es su riqueza agrícola. No puede hablarse verdaderamente de industria porque ésta no existe, con la sola excepción de las fábricas azucareras, que constituían una sólida riqueza de la vega granadina, y hablaremos en pasado, porque muchas de esas instalaciones industriales han sido trasladadas a otras zonas de España [...] Granada languidece una mortal semiparalización. Fuera de este aspecto, Granada cuenta solamente como producción industrial la industria eléctrica, y la tradicional molinería de harina y aceite, y pequeñas industrias de la alimentación, aparte de otras escasas instalaciones sin importancia, como tal industria. Sin embargo de este panorama actual, Granada tiene un posible porvenir en el campo industrial por la abundancia de su potencial de energía eléctrica, la posibilidad de acceso ferroviario al Puerto de Motril y el aprovechamiento de los excedentes de su producción agrícola».

Y, en cuanto al comercio, añadían:

«El comercio en la provincia de Granada no ofrece, con excepción de la Capital y grandes municipios, una verdadera especialización [...] el mayor volumen de comercio, en



múltiples aspectos, se canaliza a través de las ferias y mercados, que en esta provincia tienen arraigo y desarrollo tradicional».

Todo lo cual se producía en un contexto intensamente inflacionario, que afectó especialmente a los gastos de vestido y alimentación, mientras que el precio de la vivienda era el que menos había crecido en casi veinte años. No obstante, el nivel de precios en la provincia seguía siendo inferior al del resto de España. No eran, pues, indicadores muy favorables en la medida en que sin duda respondían a la pobreza y al estancamiento económico y social bien conocidos de la provincia. En consecuencia:

«Granada era una provincia de las más baratas de España, y el índice actual puede decirnos que es una de las provincias en las que más ha subido el coste de la vida, en relación con su propio nivel de 1936; pero, en cambio, es posible que siga siendo "ciudad barata" en relación con las demás capitales»

Lo dicho más arriba y las opiniones recogidas por el INE confirman la lamentable situación de la economía y de la empresa locales, más necesitadas de secretos y de trampas varias que de serias y modernas necesidades de gestión. Recordemos ahora en qué medida la gestión de los ingresos públicos apoyaba la misma conclusión. Como es bien sabido, la política económica franquista, en especial durante la posguerra y hasta 1958, se caracterizó por el autoritarismo, la opacidad y la corrupción, factores muy disjuntos, si no decididamente opuestos, al rigor profesional que cabe esperar de los Titulares Mercantiles. Por el lado de la empresa, buenos contactos y dinero negro disponible eran más que suficientes para hacer buenos y atípicos negocios, mientras que una buena contabilidad podía ser, en el mejor de los casos, decididamente disfuncional. Inversamente, por el lado de la Administración fiscal, no eran tampoco necesarios muchos funcionarios especializados y bien preparados. En tales condiciones, ni la Administración de Hacienda ni las propias empresas necesitaban gran número de profesionales, de modo que los fundamentos sólidos para una amplia salida funcional quedaron mermados para mucho tiempo para los titulados en la Escuela. En tal ambiente, cursar algunas pocas materias prácticas, sin completar los estudios hasta la obtención del grado, era una opción bastante racional para una gran parte de los alumnos estrategia, como vemos, ampliamente seguida por los estudiantes de la EPCG. Y no olvidemos que la Granada de la época era una auténtica exportadora de funcionarios de alto nivel. Pero dicha actividad se centró en determinadas Facultades de la Universidad, con Derecho, Medicina y Farmacia en primer plano y, por lo mismo pero a la inversa, dificultó la salida profesional en los cuerpos estatales para los Profesores mercantiles.

En relación con lo anterior viene a cuento citar el tercero de los rasgos o elementos restrictivos que caracterizaron la historia de la EPCG y, en este caso, al conjunto de la carrera de Comercio en toda España hasta su transformación completa en los Setenta: la confusa inserción de la carrera, incluido un cierto voluntario aislamiento dentro del sistema escolar general. Pese a su inspiración francesa originaria y al deseo de muchos de sus titulados y profesores de equiparar las enseñanzas de Comercio a las carreras técnicas, dependientes del Ministerio de Obras Públicas y vinculadas a poderosos cuerpos facultativos de funcionarios, la carrera de Comercio en España adoleció a lo largo de su larga historia de una manifiesta indefinición, que afectó a su perfil docente y a su inserción en el sistema académico español. Lo peor de todo era que, como resultado de ello, los estudios quedaron a caballo de las enseñanzas media y superior, estructura bifronte que responde a claras razones tácticas lo que sin duda tuvo efectos muy negativos en lo referente a su papel en el seno de la Administración pública.



No fue ésta una cuestión en modo alguna pacífica, sino que, más bien al contrario, atraviesa toda la historia de la carrera. En fecha tan tardía y para nosotros en estas páginas tan significativa como 1934, el Consejo Nacional de Cultura hubo de ocuparse del tema a petición del Ministerio. En la resolución del Consejo, literalmente trasladada a las páginas de la *Gaceta*, aparecen interesantes comentarios sobre el porqué de la cuestión que evidencian las disparidades existentes sobre la función deseada para la carrera por parte de los distintos agentes sociales co-interesados en ella.

Como decíamos, en una Orden comunicada del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de 4 de Junio de 1934, se recoge una resolución del Consejo Nacional de Cultura en la que se resolvió que la edad mínima de acceso a los estudios de Comercio fuera los doce años y que el Peritaje comenzara a los quince, sin que se pudiera hacer la reválida ni matricularse del Profesorado antes de los diecisiete. La resolución respondía a la decisión, un año antes, de elevar a trece años la edad de acceso a la carrera de Comercio, que había sido ordenada en Marzo de 1933. En la práctica, dicha medida había colocado en los dieciocho la edad mínima para la obtención del Peritaje, de seguir estrictamente los estudios oficiales. Facilitaba, además, la convalidación de asignaturas del grado preparatorio de Comercio por las del Bachillerato elemental, que se cursaban a menor edad, con el inconveniente de no estar «suficientemente orientados

para recibir las enseñanzas técnicas que se estudian en el grado de Perito». De este modo los institutos de bachillerato y los alumnos libres competían en situación ventajosa con el alumnado oficial de las Escuelas de Comercio. En este punto el profesorado, especialmente los catedráticos, buscaba reforzar el peso de las Escuelas en el marco de los estudios superiores, difícil tarea que no podría hacerse sin soltar del todo y previamente el lastre de la enseñanza media.

La solución de 1934, en cierto modo salomónica, suponía fijar claramente las condiciones de edad para obtener el peritaje y/o iniciar el Profesorado —como pedían los Catedráticos— pero aceptaba rebajarlo a sólo diecisiete años —como pedían los padres. Dos eran, como vemos, las opiniones contrapuestas que se trataba de conciliar en el

Personal de la EFCC documentado entre 1954 y 1972

Las ayudas sociales eran gestionadas por la secretaría de la Escuela, gracias a lo cual se conserva un libro de registro en el que aparecen los profesores adscritos al Centro con derecho a percibir dichos complementos así como los nombres de todos sus familiares. Aunque incompleta, esto nos proporciona una interesante relación del personal del Centro desde mediados de los años Cincuenta hasta su integración en la Universidad de Granada.

- López Ruiz, don Antonio	1954-1961
- Bouque Maurel, don Joaquín	1954-1963
- Pinedas Pacheco, don Bartolomé	1954 a > 1972
- Pons Brunet, don Manuel	1954-1956
- Casillo Jiménez, don Francisco	1954
- Carzanve Pérez, don Aurelio	1954-1965
- Ferrer Martínez, doña Alicia	1954
- Enares Navarro, don Gines	1954
- Mesa Reidán, doña Trinidad	1954
- Mirasol Godey, don Agustín	1954
- Morales López, don Daniel	1954-1954
- Muñoz Pedrosa, doña Josefa	1954
- Peralta López, don Manuel	1954
- Prieto Fernández, don Miguel	1954 a > 1972
- Sabatel Alcazar, don Antonio	1954-1954
- Wilhelmí Manzano, don Francisco	1954
- Zurita Ladrón de Guevara, don Miguel	1955
- Rodríguez Flores Quiñones, don Francisco	1958-1960
- Sánchez León, don José María	1958
- Vazquez Ruiz, don José	1960
- De la Torre, don José Manuel	1961
- Pizar Diego, don Pedro	1961
- Morceno Quesada, don Bernabé	1963 a > 1972
- Rodríguez Santos, don Máximo	1963
- Sánchez Domingo, don Francisco	1963-1964
- Álvarez Muñoz, don Rita	1965 a > 1972
- Díaz García, don Amador	1965 a > 1972
- Fernández Puga, don Antonio	1965-1966
- Gallego Rodríguez, don Manuel	1965-1970
- Guerrós Madrid, doña Pilar	1965
- Torres Delgado, don Cristóbal	1966
- Román Gil, don Isidoro	1971 a > 1972
- Aranda Caballero, don Manuel	1971 a > 1972
- Montalvo Rodríguez, don Manuel	1972
- Osuna Zafra, don Melchor	1972
- Martín Simón, don José Luis	1972



informe del Consejo, la de los Catedráticos de las Escuelas y la de las familias de los estudiantes. Bifronte, por tanto, fue la resolución del Consejo, que justificó su resolución diciendo que la resolución adoptada:

«obstaculiza grandemente el que los alumnos no oficiales puedan adelantar algo en los estudios del periodo preparatorio, circunstancia que en la práctica se presenta con frecuencia, sobre todo cuando se trata de alumnos que ya tienen convalidados algunos estudios de dicho período [procedentes del Bachillerato elemental]»

Tras esta componenda con los intereses de la demanda más numerosa, el Consejo accedió, a petición expresa de los Catedráticos de Comercio, a:

« ... determinar la edad mínima para hacer la reválida, y como ésta es potestativa en el plan vigente para los que se proponen seguir el grado de Profesor Mercantil, se pretende que esta edad mínima sea la de diecisiete años cumplidos o que se cumplan dentro del año natural en que se verifique dicha reválida o se matriculen en asignaturas del grado profesional»

En la práctica, el profesorado de las Escuelas y el propio Ministerio se inclinaban por retrasar la admisión al Peritaje y por incrementar de este modo la madurez y los conocimientos previos de los estudiantes e, indirectamente, el rango académico de la carrera dentro del sistema escolar. Lógicamente, iniciado a los dieciocho años, el Profesorado hubiera venido a quedar prácticamente a la altura de la licenciatura de Derecho. Contra la opinión de los profesores, los padres de los alumnos parecían vivamente inclinados por acortar lo más posible los estudios, tal como se lee en la misma resolución del Consejo.

« ... la inmensa mayoría de alumnos que cursan en nuestras Escuelas (en la de Barcelona de una manera muy acusada) aspiran solamente al grado elemental, con el propósito no ya de los alumnos, sino de las familias, de que los alumnos salgan de las escuelas a los diecisiete años como máximo, con los conocimientos debidos para colocarse en los despacho o escritorios mercantiles, hace sentir la conveniencia de que la edad de ingreso en las Escuelas de Comercio sea la de doce años, que con los cinco de estudios (dos de preparatorio y tres de elemental) formarán los diecisiete que se fijan para la obtención del título; sin poner límite intermedio alguno de edad entre los estudios del preparatorio y del grado elemental

De este modo, a petición de las familias y, al parecer, de los menestrales de Barcelona, el Peritaje volvió a quedar plenamente dentro del marco de edad correspondiente a las enseñanzas medias. La razón estimada por el Consejo es de gran interés en su tenor literal.

«De subsistir la disposición actual —explicaban— muchos alumnos se desviarían de los estudios oficiales de Comercio, para suplirlos con enseñanzas de la llamada de Comercio Práctico, con la obtención de simples certificados expedidos por Colegios o Academias particulares, contribuyendo con ello a disminuir el nivel cultural de la dependencia mercantil».

Conviene resaltar la expresa mención a la Escuela de Barcelona —probablemente la más importante de España— y a su entorno social. Es claro que los comerciantes e industriales de aquella provincia tenían una idea sumamente pragmática de los estudios de Comercio, y también que deseaban verlos dentro del conjunto de las enseñanzas medias,



con perfil bajo. Algo que ratifica plenamente el temor del Consejo a una enseñanza no oficial de perfil más bajo todavía.

Sin duda la diferencia de criterio entre el profesorado de más alto nivel de las Escuelas de Comercio —interesado en elevar el rango académico de los estudios— y de una significativa fracción de los estudiantes —deseosos de obtener una formación técnica elemental, de bajo coste e inmediata salida profesional— dificultó la definición de los estudios de Comercio como una carrera superior y los ligó en exceso a una enseñanza especializada de grado medio que hoy equivale a la FP3. A la postre, la creación en los años Cuarenta de los estudios de Ciencias Comerciales con rango de licenciatura y al margen de las Escuelas de Comercio —probablemente un conflicto latente entre el funcionariado “madrileño” y la ~~menestría barcelonesa~~— vino a ser la respuesta a este problema, mal resuelto hasta la transformación de las Escuelas de Comercio en los años Setenta.

8. Bosquejo fallido para la historia de una profesión.

Entre los primeros alumnos del centro hubo seis nacidos en 1900 y otros sesenta y tres nacidos antes de 1909, lo que haría de ellos hoy, de haber sobrevivido hasta nuestros días, ampliamente centenarios. No creo que quede ninguno con vida y es de temer que su memoria se haya perdido para siempre, salvo por los recuerdos que sus familias puedan haber conservado y deseen devolver a la memoria. Otros muchos nacieron antes de 1921, de modo que tuvieron dieciocho años o más en 1939. Es lógico pensar que incluso para aquellos que sobrevivieron, como para tantos otros contemporáneos suyos, la guerra supuso una dramática ruptura que los alejó para siempre de las aulas y de la profesión.

Como ya hemos dicho, la etapa de apogeo del centro corresponde a mediados de los años Cuarenta, ya terminada la guerra. Ésta supuso un duro y directo golpe para el alumnado y sus familias, pero también para el centro mismo, que, pese a todos los esfuerzos por aparentar una normalidad inexistente, perdió en el vendaval del reclutamiento general su condición de Escuela Profesional. Hoy esos estudiantes de los años Cuarenta, con sesenta años de vida profesional a sus espaldas, han sido testigos privilegiados de la evolución de la economía granadina y de la española; a menudo han vivido la frustración de sus ilusiones; en ocasiones también la forja y renovación de nuevos proyectos.

Para la conmemoración del Aniversario y con destino a este libro proyectamos en su momento iniciar el estudio de la historia de la profesión de los Titulares mercantiles y de las empresas de Granada durante el marco cronológico que cubrió la Escuela la misma y nos dispusimos a recoger información sistemática al respecto, de esa que sólo se conserva en la mente de sus protagonistas. Con dicho motivo elaboramos una encuesta de satisfacción profesional que, desgraciadamente, ha encontrado escasísima respuesta. Probablemente es éste el mayor fallo de estas páginas. Confiábamos en su momento en poder encontrar un apoyo generalizado de los protagonistas de nuestra historia, ya que muchos de ellos viven aún, están ya jubilados y, probablemente, disfrutaban de condiciones idóneas para recapitular su propia vida y recordar viejos compañeros y olvidadas experiencias. Desgraciadamente no ha sido así y los comentarios e información nos ha llegado con cuentagotas. Como en lo referente a la Escuela misma, también en lo referente a la historia Granada y sus hombres de empresa han puesto de manifiesto un perfil bajo que confiamos en que lentamente pueda irse corrigiendo, en interés del mejor conocimiento de la historia de la ciudad y de las iniciativas pasadas. Es, pues, una tarea



que probablemente requiera más tiempo del actualmente disponible y que tendrá, por tanto, que extenderse durante varios años sucesivos con la ayuda de todos, espectadores y protagonistas.

Aunque escasos, los testimonios ya recibidos manifiestan una considerable variedad, tal vez exagerada por la carencia de términos medios. Muchos de quienes se titularon como Peritos y Profesores mercantiles en la Escuela desarrollaron sus carreras lejos de Granada, en el extranjero incluso, y algunos otros prosiguieron sus estudios en las Escuelas de Altos Estudios Mercantiles o en las flamantes Facultades de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales. El que entre los antiguos alumnos de Comercio figuren hoy varios profesores de Universidad, en Granada y fuera de ella, nos habla de la plena inserción de los estudios superiores de Comercio en el sistema universitario español, aspecto que, por razones simplemente profesionales, es el sector que mejor conozco. Y lo dicho para el profesorado universitario se puede aplicar también a los diferentes cuerpos de funcionarios que, tanto en ramos afines a la especialidad (Hacienda central, periférica y local, Contabilidad pública, Organismos diversos de las diferentes Administraciones, etc.) como otros diferentes parecen haber sido las salidas profesionales mayoritarias para muchos de los titulados. El resto parece haber abarcado una gama notable de carreras profesionales que se mueven desde el clero, por poner casos extremos, a la policía, pasando por la fundación y gestión de empresas propias, al impulso de empresas familiares y al ejercicio profesional, tanto en forma asalariada como de profesionales independientes. Muchos de ellos lograron empleo fijo y a menudo muy bien remunerado en las principales empresas de Granada o en las filiales granadinas de empresas nacionales. Las cajas de ahorros locales, CajaGranada y la Rural en particular, que tuvieron sus sedes y servicios centrales en la ciudad, son probablemente las más significativas.

Clasificados por sexos resulta que casi el 19% de los alumnos inscritos fueron mujeres y que éstas alcanzaron un porcentaje de éxito en el Peritaje ligeramente superior (28%) al de sus compañeros varones (26%). No parece, pues, que los estudios de Comercio, ni siquiera durante los años más duros de la etapa franquista o más bien al contrario, incluso, se caracterizaran por los problemas referentes a la segregación sexual, dicho esto desde una perspectiva histórica, muy alejada de los parámetros actuales. Y como era de esperar, la Escuela sirvió de crisol para que muchos estudiantes formaran parejas y proyectos familiares y profesionales por medio de numerosos matrimonios entre compañeros del aula. En todo caso conviene advertir que si bien las mujeres mejoraron a sus compañeros en el grado elemental, a la hora de revalidar el grado de Profesorado la proporción de mujeres fue notablemente inferior a la de sus compañeros (3% frente a 7%, respectivamente).

De los Titulares Mercantiles por la EPCG que a lo largo de los últimos años he tenido la oportunidad de conocer, resulta al menos una constante. De sus charlas, siempre amenas, la primera impresión que se saca es la discreción absoluta. Desean a toda costa mantenerse en segundo plano. Aseguran y temo que lo hacen convencidos de lo que dicen que sus vidas y experiencias carecen de interés. Se diría que temen hablar demasiado. Pero, cuando la conversación se normaliza, el tono cambia por completo. Ya no se quejan ni fingen desinterés; en realidad suelen valorar su vida personal y profesional de forma bastante positiva; recuerdan con cariño su pasado y más de uno sugiere con cierta malicia que le ha ido mejor de lo que suele estar dispuesto a reconocer. Pero en general les cuesta empezar a hablar y romper así un viejo tabú que muy probablemente haya sido norma en sus vidas. ¿Por qué esa discreción que parece común a toda la profesión? Como escribió Gabriel Tortella —uno de los primeros y más conocidos especialistas en historia empresarial en nuestro país— a menudo los empresarios, cuando se ven

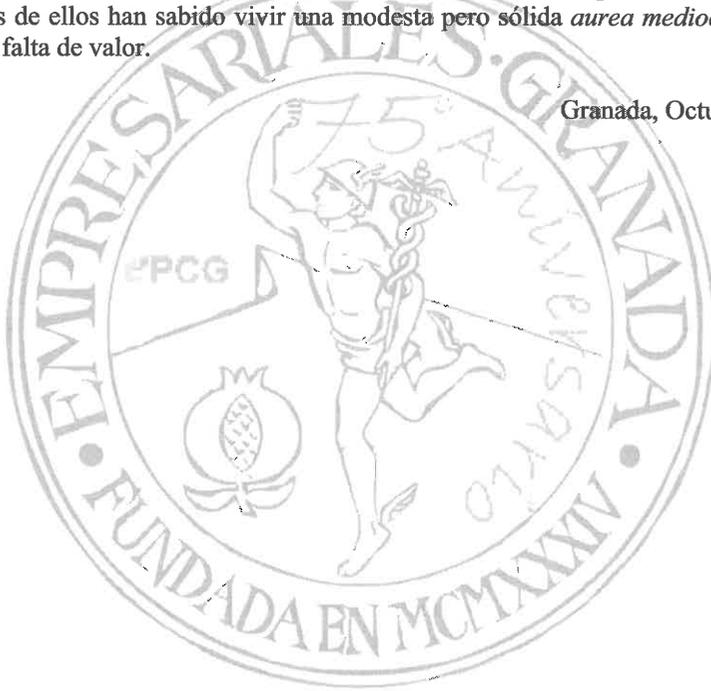


75º Aniversario

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Granada

enfrentados a la historia, temen ver salir a la luz viejos esqueletos cuidadosamente escondidos en los armarios; tardan en reparar que los supuestos esqueletos ni fueron ni tantos ni en realidad fueron tan importantes como pudieron haber creído en su día. Hoy, más bien al contrario, el largo tiempo transcurrido desde entonces los ilumina con luz nueva; a menudo teñida de nostalgia y de serena y sabia apreciación de lo que fue realmente importante, aunque no lo pareciera en su momento, en la inevitable confusión del quehacer diario. A la opinión de Tortella yo añadiría mi propia conclusión, que se orienta a pensar que ellos consideran, como consideramos todos, que sus vidas no tienen nada de excepcionales, pero pasan por alto erróneamente que el punto correcto de interés no debiera ser la excepción, sino la regla, que lo importante es más bien el término medio y que, por lo oído hasta ahora y a la espera de ulteriores precisiones, cabe concluir muchos de ellos han sabido vivir una modesta pero sólida *aurea mediocritas*, en modo alguno falta de valor.

Granada, Octubre de 2009





Escuela Profesional de Comercio de Granada

Síntesis estadística de los estudiantes matriculados en el Centro a lo largo de su historia

Etapa	Concepto	Magnitud	Núm. Mujeres	Num. Varones	Num. Total
	Total Matriculados	Número	206	601	809
1ª Fase	Proporción de Titulados sobre Matriculados	%	28,64	30,62	30,28
	Total	Número	147	417	564
	Cursaron preparatorio	Número	42	105	147
	Proporción de los que cursaron preparatorio	%	28,57	25,18	26,07
	Media de edad al matricularse	Años	16,94	18,61	18,16
1ª Fase: No Titulados	Media de años matriculados	Años	1,96	2,52	2,38
	Tuvieron hermanos en el centro	Número	46	113	159
	Proporción con hermanos en el centro	%	31,29	27,10	28,19
	Nacidos en Granada (Provincia)	Número	116	312	428
	Proporción de nacidos en Granada (Provincia)	%	78,91	74,82	75,89
	Total	Número	59	184	245
	Cursaron preparatorio	Número	28	47	75
	Proporción de los que cursaron preparatorio	%	47	26	31
	Media de edad al matricularse	Años	18,86	18,37	17,75
	Peritaje: Media de años matriculados	Años	4,20	3,48	3,64
1ª Fase: Titulados	Profesorado: Media de años matriculados	Años	35,50	8,43	10,78
	Tuvieron hermanos en el centro	Número	13	42	55
	Proporción con hermanos en el centro	%	22,03	22,82	22,54
	Nacidos en Granada (Provincia)	Número	47	125	173
	Proporción de nacidos en Granada (Provincia)	%	79,66	67,94	70,90
	Total Matriculados	Número	461	2.214	2.675
2ª Fase	Proporción de Titulados sobre Matriculados	%	32,97	32,11	32,26
	Total	Número	309	1.503	1.812
	Cursaron preparatorio	Número	162	572	734
	Proporción de los que cursaron preparatorio	%	52	38	40
	Media de edad al matricularse	Años	15	17	17
2ª Fase: No Titulados	Media de años matriculados	Años	1,70	1,80	1,80
	Tuvieron hermanos en el centro	Número	92	283	375
	Proporción con hermanos en el centro	%	30	19	21
	Nacidos en Granada (Provincia)	Número	186	900	1.086
	Proporción de nacidos en Granada (Provincia)	%	60	60	60
	Total	Número	152	711	863
	Cursaron preparatorio	Número	73	242	315
	Proporción de los que cursaron preparatorio	%	48	34	36
	Media de edad al matricularse	Años	16	18	17
	Peritaje: Media de años matriculados	Años	3,70	4,50	4,40
2ª Fase: Titulados	Profesorado: Media de años matriculados	Años	8,90	8,10	8,10
	Tuvieron hermanos en el centro	Número	37	163	200
	Proporción con hermanos en el centro	%	24	23	23
	Nacidos en Granada (Provincia)	Número	104	451	550
	Proporción de nacidos en Granada (Provincia)	%	68	63	64
	Total Matriculados	Número	365	1.413	1.778
3ª Fase	Proporción de Titulados sobre Matriculados	%	24,38	20,31	21,14



75º Aniversario

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Granada

	Total	Número	276	1.126	1.402
	Cursaron preparatorio	Número	91	314	407
	Proporción de los que cursaron preparatorio	%	33	29	39
	Media de edad al matricularse	Años	17,00	18,00	18,00
3ª Fase: No Titulados	Media de años matriculados	Años	1,60	1,90	1,90
	Tuvieron hermanos en el centro	Número	71	189	261
	Proporción con hermanos en el centro	%	26	17	18
	Nacidos en Granada (Provincia)	Número	182	750	953
	Proporción de nacidos en Granada (Provincia)	%	66	67	68
	Total	Número	89	287	376
	Cursaron preparatorio	Número	16	66	82
	Proporción de los que cursaron preparatorio	%	18	23	22
	Media de edad al matricularse	Años	17,40	18,80	18,40
3ª Fase: Titulados	Peritaje: Media de años matriculados	Años	5,66	6,54	6,33
	Profesorado: Media de años matriculados	Años	5,55	7,57	7,27
	Tuvieron hermanos en el centro	Número	14	35	49
	Proporción con hermanos en el centro	%	16	12	13
	Nacidos en Granada (Provincia)	Número	56	170	226
	Proporción de nacidos en Granada (Provincia)	%	63	59	59





Orígenes y consolidación de la enseñanza técnica en España.

Las ingenierías en los siglos XVIII y XIX

Isabel Garaizar y Carlos Larrinaga

Las Escuelas Especiales de Ingeniería fueron creadas en España a lo largo del siglo XIX, con unos orígenes situados en el siglo anterior, en el XVIII, en el contexto de la Ilustración española. Fueron centros dedicados a la enseñanza de la ciencia aplicada, tan necesaria en el país que pudiera pensarse en un intento consciente de los gobiernos de los siglos XVIII, XIX y XX de dotar a la nación de los técnicos altamente cualificados imprescindibles para la consecución del desarrollo industrial que se observaba, no sin envidia, en Europa, Estados Unidos y Japón

Lo que nos trae aquí no es, por tanto, el mero interés en estudiar el devenir académico de estas Escuelas desde su fundación hasta el abrupto final que supuso la Guerra Civil. Nos interesa también mirar hacia atrás, buscar sus orígenes, situar las bases de sus fundamentos científico-tecnológicos, encuadrar estos en el contexto del desarrollo de la ciencia española, sin olvidar el más amplio campo del momento intelectual que vivió Europa. Es, por tanto, un proyecto ambicioso. Desde luego, hay que decir que no es posible realizar semejante tarea en un ensayo de unas cuantas páginas, pero nos conformamos con poner los cimientos, con esbozar las *ideas-fuerza* del tema objeto de estudio. Vendrán otros tiempos en que podamos continuar con el esfuerzo, adentrándonos en las complejidades que supuso el establecimiento de la enseñanza de las artes útiles en la España de la Ilustración; su transformación en estudios superiores, ya en el siglo XIX, con la Ley Moyano de 1857; su caminar en el contexto de la política convulsa del momento que tanto marcó sus aspiraciones de modernidad educativa, de adecuado nivel científico-tecnológico para sus estudios, de orgullo de centro, al fin; hasta lo que supuso para los ingenieros del siglo XX observar, desde fuera pero también desde



dentro, el cierre de las escuelas de ingeniería con motivo del estallido de la Guerra Civil.

Nos situamos, por tanto, en el marco de la Europa del XVIII. Es ahí, en ese lugar, en ese momento, en el que surgió esa revolución en las ideas que ha venido en llamarse Ilustración y Francia fue el corazón de ese movimiento. La enseñanza, por su parte, fue uno de los temas recurrentes del movimiento ilustrado, haciéndose necesario un cambio en profundidad de todo el sistema educativo. Se era plenamente consciente del enorme poder de la educación para realizar un nuevo diseño de sociedad basado en los postulados de la razón. Éste era el contexto intelectual. Y de Europa al País Vasco. Una pequeña institución nació en Vergara. Una pequeña institución, pero de gran relevancia en la construcción del pensamiento y de las reformas de la Ilustración española. La Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País fue fundada en 1765 y se constituyó en el centro de referencia del resto de las Sociedades de Amigos que surgieron en todo el territorio nacional. La Bascongada dio pie a la creación de un centro educativo de indudable interés. Bien afianzado en las ideas ilustradas, el Seminario Patriótico Bascongado fue inaugurado en 1777, albergando las cátedras de química y mineralogía y metalurgia, las cuales dieron lugar, en su momento, a importantes contribuciones científicas. El estudio de las tres primeras comisiones constituidas en la Sociedad, por un lado, junto al de las nuevas cátedras abiertas en el Seminario, por el otro, nos ha proporcionado las claves para situar los orígenes, bien es cierto que intelectuales, de las ingenierías de minas, industrial, montes y agrónomos. Aunque el cierre de la Bascongada en la segunda década del XIX no supuso el final de un camino. Las ideas de la Ilustración trascendieron los límites de las instituciones e, incluso, de las épocas. Un nuevo Real Seminario Científico e Industrial nació en Vergara en 1851. También ahí hemos encontrado las huellas del devenir de las ingenierías del XIX, esta vez, las de los industriales que llevan directamente hasta la creación de la Escuela de Ingenieros Industriales de Bilbao en 1897 y de aquí hasta hoy.

La fundación definitiva de los cinco centros, Caminos en 1802, Minas en 1835, Montes en 1848, Industriales en 1855 y Agrónomos en 1855, y su devenir en el XIX ha sido trabajada desde la perspectiva de su adecuación científico-tecnológica a las necesidades que el, por otro lado, lento desarrollo industrial de España venía requiriendo. Un punto de inflexión en el suceder académico de los centros se dio con la promulgación de la Ley Moyano en 1857. Fue en este momento cuando los estudios de ingeniería fueron considerados como estudios superiores, el mismo nivel que ostentaban los estudios universitarios. Se pretendía dar cobertura legal al estatus y prestigio que ya, de hecho, tenían las enseñanzas de ingeniería en España. Por eso, trataremos de abordar las repercusiones que la Ley Moyano tuvo no sólo en el entramado educativo o social, sino también en lo que de intento de la Administración supuso para sentar las bases de la construcción de un renovado sistema educativo que debía dar respuesta a las expectativas que la revolución industrial que se estaba llevando a cabo en Europa, Estados Unidos y Japón venía suscitando. Adecuación, por fin, de los estudios científicos y tecnológicos al establecido en los países de referencia. No olvidemos que la Ley Moyano no sólo otorgaba carácter de estudios superiores a las ingenierías, con lo que ello suponía de modificación en los planes de estudio, duración de los mismos, contratación del profesorado, etc.; sino que establecía la creación, por primera vez en España, de la Facultad de Ciencias, lo que, veremos, va a tener cierta relación con la consecución de los estudios de ingeniería.

Asimismo, otra de las *ideas-fuerza* a trabajar en este texto es el caminar de las Escuelas sobre el convulso tiempo de la política española, lo cual nos ha de permitir entender un poco mejor el porqué de ese discurrir hacia delante, observado en la confi-



guración de nuevos planes de estudios o en la creación y puesta en marcha de nuevos laboratorios, por ejemplo, y ese retroceso que, en algunos casos que se analizarán, supuso el recorte de libertades en las funciones de los organismos directivos de los centros. Serán aquí analizadas las políticas educativas de las diferentes Administraciones y los intentos, siempre eternos, de centralización educativa, entre otras cosas.

Este, como decíamos, es nuestro primer intento de poner en un mismo plano el estudio de las cinco carreras superiores de ingeniería que se crearon en España durante el siglo XIX. Supone nada más que un primer intento al que procuraremos dar continuidad.

1. Ingeniería militar

Como bien ha señalado recientemente José María Ortiz-Villajos (2008:117), el Cuerpo de Ingenieros Militares jugó un papel importante en el terreno de la innovación tecnológica, así como en la introducción de tecnología extranjera en España hasta que empezaron a aparecer las Sociedades Económicas de Amigos del País y las escuelas civiles de ingeniería. En concreto, el Plan General de los Ingenieros de los Ejércitos y Plazas de 17 de abril de 1711 supuso la creación definitiva del Cuerpo de Ingenieros Militares, bajo el reinado de Felipe V y sobre la base de un buen número de ingenieros llegados de Flandes⁵⁹. En verdad, dicha organización estuvo acompañada de proyectos para el establecimiento de centros de formación científica y técnica⁶⁰. Como Ingeniero General, o director general del Cuerpo, fue nombrado Jorge Próspero de Verboom, hombre de gran experiencia en Flandes y que se encargó de llevar a cabo la verdadera organización del Cuerpo. En cualquier caso, los comienzos del Cuerpo de Ingenieros no fueron fáciles al chocar con antiguas tradiciones y plantear problemas de competencias entre los mandos militares, en especial con los artilleros. Hubo que esperar, por consiguiente, a 1718 para que el Cuerpo contara con su primera ordenanza, gracias a la cual los ingenieros militares se convirtieron en el principal grupo organizado de técnicos de que disponía el Estado para acometer un ambicioso plan de modernización, rebasando ampliamente las funciones que tradicionalmente les habían sido asignadas⁶¹.

Como bien constatan Capel et alii (1988:37), la ordenanza de 1718 mostraba de forma nítida que el Gobierno estaba decidido a impulsar el desarrollo económico, para lo cual era muy consciente de que había de realizar un esfuerzo de inversión en obras públicas, mejorando, sobre todo, la red de comunicaciones y las infraestructuras hidráulicas. Pero, a diferencia de Francia, donde desde 1712 existía un Cuerpo de Ingenieros de Caminos, fueron los ingenieros militares los que se encargaron, asimismo, de la construcción de caminos, canales, puertos y demás obras públicas, amén de la creación de fábricas industriales, como la mayor parte de las fábricas reales o la de tabacos de Sevilla⁶² o su participación en el urbanismo de las ciudades tanto españolas como americanas⁶³. Bien fuera por la desconfianza ante la capacidad científica del país, bien fuera por el deseo de contar con un cuerpo técnico altamente jerarquizado y disciplinado.

En palabras de Martine Galland (2005:206), la academia militar pasó a ser el marco ideal e innovador para la difusión de la ciencia en el medio militar. Más aún, el ingeniero se convirtió en un especialista en ciencias, en ingeniería militar, en dibujo y en arquitectura y matemáticas y estaba preparado para afrontar todas las cargas relacio-

⁵⁹ Capel, Sánchez y Moncada (1988), pp. 21-25.

⁶⁰ Muro Morales (2007), p. 199.

⁶¹ Capel, Sánchez y Moncada (1988), p. 34.

⁶² Galland (2005), p. 225 y Ortiz-Villajos (2008), p. 117.

⁶³ Capel (2005).



nadas con su función. En verdad, no es que fueran grandes inventores, pero sí contribuyeron con sus trabajos a difundir las innovaciones de otros científicos, escribiendo muchos de ellos tratados sobre las materias de su especialidad o realizando traducciones, por ejemplo⁶⁴. Hacia 1730 el número de ingenieros militares alcanzaba en España una cifra de 150 individuos⁶⁵ y, como se ha dicho, además de dedicarse a aspectos técnicos meramente militares, también se emplearon en empresas civiles, para lo cual no sólo reivindicaron esa participación, sino que incluso algunos abandonaron temporal o definitivamente su condición de militares, lo que suscitó no pocas polémicas, sobre todo, ya en el siglo XIX, con sus colegas civiles o con los arquitectos⁶⁶.

En paralelo a la formación y consolidación del Cuerpo, hay que mencionar asimismo los aspectos relativos a su formación técnica. En este sentido, en 1716 se creó la Real Escuela Militar de Matemáticas de Barcelona, aunque tardó tiempo en materializarse, ya que el centro no comenzó a funcionar hasta octubre de 1720, siendo su director Mateo Calabro. Semejante demora puede ser puesta en relación con el propio debate existente entonces sobre la función de las academias y de los centros de enseñanza militar, el cual respondía a dos posicionamientos bien distintos. Por un lado, el de quienes pensaban que dichos centros tenían que ser instituciones científicas del más elevado nivel en las que se combinara una exigente formación teórica con las dimensiones prácticas y utilitarias; por otro, el de los partidarios de centros que hicieran hincapié en la instrucción práctica con los rudimentos científicos imprescindibles. El primero atendía al espíritu más ilustrado e innovador de esas décadas, pero chocaba con la pobre realidad cultural y científica del país y con la escasa propensión al estudio por parte de los militares⁶⁷. A este debate se superpuso incluso los distintos puntos de vista que Calabro y Verboom tenían sobre la Academia de Barcelona. En efecto, el primero no compartía la idea del Ingeniero General de organizar una academia que permitiera la formación especializada de los ingenieros y, eventualmente, de los artilleros. Al contrario, era partidario de un centro de formación más general, incluyendo asimismo la enseñanza de la náutica, lo que exigía una sólida base matemática⁶⁸. Tal polémica debió lastrar el funcionamiento de la propia institución, que durante unos años vivió en una especie de provisionalidad, sólo superada tras la dimisión primero y cese después de Calabro en 1738. En verdad, fue con su sucesor, Pedro de Lucuce, cuando el centro inició un periodo de normalidad y afianzamiento institucional.

Coincidió con dos hechos especialmente importantes en el terreno de la formación militar. Por un lado, con la apertura de nuevos centros docentes, como fue la inauguración en 1732 de la nueva Academia de Matemáticas de Orán y la puesta en marcha en 1739 de la Academia de Matemáticas de Ceuta, academias, en verdad, por debajo de la barcelonesa. Eran años de especial preocupación por la organización de las enseñanzas militares, algo que se reflejó en los diversos proyectos solicitados y en las sucesivas medidas tomadas, las cuales terminarían en las ordenanzas de 1739. Por otro, con la reforma que dichas ordenanzas supusieron, puesto que dicho texto implicó el reconocimiento legal de los centros de formación científica para el ejército de tierra, puesto que, aunque se promulgaron para la Academia de Barcelona, sirvieron también para las demás academias creadas en adelante. Así, la academia se concebía como un centro para el perfeccionamiento de los oficiales de todos los cuerpos, aunque, sobre todo, para la formación de los que habrían de servir en artillería y en ingenieros y, muy especialmen-

⁶⁴ Galland (2005), p. 226.

⁶⁵ Muro Morales (2007), p. 192.

⁶⁶ *Ibidem*, pp. 205-215.

⁶⁷ Capel, Sánchez y Moncada (1988), pp. 111-112.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 115.



te, para estos últimos. En concreto, la duración de los estudios se fijaba en tres años, divididos en cuatro cursos de nueve meses cada uno. Los dos primeros daba una preparación general a todos los oficiales del Ejército y los dos últimos se centraban en la formación específica de los oficiales de artillería e ingenieros. Pues bien, pese a las penurias económicas, la Academia de Barcelona fue en los años cuarenta la mejor dotada de todo el país, tanto en lo referente a presupuesto, como a profesorado. De hecho, dicha academia impartió las enseñanzas más completas y avanzadas de la España de entonces. En la década de 1740 ningún otro centro docente, con excepción de la Academia de Guardias Marinas de Cádiz, especializada en náutica, alcanzó un nivel parecido. Por ejemplo, las universidades carecían de cátedras de matemáticas⁶⁹. Se ha considerado, pues, que estos ingenieros recibieron una aceptable preparación científica y técnica y contribuyeron a la difusión de las matemáticas y a la práctica de la ingeniería en campos no estrictamente castrenses⁷⁰. Las universidades eran centros de conservación de conocimientos, pero que tenían serias dificultades para adaptar sus programas a los progresos científicos⁷¹. Es más, según Capel et alii (1988:171), la Academia de Barcelona podría considerarse un centro pionero en toda Europa, ya que en otros países las academias para la formación de ingenieros militares fueron más tardías, aunque algunas de ellas, al poco de fundarse, alcanzaron rápidamente una alta calidad científica (Mézières en Francia o Bruselas en los Países Bajos).

Ahora bien, la organización del Cuerpo de Ingenieros y la inauguración de estas academias, en especial la de Barcelona, suscitaron enormes recelos entre los artilleros, quienes no tardaron en tratar de organizar su propio sistema de formación técnica y científica. Por eso, en 1722 se crearon cuatro Escuelas de Matemáticas para la enseñanza de la artillería en las plazas de Barcelona, Pamplona, Badajoz y Cádiz. Ocho años más tarde se restablecía la Academia de Matemáticas y Fortificación de Madrid, cuyo antecedente databa del siglo XVII. Sin embargo, estas iniciativas no lograron resolver satisfactoriamente el problema de la formación científica de los oficiales de artillería. De hecho, cuando en 1746 subió al trono Fernando VI eran centros de funcionamiento discontinuo, limitados recursos y escaso prestigio. De ahí la necesidad de una reforma que no se hizo esperar, ya que para 1750 se tomó la decisión de crear las dos academias de artillería de Barcelona y Cádiz, de suerte que el 21 de octubre de 1751 se creaban sendas escuelas de matemáticas con el título de Artillería en ambas plazas. No por ello la pugna entre artilleros e ingenieros desapareció, pero la Academia de Matemáticas de Barcelona vio cómo sus alumnos de artillería desaparecían⁷². Ni siquiera el nombramiento del conde de Aranda como director general de artillería e ingenieros en 1756 ni la creación ese mismo año de la Real Sociedad Militar de Matemáticas, en la que participaban ingenieros y artilleros, sirvieron para aplacar las diferencias. A éstas, además, pronto se sumaron los recortes presupuestarios, que terminaron por decidir la liquidación de la Sociedad Militar de Matemáticas (1760) y de las academias existentes, a excepción de la de ingenieros de Barcelona y de artillería de Cádiz⁷³.

Asimismo, en 1762 ingenieros y artilleros volvían a dividirse. Fue entonces cuando el nuevo Inspector General de Artillería, conde de Gazola, decidió refundir las escuelas de artillería de Barcelona y Cádiz y crear una nueva en Segovia, que abrió sus puertas en 1764. Con ella la formación de los oficiales de artillería se separaba claramente de la de los ingenieros, optando por la especialización, al tiempo que se hacía

⁶⁹ *Ibidem*, pp. 126-137.

⁷⁰ Muro Morales (2007), p. 199.

⁷¹ Galland (2005), p. 214. Para una información más exhaustiva, véase Peset (1995), pp. 379-395.

⁷² Capel, Sánchez y Moncada (1988), pp. 148-158.

⁷³ *Ibidem*, pp. 178-182.



más selectiva y elitista⁷⁴. La Escuela de Segovia destacó por su preocupación por la técnica y la ciencia. De hecho, no sólo se dedicó a la innovación en las tácticas y en las técnicas de artillería militar, sino que también introdujo en España innovaciones científicas e industriales ligadas a la fabricación de armamento. Asimismo, atrajo a importantes científicos extranjeros, impulsó la instalación de fundiciones y fábricas con técnicas modernas y estuvo al tanto de lo que sucedía fuera de España en el terreno industrial. Según parece, la Escuela de Segovia tuvo mucha influencia en la industrialización española, aunque, en realidad, las factorías militares (con técnicas extranjeras innovadoras) fueron durante mucho tiempo puntos aislados de desarrollo industrial en una España cuyos empresarios tardaron mucho en incorporar tales técnicas⁷⁵.

Pero no sólo se dio una separación entre los artilleros y los ingenieros militares, sino que estos vieron reducirse sus competencias en el último tercio del siglo XVIII. Progresivamente, el Cuerpo pasó de la polivalencia ostensible y necesaria a la especialización militar⁷⁶. Ciertamente, desde 1757 la existencia de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando y desde 1768 la de la Real Academia de San Carlos de Valencia representaron una fuerte competencia en los encargos de control y supervisión de los trabajos de arquitectura patrocinados por la Corona. A su vez, la creación en 1770 del Cuerpo de Ingenieros de Marina supuso un paso más en esta dirección, ya que pasaron a controlar las obras de puertos y arsenales, que desde 1781 quedarían exclusivamente a su cargo. Por su parte, en 1796 se creó el Cuerpo de Ingenieros Cosmógrafos con el objeto de estudiar la astronomía y su aplicación a la geografía⁷⁷. Aunque, sin duda, la decisión más trascendente en esta merma de funciones de los ingenieros militares se daría cuando el Gobierno apoyó la creación de unos estudios para la formación de ingenieros civiles de puentes y caminos, como luego se verá⁷⁸. En verdad, el Real Decreto de 12 de septiembre de 1774 en el que se dividía el Cuerpo en tres ramos (ingeniería militar o fortificaciones; ingeniería civil o arquitectura, carreteras y puentes; y academias militares), reconocía la polivalencia exigida a los ingenieros al tiempo que anunciaba el desmoronamiento del propio Cuerpo⁷⁹. Su número, para finales de esa década, ascendía a 200, repartidos entre España y las Indias⁸⁰.

Entretanto, la formación de los ingenieros militares seguía centrada en las academias de Barcelona, Orán y Ceuta, las cuales, a pesar de las quejas que los jefes del Cuerpo reiteraban sobre la insuficiente formación de sus alumnos, ofrecían aún una buena preparación científica y técnica. Al menos, ésa es la opinión de Capel y su equipo (1988:194-202), quienes insisten en el aprecio del que parecían gozar profesores y alumnos de las academias militares como posibles profesores de matemáticas en otras instituciones. Ni siquiera las turbulencias políticas y militares de finales del siglo XVIII y principios del XIX, que introdujeron sensibles cambios en la organización académica hasta la fecha en vigor, parece que mermaron en exceso la calidad de la enseñanza de los ingenieros militares⁸¹. Así, el 22 de septiembre de 1789 se suprimieron las acade-

⁷⁴ *Ibidem*, pp. 184-185.

⁷⁵ Ortiz-Villajos (2008), pp. 118-119.

⁷⁶ Galland (2005), p. 208.

⁷⁷ Este Cuerpo se nutrió exclusivamente de profesores militarizados del Observatorio Astronómico (Rumeu de Armas (1980), p. 269).

⁷⁸ Capel, Sánchez y Moncada (1988), pp. 187-188 y 202.

⁷⁹ Galland (2005), p. 208.

⁸⁰ Muro Morales (2007), p. 193.

⁸¹ Galland (2005), p. 216, sin embargo, sostiene que, desde el punto de vista de las enseñanzas impartidas, a lo largo de todo el siglo las academias militares tuvieron una tendencia a estancarse, con manuales que a menudo no se renovaban con la inclusión de los nuevos descubrimientos científicos. Incluso, con la Revolución Francesa algunos libros científicos fueron prohibidos.



mias de Orán y Ceuta, las cuales fueron trasladadas a Zamora y Cádiz, respectivamente. Incluso, de semejantes cambios no se libró ni la prestigiosa Academia de Barcelona, ya que, en un contexto generalizado de reformas de la enseñanza militar, en 1803 se adoptó la medida de crear una nueva Academia de Ingenieros en Alcalá de Henares, lo que implicó el cierre de las academias de Barcelona y Cádiz, perviviendo sólo la de Zamora, por debajo de la de Alcalá. Aquí las funciones de los ingenieros militares se especializaron y se redujeron, al tiempo que aumentó el nivel de los conocimientos exigidos para su formación, estableciéndose una nueva ordenación en la progresión de sus estudios⁸². De ahí que a la Academia de Alcalá se la dotara de una clara orientación científica, aunque también práctica⁸³. La ordenanza de 1803 culminó la profesionalización de la ingeniería militar⁸⁴, aunque con la Guerra de la Independencia semejantes esfuerzos se desbarataron. Provocó la desorganización de la Academia y la dispersión de los miembros de la corporación en múltiples destinos, de manera que aquella sólo recuperó una cierta normalidad a partir de un nuevo reglamento y el reglamento de estudios formulado en 1816⁸⁵. Aunque para entonces las ramas civiles de la ingeniería iban tomando cada vez mayor fuerza en España.

2. La Real Sociedad Bascongada de Amigos del País

Como se sabe, el XVIII, el siglo de la Ilustración, supuso, en buena medida, la reacción contra el fanatismo y contra la ortodoxia. De sus fundamentos nacieron dos nuevas y grandes repúblicas, las de Estados Unidos y Francia. La Luz significaba mucho más que una mirada hacia delante, un *querer-hacer*; supuso un movimiento de libertad, un *poder-hacer*. Se estaban cambiando los modos de pensar. La Luz engendró una verdadera revolución intelectual.

La Ilustración española surgió en la primera mitad del XVIII como una suerte de movimiento espontáneo del mundo cultural que provenía tanto del clero como de la nobleza o de los comerciantes y que fue asumido por los Borbones a su llegada al trono de España. Los ilustrados españoles fueron aquellos que no sometidos a los mandatos de la tradición fueron capaces de analizar la realidad social a la luz de la razón; aquellos con fuerza y coraje suficiente para mantener su independencia de pensamiento; los que propusieron proyectos de cambio social de amplio calado político⁸⁶. En el terreno de la educación estas ideas se tradujeron, por ejemplo, en una valoración positiva de la curiosidad intelectual, del conocimiento como producto del esfuerzo colectivo y de la disposición de la sociedad y de una propuesta de trabajo de aquello que tuviera relación con "la utilidad". Llegados a la mitad del siglo, se intensificó el propósito de creación de instituciones que regulasen la actividad científica, encauzando, de esa manera, la necesidad de incorporar a España a la modernidad, superando así el viejo escolasticismo imperante en la Universidad. Valores como el escepticismo, la observación metódica como premisa del descubrimiento o la difusión de los mismos entre iguales fueron asumidos por la comunidad científica. Carlos III fue el artífice de algunas de estas nuevas instituciones, aunque ello no significa que se llevara a cabo la necesaria reforma del sistema educativo español⁸⁷.

⁸² Capel, Sánchez y Moncada (1988), pp. 198 y 207-210.

⁸³ Muro Morales (2007), p. 200.

⁸⁴ Galland (2005), p. 208.

⁸⁵ Muro Morales (2007), pp. 195 y 201.

⁸⁶ Sánchez-Blanco (1999), pp. 333.

⁸⁷ *Ibidem*, pp. 287-290 y 331-333.



Es ahí, en esas coordenadas, en las que nacieron las Sociedades Económicas de Amigos del País y, entre ellas, la primera, la Real Sociedad Bascongada de Amigos del País. La Bascongada se fundó en 1765 en Azcoitia, Guipúzcoa, en tiempos, por tanto, de monarcas ilustrados. Germen de reformas culturales y socioeconómicas de la sociedad de su época, fue semilla, a su vez, de modernización de los ordenamientos forales, tal como ha señalado Jesús Astigarraga (2003:18). Los *caballeritos* de Azcoitia, Javier María Munibe, conde de Peñaflorida; Joaquín de Eguía, marqués de Narros; y Manuel Ignacio de Altuna, todos ellos pertenecientes a la nobleza ilustrada guipuzcoana, formaron el primer núcleo de la Sociedad. Sus intereses se centraron en la literatura foránea, compendio de las nuevas ideas, lo que les acarreó problemas con la Inquisición; en la experimentación científica, llegando incluso a la instalación de pequeños laboratorios en el seno del domicilio familiar de alguno de ellos; en los estudios en el extranjero, imprescindibles para dar salida a sus inquietudes intelectuales; y en las tertulias, donde el hablar con el otro, ese igual en sueños e ilusiones, se hace factible.

Irurac bat (tres en uno) dio significado a la estructura de la Sociedad: tres secciones provinciales en plano de igualdad: Álava, Guipúzcoa y Vizcaya, y un programa único estructurado en cuatro comisiones situadas en cada una de las tres provincias: las de Agricultura y Economía rústica, las de Ciencias y Artes útiles, las de Industria y Comercio y las la de Historia, Política y Buenas Letras; y veinticuatro socios de número encargados de dirigirla. Entre 1765 y 1794 el número de Amigos alcanzó la cifra de mil ochocientas personas. Su influencia, pues, fue grande. La Bascongada se convirtió así en ejemplo a imitar por el resto de Sociedades Económicas de Amigos del País en todo el territorio nacional.

Ya en el ámbito de la educación, fue el Seminario Patriótico Bascongado, situado en Vergara e inaugurado en 1776 por Grimaldi, la institución educativa que la Bascongada abrió a “nobles y plebeyos” y dedicó a “los estudios y conocimientos útiles”. Ello no es más que una muestra de cierta institucionalización de las ideas ilustradas sobre la reforma de la educación, ya que el cambio propuesto por este movimiento sobre educación fue, sin duda, de mucho mayor alcance. En efecto, la universalización de la alfabetización, la investigación científica, la enseñanza de la ciencia y de las artes útiles o la educación de las mujeres fuera del ámbito de las instituciones religiosas fueron parte de esos objetivos⁸⁸.

Lo que trataremos de ver aquí, tras esta pequeña introducción que nos sitúa en un lugar, en un momento y en una institución como la Bascongada, es la influencia de estas ideas y de su materialización en el Seminario Patriótico como punto de partida, como origen de las modernas Escuelas Especiales de Ingeniería que se fueron creando a lo largo del siglo XIX en España y que estudiaremos con más detalle en los siguientes apartados.

Fue el conde de Peñaflorida el hombre que asumió el reto de la modernización educativa en el seno de la Bascongada. Dejando a un lado su intervención en la modernización de la enseñanza primaria, nos interesa Javier María de Munibe por su trabajo en la organización del Seminario Patriótico. Una enseñanza de carácter experimental, nada que ver con la transmisión de conocimientos verbalística imperante en el sistema educativo del momento, y un plan de estudios que ponía su enfoque en disciplinas de utilidad pública, reflejo, por otro lado, del pensamiento ilustrado europeo, constituyeron las señas de identidad del nuevo ideario pedagógico que se puso en marcha. Paralelamente, en su *Proyecto de una Escuela Patriótica*, que se recoge en los *Extractos de 1775*, Peñaflorida propuso la instauración en el Seminario de dos ciclos de enseñanza, el

⁸⁸ Astigarraga (2003), pp. 24-64.



primero dedicado a las “enseñanzas generales”, al estilo de las impartidas en los seminarios de nobles, pero que ya incluían la enseñanza de las matemáticas y la física, y un segundo ciclo, el que nos interesa aquí, dedicado a “enseñanzas particulares”, subdividido, a su vez, en siete especialidades, de las que formaban un primer grupo las de comercio, arquitectura, agripericia y política, seguido de un segundo grupo clasificado como el de ciencias metálicas que incluía las de química, mineralogía y metalurgia, asuntos, decía, “de la mayor importancia para la Monarquía rica en minas y metales”⁸⁹. No consiguió, sin embargo, un reconocimiento oficial para los estudios allí impartidos y tampoco una dotación económica suficiente para la puesta en práctica de todos los estudios programados. Las únicas cátedras que se crearon, ya en 1778 y gracias a la financiación otorgada por el Gobierno mediante los oficios del marqués de Castejón, ministro de Marina, fueron dos, las de química y mineralogía y metalurgia, lo que, por otra parte, implicó una cierta dependencia del Gobierno, aunque presidida ésta por un ambiente de cordialidad. La incorporación al centro ese mismo año de Chabanneau y Proust y, tres años más tarde, de Fausto de Elhuyar como profesorado del mismo, resaltan, sin embargo, el éxito de la operación. El descubrimiento del volframio por los hermanos Elhuyar en 1783 y el de un nuevo método de purificación del platino, de gran trascendencia científica y económica, establecido por Chabanneau en 1786 fueron una buena prueba de ello. No se dotaron más cátedras porque no había presupuesto suficiente, pero, aún así, el Seminario Patriótico Bascongado fue considerado por ilustrados españoles como Jovellanos, Sempere o Ponce, como uno de las grandes instituciones docentes y científicas del momento⁹⁰.

Avanzando el tiempo, una cierta falta de armonía entre la Corte y el Seminario se puso de manifiesto. La Secretaría de Estado se hizo para sus propios fines con el excelente profesorado de Vergara, nombrando en su defecto en 1787 al marqués de Narros como director de las cátedras. A partir de ese momento los estudios científicos que el Seminario venía desarrollando bajaron en su rendimiento. Aún así, en 1787, Vergara contrataba al científico sueco Anders Nicolaus Thuborg para ponerlo al frente de las cátedras de mineralogía y metalurgia, pero seis años más tarde, en 1793, los intereses del Estado se hacían prevalecer y éste contrataba los servicios del científico escandinavo dejando de nuevo al Seminario huérfano de sus mejores hombres. A partir de ese momento, las circunstancias políticas -la entrada en Guipúzcoa de las tropas de la Convención-, marcaron el declive de la Bascongada y del propio Seminario.

Aun a pesar de la reapertura del Seminario en 1798, lo que motivó un momento de esperanza para los Amigos, la Guerra de la Independencia marcó de nuevo el rumbo con una nueva interrupción de las actividades. Un lento declinar hasta los intentos de Murga, secretario de la Bascongada y político liberal, de insuflar nuevos aires a la institución durante el Trienio Liberal no tuvieron el efecto deseado, dando fin a la definitiva crisis de la Sociedad Bascongada, poniendo, por otro lado, de manifiesto que era del todo imposible establecer una institución autónoma en el marco de las instituciones forales⁹¹.

Ya se ha dicho y es claro que las ideas no mueren con las instituciones ni con los movimientos políticos que acaparan el poder en un momento determinado. Las ideas ilustradas pervivieron en Vergara y una nueva institución educativa nació en 1851, el Real Seminario Científico e Industrial. Con otra historia, pero fiel a las mismas ideas, el Real Seminario albergó cuatro secciones educativas: un Instituto de Segunda Enseñanza, una Escuela de Comercio, una Escuela de Matemáticas y una Escuela Industrial. En

⁸⁹ Silván (1992), p.18.

⁹⁰ Astigarraga (2003), pp. 134-138.

⁹¹ *Ibidem*, pp. 242-247.



concreto, esta última tuvo una estrecha relación con los estudios de ingeniería industrial (Garaizar, 2008:50-58), tema que desarrollaremos en el apartado dedicado a esta ingeniería.

Hemos hecho un somero recorrido por la Real Sociedad Bascongada de Amigos del País desde su fundación en 1765 hasta su declive final en la década de los veinte del siglo XIX, al tiempo que nos hemos acercado por un momento a otra institución que bebió de las mismas fuentes y que surgió apenas treinta años después, en 1851, en el mismo lugar: el Real Seminario Científico e Industrial de Vergara, apuntando su intensa relación con la ingeniería industrial. Ello nos va indicando que existe una solución de continuidad entre la Bascongada y al menos alguna de las ingenierías instauradas a lo largo del XIX. Por eso, lo que nos proponemos ahora es clarificar este aspecto.

El argumento que vamos a tratar de desarrollar se centra en el objeto de situar a la Bascongada si no como origen, sí como referencia obligada de los estudios de cuatro de las cinco ingenierías que se crearon en España durante el siglo XIX, a saber: Minas en 1835, Montes en 1848, Industriales en 1855 y Agrónomos en 1855. En este sentido, es necesario apelar a la conjunción de tres aspectos. Primero, las ideas de la Ilustración con respecto a lo que debía ser un enfoque utilitario de la educación, de las que el fomento de la enseñanza de las “artes útiles” y el carácter experimental de la misma fueron una buena muestra. Segundo, la constitución de las cátedras de química, mineralogía y metalurgia, de 1778, por su influencia en el fomento de la minería y la siderurgia y su relación, entonces, con las ingenierías de minas e industrial. Por último, la estructura de la propia Bascongada en cuatro comisiones en cada provincia, de las cuales nos centraremos, en primer lugar, en las de ciencias y artes útiles e industria y comercio, por su relación con los estudios de ingeniería minera e industrial; y, en segundo lugar, en la de agricultura y economía rústica, así como también en la de industria y comercio, por su relación con las ingenierías de montes y agrónomos.

Así, pues, la idea de los ilustrados al crear el Seminario Patriótico como instrumento para la difusión de conocimientos científicos y sus aplicaciones prácticas, tal y como queda reflejado en las Juntas de Marquina de 1767⁹², se puso ya de manifiesto en su aseveración de convertir el Seminario en “un taller adecuado a formar sujetos hábiles para las carreras y profesiones de inmediata utilidad al Estado” -con Astigarraga (2003:136), subrayamos el calificativo de hábiles-, lo que tuvo mucho que ver con la consecución del dinero necesario para abrir las cátedras requeridas sí, pero, también, con el hecho, no declarado, pero no por ello menos evidente, de que para establecer y ejecutar esas “aplicaciones prácticas” era necesaria la formación de unos hombres que estuvieran al tanto de los conocimientos y técnicas necesarias para aplicar ese conocimiento científico a la utilización de la materia y de las fuentes de energía conocidas en el momento u otras por descubrir, mediante toda suerte de construcciones o invenciones. Y a eso se le llama ingeniería.

Llegados a este punto, nos interesa estudiar cómo la Bascongada, a través de las cátedras en funcionamiento, con sus laboratorios y gabinetes anejos, dio sentido y consistencia a estos requerimientos.

Lo primero que podemos apreciar que aquella creó la primera institución educativa española, el Real Seminario, que impartió la enseñanza de la física experimental, la química y la mineralogía con sus aplicaciones a la minería y a la metalurgia, además de la enseñanza de la tecnología de obtención de metales. De hecho, la enseñanza de la física experimental incluía nociones de ciencias naturales y de agricultura; la enseñanza de la química incorporó conocimientos de ciencias metálicas, de agricultura, de eco-

⁹² Silván (1992), p. 12.



nomía rural y doméstica, así como de oficios y artes industriales -procedimiento de enseñanza basado en el plan de química de Struve, médico de Lausana, traducido en 1775 -; mientras que la enseñanza de metalurgia quedó integrada por la docimasia, o arte de ensayar metales, incluyendo el conocimiento de las operaciones metalúrgicas generales, la tecnología necesaria para la construcción de una instalación metalúrgica y los conocimientos afines o auxiliares a las ciencias metalúrgicas. La necesaria búsqueda del profesorado adecuado dio como resultado la contratación de Chabanneau para la cátedra de física experimental y la de Proust para la de química, dando estos un carácter experimental a las enseñanzas gracias a la buena dotación de los laboratorios y gabinetes dispuestos a tal fin. Excelente investigador químico Proust, más criticado Chabanneau como físico, lo cierto es que dotaron de un alto prestigio al Seminario. Los Amigos proporcionaron también al Seminario una bien surtida biblioteca que a la llegada de los profesores franceses iba a incorporar obras provenientes de Francia y Holanda. Destacaba en la misma la presencia de la *Enciclopedia* de Diderot que, aunque incluida en el Índice, fue autorizada para la utilización de los Amigos mediante el breve eclesiástico oportuno⁹³.

No todo fueron parabienes, pues hubo de pasar cierto tiempo para que las nuevas disciplinas fueran impartidas con eficacia por el profesorado que se fue sucediendo a cargo de las mismas y, de esta manera, ser acogidas con interés por parte de los alumnos. Se abre así una nueva etapa en el Seminario en 1782 que tuvo como resultado una mayor eficacia en la enseñanza de las "ciencias útiles". La incorporación de Fausto de Elhuyar como profesor de mineralogía y metalurgia trajo consigo la adecuación de laboratorios y gabinetes con la adquisición de nuevos aparatos, además de excelentes resultados científicos, como ya se ha mencionado. Un año más tarde se reorganizaba el plan de estudios, lo que supuso una indudable mejora con respecto al anterior y, cuatro años más tarde, en 1787, se incorporó a la docencia, como ya se ha dicho, el sueco Thunborg, en sustitución de Fausto de Elhuyar⁹⁴.

Lo que ya podemos deducir es que, primero, se trataba de una institución absolutamente innovadora tanto en las disciplinas que impartía, como en el método pedagógico elegido; segundo, que el plan de estudios instaurado se adecuaba perfectamente a los fines propuestos en su ideario programático de dedicarse a la enseñanza de las "artes útiles"; y, tercero, que los medios puestos a disposición de alumnos y profesores, fueran estos laboratorios, gabinetes o biblioteca, garantizaban la consecución de una enseñanza de calidad. Se dio así indudablemente sentido y consistencia al plan elaborado. Se estaban perfilando disciplinas y métodos de aprendizaje que, ya en el siglo XIX, fueron incluidos en los planes de estudio de algunas ingenierías.

La cuestión ahora es saber qué papel jugaron las distintas comisiones de la Bascongada en la consecución de estos fines y, no menos importante, en qué sectores industriales se implicó. Lo cual nos llevará a los antecedentes de determinadas ingenierías. Por consiguiente, de lo que se trata es de establecer su especificidad.

La Bascongada en su evolución en el tiempo, desde su instauración en 1765 hasta su segunda y definitiva crisis en los años veinte del siglo XIX, fue pasando por diferentes etapas, de forma que podemos ver cómo el trabajo de sus comisiones se resintió de este acontecer. Un primera etapa, que se abrió con la constitución de las cátedras de 1778, puede ser calificada como de alegre optimismo reformador y estuvo marcada por la puesta en práctica de toda suerte de programas reformadores en agricultura, en artes e industria y en ciencias y artes útiles, a través de las distintas comisiones de ciencias y artes útiles, industria y comercio y agricultura y economía rústica. Habiendo puesto en

⁹³ Silván (1992), pp. 28-37.

⁹⁴ *Ibidem*, pp. 64-75.



marcha el análisis de las causas del deterioro de los distintos sectores estudiados, para centrarse más adelante en las posibilidades que ofrecían las áreas susceptibles de crear riqueza, habían dado lugar a ese gran número de propuestas reformadoras.

Una segunda etapa habría comenzado en 1781, con una dinámica más moderada y en la que se produjeron grandes cambios en la estructura de la Sociedad. Los programas socioeconómicos reformadores que las diferentes comisiones habían puesto en marcha adquirieron un papel poco menos que testimonial, llegando al final de la etapa a desaparecer. Los informes de los científicos del Seminario empezaron a asomar en el panorama de la Bascongada. Por ejemplo, en 1783 Fausto de Elhuyar escribió un informe acerca de los métodos de extracción de hierro en las minas de Somorrostro decantándose por la conveniencia de una explotación individual en contra de la comunal considerada improductiva. Precisamente, la consciencia de la improductividad del sector industrial fue la que hizo que la Bascongada fuera mostrando un renovado interés por el sector agrícola.

Una tercera etapa dio comienzo en 1789 y estuvo marcada, cómo no, por la Revolución Francesa y por la consiguiente reacción de Floridablanca. Reacción conservadora que pretendía proteger a España de todo contagio revolucionario. Fue un momento aciago para la Sociedad, ya que la Inquisición se hizo notar, se pretendió suspender el permiso para la consulta de la *Enciclopedia* y numerosos Amigos fueron acosados por el Santo Oficio. Si bien era imposible que la Bascongada se mantuviera al margen de estos acontecimientos, lo cierto es que su devenir estuvo caracterizado por el papel desarrollado por el Seminario de Vergara, que en estos momentos cobró un especial protagonismo. Fueron los informes científicos elaborados por los profesores del centro los que sustituyeron a los proyectos de las comisiones. Fueron las actividades docentes del Seminario las que, junto a la actividad científica de su profesorado, fueron estudiadas y analizadas con detenimiento en función de las posibilidades que ofrecían de aplicación industrial. Un informe elaborado por el ingeniero militar G. Tabern puso en evidencia los problemas por los que atravesaba la siderurgia vasca, no muy diferentes a los detectados veinte años antes por las comisiones de industria y comercio. Estamos hablando, una vez más, de ingeniería.

Una nueva etapa que se inició dos años más tarde, en 1791, como consecuencia de ese oscurecer de las ideas ilustradas en España, vio declinar la actividad científica del Seminario. Ya no se hablaba tanto de ciencia, sino que, tal como ha señalado el profesor Astigarraga (2003:207-211), fueron la oratoria, la genealogía, la geografía las que ocuparon su lugar.

Por lo visto hasta ahora, se trataba de ingeniería. La apuesta por la enseñanza de las "artes útiles" emergió con claridad. Las comisiones pusieron de manifiesto los problemas económicos con los que se enfrentaba el comercio en las tres provincias vascas, pero, también, estudiaron y analizaron las carencias tecnológicas que sufrían los diferentes sectores, ya fuera el agrícola, el industrial o el minero. El Seminario de Vergara, mediante un programa de enseñanza experimental, acometió la enseñanza de disciplinas que eran imprescindibles para solventar esos problemas. Sin duda, estamos hablando de ingeniería. Nos situamos, en algunos casos, en los antecedentes; en otros, en los orígenes; y, desde luego, en una referencia obligada de las ingenierías de minas, industriales y agrónoma que se crearon en España a lo largo del siglo XIX.

3. Ingeniería de caminos

Como ya se ha dicho, uno de los tres ramos en que quedó dividido el Cuerpo de Ingenieros Militares en 1774 fue el de ingeniería civil, referido a "caminos, puentes,



edificios de arquitectura civil y canales de riego y navegación”, lo que obedecía a la necesidad de contar con técnicos especializados en obras civiles, aprovechando la larga experiencia que estos ingenieros había adquirido desde la creación del Cuerpo. Pero las exigencias de sus funciones militares, por un lado, y las mismas necesidades de la construcción civil, por otro, unido a los conflictos que surgieron con los técnicos civiles, hicieron aconsejable la creación en España de un cuerpo similar al que ya existía en Francia, especializado en caminos, canales y puentes. Precisamente, la estancia de Agustín de Betancourt en la Escuela de Caminos de París como pensionado fue determinante para que cristalizara el proyecto de constitución de un cuerpo de ingenieros civiles⁹⁵. Tal es así que en 1785, estando en la capital francesa, escribió un memorial al primer secretario de Estado, Floridablanca, sugiriendo la idea de una fundación similar. Pocas semanas más tarde regresaba a España para plantear al conde su proyecto, con muy buena acogida, por cierto. De hecho, Betancourt regresó a París y permaneció allí hasta 1791, dedicado a su propia formación científica, a la dirección de los becarios que le enviaron desde España y al diseño de planos de máquinas para obras públicas y construcción de maquetas también de máquinas⁹⁶. En la capital francesa, pues, se fue constituyendo lo que Rumeu de Armas (1980:40) ha denominado un “auténtico equipo hidráulico”, quienes siempre contaron con el apoyo del embajador en Francia (1787-1791), el conde de Fernán Núñez.

Fue éste, precisamente, quien ya en 1788 propuso la creación de un Gabinete de Máquinas en Madrid. De hecho, su propuesta no cayó en saco roto, ya que en diciembre de 1788 Betancourt era designado director del Real Gabinete de Máquinas. Aunque, en verdad, éste no llegó a España hasta noviembre de 1791. Su colección de planos y maquetas lo hizo en verano, quedando instaladas en diversos salones del Palacio del Buen Retiro. Sí hay que advertir que, aunque en la colección predominaban las máquinas hidráulicas o de obras públicas, Betancourt y su equipo reprodujeron también cuantos adelantos técnicos estuvieron relacionados con las industrias metalúrgica o textil⁹⁷. De hecho, él mismo inventor se había interesado por ambos tipos de máquinas o técnicas, siendo su creación más famosa la “bomba de fuego” o máquina de vapor de doble efecto, una máquina parecida a la de James Watt, fabricada por simple intuición y que tuvo en París inmediata aplicación industrial⁹⁸.

Pero el Real Gabinete de Máquinas llevó una vida lánguida hasta su transformación en Escuela de Caminos en 1802. Hasta tal punto esto fue así que, cuando en marzo de 1792 Betancourt concluyó las instalaciones del Gabinete y vio naufragar por el momento su proyecto de escuela de caminos, el desánimo se apoderó de él. Carente de laboratorio, instrumentos y libros, se veía como director de un museo de curiosidades. De ahí que pronto tomara la decisión de partir al extranjero con el fin de completar su formación científica. Así, una Real Orden de 17 de octubre de 1793 disponía el traslado de Betancourt a Londres⁹⁹. Allí, señala Rumeu de Armas (1980:178), recorrió fábricas, manufacturas y obras públicas, tomando notas de cuantas máquinas e ingenios pudieran enriquecer el Gabinete o servir para sus invenciones. De allí pasó a París (1796) y siguió trabajando en el telégrafo óptico. Comisionado para un vasto plan de obras públicas en España, después de salir de La Coruña fue capturado por los ingleses y desembarcado en Lisboa. De vuelta a Madrid, nuevamente se interesó por regresar a París y seguir trabajando en el telégrafo.

⁹⁵ Capel, Sánchez y Moncada (1988), p.206.

⁹⁶ Rumeu de Armas (1980), pp. 26-27 y 39-40.

⁹⁷ *Ibidem*, pp. 63, 67 y 74-75.

⁹⁸ *Ibidem*, pp. 81-82.

⁹⁹ *Ibidem*, pp. 147, 171 y 173.



No fue, por tanto, hasta 1799 que se llevó a cabo una de las aspiraciones del propio Betancourt, la Inspección General de Caminos y Canales como órgano técnico de dirección en materia de obras públicas dentro de la Superintendencia de Correos y Caminos. Al frente de la Inspección se puso José Naudín y Guzmán, conde de Guzmán, de suerte que los técnicos integrados en la misma formaron el cuerpo facultativo de dicha Inspección General. Nació así en España el Cuerpo de Ingenieros de Caminos, separándose claramente no sólo de los ingenieros militares, sino también de los arquitectos¹⁰⁰. Desde luego, Betancourt fue designado primer comisario, aunque a finales de 1801 fue nombrado Inspector General de Caminos y Canales. Desde su nuevo cargo estaba en buena disposición para impulsar su proyecto de creación de la Escuela de Ingenieros de Caminos y Canales. De forma que en 1802 se creaban los Estudios de la Inspección General de Caminos en las dependencias del Gabinete de Máquinas del Buen Retiro. Al año siguiente pasó a denominarse ya Escuela de Caminos y Canales. Esta primera experiencia de la institución sólo duró seis años, entre 1802 y 1808, pero contó con un excelente profesorado, todos ellos formados en el extranjero y sumamente experimentados. La Escuela, sin embargo, fue clausurada el 2 de mayo de 1808 en el marco de los graves acontecimientos que padeció la capital española durante esos días, siendo el Buen Retiro uno de los cuarteles ocupados por las tropas francesas.

Hubo que esperar, por lo tanto, a noviembre de 1820 para que la Escuela volviera a abrir sus puertas. Fue una de las primeras medidas de gobierno tomadas por los liberales tras la revolución de 1820 a instancia de las propias Cortes. Betancourt ya no estaba entre los animadores de la reapertura de la Escuela, ya que un año antes de la entrada de los franceses en Madrid había partido a París con una licencia. Posteriormente se instalaría en Rusia para trabajar al servicio del zar Alejandro I. Ya no regresaría a España. Sin embargo, la experiencia de esta segunda Escuela de Ingenieros fue aún más breve que la primera, ya que fue clausurada en mayo de 1823, con el derrocamiento del régimen liberal.

Hasta 1834 no sería restablecida. Era la tercera y definitiva Escuela de Ingenieros de Caminos. Anteriormente, en 1824, a instancias del ministro de Hacienda, Luis López Ballester, se había creado en Madrid el Real Conservatorio de Artes, concebido como una escuela de peritaje industrial. Siendo verdad que esta institución, como tal, era ajena al Cuerpo de Ingenieros, lo cierto es que merece ser reseñada por dos motivos. Primero, porque se ligó su fundamento al antiguo Gabinete de Máquinas, aprovechando los modelos y objetos aún existentes. Segundo, porque sus cátedras fueron ocupadas, en buena medida, por los antiguos profesores de la Escuela de Ingenieros o por colaboradores del círculo de Betancourt. Aunque hay que señalar que el Real Conservatorio de Artes en un principio careció de funciones docentes teóricas, pues se concibió como museo-depósito de máquinas antiguas y modernas y como taller para la enseñanza práctica de construcción de todo tipo de artilugios. Sólo tras la Reales Órdenes de 15 de diciembre de 1825 y 16 de enero de 1826 se implantaron las actividades docentes¹⁰¹.

Con anterioridad al restablecimiento de la nueva escuela, conviene señalar que en 1829 Manuel González Salmón, secretario de Estado y superintendente de Correos y Caminos, encargó al ingeniero de caminos José Agustín de Larramendi una memoria para la reorganización de la Dirección General y el Cuerpo de Ingenieros. Aunque, de momento, sus consejos no tuvieron éxito, lo cierto es que en 1829 fue nombrado tercer director general de Correos y Caminos, añadiéndose esta tercera plaza "de carácter facultativo" a las otras dos ya existentes "de carácter político" dentro de la Dirección General. En éste puesto permaneció hasta 1833. Precisamente, en este nombramiento Ru-

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 267.

¹⁰¹ Rumeu de Armas (1980), pp. 403 y 404 y 416-417.



meu de Armas (1980:427) observa un hecho esperanzador de lo que a la postre iba a ser un cambio de actitud. En efecto, tras la muerte de Fernando VII el 29 de septiembre de 1833, las reformas se precipitaron. La entrada de Javier de Burgos en el Ministerio de Fomento fue determinante para el devenir de los ingenieros de caminos, ya que supuso el restablecimiento de la Dirección General de Caminos, la reconstitución del Cuerpo de Ingenieros de Caminos y Canales y la reapertura definitiva de la Escuela de Caminos. En concreto, el 23 de octubre de ese mismo año Burgos separó los dos ramos de la antigua Dirección General de Correos y Caminos, nombrando como nuevo director general de Caminos a Larramendi. La decisión suponía una prueba evidente del deseo de las nuevas autoridades de organizar el Cuerpo de manera rigurosa. Y Larramendi no perdió el tiempo, ya que el 1 de enero de 1834 presentó una propuesta para la reapertura de la Escuela de Caminos en la que proponía los nombres de los tres primeros profesores de la institución y presentaba un programa para los exámenes de ingreso en la misma. La propuesta tuvo éxito y fue aprobada por la reina gobernadora¹⁰².

El 13 de mayo de 1834 el Ministerio de Fomento cambió su nombre por el de Interior, de manera que la Dirección General de Caminos quedó integrada en este departamento. Ahora bien, cuando poco tiempo más tarde, el 4 de diciembre de 1835, fue reinstaurado el Ministerio de la Gobernación por el Gobierno presidido por el progresista Juan Álvarez Mendizábal, la Dirección pasó a depender de él sin alteración alguna. Por lo tanto, el Ministerio del Interior quedaba ahora sustituido por el de Gobernación, siendo su titular el mismo, el vizcaíno Martín de los Heros¹⁰³. Así las cosas, el reglamento del 14 de abril de 1836, firmado por el propio Heros, organizaba la "Dirección general de los Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos", habiendo permanecido en vigor hasta 1863¹⁰⁴.

Para noviembre de 1834 abrió sus puertas la tercera y definitiva Escuela de Ingenieros de Caminos, asumiendo la dirección de la misma el propio Larramendi. Instalada en el caserón de la Aduana Vieja, Larramendi hizo trasladar allí la biblioteca de la antigua escuela que llevaba más de una década en los sótanos del edificio de Correos de la Puerta del Sol. Simultaneó ambos cargos hasta enero de 1837, cuando, abrumado por el trabajo, se centró exclusivamente en la Dirección General. Interinamente le sustituyó José García Otero, si bien en julio de ese mismo año fue nombrado director Juan Subercase, quien estuvo al frente de la escuela 11 años y fue el verdadero artífice de su reorganización¹⁰⁵. Estos dos con Jerónimo del Campo fueron los tres primeros profesores de la Escuela, llamando la atención de Rumeu de Armas (1980:446) que los más destacados colaboradores de Betancourt (Juan López de Peñalver, José María de Lanz y Antonio Gutiérrez, los tres de extraordinario prestigio) no fueran llamados a colaborar en el proyecto. En cualquier caso, había costado, pero por fin España contaba con una Escuela de Ingenieros de Caminos de prestigio y de calidad.

Por impulso estatal, pues, estaba surgiendo un entramado institucional cuya función era dotar al Estado y a la sociedad de los resortes tecnológicos necesarios para que pudiera implantarse un sistema económico e industrial moderno. Así lo habían pretendido primero los ingenieros militares, como ya se ha visto, y después Betancourt y sus discípulos, cuya prestigiosa formación está fuera de toda duda. Sin embargo, como recientemente ha recordado Ortiz-Villajos (2008:122), el progreso en aquel sentido fue lento y con poca influencia sobre el mundo empresarial, el único capaz de hacer eficaces dichos esfuerzos tecnológicos y educativos del Estado. Las distintas escuelas auspi-

¹⁰² Domínguez López y Sáenz Ridruejo (1999), p. 135.

¹⁰³ Rumeu de Armas (1980), p. 433.

¹⁰⁴ Sáenz Ridruejo (1993), pp. 70 y 71.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 76.



ciadas por el Estado proporcionaron técnicos que, pese a su bajo número, comenzaron a poner en marcha el engranaje de infraestructuras y tecnologías que necesitaban la sociedad y las empresas españolas para no quedarse descolgadas respecto de los países europeos más avanzados. Por lo tanto, si bien es verdad que, gracias a las iniciativas del Estado, se consiguió formar un pequeño número de técnicos con elevados niveles de formación, entre los que destacaron los ingenieros, las graves turbulencias políticas, económicas y hacendísticas vividas por el país desde finales del siglo XVIII hasta el término de la Primera Guerra Carlista paralizaron lo que parecía un incipiente pero firme proceso de desarrollo. Además, tras la quiebra política y financiera del Estado ilustrado, desapareció la principal fuerza promotora de la innovación tecnológica¹⁰⁶. Lo cierto es que otros países, como Francia, también vivieron procesos muy turbulentos asociados a la crisis del Antiguo Régimen y a la implantación de los sistemas liberales, pero como tratan de demostrar Gabriel Tortella y su equipo (2008) el problema en España pudo radicar, en líneas generales, en el déficit educativo existente y su influencia en las vocaciones empresariales y en la manera en la que éstas se desarrollaron; en otras palabras, cómo la educación contribuye a la formación del espíritu empresarial. Al hilo de lo que estamos diciendo, puede ser significativa la desesperanza del propio Bontancourt cuando era director del Real Gabinete de Máquinas, ya que, siendo un museo técnico, el número de visitantes era exiguo. Los interesados por aplicar algunos de los modelos a las obras públicas o a la industria eran muy pocos. Prevalcían, pues, los aficionados, los curiosos o los simplemente desocupados¹⁰⁷.

4. Ingeniería de minas

Si bien hemos visto una cierta relación entre los ingenieros militares y los ingenieros civiles, en el caso de los estudios de minería la cosa difiere un tanto. Lo primero que hay que señalar es que, siendo España un país con gran tradición minera y con una intensa actividad extractiva desarrollada a lo largo de toda su historia, la enseñanza reglada de esta disciplina no se impuso hasta bien entrado el siglo XVIII. Lo segundo es que la fundación de la Escuela de Minas de Almadén coincide en el tiempo con la fundación de otras escuelas prestigiosas de minas en Europa. Así, la primera se fundó el 3 de diciembre de 1862 en Schemnitz; tres años más tarde, el 21 de noviembre de 1765, se creó la Academia de Explotación de Minas de Freiberg; en 1772 se fundó en San Petersburgo la tercera academia del mundo de estas características¹⁰⁸. En 1777 se creó la Escuela de Almadén y al año siguiente la de París. Por lo tanto, no podemos hablar de atraso en el caso español en este tipo de enseñanza. Más aún si tenemos en cuenta otros datos de interés. Por ejemplo, que en 1673 el ingeniero de las fábricas, embarcaciones y fortalezas y capitán de levadas y sargento mayor D. Fernando de Contreras dirigió al rey un memorial proponiendo la creación de una escuela para “saber el minerage”¹⁰⁹. Más aún, la propia Sociedad Bascongada de Amigos del País, a través del Seminario de Vergara, se preocupó desde el primer momento por el laboreo de las minas y por la metalurgia, tal como ya se ha visto. Asimismo, en la fábrica de cañones de la Cabada, en Cantabria, Carlos III estableció escuelas de mineralogía, metalurgia, matemáticas y dibujo; y en 1792 se dispuso el establecimiento en Gijón de una escuela de matemáticas,

¹⁰⁶ Ortiz-Villajos (2008), p. 123.

¹⁰⁷ Rumeu de Armas (1990), p. 33.

¹⁰⁸ Prieto Tercero (2007), p. 28.

¹⁰⁹ Ídem (2000-2001), p. 104.



física, química, mineralogía y náutica¹¹⁰. En definitiva, iniciativas que tuvieron que ver con el deseo de impulsar la minería en las últimas décadas del siglo XVIII.

Sin embargo, como ya se ha dicho, fue en Almadén donde se fundó la primera Escuela de Minas de España. Curiosamente, a mediados de 1772 se declaró un incendio en las minas de azogue que duró más de dos años y medio. Para ser sofocado se recurrió a las personalidades más sobresalientes de Europa, de manera que, ante la falta de facultativos españoles que acreditasen la necesaria solvencia científica en el laboreo de las minas, Carlos III nombró al prestigioso ingeniero alemán Enrique Cristóbal Storr director de todo el distrito minero, con la obligación de enseñar geometría subterránea y mineralogía en España, para lo cual, en 1777, creó en la misma Almadén una Escuela Práctica de Capataces de Minas. Aquí tenemos los orígenes de la Escuela de Minas de España, con un solo profesor y una sola cátedra, tal como sucediera en París al año siguiente¹¹¹. Desde luego, con el tiempo, se fueron incorporando nuevos docentes, formados en su mayoría en el extranjero. Aunque, como el resto del país, la Academia de Minas de Almadén no fue ajena a las turbulencias políticas de principios del siglo XIX. Primero, las tropas francesas invadieron la villa en 1810; después los sucesos políticos de 1820 a 1823 mantuvieron cerrada la Academia hasta 1826. En efecto, según la ley de Minas de 1825, las cátedras se colocaron bajo la Dirección General de Minas, ejerciendo como director Fausto de Elhuyar, hombre de enorme prestigio y experiencia, tal como ya se ha señalado¹¹².

Peró Elhuyar falleció en 1833, cuando estaba en plena reorganización de los estudios de minería en España. Fue su sucesor en la Dirección General, Timoteo Álvarez de Veriña, quien se encargó de continuar con la reorganización del ramo, proponiendo la creación del Cuerpo de Ingenieros de Minas, aprobado por Real Orden de 21 de septiembre de 1833, estableciendo la plantilla y escalafones de los facultativos de minas. Precisamente, la carencia de una organización semejante fue una de las principales causas que hicieron estériles los esfuerzos anteriores para lograr ingenieros de minas que estuvieran dedicados al servicio del Estado en número proporcionado a las necesidades del momento¹¹³.

Así, pues, tras las deliberaciones pertinentes de una comisión nombrada para informar, entre otras cosas, sobre la enseñanza de la Escuela de Minas y si ésta habría de establecerse en Madrid o en Almadén, el Real Decreto de 23 de abril de 1835 mandó establecer en la capital la Escuela de Ingenieros de Minas, en la misma casa que ocupaba la Dirección General. El 7 de enero de 1836 se inauguraba la Escuela bajo la presidencia de Martín de los Heros y discurso del profesor Lorenzo Gómez Pardo, quien buena parte de su formación la había hecho en el extranjero. Con todo, aún no se había fijado un plan de estudios. No obstante, una Real Orden de 11 de mayo de ese mismo año estableció la distribución de materias en tres años¹¹⁴. Más tarde pasó a tener cuatro años. De todos modos, la dotación presupuestaria fue muy escasa y, a decir verdad, las limitaciones de la Escuela y del propio Cuerpo fueron muchas, habida cuenta del potencial minero del país. Lo cual, según Maffei (1977, 1ªed. 1877:50), planteó serias dificultades para captar alumnos, que preferían inscribirse en la Escuela de Caminos. El problema perduró, afirma Maffei (1977, 1ªed. 1877:62), por los siguientes motivos: porque esta carrera era más difícil que las demás; por la poca importancia que el Gobierno daba al Cuerpo de Ingenieros de Minas, frente a lo que sucedía en otros países; por las exi-

¹¹⁰ Maffei (1977, 1ªed. 1877), pp. 2-6 y Prieto Tercero (2000-2001), p. 104.

¹¹¹ Maffei (1977, 1ªed. 1877), pp. 8-9 y Prieto Tercero (2000-2001), p. 105.

¹¹² Maffei (1977, 1ªed. 1877), pp. 19-22.

¹¹³ *Ibidem*, pp. 28-29.

¹¹⁴ *Ibidem*, pp. 30, 34 y 36 y Prieto Tercero (2007), p. 41.



guas atribuciones de los facultativos; por la falta de salidas para los alumnos; y, finalmente, por el atraso industrial, “que no permitía comprender a los empresarios de minas la conveniencia y hasta la necesidad de organizar sus establecimientos bajo el principio de una administración y dirección facultativa inteligentes”. A todo esto habría que añadir también la disminución de medios materiales para la enseñanza y la reducción de pensionados en el extranjero. Todo lo cual nos lleva a pensar que las serias limitaciones denunciadas por Maffei, él mismo profesor de la Escuela, debieron influir negativamente no sólo en el propio desarrollo del centro, sino también en sus servicios al desarrollo de la minería en España. Hasta tal punto que el devenir de la minería española del siglo XIX estuvo protagonizado en buena medida por inversores y facultativos extranjeros.

Por lo demás, la Academia de Almadén no desapareció, sino que se convirtió en una escuela práctica para la instrucción de capataces de minas. Cuando la Escuela se abrió en Madrid, la enseñanza práctica se reservó a Almadén, inicialmente sin un plan determinado, hasta la Real Orden de 23 de febrero de 1841, cuando quedó aprobado su plan de estudios¹¹⁵. En verdad, Almadén no fue la única localidad que contó con una escuela de capataces, tal como ya se preveía en la ley de Minas de 1849. De hecho, en 1855 quedó inaugurada la de Mieres, en Asturias, y en 1871 la de Cartagena. También de los años setenta fueron las de Linares (Jaén), Vera (Almería) o la implantación de la carrera “peritos de minas” en la Escuela Libre Profesional de Huelva¹¹⁶. Con todo, según nos informa Maffei (1977, 1ªed. 1877:118), de todas estas escuelas prácticas de minas, a la altura de 1877 sólo quedaban las de Almadén y Asturias. No obstante, por Real Decreto de 4 de septiembre de 1883, se creaba otra vez en Cartagena una nueva Escuela de Capataces de Minas, quedando inaugurada en enero de 1886¹¹⁷. En cualquier caso, y tal como sucediera con la Escuela de Minas de Madrid, también se puede hablar de insuficiencia de capataces para la minería española a lo largo del siglo XIX. Quizás por ello, una nueva escuela fue constituida en Vera por Real Orden de 1 de enero de 1890, cerrada en 1924 y sus estudios restablecidos nuevamente en 1935¹¹⁸. En 1892 se creaba, a su vez, la Escuela de Capataces de Minas y Maestros de Fundición de Linares. Ya en el siglo XX, en 1901 se fundó la de Huelva, en 1913 la de Bilbao y en 1924, trasladada desde Vera, se constituyó la Escuela Práctica de Obreros Mineros de Belmez (Córdoba). Ya con el nuevo régimen, en 1942 fue fundada la Escuela de Manresa, al año siguiente la de León y en 1955 la de Torrelavega (Cantabria)¹¹⁹. Tales escuelas respondieron, sin duda, a las nuevas necesidades del momento, tal como lo revela el caso de León, por ejemplo¹²⁰.

5. Ingeniería de montes

El problema de los montes y plantíos del Reino en los siglos XVIII y XIX, mal queridos, mal cuidados, al servicio de los intereses de la Marina que los necesitaba para satisfacer la demanda de madera que requería la construcción naval, no tuvo una suerte de solución hasta la creación de la Escuela Especial de Ingenieros de Montes en 1848. Mientras tanto, una serie de ordenanzas daba cuenta de los intentos de la Administración de reglamentar el cuidado y cultivo del arbolado, siempre desde los intereses de los

¹¹⁵ Maffei (1977, 1ªed. 1877), p. 105 y Prieto Tercero (2007), p. 43.

¹¹⁶ Maffei (1977, 1ªed. 1877), cap. III.

¹¹⁷ Diéguez (1991).

¹¹⁸ Prieto Tercero (2007), p. 50.

¹¹⁹ *Ibidem*, pp. 48-52.

¹²⁰ *Ibidem*, pp. 69-71.



que en ese momento detentaban más proporción de poder. Las primeras referencias de las que disponemos, debidas a De la Cruz Martínez (1855), se remontan a las Ordenanzas Concejiles de 1580, redactadas para ajustarse a los intereses materiales de los pueblos, pero que fueron eclipsadas, precisamente, por las Ordenanzas de montes de la Marina de 1748. Entre este momento y el de la creación de la Escuela se sucedió toda una serie de disposiciones que reflejan bien el devenir político de la nación. En cualquier caso, es ilustrativo detenerse en las Ordenanzas de 1748. Las provincias costeras y sus gentes fueron las perdedoras de este plan, ya que se vieron sometidas a una serie de deberes y obligaciones con respecto al mantenimiento del monte que no repercutieron en su propio beneficio, sino en el de la Marina que necesitaba ese arbolado desesperadamente. Este tipo de disposiciones no pudieron dejar de causar malestar en el pensamiento ilustrado. Cuando medio siglo más tarde, en 1795, Jovellanos presentaba su *Informe sobre la ley Agraria* en la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, un profundo análisis crítico se puso de manifiesto. La solución del problema de la degeneración de los montes españoles pasaba por el establecimiento de la propiedad privada. Sólo el interés particular podía poner fin al mal estado de los montes, apuntaba Jovellanos¹²¹. Su informe marcó un punto de inflexión que condicionó el pensamiento y las líneas de actuación respecto a los montes del progresismo liberal español del siglo XIX. El problema que se planteaba no era otro que el del necesario conocimiento científico que la conservación y explotación del monte supone.

Desde finales del siglo XVIII Europa, rica en masas forestales, empezó a estudiar el monte como ser orgánico. Se trataba de investigar, de descubrir las leyes que rigen la vida del monte. De esta manera, fue surgiendo en el centro de Europa, especialmente en los territorios alemanes, un principio de ciencia forestal que, con el nombre de ciencia dasonómica, trataba de hacer compatibles la explotación de los bosques con la conservación de los mismos. Las primeras escuelas alemanas fueron instituciones de carácter particular. La primera de ellas, fundada por Zanthier en 1768, se constituyó en el Harz. En la misma comarca Haase creó un segundo centro. En 1795 Heinrich Cotta, considerado el padre de la dasonomía, fundó y dirigió, con ayuda estatal, otro establecimiento en Zillbach. Debido al número de alumnos asistentes, el centro cobró importancia y en 1811 se trasladó a Tharand, población situada en las inmediaciones de Dresde. Ya en 1816 la Academia de Tharand se constituyó en la escuela forestal oficial del reino de Sajonia. Más aún, otras escuelas siguiendo el modelo alemán surgieron en Austria, Italia, Francia y Rusia¹²².

La publicación de las Ordenanzas generales de Montes en 1833 supuso para España el comienzo de la ciencia forestal. Inspiradas en el *Code Forestier* francés de 1827, fueron el resultado de una toma de conciencia de la Administración, presionada por científicos relacionados con el Jardín Botánico de Madrid y por las Sociedades Económicas de Amigos del País. Se pueden considerar como el inicio de un proceso legislativo que tuvo como colofón la creación de la Escuela y el Cuerpo de Ingenieros de Montes. Nació así la Dirección General de Montes, con Antonio Seoane a la cabeza, y la Inspección correspondiente, a cargo de Antonio Sandalio de Arias. Ello supuso la necesidad de personal cualificado que se hiciera cargo de las labores correspondientes. A tal fin fueron promulgados, ya en 1835, dos Reales Decretos disponiendo la creación de una Escuela Especial de Ingenieros de Bosques a establecerse en Madrid y en cuya dirección figuraba Antonio Sandalio de Arias. La cosa no llegó a buen puerto. De nuevo, en 1843, un Decreto establecía la creación de una Escuela de Ingenieros de Montes y del Cuerpo correspondiente, pero habría que esperar a 1846 para que, esta vez sí, fuera

¹²¹ Casals Costa (1995), pp. 29-33.

¹²² Ceballos (1997), pp. 9-11.



creada definitivamente la Escuela. En 1847 se publicaba el Reglamento de la misma y al año siguiente se inauguraba el centro en Villaviciosa de Odón¹²³.

En verdad, no era un hecho aislado, pues todo ello respondía a la necesidad que España tuvo de incorporarse a los procesos de industrialización que se estaban llevando a cabo en Europa. Se hacía imperioso, por tanto, la constitución de cuerpos técnicos a la altura de las circunstancias. De hecho, la re-creación de la Escuela de Caminos en 1834, la de Montes en 1846, la de Industriales en 1850 y la de Agrónomos en 1855, respondían a esta premisa.

En 1852 salió la primera promoción de ingenieros de montes, siendo 29. La enseñanza había estado a cargo de cuatro profesores: Agustín Pascual, quien, junto a Esteban Boutelou, había sido enviado a estudiar a la Academia de Tharand por indicación de Antonio Sandalio de Arias, y es considerado el introductor de la Dasonomía en España; Indalecio Mateo, profesor de matemáticas; Pedro Bravo, profesor de topografía; y Luis Gaitán, profesor de historia natural, sustituido, en 1850, por Miguel Bosch. La influencia alemana en la ciencia forestal española era clara. El ya mencionado Cotta, el fundador y director de la Academia de Tharand, no era sólo conocido por haber sentado las bases de la ciencia dasonómica. Su magisterio fue más allá, puesto que su pensamiento en torno al cómo mantener la riqueza forestal de un territorio dejó un profunda huella en Pascual y, a través de él, en sus colegas y discípulos. Partía de dos principios básicos: el primero, en el que señalaba la necesidad para la conservación de los bosques de la existencia de un cuerpo facultativo encargado de su administración, y, el segundo, en el que hacía hincapié en que era el Estado el que debía ser el propietario y administrador del monte alto y maderable. Desde esta perspectiva es desde donde se puede explicar la batalla mantenida por el Cuerpo de Ingenieros de Montes, durante los primeros cincuenta años de su historia, para evitar la privatización de los montes españoles.

En efecto, en 1853, siendo ministro de Fomento Agustín Esteban Collantes, fue creado por Real Orden el Cuerpo de Ingenieros de Montes, institución que no iba a ser consolidada hasta diez y siete años más tarde. La razón de ello hay que buscarla en el proceso desamortizador que tuvo lugar en España y que se acentuó con la Ley de Desamortización General de Madoz de 1855. Fue el Cuerpo de Ingenieros el que se hizo cargo de la clasificación de los montes, lo que implicaba la necesidad de más efectivos, cuestión que quedó resuelta a través de las subsiguientes disposiciones legislativas y que tuvo como consecuencia el retraso en la organización definitiva del Cuerpo¹²⁴.

A partir de 1857 las Escuelas Especiales pasaron a depender de la Dirección General de Instrucción Pública, tal y como establecía la Ley Moyano, que especificaba que la enseñanza universitaria incluía los estudios de facultad, las enseñanzas técnicas y las enseñanzas profesionales. Es interesante destacar, por otro lado, que esta Ley fue resultado de la confluencia, por una vez, de progresistas y moderados en el tema de la educación y que lo hicieron manteniendo el perfil del sistema educativo liberal.

En 1862 la plantilla de profesores numerarios se aumentaba a siete, a la que había que añadir dos profesores ayudantes, e Indalecio Mateo sustituía al antiguo director, Bernardo de la Torre. El devenir de la institución se encontró, sin embargo, ante un hecho significativo que alcanzó también a las Escuelas de Caminos y Minas: cuatro años más tarde, en 1866, el ministro de Fomento decretó el cierre de la Escuela de Montes al igual que el de las dos anteriores mencionadas, al considerar que el número de ingenieros que ejercían su profesión en el territorio nacional excedía al de las necesidades del país¹²⁵. Los entresijos de la política nacional se pusieron de manifiesto, pero fue

¹²³ Casals Costa (1995), pp. 54-56.

¹²⁴ Casals Costa (1995), pp. 57-66.

¹²⁵ Ceballos (1997), p. 17.



la dinámica de la industrialización la que ganó la batalla, de tal manera que José Echeagaray fue el encargado de firmar otro Decreto-ley, en 1869, disponiendo la reapertura del centro y su traslado al Real Sitio de San Lorenzo de El Escorial. El traslado no fue efectivo hasta 1870, año en el que la Escuela se instaló en la "Primera Casa de Oficios" de El Escorial. Si de Villaviciosa de Odón habían salido 134 ingenieros, de El Escorial lo harían 317. De esta época son también de relieve las obras de Castellarnau, director de la Escuela, sobre fauna y flora y micrografía de maderas, de Olazábal sobre ordenación, de Breñosa sobre piscicultura y de Ruiz de Amado sobre topografía, sin olvidar la magnífica obra que Máximo Laguna, de la promoción del 52, publicó sobre la flora forestal española, siendo Justo Salinas el encargado del dibujo de las láminas.

Parece claro que los diferentes planes de estudio de la Escuela desde el momento de su fundación, en 1848, hasta su traslado a Madrid, en 1914, se basaban en dos grandes pilares: las ciencias naturales y las ciencias físico-matemáticas. En las primeras épocas y, dada la influencia alemana, la importancia recayó en el estudio de las ciencias naturales, pero, a partir de 1862, el peso de la formación de estudiantes se desplazó hacia una formación matemática. Lo que subyace es la discusión entre ciencia pura y ciencia aplicada. Aun siendo reconocido por parte de la profesión el "utilitarismo" que debían mostrar los planes de estudio de las escuelas de ingeniería, nos encontramos en un momento en que la formación matemática adquirió un gran prestigio. Se presentó como indispensable para el desarrollo científico y, por ende, imprescindible para la consecución del proceso de industrialización que se quería acometer.

El debate se mantuvo a lo largo del tiempo y se pone de manifiesto a través de la discusión de la conveniencia o no de trasladar la Escuela a Madrid. Los partidarios de la permanencia en El Escorial hacían hincapié en la importancia que para la educación práctica del alumnado tenía el mantener el centro en el ámbito rural. Por otro lado, los partidarios de trasladar el centro a Madrid lo hacían en virtud de que la capital favorecía la adquisición de conocimientos teóricos. El argumento no era ajeno a la deseada cercanía entre Escuela y Universidad rompiendo, de esa manera, el aislamiento intelectual y académico provocado por la localización geográfica del centro en El Escorial.

Ganó Madrid y el traslado se efectuó en 1914, pero no por las razones que venimos aduciendo. Algo mucho más fortuito provocó el cambio. En efecto, una pelea entre alumnos de la Escuela y mozos de El Escorial se saldó con la muerte de dos de los alumnos. La reacción de la Administración no se hizo esperar y una Real Orden de 6 de marzo dispuso la mudanza del centro a Madrid. Las clases se reanudaron 10 días más tarde, aunque se hizo de forma provisional: los tres primeros cursos se impartieron en la Escuela de Ingenieros Industriales y los tres últimos en la Escuela de Minas; seis años, por tanto, de plan de estudios. Al año siguiente, la Escuela contaba ya con un pequeño hotelito en la calle Rey Francisco de Madrid. Estaban en la capital, cierto, pero en un edificio de tales características que hacía difícil instalar el material necesario para la docencia. No obstante, se montaron laboratorios y biblioteca de la mejor manera posible¹²⁶. La instalación de la Escuela en Madrid tuvo como primera consecuencia un aumento en el número de alumnos matriculados debido a la cercanía entre alumnado y centro educativo. El traslado no supuso, sin embargo, una actualización científica del profesorado o de los planes de estudio. Las viejas rutinas pedagógicas se mantenían. Y se mantenían también las fuertes críticas de ese sector de la profesión más afín a la modernidad. El sector renovador encabezado por el director Castellarnau incluía la línea editorial de *España forestal*, órgano de la Real Sociedad Española de los Amigos del Árbol, revista de gran prestigio aparecida en 1915 de la mano de Ricardo Codorníu. Los

¹²⁶ Ceballos (1997), pp. 16-25



amplios grupos de profesionales e intelectuales que se movieron alrededor de esta línea editorial incluían a los personajes más significativos de la renovación forestal española que, a partir de 1926, controló la estructura corporativa dándole una nueva orientación, lo que incluía el nuevo conocimiento que se iba configurando en otros países y que daba sus frutos en España a mediados de los años veinte. 1926, efectivamente, significa para España la institucionalización de la geobotánica ecológica y la edafología, disciplinas científicas que tuvieron una honda repercusión en la formación científica y en el hacer profesional de los futuros ingenieros de montes¹²⁷.

De esta manera iba transcurriendo el tiempo en la Escuela de Ingenieros de Montes de Madrid. La estancia en Rey Francisco se prolongó hasta 1936 en que cerraba sus puertas como consecuencia de la Guerra Civil. Al finalizar la contienda, en 1939, la Escuela se instalaba en otro provisional edificio de la calle General Martínez Campos.

6. Ingeniería industrial

Los antecedentes de la Ingeniería Industrial en España los encontramos en la Ilustración. Fue Carlos III el promotor de las enseñanzas industriales. Entre el gran número de instituciones que nacieron al calor del movimiento ilustrado, fueron las Sociedades Económicas de Amigos del País las que mayor alcance tuvieron en la transmisión de las nuevas ideas y, entre ellas, la primera, la Real Sociedad Bascongada de Amigos del País. Otra institución ilustrada que tuvo también una relación directa con la enseñanza industrial fue el ya mencionado Gabinete de Máquinas del Buen Retiro. Éste fue segregado de la Escuela de Caminos, pero quedó vinculado al Conservatorio de Artes, punto de referencia de los intereses industriales de la nación, tal como ya se ha comentado. El problema se suscitó al convertirse en un centro docente y tener, por lo tanto, necesidad de dotarse de un profesorado competente.

Corría el año 1829 y el Gobierno no dudó en enviar pensionados a L'École Centrale des Arts et Manufactures de París y a la Escuela de Lieja, bien dotadas económicamente, con el fin de adquirir una sólida formación. A su regreso, Joaquín Alfonso, Cipriano Segundo Montesinos, José Canalejas, Julián Bruno y Eduardo Rodríguez conformaron el cuerpo de profesores del Conservatorio de Artes. Joaquín Alfonso, nombrado director de la institución, se encargó de un proyecto aún más ambicioso, el de elaborar un plan de estudios para la enseñanza industrial que fuera aplicable en cualquier parte del territorio. Demasiado ambicioso, fue remodelado en las dependencias del Ministerio, de forma que, tres años más tarde, quedaba aprobado un nuevo plan de estudios de enseñanza industrial para Madrid y provincias. Efectivamente, Manuel Seijas Lozano, ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, firmó el Decreto de 4 de septiembre de 1850, por el que se creaba la carrera de Ingeniería Industrial, estableciéndose tres niveles de estudios: elemental, de ampliación y superior. España quería incorporarse al proceso de industrialización que se estaba llevando a cabo en países de su entorno y necesitaba para ello, en primer lugar, dotarse de centros de enseñanza dedicados a los estudios de ingeniería industrial. Hemos visto cómo todos los centros de ingeniería superior creados en el siglo XIX se situaron en Madrid, pero era tal la percepción de urgencia que se tenía, que el Gobierno estableció por decreto la posibilidad de cursar los estudios de ampliación, no sólo de en la capital -donde, por supuesto, se disponía el estudio de la ingeniería superior en el Real Instituto Industrial-, sino también en las localidades de Barcelona, Sevilla y Vergara. Corrobora esta percepción de urgencia el hecho

¹²⁷ Casals Costa (1995), pp. 390-409



de que la ley estableciese la gratuidad de la enseñanza para este tipo de estudios. Otro Decreto, de 1855, añadió a las escuelas de ampliación, desde entonces llamadas escuelas profesionales, una más situada en Valencia.

Fue la Ley Moyano, la Ley General de Instrucción Pública de 1857, la que dotó del estatus de enseñanza superior a los estudios cursados en las Escuelas Especiales de Ingeniería. Lo singular del caso es que se otorgaba la posibilidad de cursar este tercer nivel superior a las anteriores escuelas profesionales de Barcelona, Sevilla, Valencia y Vergara, a las que se añadió el nuevo centro de Gijón. Si contamos el Real Instituto Industrial de Madrid, España disponía, a partir de 1857, de seis centros repartidos por la geografía nacional dedicados al estudio superior de la Ingeniería Industrial. De todos ellos, sólo la Escuela de Barcelona perduró y esto fue debido fundamentalmente a las aportaciones económicas dispensadas por el Ayuntamiento y la Diputación de la ciudad. Por su parte, la Escuela de Vergara fue la primera en desaparecer; en octubre de 1860, debido a un problema económico. La falta de apoyo de las corporaciones provinciales precipitó el cierre. El mismo problema padeció el resto de Escuelas Superiores a lo largo de la década de los 60. La explicación viene dada de la mano del periodo de dificultades económicas que sufrió el país, que culminó con la crisis de 1865-67 y la Revolución del 1868.

De todas formas, es importante señalar aquí el devenir del Real Seminario Científico e Industrial de Vergara desde su creación en 1851 hasta su cierre acaecido, como ya hemos dicho, en 1860, por el papel que jugó en la cadena de instituciones dedicadas a la enseñanza industrial que se sucedieron desde la constitución de la ya mencionada Sociedad Bascongada de Amigos del País en 1765 hasta la creación de la Escuela Especial de Ingenieros Industriales de Bilbao en 1897. El Real Seminario Científico e Industrial se creó en 1848 a instancias de un conjunto de diputados y senadores vascos que sometieron a la consideración del Gobierno la fundación del centro sobre la base del antiguo Seminario Patriótico de Vergara. El modelo en el que se inspiraron no era otro que el de las Escuelas Politécnicas de Artes y Manufacturas de Francia, así como el de las de otros países europeos. La nueva institución quedaba estructurada, ya en 1851, en tres secciones: un Instituto de Segunda Enseñanza, una Escuela de Matemáticas y la Escuela Industrial, ofreciendo esta última enseñanzas de carácter elemental y de ampliación hasta que la Ley Moyano le otorgó la capacidad de impartir los estudios superiores de Ingeniería Industrial. Lo interesante aquí es el señalar la presencia de ciertos alumnos de la Escuela de Matemáticas, como Evaristo de Churruca y Brunet, y de la Escuela Industrial, como Pablo de Alzola y Minondo, quienes, internos del Real Seminario, años más tarde se vieron implicados en la primera línea de la industrialización de Vizcaya. El primero, como Ingeniero Director de las Obras del Puerto de Bilbao, y el segundo, como ingeniero proyectista del ensanche bilbaíno, además de como alcalde de Bilbao y presidente de la Diputación de Vizcaya. Aunque no sólo eso, ya que los dos formaron parte de los grupos de trabajo que proyectaron la creación de la Escuela de Ingenieros Industriales de Bilbao en 1897 y de las primeras Juntas de Patronato que controlaron el devenir de la institución¹²⁸.

Por su parte, la Escuela Industrial Barcelonesa se creó en 1851 sobre la base de la adaptación de las antiguas cátedras dependientes de la Junta de Comercio, según lo dispuesto por Decreto de 1850, lo que implicaba la adjudicación de recursos humanos y materiales. Es decir, la nueva Escuela Industrial se hacía con un profesorado experimentado, además de edificios, talleres y biblioteca. La idea era impartir tanto enseñanzas industriales, como mercantiles, instalándose en el edificio del ex convento de San Se-

¹²⁸ Garaizar (2008), pp. 33-62.



bastián, donde se encontraba gran parte de las escuelas de la Junta de Comercio. Ya hemos visto cómo la Ley Moyano de 1857 convertía en centros de enseñanza superior a las Escuelas de Barcelona, Valencia, Vergara, Sevilla y Gijón, si bien Barcelona tuvo que esperar a 1860 para que, por Real Orden, obtuviese el permiso definitivo para dar cursos superiores. Docentes destacados de esta primera época fueron Josep Roura, profesor de química y primer director del centro; Roqué, que impartía la misma disciplina; Llorenç Presas, profesor de matemáticas; Giró Roma, miembro de la Academia de Ciencias; y Joan Miró, arquitecto naval. Así, hacia 1860, y junto a la Real Academia de Ciencias Naturales y Artes de Barcelona, la Escuela Industrial era considerada como la institución de mayor nivel científico-técnico de la ciudad. En estos momentos era el único centro superior de ingeniería industrial que existía en España y lo fue hasta 1897. Fue, por tanto, la institución que dotó a Cataluña y al resto de España de los técnicos industriales que el país precisaba para conseguir llevar a buen término su proceso de industrialización. Otros factores dieron al traste con esta intención. Entre 1866 y 1917 el centro dependió económicamente de un acuerdo firmado por el Estado, la Diputación y el Ayuntamiento. A partir de ese momento pasó a depender exclusivamente del Estado. Fue precisamente durante el Sexenio, 1868-1874, cuando la Escuela adquirió un carácter más vital. Una economía saneada y el traslado a las nuevas dependencias de la Universidad Literaria impulsaron su consolidación como centro educativo. Consolidación que se hizo efectiva poco más tarde, con la Restauración, cuando el centro empezó a tratarse en igualdad de condiciones con sus homólogos europeos¹²⁹.

A su vez, la Escuela de Ingenieros Industriales de Bilbao comenzó a gestarse en 1893 a través de una iniciativa suscrita por los diputados Olascoaga, Jáuregui y Palacio, quienes justificaban su petición en el desarrollo industrial alcanzado por la provincia. Un año más tarde se sumó a la iniciativa el concejal del Ayuntamiento Gaspar Leguina. Se decidió entonces crear una comisión mixta para que estudiase el proyecto. Primeramente procuraron sumar a la misma a los ingenieros jefes de la comarca, demostrando de esta manera el interés por aunar criterios con la industria provincial. No obstante, pronto surgieron dos tendencias. Por un lado, la primera de ellas se decantaba por la constitución de una escuela libre al estilo de las escuelas de Bélgica o Alemania, que habían apostado por una enseñanza práctica, evitando lo que ellos consideraban como excesivo tecnicismo imperante en las escuelas oficiales españolas. Su intención era competir con la de Barcelona. Por otro, la segunda opción consistía en la creación de una escuela que contase con reconocimiento oficial, evitando, de esta manera, un posible fracaso en los comienzos motivado por una matrícula reducida.

Al final se ensayó una solución intermedia, es decir, una institución con reconocimiento oficial pero que mantuviera cierto grado de independencia en la gestión por parte de las corporaciones provinciales que se comprometían así a sufragar los gastos del centro. Y esos fueron los términos que se negociaron en Madrid y que el Gobierno por fin aceptó. El objetivo era claro: se trataba de la creación de un plantel de altos técnicos que se hiciera cargo de la dirección de las fábricas de la región, contribuyendo así al rápido crecimiento de la industria vascongada. La misión consistía en formar ingenieros industriales capaces de manejar industrias metalúrgicas, químicas y mecánicas. El 2 de abril de 1897 se promulgó el decreto que autorizaba la creación de la Escuela de Ingenieros Industriales de Bilbao. Sin embargo, tanto la Diputación de la provincia como el Ayuntamiento de Bilbao no lo aceptaron debido a que en su redacción no se incorporaban los términos consensuados en las reuniones previas entre Gobierno y comisión mixta. Otro Real Decreto de 5 de enero de 1899 recogió estas aspiraciones, ponien-

¹²⁹ Lusa Monforte y Roca Rosell (2005), pp.21-42.



do así de manifiesto un momento de descentralización en la política educativa del Gobierno.

La Escuela nació con el principio de siglo, momento de profunda industrialización en la comarca, pero, momento, también, de Regeneracionismo en la nación. Ese movimiento intelectual tuvo como una de sus consecuencias la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. García Alix, conservador, y Romanones, liberal, fueron sus primeros responsables. El primero apoyó los intentos fallidos de Cádiz y Cartagena de creación de sendas Escuelas de Ingenieros Industriales. El segundo, Romanones, consiguió la creación en Madrid, en 1901, de una Escuela Central de Ingenieros Industriales, dotada de un presupuesto inicial de 35.000 pesetas, presupuesto duramente criticado por la profesión al compararlo con el millón largo de pesetas previsto en Bilbao. La creación de la Escuela de Madrid puso de manifiesto, con mayor virulencia si cabe, la cuestión del centralismo en la política educativa del Gobierno. Las facultades concedidas a la Junta de Patronato de la Escuela de Bilbao ocasionaban una serie de aceradas críticas por parte no sólo de la Central de Madrid, sino también de la Escuela de Barcelona. La publicación en el segundo número que salió a la calle del *Boletín Industrial*, órgano oficial de la Asociación de Ingenieros Industriales (Agrupación de Madrid), de un artículo titulado “Las Escuelas de Ingenieros Industriales” se podía leer lo siguiente: “(...) La primera condición que se puede exigir para que tales establecimientos logren el fin que el Estado persigue, es la unidad en la organización del personal docente y enseñanzas que le sean encomendadas. No se comprende que el Estado conceda iguales condiciones de competencia a un personal preparado por muy distintos procedimientos, y juzgado por quien no tiene su legítima representación”. El escrito era muy clarificador, ya que los ingenieros industriales de Madrid empezaban a marcar su territorio.

Los primeros años del siglo XX fueron también testigos de profundos cambios tecnológicos; de una ingeniería basada, aunque no de forma exclusiva, en la mecánica hacia una ingeniería electrónica. Ése era el reto. La Escuela de Bilbao observaba, examinaba y verificaba el nivel de las Escuelas técnicas europeas. Habían pasado ya los primeros años difíciles de consolidación del centro y se avanzaba en la línea de una enseñanza práctica de acuerdo con las directrices iniciales, de suerte que había llegado el momento de ver la realidad de los centros extranjeros. En 1905 los profesores de electricidad y mecánica industrial, Emilio Horstmann y Leopoldo Elizalde, a instancias de la Junta de Patronato y de la dirección del centro, emprendieron una gira por los centros europeos de mayor renombre con el fin de dotar a la Escuela de Bilbao de una óptima organización. A tal fin, fueron visitados y analizados por los docentes de Bilbao la Escuela Superior de Electricidad y el laboratorio Central de Electricidad de París, la Universidad de Lieja y sus anexos (el Instituto Electrónico Montefiore y el Laboratorio de Mecánica), la Escuela Politécnica Federal de Zurich y su anexos (el Laboratorio Mecánico y el Instituto de Física) y, por último, el Instituto Electrotécnico de Grenoble. Ello sentó las bases para la adaptación de los laboratorios y la docencia de la Escuela a los cambios tecnológicos que se estaban produciendo en el mundo industrializado. La modernidad educativa se ponía de manifiesto¹³⁰.

Más aún, desde Barcelona llegaban noticias en el mismo sentido. Fue a través de la *Revista Tecnológico-Industrial*, órgano de los ingenieros industriales de aquella ciudad, desde donde los ingenieros catalanes se mantuvieron al tanto de la evolución en la enseñanza en Alemania, Inglaterra y Estados Unidos. Existía, sin embargo, un enfrentamiento soterrado entre Escuela y Diputación que se inició en 1907 y que pervivió has-

¹³⁰ Garaizar (2008), pp. 87-150.



ta los tiempos de la Dictadura de Primo de Rivera. Era una lucha política en la que la Escuela se jugaba su pertenencia y, por tanto, dependencia, a instituciones locales o estatales. Una lucha que, sin lugar a dudas, determinó la propia actualización científica, tecnológica y pedagógica del centro. Desde 1907 los dirigentes catalanistas manifestaron su intención de controlar y remodelar las Escuelas Especiales dependientes del Estado. Lo cual no encontró eco en los ambientes profesionales y sí, en cambio, cierta hostilidad en el profesorado de la Escuela Industrial que ya había manifestado previamente su desagrado ante la creación de una Escuela de Ingenieros Industriales en Bilbao con una fuerte vinculación con la Diputación provincial a través de su Junta de Patronato. Se sucedieron las batallas, unas veces privadas, con la emisión de duros informes sobre la idoneidad científico-tecnológica de la Escuela; otras veces públicas, utilizando la prensa como vehículo de sus posiciones. El asunto se dirimió con un Real Decreto de 1917 que incorporaba de manera definitiva la Escuela de Ingenieros Industriales al Estado. La Diputación, por su parte, no renunció a disponer de una serie de modernos centros de enseñanza técnica donde ejercer su control. En 1916 se había creado L'Escola de Directors d'Indústries Químiques, en 1917 se inauguraba el Institut d'Electricitat Aplicada y l'Escola de Directors d'Indústries Elèctriques, el cual más tarde, en 1919, se convirtió en el Institut d'Electricitat y Mecànica Aplicades. Por fin, en 1922 vio la luz el Laboratori General d'Assaigs i Condicionament. En 1928, durante la Dictadura de Primo de Rivera, el Institut fue disuelto como consecuencia de la promulgación de una nueva ley que venía a regular las enseñanzas técnicas.¹³¹

Hemos visto, pues, cómo Bilbao pugnaba por su independencia. La burguesía industrial, presente en la Junta de Patronato, necesitaba ingenieros que dirigieran sus fábricas y lo habían conseguido. La elaboración de los primeros planes de estudio se hicieron a espaldas de Barcelona y la contratación del profesorado a espaldas del Gobierno. Con todo, se consiguió el reconocimiento oficial para el centro y la modernidad educativa se puso de manifiesto en su modelo de enseñanza. La Escuela de Bilbao se inspiró en los procedimientos adoptados por los centros de mayor prestigio europeos y puso en práctica un *saber-hacer* que combinaba el trabajo teórico con el trabajo práctico en concordancia con el ideario institucionista. Sin duda, imposible mejorar la estrategia seguida por la burguesía industrial de la comarca.¹³²

En los años treinta Guerra Civil puso fin a todo ese mundo de sueños, ilusiones, luchas y expectativas que las tres Escuelas de Ingenieros Industriales, las de Barcelona, Bilbao y Madrid, habían puesto en juego para dar respuesta a las necesidades de un proceso de industrialización que corría por las venas de Europa, Estados Unidos y Japón y que en España se vería truncado por los terribles acontecimientos que estaban por llegar.

7. Ingeniería agrónoma

¿Dónde buscar los orígenes de los estudios dedicados a la agricultura como ciencia en España? De nuevo tenemos que volver la mirada hacia la Ilustración. Es en la Europa ilustrada, en las décadas centrales del XVIII, donde podemos observar un nuevo interés por las cuestiones relacionadas con la agricultura. Consecuencia de este renovado interés fue la constitución de un movimiento de ascendencia anglo-francesa denominado "nueva agricultura", que adquirió un enorme prestigio en toda la Europa de la época. Lo que Patullo, Tull y Duhamel de Monceau, todos ellos integrantes del movimiento, venían a defender era que mediante una estrategia gradual las reformas agrarias pod-

¹³¹ Lusa Monforte y Roca Rosell (2005), pp. 54-59.

¹³² Garaizar (2008), pp. 263-267.



fan adaptarse a las peculiaridades de cada territorio, mejorando de esta manera el estado de la agricultura, sin que ello supusiera la introducción de ningún tipo de cuña en las estructuras del Antiguo Régimen¹³³. Las ideas se abrieron camino también en España, de forma que afloraron toda suerte de Academias y Sociedades de Agricultura cuyo fin no era otro que el de fomentar el desarrollo y la mejora de la agricultura. La Real Sociedad Bascongada de Amigos del País recogió las indicaciones de la “nueva agricultura” en el *Plan* que para el desarrollo de la economía vasca se había redactado entre 1762-1763.

El ya mencionado conde de Peñaflorida ideó un plan a este respecto que no difirió del de sus contemporáneos ilustrados. Es decir, universalización de la alfabetización, formación profesional para los artesanos y una educación universitaria organizada a través de centros de enseñanza específicos según la disciplina de que se tratase y restringida a las clases altas. El Seminario de Vergara recogió estos principios y Peñaflorida dotó al centro de una orientación profesional, incluyendo la agripericia como uno de los siete itinerarios de enseñanza técnica de los que confirió al centro, cátedra que no llegó a hacerse realidad por problemas presupuestarios.

Con todo, fue la Sociedad Aragonesa la primera Sociedad de Amigos del País que creó la cátedra de agricultura en 1778¹³⁴, lo que de alguna manera representa un triunfo de los Amigos vascos como precursores de esta idea¹³⁵. El ejemplo cundió en muchas de las Sociedades de Amigos del siglo XVIII, pero fue ya al finalizar el siglo cuando Jovellanos diseñó un proyecto claro y definido sobre la enseñanza de la agricultura en el *Informe sobre la Ley Agraria*, publicado en 1795. En él se recogían dos tipos de actuación: una enseñanza agrícola dirigida a los labradores, de carácter práctico y difundida a través de una *cartillas rústicas*, y otra enseñanza más científica destinada a los propietarios agrícolas, difundida a través de escuelas repartidas por las ciudades más importantes del reino. La idea fue apoyada por Godoy en *El Seminario de Agricultura y Artes dirigido a Párrocos* de 1797 y sirvió para difundir la iniciativa, de forma que tomó cuerpo mediante Real Orden de 1805, en la que se estableció la creación de veinticuatro centros de enseñanza de la agricultura, para los cuales se previó que fueran dirigidos por alumnos del Jardín Botánico de Madrid, dada su formación científico-tecnológica al respecto. La primera cátedra que se dotó fue la de agricultura del Jardín Botánico de Madrid en 1807, siendo su titular Claudio Boutelou, jardinero mayor y segundo profesor de botánica del centro. Boutelou fue sustituido en 1815 por Antonio Sandalio de Arias, debido a sus ideas afrancesadas. Arias ejerció como docente entre 1815 y 1824, lo que significa la consolidación de los estudios de agricultura en el Jardín Botánico de Madrid. A este respecto, es interesante señalar que Sandalio de Arias también fue destituido, aunque esta vez por los absolutistas, por lo que tuvo que apartarse de su cátedra en 1824. Cuatro años más tarde, en 1828, retomó la docencia hasta 1834. Un año antes había sido nombrado, como ya hemos visto en el apartado anterior, Inspector General de Montes, tiempo en que se dedicó también a redactar el Reglamento de la Escuela Especial de Montes, si bien el proyecto no entró en vigor hasta 1846. Antonio Sandalio de Arias fue sustituido por Pascual Asensio, personaje que hemos visto asimismo en el apartado dedicado a la Escuela de Montes. Era discípulo de Arias y se había formado científicamente en el Jardín Botánico de Madrid.

Durante ese mismo año de 1807 se creó la Escuela de Agricultura y Botánica dependiente de la Junta de Comercio de Barcelona con su cátedra de agricultura correspondiente, al frente de la cual se hallaba Juan Francisco Bahí Fonseca. El proyecto no se

¹³³ Astigarraga (2003), pp. 77-85

¹³⁴ Cartaña (2005), pp.32.

¹³⁵ Astigarraga (2003), pp. 79-84 y 134-137.



puso en marcha definitivamente hasta 1815, debido exclusivamente a los acontecimientos producidos por la Guerra de la Independencia¹³⁶. Estas primeras cátedras, a las que hay que añadir la de Valencia, dieron a la luz una serie de profesionales que pusieron su mayor énfasis en el reconocimiento institucional de la botánica. Profesionales que se movieron entre dos concepciones distintas de su trabajo. Por un lado, aquellos que se inclinaban por posiciones agraristas que no iban a gozar de gran respaldo en un principio, ya que con la actuación de Bahí las cosas iban a cambiar a favor de la agricultura; y, por otro, aquellos que optaron por el mundo sanitario y por el puramente científico, de mucho mayor prestigio en la sociedad española de la época¹³⁷.

En el camino hacia el establecimiento de los estudios superiores de agricultura nos encontramos con una serie de iniciativas entre mediados de los años treinta y 1849, todas ellas destinadas al fracaso, desde un primer intento en el que el Gobierno propuso a las Cortes la creación de una Escuela Normal de Agricultura en Madrid con el objetivo de formar al futuro profesorado de toda una red de escuelas prevista para su instauración en cada una de las provincias y que no llegó a buen fin. En efecto, en 1835 el Gobierno procuró la fundación de una Escuela de Agricultura en el Pardo, pero fiasco. La insistencia en el mismo proyecto en 1841 resultó también un fracaso. Una nueva idea, esta vez en 1842, de crear una escuela de enseñanza agrícola basada en las puestas en marcha en Alemania, cuyo objetivo era el de formar a los cuidadores de los bosques y plantíos de S. M., que hemos estudiado en el apartado anterior, tampoco tuvo solución de continuidad. La propuesta de Agustín Pascual, inspector en esos momentos de los Reales Bosques, de enviar al extranjero para formarse tanto a jardineros como a gentes de monte, pero de forma diferenciada, tampoco fue aceptada, entre otras cosas porque en ese momento, en 1846, el Gobierno ya había dado luz verde a la creación de una Escuela Especial de Montes. Un intento de fomentar “el estudio teórico de la Agricultura con sus aplicaciones prácticas en las zonas agrícolas del Reino” y el establecimiento de escuelas prácticas de agricultura y veterinaria, propuesto en 1848 tampoco llegó a buen puerto. Por fin, un encargo del Gobierno en 1849 a Mariano Miguel de Reinoso, futuro ministro de Fomento, de redactar una memoria sobre las necesidades del país en materia de enseñanza agrícola pasará a constituir la base de la enseñanza agronómica.

Los principios teóricos que conformaron la Escuela Central de Agricultura, fundada dos años más tarde, en 1855, estaban basados en los informes de Reinoso. En ellos se defendía la creación de un centro de enseñanza superior dotado de alto nivel científico, capaz de llevar a cabo un programa ambicioso de investigación experimental y capaz, a su vez, de adaptar a suelo español los adelantos de la nueva agronomía. Una comisión formada por Pascual Asensio, futuro director de la Escuela; Braulio Ramírez, secretario de la Junta de Agricultura; y Agustín Pascual, inspector de montes, eligió la finca de “la Flamenca”, situada en Aranjuez, como el centro adecuado para la instalación de la nueva Escuela Central. Esta misma comisión se encargó de la redacción del Reglamento en la que se incluyó una modificación de importancia al informe de Reinoso. Se trataba de la homologación de las enseñanzas allí impartidas a la Universidad. En “la Flamenca” se enseñaban los estudios tecnológicos conducentes a la titulación de peritos agrícolas, además de las clases prácticas correspondientes a los estudios superiores, y en la Universidad se impartiría la enseñanza científica para los ingenieros agrónomos. La enseñanza se inauguró en 1856, aunque las clases habían comenzado, de hecho, en 1855.

En el devenir de la Escuela Central de Agricultura podemos considerar dos etapas, a saber: aquella que se desarrolló desde su creación, en 1855, en “la Flamenca” de

¹³⁶ Bernat (2006), pp. 260-262

¹³⁷ *Ibidem*, pp. 259-279.



Aranjuez, etapa, por calificarla de alguna manera, poco brillante, hasta su clausura en los primeros tiempos del Sexenio Revolucionario; y aquella otra que se inició con su reapertura, poco tiempo después, en la Moncloa, Madrid, y que terminó con la creación del Ministerio de Agricultura en 1900.

Con la Ley Moyano, que, como ya hemos visto, incluía los estudios de ingeniería en el grado de estudios superiores, se reformaron las enseñanzas en lo referente a la duración de estudios que pasó de los previstos seis años a cuatro, dos de enseñanza preparatoria y dos de enseñanza agronómica, esta última en “la Flamenca”. Durante el curso 1867-68, instalado el Gobierno provisional revolucionario de Francisco Serrano, se ordenó la supresión de la Escuela. Las razones que se adujeron tenían que ver, según el ejecutivo, con que “(...) no se vio nunca un pensamiento fecundo, capaz de elevar la ciencia y el arte agronómico a la altura de las necesidades de nuestra atrasada agricultura (...)”. El Gobierno restauró, pocos meses más tarde, en 1869, los estudios superiores agronómicos, reorganizándolos y dándoles nuevo impulso, más acordes con las expectativas científicas que se habían creado¹³⁸.

El nuevo centro se creó dos meses y medio más tarde en la finca “La Florida”, situada en La Moncloa. De nuevo la cercanía con la ciudad tuvo como consecuencia inmediata el aumento de matrícula. Poco a poco se fueron incorporando servicios que en ocasiones tuvieron poco que ver con la docencia, pero que, no cabe duda, enriquecieron la formación del alumnado como pudieran ser la Estación Agronómica, con una misión claramente de investigación, centro que se incorporó en 1876; el Museo Agronómico Nacional, que lo hizo en 1882; o la Granja Modelo, con una función experimental y de propaganda que se sumó al complejo en 1882. Además, el centro disponía ya en 1878 de un gabinete de física y meteorología, laboratorio de química, laboratorio de fisiología animal y vegetal, gabinete de patología y terapéutica, gabinete de historia natural, vivero de arbolado forestal y de sombra, campo experimental, campo de ensayos, biblioteca y gabinete de planos, museo organográfico y museo agronómico. Sin embargo, a la altura de 1884, el centro carecía de un gabinete micrográfico, siendo, por su parte, la dotación del laboratorio químico bastante deficiente, mientras que la infraestructura para el riego en la finca no era la adecuada para las necesidades de forraje requeridas por la parada de sementales. Aún así, en esos momentos la Escuela era considerada por la profesión como de un “nivel de los más completos y mejor organizados del extranjero”¹³⁹.

Otro cambio legislativo de importancia que no debemos olvidar es el que se dio en 1879, con motivo de la creación del Cuerpo de Ingenieros Agrónomos, que consolidó las funciones profesionales de los peritos e ingenieros agrónomos en la Administración¹⁴⁰.

También cuestión de interés fue la fusión que se dio por Real Decreto de 1903 entre la Escuela General de Agricultura, que, como estamos viendo, fue cambiando de nombre según la situación política del país, y la Granja Central de Experimentación, lo que dio lugar a un reforzamiento de recursos para la Escuela, que, además de la Granja, incorporaba cinco Estaciones de Investigación y Experimentación, a saber: la antigua Estación Agronómica y las de Patología Vegetal, Ampelografía y Enología, la Pecuaria y la de Horticultura y Jardinería. La Escuela siguió su devenir en investigación y docencia hasta que, en 1917, con motivo de la conmemoración de las bodas de plata del rey Alfonso XIII con la Corona, se creaba la Ciudad Universitaria, que tuvo una profunda repercusión en la Escuela de Ingenieros Agrónomos, ya que ésta vio mermada, hasta límites que hacía imposible cumplir su cometido, su superficie disponible para campo

¹³⁸ Cartaña (2005), pp.105-119.

¹³⁹ *Ibidem*, pp. 124 y 126.

¹⁴⁰ *Ibidem*, pp. 121-126.



de prácticas, al quedar incluida las fincas de “La Florida” y “La Moncloa” en los terrenos que la futura Universidad Complutense de Madrid destinó a sus facultades. Con la Dictadura de Primo de Rivera, la Escuela renovó su profesorado e inauguró en 1924 un nuevo plan de estudios. La llegada de la República sí tuvo una más profunda repercusión en el funcionamiento del centro. Por Orden de 1931, la Escuela de Ingenieros Agrónomos pasó a formar parte del Instituto Nacional Agronómico, al tiempo que, por Decreto-ley del mismo año, y, junto al resto de Escuelas Especiales, pasaba a depender del Ministerio de Instrucción Pública.

8. Conclusiones

La Escuelas Especiales de Ingeniería fueron creadas en España en el siglo XIX con la intención de introducir al país en el camino de la industrialización. Los distintos gobiernos fueron conscientes de que otros países de su entorno habían entrado en un proceso de innovación tecnológica que estaba teniendo una enorme repercusión en el desarrollo económico de esos estados y, por ende, en la riqueza de los mismos. Y España no formaba parte de ese proceso. El país necesitaba de los técnicos. Ingenieros, al fin, que con una alta cualificación científico-tecnológica pusieran en marcha el proceso.

Hemos querido buscar los orígenes, los antecedentes de estos estudios y los hemos encontrado en el panorama de la Ilustración. La Real Sociedad Bascongada de Amigos del País nació como impulsora de las enseñanzas de las “artes útiles” y el Real Seminario Patriótico Bascongado puso los medios, por primera vez en España, para ofertar una enseñanza en línea con la modernidad de disciplinas que en esos tiempos no se cursaban en la Universidad. Disciplinas tales como la física experimental, la química, la mineralogía o la metalurgia, que, junto a laboratorios, gabinetes, biblioteca y un excelente profesorado, permitieron sentar las bases para la enseñanza cualificada de técnicos que dieran respuesta al desolador panorama de la industria minera, agrícola o industrial que España ofrecía. Situamos aquí los orígenes de la ingeniería minera, industrial, agrícola y, como punto de referencia, de la ingeniería de montes.

Pero, a principios del XIX, sólo se había institucionalizado la Ingeniería de Caminos, pudiendo situar sus orígenes en los Cuerpos de los Ingenieros del Ejército. Aún no se había hecho nada con relación a las demás. Sin embargo, la sensación de atraso que tuvieron los gobiernos españoles los indujeron, no tanto a destinar imaginación, medios y energía para formar los técnicos necesarios, cuanto a enviar personal cualificado a las naciones europeas con vistas a copiar, adquirir e introducir en España la preciada innovación tecnológica. Éste fue el caso de Agustín de Betancourt quien, junto con un reducido grupo de compañeros, fue pensionado a Francia, a cargo del Estado, para hacerse con los planos de toda suerte de inventos. Ello dio origen más tarde al Real Gabinete de Máquinas, antecedente de los estudios de la Ingeniería de Caminos y también de la de Industriales.

La creación como estudios oficiales del resto de las ingenierías no concluyó hasta 1855, cuando se crearon los estudios de Ingeniería Agrónoma. Hemos establecido los orígenes; los antecedentes de cada una de ellas han sido analizados, pero nos interesan los puntos de convergencia. En efecto, la Ley Moyano de 1857 fue uno de ellos. Esta ley estableció los estudios de ingeniería como superiores, de manera que se dio rango así a una profesión que gozaba, de hecho, de un mayor prestigio que la de aquellos que habían cursado estudios universitarios. En este sentido, hay que recordar que a mediados del siglo XIX la universidad española seguía sin adecuarse a la modernidad, mientras que los planes de estudio de las escuelas de ingeniería incluían un bagaje científico,



además de tecnológico, que evidenciaba el atraso de la universidad española. Fue, de hecho, esta misma Ley Moyano la que creó, por primera vez en el sistema educativo español, la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Pero, además, se constituyeron también los Cuerpos de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos; de Minas y de Montes. Cuerpos facultativos de elite al servicio del Estado, lo que significa que el escaso número de plazas habilitadas, la dificultad de las pruebas de ingreso y los propios planes de estudio de las diferentes ingenierías confirió a estos estudios un estatus social que en ningún caso era comparable al de los estudios universitarios.

Asimismo, el impulso dado a estos estudios pretendía proporcionar a España el envidiado desarrollo industrial que se observaba en países del entorno. Y ello se trató de lograr no sólo mejorando el estatus del ingeniero, sino también dotando a sus estudios del nivel científico y tecnológico necesario. A ello respondieron las instalaciones de las Escuelas, sus laboratorios, sus gabinetes o sus cátedras; el excelente profesorado, por ejemplo, de la primera etapa de la Escuela de Caminos o de la misma Escuela de ingeniería de montes, la mayor parte de ellos formados en el extranjero; o el no menos bueno y bien pagado de la Escuela de Ingenieros Industriales de Bilbao. Sin embargo, la escasa dotación económica que padeció la Escuela de Minas o los inicios poco sobresalientes de la Escuela de Agrónomos en "La Flamenca" supusieron un contrapunto a las demás Escuelas. En cualquier caso, estas características marcaron los primeros pasos de estas instituciones, no homogéneos, como hemos visto, pero todos ellos sujetos a una inalterable centralización de la enseñanza durante todo el periodo, sólo rota por la creación de la Escuela de Ingenieros Industriales de Bilbao en 1897. Estas imprecisiones en el caminar, la falta adecuada de medios en algunas de las Escuelas, la no brillante formación de algunos de sus profesores o las inadecuadas instalaciones arquitectónicas de algunas de ellas contradecían, en fin, ese supuesto intento de adecuar las nuevas Escuelas de Ingenieros a las necesidades que el proceso de industrialización requería.

No se comportó, por tanto, el sistema educativo a lo largo del XIX y primeras décadas del XX como pudieran hacer pensar aquellos principios establecidos en el siglo XVIII y que hemos situado como los orígenes de estas enseñanzas. Aspectos tales como las primeras épocas de la Bascongada, la creación del Real Seminario, la dotación más que generosa de las primeras cátedras, la contratación de profesorado bien formado en buenas Escuelas del extranjero, los primeros y espléndidos resultados científicos, la adecuación de sus instalaciones con los laboratorios y gabinetes precisos, el idario pedagógico que se puso en marcha de una enseñanza basada en la experimentación o las ideas de la Ilustración como principio y fin del proyecto y la razón queríamos haberlas visto en la creación de las Escuelas Especiales de Ingeniería del XIX. Pero no en todos los casos fue así. Quizás por ello puede que ahí encontremos alguna de las razones del atraso del proceso de industrialización español.

9. Bibliografía

- ASTIGARRAGA, Jesús (2003): *Los ilustrados vascos. Ideas, instituciones y reformas económicas en España*, Crítica, Barcelona.
- BERNAT, Pascual (2006): "La enseñanza de la Agricultura y de la Botánica en la España de principios del siglo XIX: el caso de la Escuela de Agricultura y Botánica de Barcelona (1815-1821)", *Llull*, v. 29.
- CAPEL, Horacio (2005): "Ciencia, técnica e ingeniería en la actividad del cuerpo de ingenieros militares: su contribución a la morfología urbana de las ciudades españolas y americanas", en SILVA SUÁREZ, Manuel (coord.): *El Siglo de las luces: de la inge-*



nería a la nueva navegación, Universidad de Zaragoza, Real Academia de Ingeniería e Institución Fernando el Católico, Zaragoza.

- CAPEL, Horacio; SÁNCHEZ, Joan Eugeni; y MONCADA, Omar (1988): *De Palas a Minerva. La formación científica y la estructura institucional de los ingenieros militares en el siglo XVIII*, Ediciones del Serbal y CSIC, Barcelona.

- CARTAÑA, Jordi (2005): *Agronomía e Ingenieros Agrónomos en la España del siglo XIX*, Ediciones del Serbal, Barcelona.

- CASALS COSTA, Vicente (1995): *La formación científica y la actividad espacial de los ingenieros de montes en la España contemporánea, 1848-1936*, Tesis doctoral inédita, Departamento de Geografía Humana, Universidad de Barcelona.

- CEBALLOS, Gonzalo (1997): "La Escuela Especial de Ingenieros de Montes", en *La Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Montes. 150 aniversario*, Fundación Conde del Valle de Salazar, Madrid.

- DE LA CRUZ MARTÍNEZ, Juan (1855): *Estudio sobre el ramo de montes arbolados de España*, Imprenta de D. José Trujillo, Madrid.

- DIÉGUEZ, Agustín (1991): *La Escuela de Minas de Cartagena. Gestación, fundación y arranque docente*, Colegio Oficial de Ingenieros Técnicos, Peritos y Facultativos de Minas de Cartagena, Cartagena.

- DOMÍNGUEZ LÓPEZ, Carlos y SÁENZ RIDRUEJO, Fernando (1999): *José Agustín de Larramendi. Primer Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos*, Colegio de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos del País Vasco, Bilbao.

- GALLAND, Martine (2005): "Los ingenieros militares españoles en el siglo XVIII", en CÁMARA, Alicia (coord.): *Los ingenieros militares de la monarquía hispánica en los siglos XVII y XVIII*, Ministerio de Defensa y Asociación Española de Amigos de los Castillos, Madrid.

- GARAIZAR AXPE, Isabel (2008): *La Escuela Especial de Ingenieros Industriales de Bilbao, 1897-1936. Educación y tecnología en el primer tercio del siglo XX*, Colegio Oficial de Ingenieros Industriales de Vizcaya, Escuela Superior de Ingeniería de Bilbao, Bilbao.

- LUSA MONFORTE, Guillermo y ROCA ROSELL, Antoni (2005): *Historia de la Ingeniería Industrial. La Escuela de Barcelona (1851-2001)*, Documentos de la Escuela de Ingenieros Industriales de Barcelona, Barcelona.

- MAFFEI, Eugenio (1977, 1ª ed. 1877): *Centenario de la Escuela de minas de España, 1777-1877*, Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

- MURO MORALES, José Ignacio (2007): "La organización y la formación de los ingenieros militares en España. Del servicio al Estado a la actividad profesional privada", en LAFUENTE, Antonio; CARDOSO, Ana y SARAIVA, Tiago (eds.): *Maquinismo ibérico*, Doce calles, Madrid.

- ORTIZ-VILLAJOS, José María (2008): "Instituciones de I+D y progreso tecnológico en la historia de España", en TORTELLA, Gabriel et alii (2008): *Educación, instituciones y empresa. Los determinantes del espíritu empresarial*, Academia Europea de Ciencias y Artes, Madrid.

- PESET, José Luis (1995): "La enseñanza militar y la nueva ciencia ilustrada en la España militar", en BALAGUER, Emilio y GIMÉNEZ, Enrique (eds.): *Ejército, ciencia y sociedad en la España del Antiguo Régimen*, Instituto Juan Gil-Albert, Alicante.

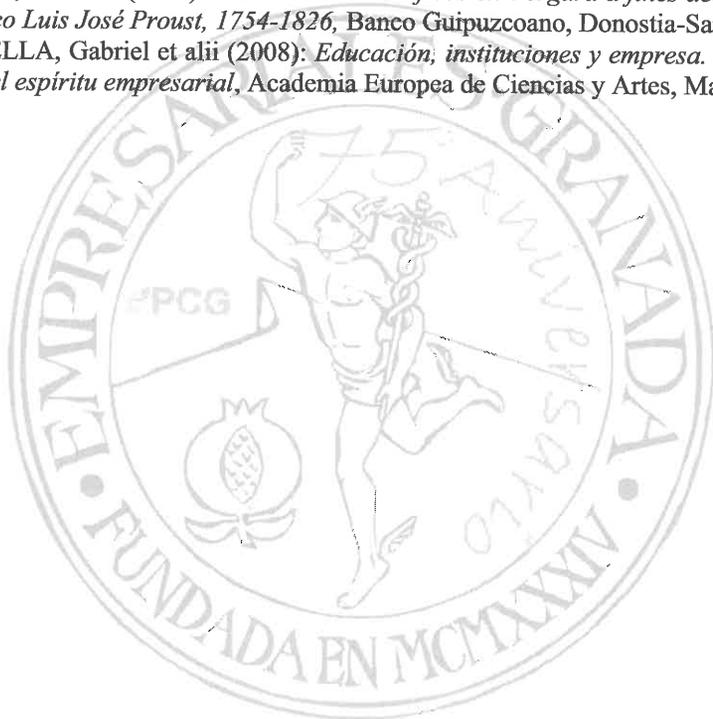
- PRIETO TERCERO, Secundino (2000-2001): "Reseña histórica de la fundación de la Escuela de Minas de León", *Tierras de León. Revista de la Diputación Provincial*, v.39, nº111-112.

75º Aniversario

LA ESCUELA PROFESIONAL DE COMERCIO DE GRANADA



- PRIETO TERCERO, Secundino (2007): *La ingeniería técnica minera en España: la Escuela de Minas de León*, Colegio Oficial de la Ingeniería Técnica Minera de León, Palencia, Burgos y Cantabria, León.
- RUMEU DE ARMAS, Antonio (1980): *Ciencia y tecnología en la España ilustrada. La Escuela de Caminos y Canales*, Turner, Madrid.
- RUMEU DE ARMAS, Antonio (1990): *El Real Gabinete de Máquinas del Buen Retiro*, Fundación Juanelo Turriano y Castalia, Madrid.
- SÁENZ RIDRUEJO, Fernando (1993): *Los ingenieros de caminos*, Colegio de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, Madrid.
- SÁNCHEZ-BLANCO, Francisco (1999): *La mentalidad ilustrada*, Taurus, Madrid.
- SILVÁN, Leandro (1992): *Los estudios científicos en Vergara a fines del siglo XVIII. El químico Luis José Proust, 1754-1826*, Banco Guipuzcoano, Donostia-San Sebastián.
- TORTELLA, Gabriel et alii (2008): *Educación, instituciones y empresa. Los determinantes del espíritu empresarial*, Academia Europea de Ciencias y Artes, Madrid.





75º Aniversario

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Granada





Ilustre Colegio Oficial de Titulados Mercantiles y Empresariales de Granada: “Una historia paralela”.

Sólo si se conoce cómo se gestó el nacimiento del Ilustre Colegio Oficial de Titulados Mercantiles y Empresariales de Granada y el de la Escuela Profesional de Comercio, luego Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, se puede entender no ya el paralelismo entre la historia de ambas instituciones, sino, sobre todo, los enlaces y cruces de intereses y proyectos entre ellas. Y es que los 75 años de estudios mercantiles en Granada son la base y el apoyo que el Colegio ha precisado desde su origen el 4 de noviembre de 1947. Sólo recordar que, aunque esa es la fecha oficial de constitución, años antes ya operaba una comisión de preparación que cumplía cometidos similares a los del actual Colegio, reciclar y actualizar los conocimientos de los profesionales que han pasado por las aulas de la Facultad, así como defender los intereses de los que fueron sus alumnos y ahora son sus colegiados, y como Corporación de Derecho Público que es está regulado por la Ley 2/1974, de 13 de febrero, ratificada por la Ley 74/ 1978, de 26 de diciembre y amparada por el artículo 36 de la vigente Constitución Española.

Entre sus cometidos figura, igualmente, los de organizar actividades y servicios comunes de carácter profesional, formativo, cultural, etc., de interés para los colegiados; ordenar la actividad profesional de sus colegiados, velando por la ética y deontología profesional, así como por los derechos de los particulares. No podía faltar la prestación de ayuda para la resolución de las cuestiones profesionales que le hayan encomendado y tengan dificultades para realizar; evitar y combatir el intrusismo profesional y participar en la elaboración de los planes de estudio y de centros docentes relacionados con la profesión.

Los Colegios de Titulados Mercantiles y Empresariales surgieron de las antiguas Escuelas de Comercio, que fueron fundadas en 1847, que eran las únicas instituciones que impartían enseñanzas de carácter empresarial en España. Por lo que respecta a nuestro Colegio fue fundado por el Ilmo. Sr. Don Aurelio Cazenave Ferrer en el año 1947, por entonces Director de la Escuela de Comercio de nuestra ciudad.

Desde entonces el Colegio ha acogido a aquellos profesionales expertos en economía de la empresa, que desarrollan las funciones establecidas en la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones de la Oficina Internacional de Trabajo (O.I.T.) para el Contador y Administrador: asesoramiento fiscal y contable, organización y ad-



ministración de empresas, auditorías de cuentas y temas concursales (antiguas suspensiones de pagos y quiebras), funciones que fueron recogidas en el R.D. 871/1977, de 26 de abril, que aprobó el Estatuto Profesional de Economistas y de Profesores y Peritos Mercantiles.

En España hay cerca de 175.000 titulados mercantiles entre peritos mercantiles, profesores mercantiles, intendentes y actuarios, a los que hay que sumar los titulados en Ciencias Empresariales y en Dirección y Administración de Empresas.

Quizá en este punto convenga hacer una reflexión y es que los Titulados Mercantiles y Empresariales: como indica el nombre de nuestros colegios, somos profesionales con distintos títulos que, sin embargo, ejercemos en el mismo campo. Nuestros colegios tienen el mérito de aglutinar distintas titulaciones en una misma profesión. Sin embargo, el carecer de una denominación común clara, fácilmente reconocible y de dominio público ha proyectado una imagen escasa y distorsionada de nuestro colectivo.

Esto genera un grave problema de identidad, que ha incidido en una menor influencia social y profesional como Corporación.

La ausencia de una identidad fuerte ha supuesto que se abran las puertas al enorme intrusismo profesional que sufrimos. Pero no terminan ahí los problemas. A falta de una denominación profesional clara se emplean nombres tales como asesor, consultor o técnico entre otros, que, por su carácter genérico y amplio, no pueden reservarse a nuestro colectivo generando aún más confusión.

Es habitual que los títulos y grados académicos cambien con cierta frecuencia, pero no las profesiones. No es nuestro caso. De ahí que hayamos optado por el nombre de empresario® y un logo que aglutina y ampara a todo nuestro colectivo. Esta denominación profesional unificada es un arma muy importante para conseguir la proyección social que corresponde al destacado papel que nuestros colegiados desempeñan desde hace mucho así como combatir el intrusismo profesional. La denominación propuesta cuenta además con la virtud de no destruir nada, sino que, por contra, constituye un elemento de cohesión, representa un valioso activo para nuestro patrimonio colegial, pudiendo ser utilizada por quien lo desee de manera conjunta con su título académico.

La denominación profesional se ha elegido sobre la base de nuestro denominador común, el que todos trabajamos en la empresa. La palabra empresa, además de la connotación mercantil, conlleva un mensaje mucho más amplio y da cabida a todas las actuaciones posibles de nuestros titulados, que son reconocidos como especialistas en materia fiscal, mercantil, financiera, auditora, contable, administración de empresas, etc. En este sentido pueden desarrollar su actividad en dichas áreas tanto por cuenta propia como por cuenta ajena. Es por ello que la estructura interna del Colegio divida a los profesionales en: ejercientes por cuenta propia y ejercientes por cuenta ajena.

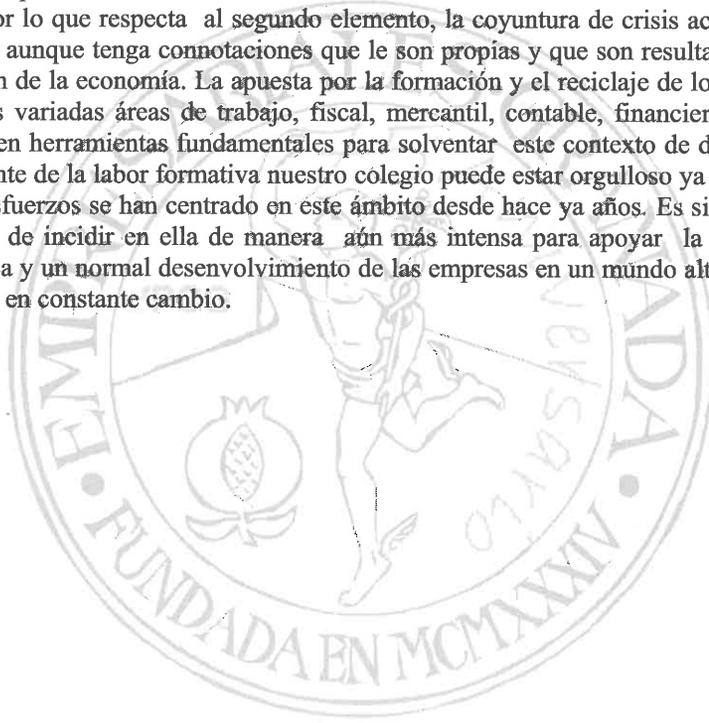
Una vez presentado el Colegio de Titulados Mercantiles y Empresariales de Granada, quiénes lo conforman y cómo ha llegado hasta aquí, es el momento de mirar al frente, a un futuro que se presenta incierto y por escribir debido fundamentalmente a dos hechos: la adaptación de los estudios mercantiles al Espacio Europeo de Educación Superior (el conocido como Plan Bolonia) y la crisis económica que atenaza el desarrollo de la provincia.

En esos dos ámbitos el Colegio tiene un importante papel que ejercer. En el primero en tanto que acogemos a los titulados de varias de las carreras que actualmente imparte la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales así como acogemos a los titulados que saldrán de la Facultad tras el proceso de reforma. Este proceso de transformación de los programas de estudios debe constituir un revulsivo para el Colegio. Sin embargo, no se trata de una situación novedosa. Cuando se creó el Colegio, sus in-



tegrantes eran a peritos, profesores e intendentes mercantiles, si bien, con las sucesivas reformas educativas entraron a formar parte de él los diplomados en Ciencias Empresariales y licenciados en Administración y Dirección de Empresas. Así pues, las nuevas titulaciones de grado y postgrado que resulten de la aplicación de la reforma no constituyen un problema para un gremio que ha acumulado experiencia en este tipo de situaciones, sino, más bien al contrario, una oportunidad y un acicate para la modernización y la prestación de un mejor servicio a nuestros colegiados y a la sociedad en su conjunto. En este sentido, cabe destacar que nuestro Colegio ha sido seleccionado por la Universidad de Granada para actuar como Agente Externo evaluador de las Titulaciones Europeas del Grado en Finanzas y Contabilidad y el Grado en Administración y Dirección de Empresas.

Por lo que respecta al segundo elemento, la coyuntura de crisis actual tampoco es nueva, aunque tenga connotaciones que le son propias y que son resultado de la globalización de la economía. La apuesta por la formación y el reciclaje de los profesionales de las variadas áreas de trabajo, fiscal, mercantil, contable, financiera y auditora, constituyen herramientas fundamentales para solventar este contexto de dificultad. Especialmente de la labor formativa nuestro colegio puede estar orgulloso ya que sus principales esfuerzos se han centrado en este ámbito desde hace ya años. Es sin embargo el momento de incidir en ella de manera aún más intensa para apoyar la recuperación económica y un normal desenvolvimiento de las empresas en un mundo altamente competitivo y en constante cambio.





Facultad de Ciencias
Económicas y Empresariales



ugr | Universidad
de Granada

Diseño e Impresión: CopiCentro

PATROCINADORES



Ilustre Colegio Oficial de Titulados Mercantiles
y Empresariales de Granada.



copiCentro



ILUSTRE COLEGIO
DE ECONOMISTAS DE GRANADA



Agencia de Innovación y Desarrollo de Andalucía
CONSEJERÍA DE INNOVACION, CIENCIA Y EMPRESA



AYUNTAMIENTO DE GRANADA

a de e
Aula de Emprendedores

IDEAL



copiCentro
EDITORIAL

ISBN 849268066-0



9 788492 680665

GR-3225/09