Associació Valenciana Musicologia

Mujer y educación musical en la España Franquista a través de Historias de Vida

Desirée García Gil
Presentación Ríos Vallejo

Resum

La Dictadura Franquista va provocar l'estancament dels pilars fonamentals del país i per taant, l'educació no va poder quedar-se al marge. En aquest context, la dona es va veure doblegada per un sistema polític que restringia la seua acció a l'ambit de lo domèstic i, segons les directrius del r`gim, a professions femenines, rebent per tant una formació que diferia marcadament de la destinada als homes. Dins d'aquesta instrucció, cal subratllar l'important paper exercit per la discipina musical, ja que es va convertir en un dels millors vehicles per a imposar l'idiosincràsia del sistema autoritari.

Aquest estudi, utilitzant tres *Històries de vida* coma metodologia d'investigació i l'entrevista oberta com ferramenta de recollida de dades, pretén [1] averiguar de quina manera la legislació.n en mat.èeria educativa dels anys trenta i quaranta va influir en la formació i el desenvolupament professional de les informants, a més de [2] discriminar les aportacions que cada una d'elles va realitzar per afavorir l'ensenyament musical en els diferents nivells educatius. Així, podran obtindre's conclusions sobre l'esforç aïllat d'aquest grup referents a la disciplina artística, ja no sol de la dóna, sinó del conjunt de la societat.

Resumen

La Dictadura Franquista provocó el estancamiento de los pilares fundamentales del país y por ende, la educación no pudo quedarse al margen. En tal contexto, la mujer se vio doblegada por un sistema político que restringía su acción al ámbito de lo doméstico y, según las directrices del régimen, a profesiones femeninas, recibiendo por tanto una formación que difería marcadamente de la destinada a los hombres. Dentro de esta instrucción, debe subrayarse el importante papel ejercido por la disciplina musical, ya que se convirtió en uno de los mejores vehículos para imponer la idiosincrasia del sistema totalitario.

El presente estudio, utilizando tres *Historias de vida* como metodología de investigación y la entrevista abierta como herramienta de recogida de datos, pretende [1] averiguar de qué modo la legislación en materia educativa de los años treinta y cuarenta influyó en la formación y en el desarrollo profesional de las informantes, además de [2] discriminar las aportaciones que cada una de ellas realizó en pos de la enseñanza musical en diferentes niveles educativos. Así, podrán obtenerse conclusiones acerca del esfuerzo aislado de este grupo en lo referente a la disciplina artística, ya no solo de la mujer, sino del conjunto de la sociedad.

Abstract

Franco's dictatorship caused the stagnation of the main pillars of the country and thus, education could not be left out. In that context, woman was swayed by a political system which restricted its action to domestic field and, according to the guidelines of the regime, to female jobs, receiving therefore a formation which differed markedly from the men destined. Within this instruction, it should be remarked the important role played by the musical discipline, as it became one of the best vehicles to impose a totalitarian system idiosyncrasies.

The present study, using three life stories as research methodology and the open interview as data collection tool, tries to find out in what way the legislation on education of the thirties and forties influenced the training and professional development of the informants, besides discriminating the contributions that each of them made in pursuit of musical teaching in different educational levels. So, it will be able to be obtained conclusions about the isolated effort of this group in terms of artistic discipline, not only of women, but of the whole society.

INTRODUCCIÓN

Dentro del Estado Español, la Ley de Instrucción Pública del 9 de septiembre de 1857, elaborada siendo Ministro de Fomento Claudio Moyano y del cual recibió su conocido apelativo, permitió por vez primera el acceso de la mujer a la enseñanza reglada a través de su artículo cien: «En todo pueblo de quinientas almas habrá necesariamente una escuela pública elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas» (Puelles Benítez, 2010: 125-128). Entonces, a partir de dicho precepto, se promulgaba la obligatoriedad de la formación primaria universal creando escuelas para ambos sexos aunque con currículos diferenciados. El principal contraste entre estas dos enseñanzas estribaba en las «materias formativas» que los alumnos («nociones de agricultura, industria, comercio, agrimensura, física e historia») y las alumnas debían cursar («labores, dibujo e higiene doméstica»), mientras que permanecían homogéneas, para todo el alumnado, las «disciplinas básicas» («lectura, escritura, cálculo, principios de gramática castellana y reglas de ortografía y doctrina cristiana») (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2012: 256). En relación a esta divergencia, Ballarín apunta que la citada ley «reflej[aba] una falta de convicción […] [en] la medida política adoptada» porque el agravio comparativo entre la educación recibida por ambos sexos está latente en todo el texto de la Ley: así, además de [1] la diferenciación, según el género, entre el tipo de centro (completo y no completo), coexistieron [2] la obligatoriedad de «la creación de Escuelas Normales de Maestros» y la «recomenda[ción]» de las de Maestra, articuladas a través de [3] la flexibilización de los requerimientos para la «obten[ción]» del título en éstas últimas, y mantenidas con [4] la laxitud salarial entre ambos profesionales, una tercera parte menos para las mujeres (2008: 44).

Las sucesivas ratificaciones legales volvieron a incidir sobre la educación femenina de un modo u otro, a saber, la Ley de Romanones, que auspició la existencia de escuelas «regidas por Maestras» (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1901: 498); «[e]l Real Decreto de 26 de octubre de 1901», que «estableci[ó] programas comunes para ambos sexos en la enseñanza primaria»; «la Real Orden de 8 de marzo de 1910», que permitió a las mujeres «matricularse en los centros de enseñanza oficial» sin «permiso previo de las autoridades académicas» y, «[l]a Constitución […] [d]el 9 de diciembre de 1931», que «reconoci[ó] la igualdad de géneros tanto en la educación como en el ámbito laboral» (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2012: 257-259). Por consiguiente, toda esta normativa fomentó la propulsión de ciertos logros que posibilitaron una presencia paulatina de la mujer en la escuela y en la mayoría de ámbitos académicos.

Partiendo de éstas premisas y teniendo en cuenta los cambios legislativos acaecidos posteriormente, es decir, durante la Dictadura Franquista, este estudio, utilizando la Historia de vida como metodología de investigación (Ferrarotti, 1981) y la entrevista abierta como herramienta de recogida de datos (Cohen y Marion, 2002), pretende [1] determinar en qué medida el contexto legislativo y social influyó en la trayectoria personal y profesional de tres profesoras especialistas en educación musical que, comenzando su formación académica en pleno régimen totalitario, consiguieron desempeñar funciones docentes no solo en centros escolares, sino también dentro de la enseñanza superior, esto es, en Escuelas Universitarias y Facultades de Educación españolas; al mismo tiempo se [2] constatará de qué manera estas mujeres han contribuido, mediante esfuerzos individuales, al desarrollo de la disciplina entendida de forma global y no instructiva.

Para dar respuesta a los objetivos planteados se ha realizado una concienzuda revisión de las promulgaciones educativas más importantes emitidas bajo el mandato de Francisco Franco y referidas en concreto, a las enseñanzas primarias, medias y a las escuelas de Magisterio; además, se ha llevado a cabo la revisión cruzada entre este reglamento y la literatura científica de índole histórico y musical sobre el citado período. Las conclusiones obtenidos mostraran los logros parciales conseguidos por las mujeres objeto de estudio, relacionados no solo con la historia de la educación femenina en particular, sino, muy especialmente, con la historia de la educación musical en general.

LA FORMACIÓN DE LAS MUJERES Y LA EDUACIÓN MUSICAL DURANTE EL PERÍODE FRANQUISTA: ENSEÑANZA PRIMARIA, ENSEÑANZAS MEDIAS Y ESTUDIOS DE MAGISTERIO

Durante la Dictatura Franquista, la Sección Femenina, «creada en Madrid en 1934» (Díez Fuentes, 1995: 33), fue «el organismo del Partido a quien se confía la formación política y social de las mujeres españolas en orden a los fines propios de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.» (Jefatura del Estado, 1939). Por consiguiente, Martínez del Fresno completa y subraya dichas competencias mencionando que la «formación primaria y secundaria» femenina, junto con su «educación física» y la «Formación del Espíritu Nacional», además de «la práctica de la música y el baile tradicional» estuvo mediatizada por dicho organismo (2010: 358-359). De este modo, bajo la denominación «Escuelas del Hogar» se agrupó la enseñanza de una serie de disciplinas, encaminadas al cuidado del hogar por parte exclusiva de la mujer y reguladas incluso por una Real Orden, a saber, «Economía doméstica», «Labores», «Corte», «Trabajos manuales», «Zurcido y repaso», «Cocina» y «Música» (Ministerio de Educación Nacional, 1941a: 6277). A este respecto, Richmond apunta que:

Las habilidades domésticas pudieron presentarse […] como algo necesario y deseable y se convirtieron en la piedra angular que sustentó los programas educativos de la SF [Sección Femenina] durante la posguerra y fueron para el personal de la organización el terreno primordial de control. […] [N]o requerían ningún tipo de intervención o guía masculina. Las propias mandos serían modelos de perfección en cuanto amas de casa y actuarían como maestras de la población femenina en general. […] Comenzaron con total seriedad tres años después de la apertura de la primera escuela de hogar de la SF en Madrid, que ofrecía clases nocturnas a mujeres casadas y cursos diurnos para criadas, niñeras y empleadas de guarderías. A medida que aquella red de escuelas se extendió por España, se ofreció a las mujeres formación doméstica con el fin de prepararlas para las circunstancias económicas extremadamente difíciles de la posguerra (2004: 46).

Posteriormente, la enseñanza de estas materias domésticas no se circunscribió solo al ámbito de las «Escuelas del Hogar», sino que debían impartirse en «todos los centros de primera y segunda enseñanza, oficial y privada», siempre en lo referido, con exclusividad, a la formación femenina (Ministerio Educación Nacional, 1941b: 8090). Este precepto quedó plasmado en la primera regulación completa de la Educación Primaria llevada a cabo por el régimen dictatorial en 1945 (Jefatura del Estado, 1945), que dejaba la enseñanza en manos de la Iglesia[1] y del Estado, ya que la legislación estipuló que debía «supedita[rse] la función docente a los intereses supremos de la Patria» (Jefatura del Estado, 1945: 386), «recogiendo» de este modo «todos los grandes temas del nacional-catolicismo» (Puelles Benítez, 2010: 302). Así, el poder eclesiástico tuvo plena libertad de actuación sobre la formación del individuo, logrando, según Cámara Villar la «creación y organización de los colegios» bajo «órdenes religiosas», «garanti[zando]» de forma unánime una «profunda catolización en todos los contenidos de enseñanza» (1984: 122). De este modo, quedaron radicalmente rechazas todas las propuestas lanzadas por la II República[2], y se impuso la transmisión de la idiosincrasia del sistema totalitario en la instrucción femenina y masculina, a través de la asignatura «Formación del Espíritu Nacional» que, para Peralta Ortiz, conllevaba una marcada «inspiración cristiana» (2012: 202).

Otra de las características de esta decreto fue su patente y continua prohibición de la coeducación, restringiendo el papel de la mujer al ámbito de lo privado, preparándolas por consiguiente «para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas» (Jefatura del Estado, 1945: 388). Es remarcable la distinción de competencias femeninas y masculinas que impregnan todo el conjunto de la ley, como por ejemplo en el artículo veinte, donde se señala que «las Escuelas serán de niños o de niñas, con locales distintos, y a cargo de Maestros o Maestras, respectivamente»; en el cincuenta y seis, dedicado a la «misión, deberes y derechos» del maestro, al que se refiere como «un hombre de vocación clara y ejemplar conducta moral y social»; y en el sesenta y dos, que con respecto a las Escuelas de Magisterio determina que «su instalación, organización y disciplina serán distintas para cada sexo» (Ibid 390-401). En referencia a esto, Sierra Pellón recuerda que:

La selección y adjudicación de conocimientos en función del sexo, lo mismo que la manera y la eficacia de transmitirlos, indican las connotaciones ideológicas de una estructura patriarcal que perpetúa la diferenciación de trabajos y valores encaminados a mantener la subordinación de la mujer al hombre; releva, en suma, las limitaciones de la condición social de las mujeres (2002 :114).

Más aún, iniciativas tales como las Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer, la Fundación de la Escuela de Institutrices y la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, que vieron la luz en los mismo años, persiguieron imponer y aclarar el destino del segundo sexo (Beauvoir, 2005)en la sociedad, además de definir su propia identidad, heredada, incluso, del siglo anterior: «ser madre del hogar doméstico y madre de la sociedad» (Jagoe y otros, 1998: 170).

De ahí, que la enseñanza de la disciplina musical quedará enmarcada, como ya ha sido referido, dentro de las Enseñanzas del hogar, principalmente, y bajo el auspicio, por ende, de la Sección Femenina: además, éstas fueron las encargadas de las asignaturas "Música" y '"Canto", englobadas dentro de las materias de enseñanza denominadas "Complementari[a]s" (Jefatura del Estado, 1945: 394). La formación musical también estuvo presente (a cargo, en el caso de los niños, del Frente de Juventudes y, en el caso de las niñas, de la Sección Femenina) en las «actividades complementarias de la escuela», según el artículo cuarenta y cinco, que englobaba la organización y la celebración de «festivales con recitados, escenificaciones, conciertos, programas de radio y emisiones infantiles» (Ibid 395). Debido a esto, Castañón Rodríguez pone el acento en el hecho de que la enseñanza de esta educación artística se realizó sin un curriculum definido, pasando a ser una «actividad» recreativa, «impartida» fuera del horario lectivo y con un carácter «no formal», que si bien sirvió para vehicular los «contenidos ideológicos» del Estado entre los alumnos (2009: 99). Además, la instrucción patria a través de la música adquirió un carácter tendenciosamente militar en la formación de los hombres, ya que los cancioneros difundidos por el Frente de Juventudes estaban conformados, en su gran mayoría, por himnos y marchas, mientras que los de las mujeres carecieron de estas connotaciones y gozaron de una «gran presencia de material folclórico y religioso», probándolo de manera fehaciente el único himno de carácter ideológico que aparece en el cancionero difundido por la Sección Femenina, el *Cara al Sol* (Ibid 104).

Posteriormente, con la promulgación de la Ley de 26 de Febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media (Jefatura del Estado, 1953), la presencia del Movimiento se extendió también a la enseñanza Secundaria. En ella, la educación de las mujeres y la disciplina musical quedaron, de nuevo, bajo el control de la Sección Femenina a través de las «Enseñanzas del hogar» que ya incluso, desde 1944, se decretaron como obligatorias en «todos los centros oficiales y privados de Enseñanza Media», durante «dos horas semanales por curso en los cinco primeros y de una hora y media semanal por curso para el sexto y séptimo respectivamente» (Ministerio de Educación Nacional, 1944: 6451). En consecuencia, hasta fueron requeridas para la obtención del título de «Bachillerato» (Ibid), al ser indispensables, en la educación femenina, para el desarrollo de las enseñanzas» de este «plan de estudios» y para las que era necesario que el centro «contase con instalaciones mínimas» (Jefatura del Estado, 1953: 1123). La Ley del 53 cargó entonces las tintas en lo referente a su obligatoriedad, señalando, en el artículo ochenta y cinco, que esta instrucción debía estar presente «en los planes de todos los cursos, en los horarios escolares, en los exámenes y en las pruebas de Grado» (Ibid 1127).

De nuevo, las disposiciones legislativas estipularon una educación separada para los alumnos de uno y otro sexo, ya que el artículo veintitrés subrayaba que «los Institutos Nacionales de Enseñanza Media podr[ían] ser masculinos, femeninos y mixtos», aunque en éstos últimos, según el siguiente artículo, «la enseñanza y la educación se dar[ían] por separado a alumnos y alumnas» (Ibid 1121). Esta diferenciación no estuvo latente solo desde el punto de vista de la organización, sino también desde la instrucción, puesto que el artículo setenta y siete rezaba que «el Bachillerato cursado en los Centros Docentes femeninos podr[ía] regirse por un plan propio, en el que figurar[ían]obligatoriamente las enseñanzas adecuadas a la vida del hogar y aquellas que especialmente prepar[asen] para profesiones femeninas» (Ibid 1127).

La presencia de la música se encuadró entonces, para ellas, dentro de las ya mencionadas «Escuelas del Hogar», cuyas asignaturas fueron impartidas, a semejanza de las «asignaturas complementarias», por «profesores especiales», nombrados por «el Ministerio de Educación Nacional de acuerdo con la Jerarquía del Movimiento (Ibid 1123). Aunque no pude obviarse que esta instrucción musical reflejaba todavía un marcado servilismo patriótico, Castañón Rodríguez vislumbra en ella, un punto de inflexión y cierta apertura educativa y musical:

A partir del proceso de urbanización de la sociedad española, fundamentalmente desde mediados de los años 50, el folklore deja de ser una prioridad fundamental para dar paso a una intención más culturizadora. […] La presencia de la música de forma obligatoria en el currículo del segundo nivel educativo supone la necesidad de formar personal especializado y material escolar […] Además de las canciones y la realización musical en coros, es fundamental introducir la historia de la música como elemento esencial de la formación cultural. Se plantea la creación de discotecas básicas en los Círculos Medina, la realización de conferencias y audiciones, se programan conciertos para escolares en torno a unidades temáticas: la forma, los estilos musicales, los timbres de los instrumentos, y se extienden a una cada vez mayor cantidad de provincias. En definitiva, la educación musical se abre a toda la sociedad, sean hombres, mujeres o niños y jóvenes (2009: 105).

Entonces, dentro de la enseñanza musical, la recogida e instrucción del folclore que veíamos como objetivo prioritario de la Sección Femenina durante la década anterior, pasa en los años cincuenta a un segundo plano, advirtiéndose una necesidad de contextualizar más los datos que se recogen.

En lo que respecta a la regulación de los estudios superiores, las informantes entrevistadas se formaron bajo el Reglamento para las Escuelas de Magisterio de 1950, al que «se podía acceder con el Bachillerato Elemental (es decir, con catorce años), con el Bachillerato Superior (dieciséis años), e incluso a partir de 1961 con ocho cursos completos de escolaridad Primaria (13 años) […] y tras superar una prueba selectiva»: el plan de estudios obedeció a la preocupación de «dotar al futuro profesorado de una formación política, religiosa y física acorde con el contexto político y cultural de la época», lo que restó tiempo, según el investigador, "a una preparación pedagógica y profesional adecuada (Beas Miranda, 2010: 401). La titulación se conformaba entonces por tres cursos, en los que las disciplinas musicales impartidas durante el segundo y en dos clases semanales fueron "Elementos del solfeo" y "cantos religiosos, patrióticos y escolares", mientras que los alumnos de tercero, durante otras dos clases semanales, para además de "cantos".

Hasta aquí el contexto y las disposiciones legales, en definitiva, el marco educativo regente durante el Franquismo, en el que se formaron las informantes. Como se ha apreciado, la educación musical y la educación femenina se pusieron, de forma evidente, al servicio de los intereses del Estado, entendiéndose la primera como una instrucción en manos del poder político y relegándose la segunda a ciertos ámbitos que también conformaron una servidumbre en pos de la ideología sectaria.

TRES MAESTRAS, TRES HISTORIAS DE VIDA

El examen cruzado de las tres Historias de vida que se presenta a continuación, y para el que se ha entrevistado a tres informantes, nacidas la primera [1] en Barcelona en 1943, la segunda [2] en Valencia en 1940 y la tercera [3] en San Sebastián en 1941, se ha articulado a través de la observación sistemática de las siguientes variables: [1] influencia social y familiar, [2] contexto musical en la niñez, [3] formación musical durante los estudios primarios, [4] formación musical durante la enseñanza media, [5] formación superior, [6] inclusión en el mundo laboral y [7] acceso a la Universidad.

Según el Instituto Nacional de Estadística, cuando la muestra analizada inició sus estudios, es decir, durante los cursos académicos 1948/49 y 1950/51, los datos, en lo referente a la matriculación femenina en las escuelas primarias, revelaron las siguientes circunstancias: durante el curso académico 47/48 hubo una neta disparidad de escolarización de niños y niñas entre la provincia y la capital de Barcelona; solo se apreció una diferencia de ciento sesenta féminas menos matriculadas en San Sebastián capital; mientras que el colectivo masculino alcanzó una mayor tasa en Valencia ciudad. Por su parte, en el curso académico 50/51 se evidenció un alto porcentaje de niñas que cursaron enseñanza reglada en la capital de Barcelona; se advirtió, aproximadamente, un equilibro en la asistencia a la escuela por parte de ambos sexos en San Sebastian ciudad, aunque primando, no de forma significativa, el referido a los niños; mientras que se calificó un mayor número de niñas concurrentes con respecto a los varones en la provincia de Valencia (Instituto nacional de estadística; Demografía y población: Cifras de población y Censos demográficos, http://www.ine.es/, consultada: 4 de junio de 2013). Por lo tanto, durante los años cotejados, la matriculación de niños fue siempre superior a la de niñas, si bien estas últimas alcanzaban en la capital mayores porcentajes.

A pesar de la distancia geográfica entre las tres ciudades natales de las entrevistadas, éstas compartieron un mapa sonoro común durante su primera infancia elaborado a partir de boleros, tangos y coplas. En definitiva, su ambiente más familiar y cercano estuvo vertebrado por la música ligera que escuchaban en la radio de postguerra y, en el que primaron, cantantes abiertamente aceptados por el régimen como Concha Piquer o Antonio Machín.

[…] *Mi madre cantaba sobre todo zarzuela*s […]. *Mi madre me dormía con la serenata de Schubert porque en esos días se estrenó una película sobre la vida de Schubert. Se llamaba "El vuelo de mis canciones.* […] *Yo recuerdo los cancioneros. Yo he visto en mi casa canciones de Conchita Piquer y canciones populares. Que era lo que había en la radio. Y cosas modernas como "Angelitos Negros". Más canción española. Copla. Y luego también … aunque creo que empezó un poquito más tarde como Antonio Machín, boleros, tangos.* (Informante 2)

Aún cuando la censura franquista prohibió ciertos géneros o canciones considerados inapropiados para la sociedad que quería conformar el sistema dictatorial, no todo el repertorio populista sucumbió a esta discriminatoria selección. Las informantes recuerdan canciones de infancia y juventud con contenidos que, en su vida adulta, reconocieron como *picantes*, pero que habían aprendido sin recaer en algunos de sus contenidos semánticos, influenciadas por sus pegadizos ritmos y melodías.

En lo que respecta al ambiente familiar, en las historias de vida de las tres profesionales en educación musical se encuentran al menos dos lugares comunes. El primero de ellos estuvo determinado por el hecho de que sus parentelas eran aficionadas al arte musical, ya fuese desde una vertiente más populista, a través de la tendencia paterna y materna al mencionado repertorio e incluso al zarzuelístico,

[…] *Mi padre era muy aficionado a la música. Mi padre quería ser artista cuando era joven, eh, mi… trabajó en un comercio importante de Barcelona que ahora ya no está pero un comercio en el Paseo de Gracia donde vendían sombreros, y… bueno un comercio… "Segura" se llamaba la casa. Yo conocí ese sitio porque duró bastante. Y ahí eh trabajaba… Mari Sampere* […]

[…] *Con mi madre se cantaban todas las zarzuelas, yo recuerdo los domingos por la mañana que empezaban una y … y empalmaban con otra. Y recuerdo que en mi casa cuando todavía yo estaba sola de hija, por decir algo, había una guitarra que era del abuelo de mi madre y que tenía un esparadrapo detrás porque debía estar rajada y mi padre rasgueaba la guitarra y se acompañaba con la guitarra conmigo en la rodilla y yo recuerdo esto. Yo siempre recuerdo música en casa. Mi padre tenía facilidad para, para cantar.*(Informante 1)

ya fuese desde una vertiente más académica, como el caso de la madre de la tercera cronista que había realizado la carrera de piano.

El segundo lugar común estuvo condicionado por la obligatoriedad social de que el hijo primogénito se debía hacer cargo del negocio propio, como ocurrió en los dos primeros casos: ambas supeditaron sus gustos o intereses personales a los requerimientos familiares.

[…] *había un plan nuevo, empalmé con peritaje mercantil que era lo que me iba a dar la habilidad de llevar las cuentas, en mi casa tenían tienda, las cuentas y boh!, y ahí pues en la tienda, no? Yo siempre pensé que yo en una tienda no, que no, que… esas señoras que van a comprarse un jersey, los desdoblan todos no compran nada que yo las hubiera mandado… así, a freír espárragos, y que, que no me iba, y que además estar de contable… que no, que no lo veía claro, no?* (Informante 1)

[…] *Soy profesora de piano por parte de madre y profesor mercantil por parte de padre. En mi casa había un negocio que he había costado mucho levantar y como hija mayor estaba encaminada a dedicarme a eso.* (Informante 2)

Dichas diatribas fueron resueltas a través del entendimiento mutuo, como aconteció en el caso de la primera cronista, quien continuó estudiando gracias al apoyo paterno, costeando ella misma la formación deseada.

A este respecto, cabe llamar la atención sobre el hecho de que cada una de ellas, llegado el momento, tuvo que hacer frente a la economía familiar afrontando los contratiempos económicos a través de su propio trabajo, siempre relacionado con el hacer musical: como maestras generalistas o especialistas de música en colegios durante el horario escolar y extraescolar, e incluso dando clases particulares de piano, de solfeo y de agrupaciones musicales. En esta línea, la segunda informante logró comprar el piano con el que mantuvo la administración casera impartiendo con él lecciones en casa. A la hora de pagar las mensualidades, era su marido quien debía acudir a subsanar los recibos aunque ella procurase el dinero.

Las entrevistadas segunda y tercera simultanearon sus estudios primarios con los dedicados específicamente al teclado. En el primer caso, el inicio de éstos fue una decisión materna acorde con la costumbre de la buena educación femenina; una vez que la incipiente pianista comenzó a frecuentar a la profesora se sintió inmediatamente atraída por la disciplina, recordando muy positivamente las cualidades docentes de su maestra.

Mi madre me buscó una profesora de piano. […] *La profesora de música era una hija de una amiga de mi madre que vivía en la manzana siguiente. Cuando empecé, terminó ella la carrera. Me dio clase de piano pero empezábamos con solfeo. Iba allí cuando terminaba la clase*. […] *No tenía ni idea de pedagogía, ni de didáctica… pero luego me he acordado mucho de ella: era una profesora nata. Tenía a medio barrio con ella* […]. (Informante 2)

En el segundo caso, dicha formación musical llegó a requerir tal grado de implicación que debió abandonar los estudios de Bachillerato para poder procurarle al instrumento la dedicación exigida.

[…] *Yo lo comenté con mis padres. Una vez acabado el curso, la Primaria se lo dije que no podía dedicarme al Bachillerato y estudiar piano al mismo tiempo.* […] *Yo en esa época ya tocaba tres y cuatro horas al día, tocar era lo que yo quería hacer.* (Informante 3)

Resulta muy llamativo el hecho de que ninguna de las tres informantes considerase haber recibido *clase de música* en el colegio, aunque sí recuerden con satisfacción el canto continuado de canciones populares, tradicionales y religiosas, que no fueron evocadas como disciplina de estudio, sino como práctica musical habitual.

[…] *Yo creo que no se daba música en el colegio. No lo recuerdo* […]. (Informante 3)

La primera cronista rememora de manera simultánea tanto escenas positivas como escenas negativas dentro de su primera formación musical reglada. De este modo, aunque fue una de las alumnas más aventajadas en dicha disciplina, no se encontraba *cómoda* participando en los certámenes de final de curso. Al mismo tiempo, guarda memoria de la religiosa que durante la Primaria impartió la asignatura de, lo que ella misma denomina, *Cantos patrióticos*, ya que su metodología docente fue llamativamente innovadora y creativa.

Y, las nueve bien avenidas, bueno… y nos montó una orquesta de cacharros, decía ella. Para mí, fue el primer contacto con una orquesta, con tocar en conjunto, ahí había una barra de cortina de esas de metal de esas de latón que le das brillo y parece no sé qué, no sonaba afinada eh? Sonaba… y lo tenía todo guardado en una cesta de mimbre, y el premio, porque claro, nos enseñaban a cantar en latín para cantar en la misa diaria, y todas las celebraciones. Eso era, otra época. Y entonces, a veces, de repente había un premio, no?, cantábamos una canción cualquiera infantil normal y corriente y la acompañábamos con los cacharros. Y quizá este fue otro contacto con la música de una forma diferente, no? Yo creo que, todavía me acuerdo de los recursos de esta mujer que ahora a lo mejor se tendrían que cambiar, no? Yo todavía utilizó ideas, por decir algo, que no son las mismas porque los tiempos han cambiado pero que a lo mejor me vienen de ahí. Per ahí no, esto no era solfeo, esto era yo diría que percusión o no sé. (Informante 1)

La influencia de la Sección Femenina se revela mucho más acusada durante los estudios de Bachillerato. Las mujeres objeto de estudio rememoran por ejemplo, como las profesoras adscritas al Movimiento las instruían en las labores propias de su sexo o les impartían, durante la época estival, diferentes cursos de formación.

[…] *Recuerdo que nos daban Higiene y Economía Doméstica… Teníamos una profesora de Labores, una vez al mes. Y gimnasia también.* (Informante 2)

[…] *entonces estaban las señoras de sección femenina que te venían a examinar para el bachillerato. Venían ellas porque como era el colegio de monjas tú no salías mucho por ahí… Te examinabas como libre en un instituto pero toda la cuestión música, labores, gimnasia, si se puede llamar gimnasia, y ¿qué más nos enseñaban?… bueno el, el educación…* […] *Y todas estas cosas pues venían ellas y entonces tenías que saber solfeo, pero no creo que supiéramos mucho porque nos aprendíamos de memoria, la tonadilla y el nombre de las notas y ya está. Quiero decir … no sé.* (Informante 1)

Naturalmente, en sus estudios musicales fue determinante la asistencia al conservatorio tanto de forma libre, para los primeros cursos, como oficial, para los niveles superiores. Dentro de este centro, la primera informante llegó a cursar diversas titulaciones según le fue exigiendo su contexto profesional o personal.

A la postre, las tres maestras de música, tras años de profesión en etapas obligatorias, especialmente en escuelas primarias, pasaron a la docencia Universitaria en Barcelona y en Madrid. La primera de ellas, implicada directamente con la elaboración de un plan de doctorado para le especialidad de educación musical, consiguió aprobar incluso, las oposiciones a Catedrática de Universidad.

[…] A cátedra me presenté sola, no había gente con sexenios, con… ni para presentarse, Nicolás ya lo había hecho y luego pues no había más gente,¿ no? […] Mi investigación para Cátedra versó sobre la canción popular de Cataluña. Y sigo la investigación, cuando me jubile continuaré porque no tengo tiempo ahora […] teníamos un grupo de trabajo […] estábamos estudiando la figura de una señora folclorista, una señora en la, en los años 20 que se iba a recoger canciones por ahí, ¿no?. […] esta señora que resulta que cuando me presentaba por libre de Bachillerato ella era la profesora de Francés del instituto y bueno, yo no lo sabía en esa época, yo tenía 10 años, una señora coja, con un moño y era la de Francés. Y siempre nos hacía acabar cantando una canción o recitando un verso, luego lo entendí, ahora lo he entendido […]. (Informante 1)

Como puede apreciarse, alguna de las circunstancias explicitadas en el apartado anterior en cuanto a legislación educativa, encuentra en esta sección una aplicación directa y por consiguiente, unas consecuencias determinadas. No puede obviarse la homogeneidad en las trayectorias personales y profesionales de cada una de las maestras, si bien, las diferencias fundamentales radican, en la mayoría de las ocasiones, en la heterogeneidad económica y social de sus respectivos lugares de procedencia.

CONCLUSIONES

A través del análisis entre los Reales Decretos y las Leyes educativas mencionadas, la literatura científica revisada y las historias de vida explicitadas, se han dado respuesta a los dos objetivos planteados en el inicio del presente trabajo.

En lo que respecta al primero de ellos, se puede ratificar que el contexto legislativo y social influyó decisivamente en la trayectoria tanto personal como profesional de las tres profesoras entrevistadas. De hecho, es innegable, que la afición familiar a la música conformó de forma evidente el gusto de éstas por el hecho artístico y, al mismo tiempo, es remarcable la continua necesidad de compatibilizar trabajo, familiar o público, con su propia formación. El régimen dictatorial circunscribió dentro de unos límites muy estrechos el papel de las mujeres en la sociedad y en la educación, abocándolas, casi en exclusiva, a labores domésticas y familiares. Sin embargo las tres cronistas, consiguieron superar estas barreras a través de un gran esfuerzo personal y una continua inquietud en pos de mejorar sus conocimientos y capacidades docentes, ampliando constantemente estudios académicos y didácticos. Por lo que se refiere al acceso como alumnas en los grados superiores de música, si bien con placer y dedicación en los tres casos, no tuvo en principio una motivación estrictamente laboral, sino que se fue ampliando y profundizando a medida que se iba convirtiendo en una necesidad profesional de mayor alcance. Por su parte, cuando debieron soportar algún tipo de vicisitud económica, o entraron en el mundo laboral de forma plena, las entrevistadas se dedicaron siempre a la enseñanza de la música. Así, de un modo u otro, el paso de los años por la docencia en centros escolares ha sido el acicate y la base imprescindible de su labor como profesoras universitarias, al considerar la práctica *in situ* un aprendizaje insoslayable.

Por lo que se refiere al segundo de los objetivos sugeridos, se constata que estas profesionales han contribuido de forma decisiva al desarrollo de la disciplina entendida de forma global y no instructiva. A pesar de que durante su formación no tuvieran conciencia de participar en una enseñanza reglada para la asignatura musical, algunas de ellas, llegaron a contribuir, incluso, al desarrollo y elaboración de niveles de estudios superiores, en los que pusieron esta materia en el centro de las disposiciones y preceptos. Además, aunque a lo largo de sus estudios elementales, la educación musical recibida fuese una mera instrucción en manos de la idiosincrasia de la política dominante, ellas consiguieron eliminar todos estos matices e incorporar a su propia docencia ciertas estrategias didácticas que consideraron fundamentales e innovadoras. Las conquistas resultan en la actualidad mucho más significativas, cuando desaparece no sólo la profesión de maestro con la especialidad musical, sino también la disciplina dentro de las asignaturas obligatorias del currículum escolar.

Tampoco puede obviarse el hecho de que los logros conseguidos no fueron solo beneficiosos para la enseñanza y el aprendizaje de la música, sino que sirvieron, muy especialmente, de ejemplo para mujeres coetáneas y contemporáneas a ellas mismas. Las informantes rompieron con los perjuicios que les adjudicó las directrices franquistas y dieron un paso más, conquistando, como iguales, un lugar en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

BALLARÍN DOMINGO, P. (2008): *La Educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, Madrid, Síntesis.

BEAS MIRANDA, M. (2010): «Formación del Magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970», Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 14 (1).

BEAUVOIR, S. (2005): *El segundo sexo*, Madrid, Cátedra.

CASTAÑÓN RODRÍGUEZ, M. R. (2009): «El profesorado de educación musical durante el franquismo», REIFOP, 12 (4).

CÁMARA VILLAR, G. (1984): *Nacional-Catolicismo y Escuela. La Socialización Política del Franquismo (1936-1951)*, Jaén, Herperia.

COHEN, L. y L. MANION (2002): *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La Muralla.

DÍEZ FUENTES, J. M. (1995): «República y primer franquismo: la mujer española entre el esplendor y la miseria, 1930-1950», Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, 3.

FERRAROTTI, F. (1981): *Storia e storie di vita*, Roma-Bari, Laterza.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA; Demografía y población: Cifras de población y Censos demográficos, http://www.ine.es/, consultada: 4 de junio de 2013.

JAGOE, C. y otros (1998): *La mujer en los discursos de género*, Barcelona, Icaria.

JEFATURA DEL ESTADO (1939): Decreto sobre funciones de la Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S. Boletín Oficial del Estado, 363, de 29 de diciembre 1939, 7347-7348.

JEFATURA DEL ESTADO (1945): Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 199, de 18 de julio de 1945, 385-416.

JEFATURA DEL ESTADO (1953): Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media. *Boletín Oficial del Estado*, 58, de 27 de febrero 1953, 1119-1130.

MARTÍNEZ DEL FRESNO, B. (2010): «la sección femenina de la falange y sus relaciones con los países amigos. Música, danza y política exterior durante la Guerra y el primer franquismo (1937-1943)», dentro Pérez Zalduondo, G. y Cabrera García, M.I. (coords.) (2010): *Cruces de caminos. Intercambios musicales y artísticos en la Europa de la primera mitad del siglo XX*, Granada, Universidad de Granada.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1901): Real decreto autorizando al Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes para que en los presupuestos generales de su departamento, á partir del que se forme para el año 1902, incluya las partidas necesarias, conforme á las disposiciones de este decreto, para el pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas públicas de primera enseñanza. *Gaceta de Madrid*, 303, de 30 de octubre de 1901, 497-499.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1941a). Orden por la que se reglamenta la creación oficial de Escuelas del Hogar. *Boletín Oficial del Estado,* 227, de 15 de agosto de 1941, 6277.

———————————————————— (1941b): Orden por la que se establecen en todos los Centros de Primera y Segunda Enseñanza las disciplinas de Educación Política, Física y Deportiva y las de Iniciación en las Enseñanzas del Hogar, bajo la inspección y vigilancia del Frente de Juventudes. *Boletín Oficial del Estado,* 291, de 18 de octubre de 1941, 8090.

———————————————————— (1944): Orden sobre obligatoriedad de las disciplinas de Escuelas del Hogar en la Enseñanza Media. *Boletín Oficial del Estado*, 239, de 26/ de agosto de 1944, 6451.

PERALTA ORTIZ, M.D. (2012): *La escuela primaria y el magisterio a comienzos del franquismo,* Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.

PUELLES BENÍTEZ, M. (2010): *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid, Tecnos.

RICHMOND, K. (2004): *Las mujeres en el fascismo español. La Sección Femenina de la Falange, 1934-1959*, Madrid, Alianza Editorial.

SÁNCHEZ BLANCO, L. Y J. L. HERNÁNDEZ HUERTA (2012): «La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007)», El Futuro del Pasado, 3.

SIERRA PELLÓN, C. (2002): «el aprendizaje de los roles de género: de la inferioridad intelectual a la igualdad curricular» dentro ABAD, L. y otros (eds.) (2002): *Género y educación. La escuela coeducativa*, Barcelona, Graó.

NOTES

1. El preámbulo de la Ley no deja ninguna duda a este respecto: «Por eso, la Ley no vacila en recoger, acaso como ninguna otra en el mundo, y en algunos momentos con literalidad manifiesta, los postulados que consignó Pío XI como normas del derecho educativo cristiano en su inmortal encíclica *Divini illius Magistri*. De conformidad con ellas y con los principios del Derecho Canónico vigente, le corresponde para la educación por títulos de orden sobrenatural, y la potestad que le compete, cumulativamente con el Estado, de fundar Escuelas de cualquier grado, y, por tanto, Primarias y del Magisterio, con carácter de públicas, en armonía con la naturaleza jurídica de la Iglesia como sociedad perfecta y soberana» (Jefatura del Estado, 1945: 386).

2. Quien “llevó a la Escuela una radical subversión de valores”, prohibió la “imagen de Cristo” en los centros y encaminó a “la adolescencia al torvo empeño de la revolución marxista” (Jefatura del Estado, 1945: 385-386)