

FACTORES DE INCIDENCIA EN EL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX EN LAS ESCUELAS NORMALES DE CÓRDOBA

Factors affecting dropout rates for teacher training courses in the first third of the twentieth in the Cordoba teacher training schools'

Antonia RAMÍREZ GARCÍA

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba

Correo-e: ediragaa@uco.es

Recepción: 14 de febrero de 2010. Envío a informantes: 1 de marzo de 2011.

Fecha de aceptación definitiva: 24 de febrero de 2011

Biblid. [0212-0267 (2012) 31; 189-208]

RESUMEN: El objetivo de esta investigación es la identificación de las variables intervinientes en el abandono de los estudios de magisterio en las Escuelas Normales cordobesas durante los planes de estudio de 1903, 1914 y 1931. La aplicación de la metodología cuantitativa a la Historia de la Educación es reducida, pero abre nuevas opciones de investigación. La herramienta de recogida de información empleada fue un cuestionario-plantilla aplicado a una muestra estratificada de 618 sujetos. Para probar o rechazar las hipótesis se recurrió a la estadística inferencial. Los resultados han girado alrededor de los condicionantes del alumnado: sexo (52 y 48% para hombres y mujeres respectivamente), seguimiento de una enseñanza oficial en el 51,6% del alumnado y del abandono de los estudios en el 45% de los casos. Las conclusiones señalan que el abandono de los estudios de magisterio quedó condicionado por el sexo del alumnado, el plan de estudios cursado y la modalidad de enseñanza seleccionada.

PALABRAS CLAVE: Metodología cuantitativa, historia de la educación, rendimiento académico, abandono de los estudios, Escuelas Normales, estudios de magisterio.

ABSTRACT: The aim of this paper is to determine which variables affected the dropout rate for the academic curricula applied in 1903, 1914 and 1931. The application of the quantitative methodology to the History of the Education is limited, but

it opens new options of investigation. The tool used to compile information was a questionnaire applied to a stratified sample of 618 subjects. Statistical inference was used to prove or disprove the hypotheses. The results revolved around the conditioning factors that affected the students, for example gender (52% and 48% for male and female students, respectively), 51.6% of the students followed an official curriculum, and the dropout rate was 45%. The findings indicate that the dropout rate was influenced by the gender, the curriculum studied and the mode of teaching chosen.

KEY WORDS: Quantitative methodology, history of education, academic achievement, dropout, Teacher Training Schools, teacher training.

1. Introducción

LA FINALIDAD DE ESTA INVESTIGACIÓN GIRA EN TORNO a la identificación de las variables que intervinieron en el abandono de los estudios de magisterio por parte del alumnado normalista cordobés —masculino y femenino— durante los planes de estudio de 1903, 1914 y 1931. En primer lugar, plantaremos las bases teóricas que han sustentado la investigación, así como el contexto espacio-temporal concreto en el que se desarrolla la misma; seguidamente, abordaremos las cuestiones metodológicas, destacando la aplicación de una metodología cuantitativa al tratamiento de los datos históricos; finalmente, mostraremos los resultados obtenidos y presentaremos la discusión de los mismos.

2. Construyendo firmes pilares. Bases teóricas y contexto

Desde la década de los ochenta en España se aprecia, de acuerdo con Ledesma Reyes¹ una diversificación de las tendencias historiográficas, así como una ampliación en el campo de estudio de la historia de la educación como por ejemplo la historia conceptual² o la utilización de diversas metodologías de estudio. En relación a la temática que vamos a tratar, Cantón Mayo³ destaca el estudio de los centros educativos en el marco general de la teoría de las organizaciones, lo que ha permitido grandes avances en su conocimiento, «en formas de abordar su estudio y en las investigaciones que se generan sobre las escuelas entendidas desde la perspectiva genérica organizacional y desde la perspectiva específica por ser organizaciones que educan».

Entre los investigadores que han tratado el tema de las instituciones normalistas se puede destacar a Escolano Benito⁴, quien realizó una de las primeras síntesis sobre la formación del magisterio en la España contemporánea, o a Ruiz Berrio⁵,

¹ LEDESMA REYES, M.: «Acercamiento a la evolución más reciente de la historiografía educativa en el Estado español», *Témpora*, La Laguna, 3 (2000), p. 244.

² VILANOU I TORRANO, C.: «Historia conceptual e historia de la educación», *Historia de la Educación*, Salamanca, 25 (2006), pp. 35-70.

³ CANTÓN MAYO, I.: «La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2003), pp. 139-165.

⁴ ESCOLANO BENITO, A.: «Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica», *Revista de Educación*, Madrid, 269 (1982), pp. 59-76. VEGA GIL, L.: «Las corrientes pedagógicas europeas a la luz del movimiento normalista español del XIX», *Historia de la Educación*, Salamanca, 4 (1985), pp. 119-138.

⁵ RUIZ BERRIO, J.: «Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía», *Revista Studia Paedagógica*, Salamanca, 34 (1979), pp. 75-83.

entre otros, quien también continuó en esta línea de investigación. Respecto a la evolución de las Escuelas Normales en las diferentes provincias españolas, la Comunidad Autónoma de Valencia es la que cuenta con una tradición más dilatada en el tiempo sobre estudios relacionados con la educación. A partir de ella se iniciará una serie de investigaciones en otras regiones y provincias sobre sus respectivas Escuelas Normales. En lo que concierne a la Comunidad Autónoma de Andalucía, varias han sido las provincias que han desentrañado en mayor o menor medida la historia de estas instituciones, éstas son Almería, Huelva, Jaén, Málaga y Sevilla. En cuanto a las Escuelas Normales de Maestras, aún son escasos los estudios realizados, destacando los análisis de la Escuela Normal Central de Maestras en Madrid⁶, de la Normal Femenina de Asturias⁷ o la correspondiente a la provincia de Pontevedra.

De forma más específica, autoras y autores como Dávila Balsera⁸ han investigado en torno a la formación de la mujer en el País Vasco en el primer tercio del siglo XX, Hernández Díaz⁹ sobre el alumnado de las Escuelas Normales en el siglo XIX o Cerezo Manrique¹⁰ acerca del alumnado castellano-leonés en el primer tercio del siglo XX, coincidente con el periodo de tiempo que hemos estudiado.

Hasta este momento, cualquier lector podría considerar que esta investigación es una aporte histórico más al conocimiento de la evolución de las Escuelas Normales, en cierto modo tendría razón; sin embargo, como posteriormente se verá, el establecimiento de una serie de hipótesis ya clásicas sobre el alumnado normalista, así como la incorporación de una metodología cuantitativa a las cuestiones históricas, frente a las descripciones cualitativas que han impregnado muchos de los estudios vinculados al pasado, la convierten, a nuestro juicio, en una nueva perspectiva para analizar diversos aspectos de la historia de la educación. A este uso de los datos históricos se han aproximado autores como Nasarre López¹¹ y Holgado Barroso¹². El capítulo sexto de la obra de Nasarre López hace referencia al alumnado de las Escuelas Normales de Maestros y Maestras de Huesca y a sus diferencias por cuestión de sexo, procedencia demográfica, condiciones socioeconómicas, planes de estudio cursados o modalidades de enseñanza, pero sin llegar a

⁶ COLMENAR ORZAES, M. C.: *Historia de la Escuela Normal central de maestras de Madrid. 1858-1914*, [Tesis doctoral], Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 1987. MORATA SEBASTIÁN, R.: *La Escuela Normal de Maestras de Madrid durante la vigencia de los Planes Bergamín y Profesional*, [Tesis doctoral], Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Educación, 1996.

⁷ NOSTI CUESTA, J. M. I.: *Historia de la Escuela Normal femenina de Asturias (1859-1931)*, [Tesis doctoral], Oviedo, Universidad de Oviedo, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 1990.

⁸ DÁVILA BALSERA, P.: «La formación profesional de la mujer en el País Vasco (1900-1930)», en *Congreso Coloquio de Historia de la Educación. VI. Mujer y educación en España. 1968-1975*, Santiago de Compostela, 1990, pp. 400-406.

⁹ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.: «Los alumnos de las Escuelas Normales en el siglo XIX», *RS. Cuadernos de Realidades Sociales*, 22 (1983), pp. 51-74.

¹⁰ CEREZO MANRIQUE, J. F.: «Perfil del alumnado normalista castellano-leonés del primer tercio del siglo XX», *Aula. Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, 4 (1991), pp. 115-127.

¹¹ NASARRE LÓPEZ, J. M.: *Liberalismo educativo: Inercia y renovación en la formación de los maestros altoaragoneses (1842-1936)*, Huesca, Ayuntamiento de Huesca; Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2002.

¹² HOLFADO BARROSO, J.: *Las Escuelas Normales de Sevilla durante el siglo XX (1900-1970). Tradición y renovación en la formación del Magisterio Primario*, Sevilla, Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones, 2000.

vincularlas entre sí. La monografía de Holgado Barroso, por su parte, dedica el capítulo cuarto al alumnado de la institución normalista hispalense, en él destaca las mismas conclusiones a las que Nasarre llegó para los alumnos del Alto Aragón; no obstante, Holgado plantea el estudio del rendimiento académico del alumnado sevillano, destacando como factores principales del fracaso o éxito académico aspectos personales, institucionales y ambientales. Las variables que establece en su investigación suponen la base de las que hemos elaborado para ésta. Al mismo tiempo, algunas conclusiones que expresa se centran en el mayor rendimiento académico por parte de las alumnas en todas las épocas analizadas y un mayor rendimiento académico en los alumnos y alumnas que cursaron el Plan Profesional de 1931 respecto a los precedentes.

El rendimiento académico y el abandono escolar se han convertido en temas prioritarios en el campo de la investigación educativa, muestra de ello son los artículos y reportes que las revistas *American Educational Research Journal* y *Educational Researcher* publican al respecto; en nuestro país, en el 2008 la Confederación de Rectores de las Universidades Españolas¹³ ha dejado patente a través de diversas publicaciones los alarmantes datos del abandono del alumnado antes de alcanzar una titulación, 90.5000 alumnos, el 42 por ciento de los matriculados dejaron los estudios en la Universidad durante el curso 2004/05, lo que supone superar el 16 por ciento de media existente a nivel europeo. En el curso 2006/07, las cifras ascienden hasta 127.396 alumnos, de los cuales 18.302 corresponden a titulaciones de Humanidades.

Esta situación no es nueva, desde el siglo XIX se han producido altas tasas de abandono universitario y se han buscado explicaciones que aclaren los factores que inciden de manera directa en estos hechos. El profesor Holgado Barroso¹⁴ ha definido el rendimiento académico como «el resultado de comparar los objetivos perseguidos y los objetivos obtenidos»; en este sentido, el objetivo perseguido correspondería con el deseo de finalizar la carrera de magisterio y conseguir el título de maestro o maestra correspondiente, alcanzando, por tanto, un óptimo rendimiento académico, mientras que el objetivo obtenido se relacionaría con la adquisición o no del mismo. En este proceso intervienen diferentes variables que podrían explicar el objetivo-resultado alcanzado, esperado o no; así, Montero, Villalobos y Valverde¹⁵ manifiestan que el rendimiento académico «no es el producto analítico de una única aptitud, sino más bien el resultado sintético de una suma (nunca conocida) de elementos que actúan en, y desde la persona que aprende, tales como factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos».

De este modo, aunque el trabajo que presentamos manifiesta un componente histórico, al retrotraerse a determinados factores que incidieron en el nivel de

¹³ HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J. (dir.): *La Universidad española en cifras. Información académica, productiva y financiera de las universidades españolas. Año 2006. Indicadores universitarios. Curso académico 2006/07*, Madrid, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2008. Recuperado el 29 de octubre de 2008. <http://www.crue.org/pdf/UEC%202008.pdf>.

¹⁴ HOLGADO BARROSO, J.: *Las Escuelas Normales de Sevilla*, obra citada, p. 99.

¹⁵ MONTERO ROJAS, E.; VILLALOBOS PALMA, J. y VALVERDE BERMÚDEZ, A.: «Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel», *RELIEVE*, 13, 2 (2007), pp. 215-234. Recuperado el 22 de octubre de 2008. www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm.

éxito/fracaso del alumnado normalista cordobés, reflejado en el abandono de los estudios de magisterio a lo largo de tres planes de estudio en diferentes épocas —1903, 1914 y 1931—, existen variables que, a pesar del tiempo transcurrido, pueden ser analizadas y determinar su grado de incidencia en el rendimiento académico del alumnado, entendido como las posibilidades del mismo de cursar con éxito la carrera y obtener un título académico; así, las variables que se analizarán se refieren al sexo del alumnado, modalidad de enseñanza elegida y plan de estudios cursado.

En cuanto al contexto en el que se realiza esta investigación podemos señalar que el inicio del siglo XX supondrá para las Escuelas Normales de Córdoba su adscripción y dependencia académica del Instituto de la capital. El Ministerio de Instrucción Pública aspiraba a la reforma de la enseñanza, en general, y de las Escuelas Normales, en particular, pero una cosa era el ideal y otra muy distinta la realidad. La escasez pecuniaria se convertirá en la razón para que el ministro Álvaro de Figueroa y Torres Mendieta organizara a la par los estudios de segunda enseñanza y las enseñanzas técnicas del Magisterio y las de Agricultura, Industria y Comercio, integrándolas a todas ellas en los denominados Institutos Generales y Técnicos.

La segunda enseñanza era renovada por el Real Decreto de 17 de agosto de 1901, y en su artículo 22 disponía que en las capitales de distrito universitario existiera una Escuela Superior de Maestros y que en las demás provincias podría autorizarse la continuidad de las creadas, con la condición que las Diputaciones tomaran las riendas de su financiación. En este sentido, el presidente de la Diputación cordobesa oficiará a la Escuela Normal masculina la voluntad provincial de que continuara existiendo la Normal Superior de Maestros de Córdoba¹⁶. La ciudad, pues, contará con una Escuela Normal de Maestros, cuyo grado elemental se impartía en el Instituto, mientras que el superior continuaba en manos del profesorado normalista.

La reacción del profesorado de la Normal masculina de Córdoba fue de valoración del interés mostrado por Romanones por el magisterio, pero de reticencia a perder su condición de formadores de maestros, incluso en el caso cordobés se inició una feroz lucha entre el centro normalista y el Instituto por controlar diferentes parcelas de las enseñanzas, teniendo incluso que intervenir el Rectorado hispalense para dirimir las cuestiones planteadas. Por su parte, la Normal femenina acató fielmente las directrices marcadas desde el Instituto, sin someterlas a discusión alguna.

Esta medida que, en palabras del pedagogo cordobés D. Pedro Alcántara García, suponía un paso atrás, al tiempo que «el gran pecado cometido por Romanones que dejaba heridas de muerte a las Normales nada más comenzado el siglo XX»¹⁷ repercutió también en el alumnado, disminuyendo la matrícula en todas las Normales de España. En Córdoba, la Normal masculina verá descender el número de alumnos de 88 en el curso 1899-1900 a 38 en el curso siguiente y a 20 en el de 1901-02.

Los estudios de magisterio regresaron a las Escuelas Normales en el curso 1903-1904, la justificación dada por el ministro de Instrucción Pública hacía referencia a

¹⁶ Archivo de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba (AFCEC), Sección I, L-15, Libro registro de entrada (1892-1932), Oficio (25.09.1901).

¹⁷ ALCÁNTARA GARCÍA, P.: «De Escuelas Normales», *La Escuela Moderna*, 135 (1902), pp. 426-434.

la existencia de escuelas vacantes por falta de maestros y al descenso de la matrícula en estos estudios, por ello devolvió a las Normales Superiores los estudios elementales, que solamente continuarán unidos a los Institutos en las provincias donde no existían Escuelas Superiores¹⁸. En Córdoba, pues, las Escuelas Normales volverán a ofertar ambos títulos —elemental y superior— de forma independiente al Instituto.

Dos acontecimientos propiciaron que aumentasen los aspirantes a cursar los estudios de magisterio, por un lado, el traspaso de competencias al Estado de las retribuciones del Magisterio en 1903 y, por otro, la ampliación de la edad de la primera enseñanza elemental, obligatoria hasta los 9 años desde la Ley Moyano, y ahora, en 1909 generalizada desde los 6 a los 12 años¹⁹.

Las primeras décadas del siglo XX se va a caracterizar por una extremada inestabilidad política, así entre 1902 y 1923 se sucedieron 39 presidentes de Gobierno y 53 ministros de Instrucción Pública, lo que nos da una idea de la situación interna no sólo del país, sino también de la educación. El conservadurismo constituirá la nota predominante de estos años y los planes de estudio que en ellos se configuran, Plan de 1903 y Plan de 1914, responderán a este ideal tradicional.

Si bien la política educativa de la Dictadura prestó especial atención a las construcciones escolares, 3.824 escuelas entre 1824 y 1929, frente a las 5.563 construidas en los veintitrés primeros años del siglo²⁰, y a la puesta al día del bachillerato mediante el Plan Calleja, las Escuelas Normales quedaron relegadas a un segundo plano y estuvieron sumidas, según Nasarre López²¹, en «un exacerbado quietismo, sin acometer los necesarios cambios en su plan de estudios con un alumnado que se va incrementando». Este crecimiento de la matrícula se puede apreciar en las Escuelas Normales de Córdoba en la Tabla I.

La II República supuso para las Escuelas Normales de Córdoba su unificación en la denominada Escuela Normal del Magisterio Primario, con motivo de este acontecimiento Mendieta y Ponce²² elaboró un artículo que recoge el *Diario Córdoba* y en el que se constatan los profundos cambios que se estaban gestando y que se seguirían produciendo en la Normal cordobesa, así como el trabajo del profesorado en pro de la excelente fama que caracterizaba al centro de enseñanza. En cuanto al alumnado, la evolución de su matrícula normalista responderá a los requerimientos de la normativa, tal y como podemos apreciar en la Tabla II.

Este contexto que hemos descrito en páginas anteriores se configura como el marco de referencia en el que tiene lugar el estudio que hemos llevado a cabo, empleando para ello una metodología concreta que describimos a continuación.

¹⁸ «Exposición de 23 de septiembre de 1903 y Real Decreto de 24 de septiembre de 1903», *Gaceta de Madrid*, n.º 239, 26 de junio de 1903.

¹⁹ «Ley del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de 23 de junio de 1909», *Gaceta de Madrid*, n.º 176, 25 de junio de 1909.

²⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Datos y cifras de la enseñanza en España, 1971*, vol. 1, p. 40. En PUELLES BENTEZ, M. de: *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Barcelona, Labor, 1980, p. 230.

²¹ NASARRE LÓPEZ, J. M.ª: *Liberalismo educativo: Inercia y renovación en la formación de los maestros altoaragoneses (1842-1936)*, obra citada, p. 109.

²² MENDIETA Y PONCE, S.: «La Escuela Normal de Maestros de Córdoba y su Director el eximio profesor don Antonio Gil Muñiz», *Diario de Córdoba*, 7 de abril de 1932.

TABLA I. EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA NORMALISTA DE LAS ESCUELAS NORMALES DE MAESTROS Y MAESTRAS DE CÓRDOBA (1900-1931)

Curso académico	Escuela Normal de Maestros		Escuela Normal de Maestras	
	Enseñanza oficial	Enseñanza no oficial	Enseñanza oficial	Enseñanza no oficial
1900-01	38			
1901-02	20		50	8
1902-03			61	
1903-04			59	
1904-05	18	43	76	4
1905-06	23	48	88	16
1906-07	42	18	81	14
1907-08	47	26	79	13
1908-09	40	27	74	12
1909-10	36	24	89	
1910-11	48	39	73	12
1911-12	47	40	101	19
1912-13	40	34	120	31
1913-14	34	47	115	9
1914-15	47	45		9
1915-16	49	44	114	37
1916-17	37	40	133	56
1917-18	49	34	122	33
1918-19	57	58	122	8
1919-20	52	42	108	12
1920-21	44	39	104	7
1921-22	45	67	121	10
1922-23	57	71	136	3
1923-24	75	127	135	36
1924-25	85	96	131	9
1925-26	95	112	165	23
1926-27	122	134	172	37
1927-28	129	172	186	41
1928-29	131	165	217	8
1929-30	129	109	231	21
1930-31	114	134	239	45

Fuente: Elaboración propia. Archivo Histórico Universitario de Sevilla. Legajos varios; AFCEC, Sección I, Libros de actas de evaluación.

TABLA II. EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA NORMALISTA EN CÓRDOBA DURANTE LA II REPÚBLICA

CURSOS	PLAZAS		MUJERES		HOMBRES	
	Mujeres	Hombres	Presentadas	Aprobadas	Presentados	Aprobados
1931-32				6		9
1932-33	20	20	20	16	29	24
1933-34	15	15	12	11	27	19
1934-35		35	15	12	44	23
1935-36	11	20	29	11	54	20

Fuente: Elaboración propia. AFCEC, Sección I, C-83 y C-84. Documentos varios.

3. Paso a paso

Como señalaba Popper²³, la generalización de unos resultados no está garantizada por ningún método, por ello la ciencia «busca explicaciones cada vez mejores». Éste es el motivo por el que hemos incorporado la metodología cuantitativa y hemos seguido una serie de fases que garantizan el rigor en la búsqueda de la información más allá de los porcentajes o referencias a la estadística emitida por la Dirección General de Instrucción Pública, como bien apunta Viñao Frago²⁴, y la vinculación de las mismas con las teorías de Zimmerman y Bandura²⁵, quienes coinciden en considerar que el proceso de aprendizaje en los alumnos adopta un modelo triárquico de organización (persona, ambiente y comportamiento) y del que nos interesa conocer qué relación existe entre la persona —el alumno—, su contexto académico —el plan de estudios cursado y la modalidad de enseñanza (oficial y no oficial)— y su comportamiento —el abandono de los estudios de magisterio— en una ubicación temporal determinada.

Una vez localizadas y clasificadas las fuentes documentales, procedimos a su revisión crítica. Posteriormente, se estableció una serie de predicciones derivadas de la teoría relacionadas con el abandono de los estudios de magisterio; en este caso, consideramos que *el abandono de los estudios de Magisterio se encontró influido por el género, por la modalidad de enseñanza, así como por el plan de estudios cursado*. En la redacción de esta hipótesis intervinieron las variables expresadas en la Tabla III.

Posteriormente, se diseñó una plantilla que sirvió de herramienta de recogida de información para poder rechazar o no la hipótesis establecida previamente. Ésta fue cumplimentada partiendo de los expedientes de los alumnos y alumnas y recogiendo las diferentes variables: sexo, plan de estudios, modalidad de enseñanza cursada y momentos del abandono de los estudios. El universo de la investigación lo constituyeron 3.399 expedientes de aspirantes que solicitaron su ingreso en las Escuelas Normales cordobesas durante el periodo de tiempo comprendido entre 1903 y 1936, distribuidos en tres planes de estudios (1903, 1914 y 1931). La aproximación a los datos se hizo a través del muestreo, de acuerdo con Arkin y Colton (1962), y en la consideración de un error máximo de un $\pm 3\%$, siguiendo las recomendaciones de Rodríguez Osuna²⁶, por lo que la muestra quedó constituida por 618 sujetos —expedientes—, que se seleccionaron de forma estratificada

²³ POPPER, K. R.: *Realismo y el objetivo de la ciencia*, Madrid, Tecnos, 1983, p. 32.

²⁴ Hasta 1850 la administración educativa estatal fue incapaz de ofrecer una estadística medianamente fiable y no muy rica en información, iniciando una serie quinquenal que se interrumpiría en 1885 y que ya no se reanudaría, con periodicidad anual, hasta la segunda mitad del siglo XX. En diciembre de 1906 el mismo ministro de Instrucción Pública, Amalio Gimeno, confesaba en el Parlamento, tras un intento de conocer el número y clase de los centros privados existentes, que dicha estadística había sacado a la luz «miles de establecimientos de todas clases que estaban hacía tiempo abiertos y dedicados a la enseñanza, sin que el Poder público tuviera la menor noticia ni de los fundadores, ni de los programas, ni del profesorado, ni de su constitución, ni de su orientación en la labor docente». VIÑAO FRAGO, A.: *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons, 2004, p. 169.

²⁵ ZIMMERMAN, B. J. y BANDURA, A.: «Impact of self-regulatory influences on writingcourse attainment», *American Educational Research Journal*, 31 (1994), pp. 845-862.

²⁶ RODRÍGUEZ OSUNA, J.: *Métodos de muestreo*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1991, pp. 11-12.

TABLA III. IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES Y SUS CATEGORÍAS

Variables	Categorías
Sexo	1. Hombre. 2. Mujer
Plan de estudios	1. Plan de 1903. 2. Plan de 1914. 3. Plan de 1931.
Modalidad de enseñanza	1. Oficial 2. Empieza oficial y continúa como no oficial (mixta 1). 3. Empieza no oficial y continúa oficial (mixta 2). 4. No oficial. 5. Desconocido/no continúa.
Abandono de los estudios	1. El alumnado abandona en el primer curso. 2. El alumnado abandona en el segundo curso. 3. El alumnado abandona en el tercer curso. 4. El alumnado abandona en el cuarto curso. 5. El alumnado finaliza sus estudios en los cursos marcados al efecto. 6. El alumnado concluye sus estudios en el año inmediatamente posterior a cuando debía hacerlo. 7. El alumnado termina sus estudios con dos o más años de diferencia de los que debía haber empleado para hacerlo. 8. El alumnado no finaliza los estudios tras diferentes intentos en años posteriores a los marcados para su conclusión.

Fuente: Elaboración propia. AFCEC, Secciones I y II, Expedientes personales de alumnos y alumnas.

atendiendo a los tres planes de estudios: Plan de 1903 (76 hombres y 66 mujeres), Plan de 1914 (209 hombres y 189 mujeres) y Plan de 1931 (52 hombres y 26 mujeres). Una vez seleccionada la muestra se procedió a la confección de una base de datos en la que se vació la información obtenida en cada plantilla y que permitió el análisis de los datos a través de la estadística descriptiva e inferencial, utilizando para ello el programa SPSS.

4. Resultados y discusión de los mismos

Los resultados expresados a continuación se han obtenido tras realizar un análisis descriptivo e inferencial de los datos disponibles.

4.1. Datos personales y académicos de la población

Respecto al **sexo del alumnado**, la muestra de los expedientes ofrece un porcentaje del 52 por ciento correspondiente a hombres y un 48 por ciento a mujeres. Si hallamos los porcentajes en cada plan de estudio —1903, 1914 y 1931— obtenemos

resultados similares, así en 1903 los aspirantes a maestros y maestras se dedicaban a la carrera docente en una proporción semejante a la media global, es decir, un 52,9 por ciento los varones y un 47,1 por ciento las mujeres; por su parte en 1914 el porcentaje de los hombres se reduce hasta el 50,5 por ciento y el de las mujeres asciende al 49,5 por ciento. El plan de 1931 romperá con la tónica iniciada en el plan anterior, así los varones ascienden hasta el 54,9 por ciento, mientras que las mujeres descienden al 45,1 por ciento, alcanzando los porcentajes máximos y mínimos respectivamente de los planes de estudio analizados.

La explicación a esta evolución quizás responda a que en el Plan de estudios de 1903 aún se constata que la profesión de maestro correspondía al ámbito masculino, de mayor tradición en la historia de la enseñanza de nuestro país. Por su parte, la modificación en los años de estudio que supuso el Plan de 1914 equiparó los porcentajes entre hombres y mujeres, la ampliación a cuatro años de la carrera docente pudo provocar que el alumnado masculino para «ganarse la vida» dedicara su tiempo a otros menesteres que no le supusiera tan larga inversión de tiempo. En lo que respecta al incremento de matrícula del alumnado femenino podría deberse a que las Normales prácticamente constituían el único centro formativo asequible a la mujer, a lo que habría que añadir la consolidación de la Escuela Normal de maestras de Córdoba, que ya había superado sus primeros cincuenta años de vida. Asimismo, el Plan de 1931 o «profesional» traía consigo mayores exigencias a la hora de acceder a los estudios del magisterio, un fuerte examen de ingreso pudo frenar las expectativas femeninas de acceder a esta carrera, así como la escasa presencia de las mujeres en el Bachillerato, requisito indispensable para acceder a los estudios de magisterio. Junto a ello habría que considerar la promoción profesional que ofrecía el plan, pues suponía la ocupación de una plaza en propiedad tras finalizar los años de estudio y el aumento de sueldo prometido a maestros y maestras pudo atraer al alumnado masculino como forma segura de vivir dignamente²⁷.

Como afirma Rivas Sánchez²⁸, analizar los distintos planes de formación es indagar en la trayectoria educativa de un pueblo que se plantea su futuro desde las materias que configuran un determinado **plan de estudio**. En este sentido, podemos apuntar que la historia de los planes de estudio para la formación del maestro y la maestra constituye el paso de lo cultural a lo profesional, expresado en la pérdida o ganancia de la formación cultural o de la formación profesional a lo largo de diferentes momentos históricos. De este modo, resulta ilustrador recurrir a la denominación empleada por Ávila y Holgado²⁹ para definir los periodos de tiempo que abarca esta investigación, así el periodo comprendido entre 1900 y 1931 es calificado como de «instrucción sólida y educación elevada», mientras que el establecido entre 1931 y 1939 es denominado como el de «la formación del sacerdote laico». Estos términos aclaran perfectamente cuál fue la filosofía que inspiró

²⁷ Se consigue un aumento significativo en el sueldo de entrada al escalafón de 1.000 pesetas en 1913, 2.000 pesetas en 1920 y 1930, se pasa a 3.000 pesetas en 1931.

²⁸ RIVAS SÁNCHEZ, M.ª R.: «Desarrollo histórico de los planes de formación de maestros (1900-1990). Contenidos y prácticas», *Aula. Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, Salamanca, 10 (1998), pp. 253-264.

²⁹ ÁVILA FERNÁNDEZ, A. y HOLSADO BARROSO, J. A.: *Formación del magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)*, Madrid, MEPSYD, 2008, pp. 113-166.

la configuración de los planes de estudio de 1903, 1914 (Plan Bergamín) y 1931 (Plan Profesional).

El primero de estos periodos enlaza directamente con la necesidad de reinventar España, fruto de la herencia regeneracionista y noventayochista, para ello la educación se configura como eje vertebrador de la misma y en este aspecto coincidirán los diferentes grupos políticos, alternantes en el poder, lo que propiciará la puesta en marcha de reformas educativas, aunque con un carácter parcial, sobre todo en los primeros años del siglo XX.

Las reformas curriculares del Plan de 1903 —señala Celada Perandones—³⁰ fueron poco significativas con respecto a planes anteriores, pero destacará por la supresión de los aspectos filosóficos y psicológicos y de la asignatura *Instituciones Extranjeras de Instrucción Primaria*, así como por el mantenimiento y preponderancia de elementos culturales, enciclopedistas e instrumentales que constituían el 41,3 por ciento de la carga lectiva semanal como se ha podido constatar para la Normal masculina cordobesa³¹. Este Plan de 1903, al establecer una duración de dos años tanto para el grado elemental como el superior, verá cómo, a priori, se refuerzan las prácticas en todos los cursos; sin embargo, permitía que los alumnos con dieciocho años que tuvieran aprobado el primer curso elemental pudieran desempeñar su actividad en escuelas elementales incompletas; de igual forma que aquellos que habían aprobado el Bachillerato debían sólo superar la asignatura de Pedagogía y desarrollar un periodo de prácticas aleatorio decidido por el Regente de la escuela aneja. Esta concesión manifestaba el escaso interés concedido a las prácticas y, por tanto, al perfil profesional de la carrera, al considerarlas como un requisito de segundo nivel³². En la práctica este Plan se tradujo, en especial a partir de 1906 para la Normal de Maestros y 1904 para la de Maestras de Córdoba, en un incremento del alumnado respecto a años anteriores debido a las mejoras obtenidas en el ejercicio profesional de los maestros, no sólo en cuanto a estima social, sino también respecto a su salario, pues el Estado asumirá el pago de las nóminas garantizando el cobro de sus haberes y dando al mismo tiempo estabilidad y garantía laboral.

Un único título de maestro traía consigo la nueva reforma que, iniciada en 1914 de la mano del ministro Francisco Bergamín, no será transformada hasta el proyecto republicano en 1931, lo que conferirá una relativa estabilidad al sistema educativo español, incluso durante la Dictadura de Primo de Rivera. Este Plan continuará la tónica iniciada en 1903 al equipararse los planes de estudios de los maestros y de las maestras, pero añadirá como novedad la supresión de la doble titulación —elemental y superior—, respondiendo así a las numerosas demandas de asociaciones, organismos e instituciones educativas y constituyéndose, como expresó Manuel de Guzmán, en «la más completa y radical reforma establecida desde la fundación de las Normales en 1838»³³. Este intento de reforma global en

³⁰ CELADA PERANDONES, P.: «La Escuela Normal de León: un paseo por los planes de estudio en busca de los contenidos pedagógicos, didácticos e histórico-educativos», en MARTÍN, T.; NAVARRO, C. y ARAGÓN, M. (coords.): *Formación de profesores y educación social*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1996, p. 251.

³¹ AFCEC, Sección 1, C-85, Horarios y almanaques, Escuela Normal Superior de Maestros de Córdoba.

³² RIVAS SÁNCHEZ, M.ª R.: «Desarrollo histórico de los...», obra citada, p. 258.

³³ GUZMÁN, M. de: *Vida y muerte de las Escuelas Normales*, Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias, 1986, p. 146.

la formación de maestros y maestras del siglo XX encuentra su razón de ser en un conjunto de factores políticos, económicos y educativos; así, como señala Holgado Barroso³⁴, «las críticas del regeneracionismo hacia una situación agravada desde la crisis finisecular» se producían cada vez con más insistencia, pues la permanente falta de recursos económicos en la instrucción pública, el elevado porcentaje de analfabetismo, la escasez de escuelas primarias, un sinfín de reformas educativas que tan sólo remendaban los jirones de un roto y descosido sistema educativo, en definitiva, todo el panorama educativo y cultural se encontraba inmerso en un profundo pozo del que había que salir para incorporarse a los procesos de *modernización y europeización* que tan necesarios eran en estos momentos.

El Plan de reorganización de las Escuelas Normales (Real Decreto de 30 de agosto de 1914) entendía que esta reorganización conformaba la base de la mejora de la educación primaria, al tiempo que otorgaba un nuevo papel al maestro, convertido ahora en protagonista de la acción regeneradora, pues su nueva formación así lo acreditaría: la exigencia de una edad mínima de ingreso, 14 años, un examen de acceso en las Normales, cuatro cursos consecutivos y un examen de reválida al finalizar los estudios, así como una revalorización de las prácticas de enseñanza y la limitación del número de alumnos y alumnas por clase. Esta dignificación de los estudios de Magisterio se hallaba en el centro de un proyecto preconcebido por el Estado que trataba de infundir un nuevo espíritu a las Normales, en ellas la formación profesional que se diera al maestro y a la maestra se constituirán en modelo para el resto de escuelas. Por un lado, éstas fomentarían una concepción de la profesión docente como elemento de mejora social de las clases menos acomodadas, al permitir el acceso a un puesto de trabajo, y, por otro, la utilización de las instituciones normalistas como un mecanismo de control ideológico y político por parte del propio Estado.

Otra reivindicación del regeneracionismo, que se verá plasmada en la reforma del ministro Bergamín, girará en torno a la mujer que, al considerarla como uno de los ejes esenciales de la reconstrucción y modernización del solar patrio, debía recibir una mejor formación académica, lo que traería consigo una revalorización de los estudios del magisterio femenino, a pesar de que aún se seguían incluyendo las «labores propias de su sexo» como asignatura, incrementando la carga lectiva de su currículo frente al masculino.

Para Manuel Bartolomé Cossío no podía existir una reforma escolar consolidada si no existía un maestro capaz de llevarla a buen puerto; en este sentido, los forjadores de la escuela republicana situarán, como una de sus metas fundamentales, la formación del nuevo maestro capaz no sólo de asumir el nuevo sentido que a la escuela pública habría de concedérsele, sino también de convertir en realidad el objetivo propuesto. Para alcanzarlo el Plan de Magisterio de 1914 no era suficiente, sino que se hacía necesario estructurar uno nuevo que, a partir de una formación cultural más intensa, dotara al maestro de los conocimientos técnicos necesarios para ejercer su profesión con las máximas garantías de éxito.

En la estructura del Plan Profesional se pueden distinguir tres etapas bien diferenciadas; una etapa selectiva o de ingreso en la Escuela Normal, otra de formación teórica y de adquisición de técnicas profesionales que tendría lugar en la propia Normal y una última de formación práctica de los nuevos maestros, que se

³⁴ HOLGADO BARROSO, J. A.: *Las Escuelas Normales de Sevilla*, obra citada, p. 235.

desarrollaría en la escuela pública. Estas tres fases pueden constatarse claramente para la Normal cordobesa. La *etapa selectiva* pretendía alcanzar un conjunto de finalidades tanto en un ámbito personal como social; con la obligatoriedad del Bachillerato para acceder a la Normal, se pretendía identificar el nivel de conocimientos adquiridos por el aspirante a maestro o maestra en su formación cultural, así como las condiciones intelectuales, la capacidad mental y, sobre todo, detectar el nivel de vocación existente para ejercer la tarea docente. La segunda etapa, la *formación teórica*, tendría lugar en la Escuela Normal, donde se le proporcionaría al futuro maestro una serie de conocimientos y técnicas que le permitirían: 1) el conocimiento de cada uno de sus alumnos como individualidad independiente (capacidad mental, intereses, motivaciones...); 2) el conocimiento de cada uno de los escolares a su cargo en su dimensión de miembros de un conjunto social; 3) el análisis de la escuela o aula a su cargo en el contexto del entorno social al que pertenece; 4) el dominio de las técnicas teóricas necesarias para obtener un más óptimo rendimiento en las materias que constituían los estudios primarios, y 5) el dominio de las técnicas instrumentales complementarias que le permitirían completar el proceso educativo del alumno³⁵. La duración de la etapa formativa que se debía impartir en las Escuelas Normales era de tres años. Concluido este periodo de formación teórica se iniciaba el proceso de *formación práctica*, que tenía lugar en una escuela pública a la que el maestro-alumno iba destinado durante un año escolar. En definitiva, el currículo de esta nueva reforma, ahora profesional, que debía cursarse durante la fase formativa toma su punto de partida de los objetivos que se pretendían que el futuro «sacerdote laico» adquiriera de su paso por la Normal: un mejor conocimiento del niño, un mejor conocimiento del entorno social que incidía sobre la escuela y un más óptimo dominio de las técnicas pedagógicas.

La distribución del alumnado normalista cordobés respecto a los tres planes de estudio analizados es la siguiente: el 22,98% cursó el Plan de 1902, el 64,40% se matriculó durante el periodo de vigencia del Plan Bergamín y el 12,62% hizo lo propio con el Plan Profesional.

Con el fin de conocer la **modalidad** o el **tipo de enseñanza** que cursaron los alumnos y alumnas de las Escuelas Normales de Córdoba durante el primer tercio del siglo XX establecimos varias categorías en las que encuadrarlos, dos de ellas son puras, es decir, comienza sus estudios de una forma y los concluyen de la misma manera, nos referimos a la enseñanza oficial y a la no oficial; sin embargo, no todo el alumnado seguirá estos cauces, sus circunstancias personales, económicas o dificultades en las asignaturas les obligarán a tomar decisiones que les llevarán a mezclar el tipo de enseñanza recibida, la oficial con la no oficial. Aunque la formación de los maestros y maestras abogaba por un tipo de enseñanza oficial, bien es cierto que en determinados momentos históricos, fruto de la legislación del momento, se propiciará el incremento de la enseñanza libre, aunque esta modalidad de enseñanza no se verá exenta de críticas, puesto que no se correspondía con el espíritu que debía inspirar al maestro o la maestra:

Todos los años se repite la ficción eterna: creer que puedan bastar unos exámenes puramente intelectuales para ingresar en el Magisterio [...] En el trabajo común del profesor y del discípulo, que convierte la clase en norma cordial y entusiasta,

³⁵ «Decreto por el que se reforman los planes de estudio de las Escuelas Normales», *Gaceta de Madrid*, 30 de septiembre de 1931.

germinará el maestro amante de su Escuela y de sus niños, y sólo entonces, las Escuelas Normales será la que debiera ser: un seminario de Maestros. Aspiración que conduce a la supresión de la enseñanza libre [...] La enseñanza libre no tiene sentido aplicada a la Escuela Normal. ¿Qué normas puede dar la Escuela Normal al alumno que no asiste ni trabaja en sus clases, ni vive su ambiente, y que sólo acude a ella para ser juzgado? [...]. La enseñanza libre está al margen de la formación de los maestros; debe ser desterrada y dar con ello completa amplitud a la función de la Escuela Normal: la formación de los futuros maestros que han de transformar la educación popular³⁶.

Los resultados obtenidos de forma general para los tres planes de estudio nos indican que el 51,6 por ciento del alumnado siguió una enseñanza oficial; el 0,7 por ciento comenzó sus estudios siendo alumno oficial y los concluyó de manera no oficial; el 5,1 por ciento inició los estudios con una modalidad no oficial y los finalizó dentro del régimen oficial; por su parte, el 21 por ciento cursó los estudios de manera no oficial; asimismo, del 26,8 por ciento restante se desconoce su adscripción a una u otra modalidad o bien abandonó los estudios antes de concluirlos. En la Tabla IV la tasa más alta de alumnado que cursó estudios de manera oficial corresponde al Plan de 1931, consecuencia de la profesionalidad del plan. Las cifras de oficialidad se reducen en el Plan de 1914 respecto al de 1903, fruto posiblemente de la ampliación de los estudios a cuatro años y las dificultades económicas para que el alumnado pudiera costearse la estancia en la capital durante ese tiempo. El porcentaje de alumnos que empezaron su enseñanza de forma oficial y la concluyeron en la modalidad de «no oficial» aumenta desde el Plan de 1903 al de 1914, bien por cuestiones económicas, bien por asuntos personales. Sin embargo, los porcentajes del alumnado que estudió la carrera de manera «no oficial» se reducen en el Plan de 1914 respecto al de 1903, lo que indicaría que un mayor número y complejidad de las asignaturas exigía la presencia en clase para poder superarlas sin dificultad, esta explicación también corroboraría el aumento del porcentaje de alumnado que inicia sus estudios de forma «no oficial» y los concluye dentro de la oficialidad.

TABLA IV. MODALIDAD DE ENSEÑANZA DEL ALUMNADO NORMALISTA CORDOBÉS. 1903-1931

Enseñanza	Plan de 1903 (por ciento)	Plan de 1914 (por ciento)	Plan de 1931 (por ciento)
Oficial	48,6	43,9	73,2
Oficial a no oficial	0,7	1,1	—
No oficial a oficial	4,3	7,5	—
No oficial	37,1	28,9	—
Desconocido/no continúa	9,3	18,7	26,8

Fuente: Elaboración propia. AFCEC, Secciones I y II, Expedientes personales de alumnos y alumnas.

Aunque el porcentaje que arroja el Plan de 1931 respecto a este concepto resulta el más elevado de los tres planes de estudio, no implica duda alguna sobre el

³⁶ «La enseñanza libre», *Revista de Escuelas Normales*, 26 (1925), p. 201.

carácter de la enseñanza de los estudios puestos en marcha durante el periodo republicano. El Plan Profesional se aseguraba la asistencia a clase de todo el alumnado. De acuerdo con las palabras de Holgado Barroso³⁷, los tipos de enseñanza —oficial y libre (no oficial)— conforman auténticos identificadores de la consideración socioeducativa de la formación del docente, pues, mientras que la profesionalización y el prestigio de los estudios, como hemos visto para el Plan de 1931, potenciarán la matrícula oficial, «la miseria pedagógica y material de las Normales incitan al aumento de la enseñanza libre».

La formación pedagógica y profesional requería la máxima implicación del alumnado, con una asistencia continuada a las clases, su participación en seminarios o grupos de trabajo especializado, las prácticas escolares, en definitiva, una implicación activa en el proceso educativo. Además, el gobierno republicano quería acabar con la incorporación al magisterio de unos bachilleres que, mediante su matriculación no oficial en varias disciplinas, obtenían una nueva titulación de manera fácil y con una mínima inversión de tiempo que les daba acceso a la docencia. No obstante, se mantendrá la matrícula no oficial en los primeros años de implantación de la reforma debido a la persistencia de los Planes de 1914 y el Cultural. Asimismo el Plan Profesional, a pesar de haber implantado como única modalidad de inscripción la oficial, permite a sus alumnos cursar por la modalidad libre el curso complementario profesional, por el que quedaban equiparados a los maestros de 1914 a través de la Orden de 1 de febrero de 1935.

Con anterioridad aludíamos al rendimiento académico, al **abandono de los estudios** como elemento definitorio del mismo en el caso que nos ocupa. En este sentido, determinados factores sociales, económicos o educativos dan lugar a una dicotomía de éxito/fracaso escolar, es decir, a un rendimiento satisfactorio o insatisfactorio. De forma tradicional se ha atribuido al alumnado el papel preponderante de este fenómeno educativo, al tenerse en cuenta principalmente su capacidad intelectual, aptitudes, motivaciones, intereses y/o actitudes; sin embargo, las investigaciones recientes vinculan el rendimiento escolar con otros factores relacionados con el contexto que le rodea, llámese sociocultural, educativo o legislativo, pues, junto con los tradicionales factores socioculturales, hay que considerar aspectos del propio sistema como un incorrecto diseño del plan de estudios, un inadecuado planteamiento de objetivos, la saturación de programas y contenidos, una inexistente metodología acorde con el objeto de enseñanza, una escasez de recursos humanos y materiales o un deficiente proceso evaluador.

Con el fin de establecer algunas conclusiones respecto al nivel de éxito y fracaso del alumnado normalista cordobés nos hemos centrado en un indicador concreto, el abandono de los estudios de magisterio en cualquier momento del proceso.

De forma global a los tres planes de estudio analizados, un 55 por ciento de los aspirantes consiguieron finalizar su carrera distribuidos del siguiente modo: concluyeron los estudios durante el tiempo reglamentario un 45,7 por ciento, en el año siguiente un 7,2 por ciento y con dos o más años de diferencia el 2,1 por ciento. En el lado opuesto no pudieron acabar sus estudios el 44,6 por ciento de los aspirantes³⁸. La Tabla V muestra los porcentajes relativos a los tres planes

³⁷ HOLGADO BARROSO, J. A.: *Las Escuelas Normales de Sevilla*, obra citada, p. 81.

³⁸ Hay un desfase de un 0,4 por ciento que corresponde al redondeo de los decimales.

de estudio, destacando las altas tasas de abandono en el Plan de 1914, debidas posiblemente a la duración del mismo.

TABLA V. ABANDONO DE LOS ESTUDIOS DEL ALUMNADO NORMALISTA CORDOBÉS. 1903-1931

	Tiempo empleado	Plan de 1903 (por ciento)	Plan de 1914 (por ciento)	Plan de 1931 (por ciento)
Concluyeron los estudios	Tiempo reglamentario	60,7	39	48,4
	Al año siguiente	7,9	8,6	3,3
	Dos o más años	0,7	3,2	0,7
No concluyeron los estudios		30,7	49,2	47,9

Fuente: Elaboración propia. AFCEC, Secciones I y II, Expedientes personales de alumnos y alumnas.

El abandono de la carrera en cualquiera de los cursos constituye un fracaso de los alumnos y alumnas normalistas; por su parte, la conclusión de los estudios conforma un éxito más o menos relativo en función de las circunstancias que concurren en la mencionada conclusión.

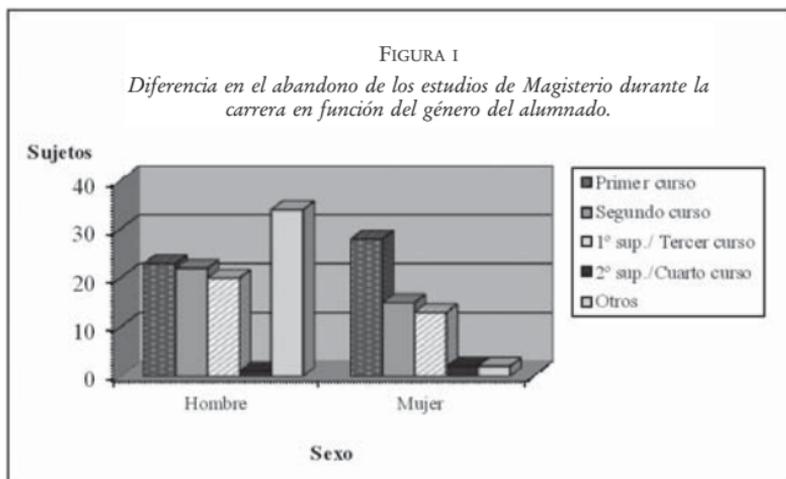
El estudio del rendimiento académico del alumnado normalista cordobés nos posibilita reconocer unas elevadas tasas de fracaso escolar que bien pudieran explicarse teniendo en cuenta los elementos condicionantes a los que anteriormente hemos aludido: personales —diferencias en la capacitación intelectual, en las aptitudes, en las motivaciones o intereses del alumnado—, institucionales —aspectos académicos, recursos materiales y personales de los centros normalistas y/o disposiciones normativas de la superioridad— y ecológicos —origen geográfico, extracción social del alumnado, expectativas de los padres, consideración social de los estudios y/o estatus económico del maestro o la maestra—. Difícilmente podemos plantear una investigación relativa a los elementos personales, puesto que carecemos de la presencia física de los sujetos objeto de nuestro estudio; sin embargo, respecto al segundo de los elementos, sí podemos plantearnos algunas hipótesis y su posible resolución.

4.2. Abandono de los estudios de magisterio y sus condicionantes

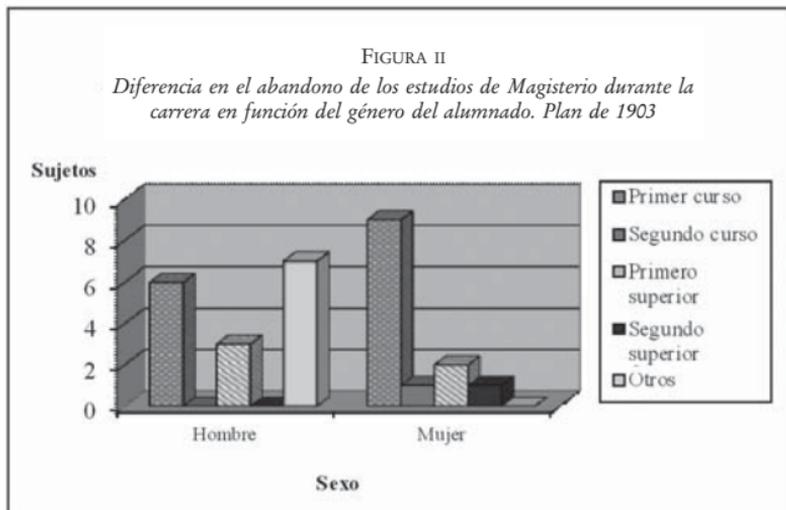
Para determinar si el abandono de los estudios se vio condicionado por el género, la modalidad de enseñanza y el plan de estudios cursados, se ha llevado a cabo un análisis de los datos que arrojan diferentes resultados.

De forma general se comprueba que el abandono de los estudios es superior entre el género masculino que en el femenino. El análisis de contingencia confirma esta idea al configurarse que $\chi^2_{(4,160)} = 23,55$; $p < ,001$ y la Figura 1 muestra el resultado, en ella se aprecia un descenso lógico de abandonos, más acusado en el alumnado femenino que en el masculino, conforme se suceden los diferentes cursos de la carrera en los diversos planes de estudio.

Si el Análisis de Contingencia lo efectuamos en cada uno de los planes de estudio, los resultados informan de diferencias significativas en los dos primeros planes, pero no en el Plan Profesional ($\chi^2_{(3,26)} = 1,87$; $p > ,10$; en este sentido, $\chi^2_{(4,29)} = 9,59$; $p < ,05$ y $\chi^2_{(4,105)} = 16,59$; $p < ,01$ responden a lo obtenido para los Planes de 1903 y

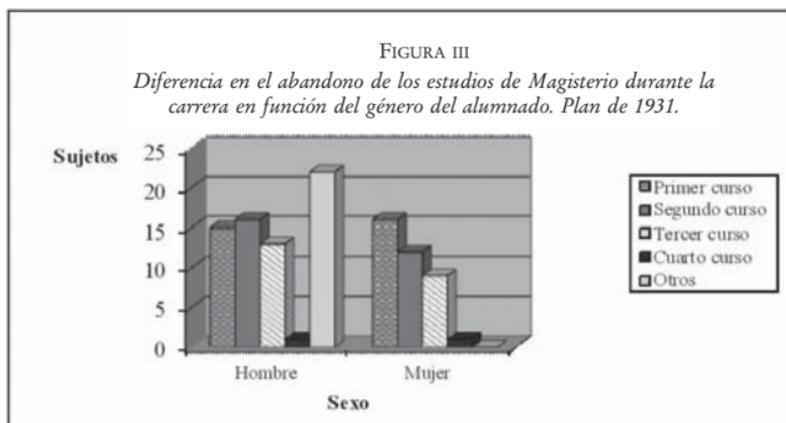


Fuente: Elaboración propia. AFCEC, Secciones I y II, Expedientes personales de alumnos y alumnas.



Fuente: Elaboración propia. AFCEC, Secciones I y II, Expedientes personales de alumnos y alumnas.

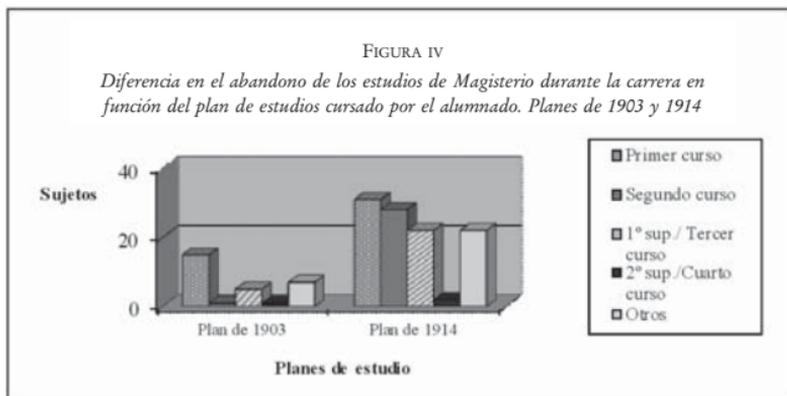
1914 respectivamente. En las Figuras II y III se aprecia cómo los alumnos abandonan los estudios en mayor medida que las alumnas y si ahondamos en sus expedientes, descubrimos que se marchan de la Escuela Normal incluso quedándoles escasas asignaturas para finalizar la carrera y tras haberse presentado a un mínimo de dos convocatorias. Por el contrario, ninguna alumna procede de esta forma en cualquiera de los dos planes de estudio. En el Plan de 1903 los alumnos no abandonaron en el cuarto curso porque su plan de enseñanzas no lo contemplaba, mientras que las alumnas sí lo cursaban. Por su parte, en el plan de estudios de 1914 se observa cómo los alumnos y alumnas abandonaron por igual en el último curso de la carrera docente.



Fuente: Elaboración propia. AFCEC, Secciones I y II, Expedientes personales de alumnos y alumnas.

La matriculación del alumnado en un plan de enseñanza concreto, de forma general, no condiciona el abandono de los estudios de magisterio. Al realizar el Análisis de Contingencia los resultados obtenidos indican que no existen diferencias significativas entre los tres planes de estudio, puesto que $\chi^2 (8,160) = 12,64$; $p > ,10$; sin embargo, entre los Planes de 1903 y 1914 sí existen diferencias significativas en cuanto al abandono de los estudios, ya que $\chi^2 (4,134) = 9,43$; $p = ,05$. En este sentido, los alumnos y alumnas que siguieron el Plan de 1914 tuvieron un mayor abandono de los estudios en todos los cursos que los que cursaron el Plan de 1903. De forma ilustrativa, la Figura IV lo muestra.

Para analizar si existen diferencias entre el tipo de enseñanza y el abandono de los estudios se ha realizado un Análisis de Contingencia, cuyos resultados han manifestado unas diferencias significativas de forma global a los tres planes de estudio, ya que $\chi^2 (12,159) = 21,97$; $p < ,05$. Si el análisis lo establecemos en cada uno de los planes de estudio, estas diferencias no se constatan de forma significativa, sino marginal, pues para los Planes de 1903 y 1914 se obtiene $\chi^2 (8,29) = 13,34$; $p = ,10$ y $\chi^2 (12,104) = 18,28$; $p = ,10$ respectivamente. No obstante, hemos comprobado que el



Fuente: Elaboración propia. AFCEC, Secciones I y II, Expedientes personales de alumnos y alumnas.

alumnado que cursó una enseñanza oficial abandonó de igual forma en los diferentes cursos de la carrera, mientras que aquel que siguió unas enseñanzas «no oficiales» fue reduciendo el abandono según se sucedían los cursos. También hemos apreciado cómo el alumnado libre («no oficial») abandonó la carrera en otros momentos, por ejemplo, tras haber cursado el último curso y haber suspendido los exámenes en varias convocatorias.

5. En resumen

Finalmente, destacamos algunas de las conclusiones obtenidas respecto a las variables que manifiestan mayor asociación con el abandono de los estudios de magisterio en el primer tercio del siglo XX, al tiempo que caracterizan al alumnado normalista cordobés durante el mismo periodo. Respecto al abandono de los estudios de magisterio por parte del alumnado normalista cordobés destacamos que tanto el sexo, el plan de estudios cursado y la modalidad de enseñanza seleccionada por el estudiante condicionan dicho abandono. De este modo, constatamos que:

- a) El abandono del alumnado masculino tras iniciar los estudios es superior al del femenino. La diversidad de ofertas laborales para el hombre era superior a las dirigidas a las féminas, situación que podría provocar el abandono de los estudios por parte de aquéllos en cualquier momento de su vida académica.
- b) El plan de estudios cursado, de forma general, no se encuentra asociado al abandono de los estudios de Magisterio. El abandono de los estudios durante el periodo de vigencia del Plan de 1914 es superior al del Plan de 1903, debido posiblemente a una mayor duración de los mismos en el primero.

- c) La modalidad de enseñanza seguida a lo largo de los estudios incide significativamente en el abandono de los estudios, pues las mayores tasas de abandono se produjeron entre el alumnado que cursó las modalidades «no oficial» y «mixta» en cualquiera de sus dos variantes. Resulta lógica esta situación, pues el alejamiento de las aulas, de las explicaciones del profesorado, de las interrelaciones con los compañeros y compañeras, etc., podrían desmotivar al alumnado en su empeño por finalizar sus estudios.

Finalmente, destacar que el alumnado normalista cordobés, de forma general, definió su propia trayectoria académica como consecuencia de factores como el género, planes de estudio, modalidad de enseñanza cursada o rendimiento académico. Estos factores describirán a un colectivo que tendrá por misión la difusión de conocimientos en un tramo educativo concreto, la primera enseñanza, y en una localización rural prefijada, la provincia de Córdoba.