

## MUJER, EDUCACIÓN Y CONSERVATORIO: UN RELATO DE VIDA

## WOMAN, EDUCATION AND CONSERVATOIRE: A STATEMENT OF LIFE

Desirée García Gil<sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup> *Universidade Complutense de Madrid (Espanha)*

Email: [desirega@ucm.es](mailto:desirega@ucm.es)

DOI: 10.30827/dreh.v0i12.6788

---

**Recibido:** 14/12/2016

**Aceite:** 31/12/2016

**Publicado:** 14/09/2017

### RESUMEN:

El presente estudio aborda la trayectoria educativa, laboral y social de una de las catedráticas del Conservatorio Superior de Madrid, en la especialidad de Solfeo y Teoría de la Música. De este modo, se pretende (a) discernir las relaciones entre mujer, educación y conservatorio y (b) profundizar, a través de un caso concreto, en la historia de la formación reglada en España durante el pasado siglo. La pertinencia del individuo objeto de estudio recae en el hecho de que éste ha sido, hasta 2012, el único director «mujer» de dicho centro. Así, se utiliza el relato de vida para llevar a término los objetivos planteados y, como instrumentos y técnicas de recogida de datos, se emplean la entrevista en profundidad y el análisis de documentos.

Los resultados apuntan que la informante es un referente femenino tanto dentro del ámbito docente y educativo como dentro de ámbitos de gestión unipersonales.

### Palabras clave:

mujer, educación, conservatorio, Pedagogía Musical, Director

### ABSTRACT:

The present paper studies about the social, labour and educational career path of one of the professors of the High Conservatoire of Madrid, in the specialty of Solfeggio and Music Theory. So, it is tried (a) to discern, the relations among woman, education and conservatoire and (b) to delve, across an specific case, into the history of the ruled training in Spain during the last

*García Gil, D. (2017). Mujer, educación y conservatorio: un relato de vida. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 12, setembro, 2017, 175-190. ISSN: 2182-018X*

century. The particularity of the individual object to study falls on the fact that it has been, until 2012, the only female director of the above mentioned centre. Thus, to get the planned goals, it has been used the statement of life, and as instruments and techniques of data collection, there has been used in-depth interview and analysis of documents. The results aim that the informant is a female role model so much from a professional and educational context as from one-person management contexts.

**Keywords:**

woman, education, conservatoire, Musical Pedagogic, Director

**Introducción**

A principios del siglo XX, se produjo en España la paulatina inserción de la mujer al mundo educativo y laboral (Espín, Marín y Rodríguez, 2006). En este sentido, la música fue una de las disciplinas científico-humanísticas a las que las féminas tuvieron entrada, puesto que dicha formación perpetuaba una tradición arraigada ya en el siglo XIX y que, al mismo tiempo, respetaba las disposiciones legales de la posterior centuria (García y Pérez, 2014).

Dentro de este contexto, especial atención merecen los estudios de conservatorio, debido a las posibilidades culturales y laborales que brindaron al *segundo sexo* (Beauvoir, 1949) siendo, además, un entorno en el que fueron consideradas como iguales por sus compañeros (Ochoa, 2011). Así, por ejemplo, esta actitud estuvo presente de forma explícita ya en el antiguo Reglamento del Conservatorio Superior de Madrid, en el que se reflejaba que dicha formación suponía, para ellas, una puerta de entrada al mundo del trabajo, si bien como sustitutas de los hombres y para impartir docencia entre sus iguales:

[...] En él se formarán alumnas, no sólo cantoras y clavicordistas, propias para cualquiera de los destinos religiosos o civiles en que se necesitan estas habilidades, sino que saldrán por primera vez en España Profesoras que a su tiempo sustituyan, como es conveniente y aún debido, a los Profesores en la enseñanza de las señoritas (Reglamento Conservatorio de Madrid, 1831: s/p).

Ya en el presente siglo XXI, la paridad social, económica, formativa y profesional entre hombres y mujeres es un hecho

entendido de forma más igualitaria, ya que “el [n]uevo rol [de] la mujer [...] se basa en una mayor presencia en el ámbito público [...]” y por ende, se aprecia una mayor “[...] corresponsabilidad del hombre en la vida familiar” (Debeljuh, 2013: s/p).

Teniendo en cuenta dicho contexto, la presente investigación toma como referencia el caso significativo de una mujer que, dentro del ámbito de los estudios del conservatorio, llevó a cabo su formación superior y ocupó posteriormente, puestos de responsabilidad en dicho centro.

### **Marco teórico**

De forma segmentada, pero creando un amplio abanico interdisciplinar (social, pedagógico, psicológico y antropológico), la historia tanto de la educación de las mujeres como de la inserción en el ámbito laboral ha sido tratada con distinta suerte a través de enfoques biográficos-narrativos (Flecha, 2004: 2002) y, más concretamente, a través de relatos e historias de vida (Moen, 2006; Elbaz-Luwish, 2005).

Así, en relación a las tres fases de incorporación de la mujer al sistema educativo – exclusión, segregación e integración (Subirats, 2006) –, Calvo, Susinos y García (2011) utilizan tres historias de vida escolar para ilustrar cada una de ellas. De tal modo, las investigadoras ponen de manifiesto que no fue hasta la sanción de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970) cuando apareció en España la escuela mixta<sup>1</sup>, en la que el plan de formación se configuró de manera unitaria para ambos sexos<sup>2</sup>, si bien, dichos centros continuaban sin “transformar su androcéntrica cultura escolar”, esto es, siempre desde la perspectiva del varón. En referencia a esto, Sierra 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).

Por su parte, Calvo, Susinos y García (2011) a raíz de su estudio, resaltan que las “escuelas para chicas”, cuya educación femenina fue aceptada de buen grado por las tres entrevistadas, les brindaron una reducida inserción laboral, fundamentalmente como docentes, lo que, sin embargo, les “posibilitaría a largo plazo a un ascenso social” (p. 566). Teniendo en cuenta que para las especialistas “la desigualdad sexual” no es un hecho actualmente desarraigado de los centros docentes, la creencia de las informantes de que estos se configuran ya como instituciones igualitarias, queda justificado por el “profundo desapego de una parte significativa de las mujeres [...] en relación con las temáticas feministas, causa y consecuencia, a su vez, de cierto sentimiento generalizado de que la igualdad sexual ya ha culminado” (p. 567).

En cuanto a la inserción laboral dentro del ámbito de la Educación Musical, Ocaña (2006) llevó a cabo un conjunto de historias de vida a un grupo de maestras de dicha especialidad, para (a) tomar conciencia de la realidad de dicho colectivo, así como para (b) estudiar “las experiencias e influencias” que direccionaron “sus trayectorias formativas y profesionales”, sin (c) olvidar “las demandas, necesidades y expectativas de futuro” (p. 2). Así, la investigadora apunta que el contexto social cercano de cada uno de los sujetos fue determinante en la elección de su “desarrollo profesional” —especialmente en lo que concierne a su influencia temprana en “elección de estudios universitarios” y “musicales”— (p. 8). Al mismo tiempo, señala que sus limitaciones estuvieron en relación con la problemática de género, debido a las dificultades acaecidas en la conciliación entre vida familiar/personal y laboral. En consecuencia, por un lado, se pone en evidencia que la calidad de la formación profesional inicial determinó que sus comienzos docentes abarcaran un determinado número de problemas, en mayor o menor medida, relevantes para su desempeño. Por otro lado, se manifiesta que la formación permanente es determinante para su desempeño como maestras de Educación Musical, ya que dicha instrucción les facilitó “los conocimientos necesarios desde el punto de vista técnico-musical y pedagógico [imprescindible] para desarrollar su labor como especialistas” (p. 9).

Fijando ahora la atención en los estudios de conservatorio, García y Ríos (2014) realizaron tres historias de vida a docentes universitarias, cuyo nexo de unión fue su formación en instituciones técnicas musicales superiores. Por consiguiente, el estudio tuvo en

cuenta las diferentes etapas vitales, sociales, educativas y laborales de cada una de ellas, para (a) discernir cómo llegaron a desempeñar funciones docentes musicales en diferentes centros escolares y superiores y cómo lograron (b) contribuir, a través de esfuerzos aislados, al desarrollo de la especialidad.

Así, las informantes señalan que sus estudios musicales de conservatorio, aún en un principio entendidos como una educación «de adorno» (Ramos, 2003), les acompañaron durante su formación reglada, configurándose posteriormente como sus estudios centrales. Estos se llevaron a cabo “tanto de forma libre, para los primeros cursos, como oficial, para los niveles superiores” (s/p). Es determinante el hecho de que, tal como señalan las investigaciones especializadas (Ballarín, 2008), las tres mujeres objeto de estudio encontraron en la disciplina musical un modo de subsistencia de acuerdo a los valores sociales de la época, ya en centros privados ya en centros públicos.

Investigaciones recientes señalan que, dentro de las disciplinas del conservatorio, las mujeres se han dedicado principalmente a los estudios de piano (Sansaloni, 2014): de tal modo, la literatura histórica sobre cuestiones de género y música ahondan sobre este particular (Pérez, 2011, 2009; Ramos 2013, 2010). Así, a finales del siglo XX, la presencia de las féminas en otros campos musicales se convirtió progresivamente en un hecho más evidente. Así, pudieron surgir trabajos como (a) *International Encyclopedia of Women Composers*, publicado en 1981, que reseña la aportación en el mundo de la composición de más de 4000 mujeres europeas y americanas (Bofill Levi, 2016); (b) la consideración de las mujeres compositoras españolas que llevó a cabo Vega Toscano en 1998 y, entre otros, (c) el capítulo de Ramos (2003) sobre «Mujeres instrumentistas y directoras» (donde se puede encontrar una amplia bibliografía al respecto). Todos estos trabajos ponen el acento en el hecho de que la presencia femenina en el campo musical fue siempre una constante velada por la sociedad: fueron necesarios esfuerzos colectivos e individuales para la –relativa– paridad en la que nos encontramos.

Dentro de las aportaciones realizadas en el campo de las ciencias sociales y, en concreto, de la metodología biográfica-narrativa, se pone en evidencia que las profesionales pianistas encontraron gracias al instrumento un destino profesional que las incluyó en el ámbito de lo público, lugar en el que encontraron reconocimiento (García y Pérez, 2014): con todo, la inserción femenina en el contexto

laboral a través de la disciplina musical contribuyó a que dicha materia fuese “reconocida como [...] esencial en la formación de todo individuo, liberándose de las connotaciones sexistas que el sistema y la sociedad le adjudicaron” (p. 182).

## Metodología

La presente investigación muestra el relato de vida de una especialista en educación musical en el ámbito del conservatorio para (a) discernir las relaciones entre mujer, educación y conservatorio y (b) profundizar en la historia de la formación reglada en España durante el siglo XX.

Por su parte, la selección de la muestra utilizada obedece al criterio de la relevancia y significatividad para el estudio (Flick, 2007): se trata de la única mujer que hasta el año 2012 ha sido directora del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

Para respetar los requisitos de confidencialidad (Huchim y Reyes, 2013), se referirá a la informante con el seudónimo de «María».

Como instrumentos de recogida de datos, se han utilizado los siguientes:

1.- Entrevista en profundidad (Kvale, 2011). Con ella, se pretendió llevar a término los siguientes objetivos:

- (a) Reconstruir el entorno sociocultural de la familia de la informante.
- (b) Conocer su ambiente social cercano en su contexto profesional.
- (c) Identificar la trayectoria profesional docente de la informante.

Además, para su realización se tuvieron en cuenta las siguientes categorías, emergentes después de la búsqueda y análisis bibliográfico:

CATEGORÍAS	REF. BIBLIOGRÁFICAS
Datos personales	Cremades, 2008; Ramos, 2014
Familia	Silva, 2001
Infancia (0 a 7 años)	Feixas, 2004
Escolarización Primaria (6 a 12 años)	Martínez <i>et al</i> , 2000
Juventud-Adolescencia (13 a 18 años)	Silva, 2001

García Gil, D. (2017). *Mujer, educación y conservatorio: un relato de vida*. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 12, setembro, 2017, 175-190. ISSN: 2182-018X

Estudios superiores	Ocaña, 2006
Trayectoria laboral	Suárez, 2007
Consideraciones docentes	Ramos, 2014

Tabla 1. Esquema de la entrevista

Una vez diseñada, la entrevista fue validada a través de juicio de expertos, lo que procuró su configuración definitiva.

2.- Análisis de documentos (Goodson, 2003). Así, la información obtenida se tendrá en cuenta a la luz de estudios de índole histórico, legislativo y musical, lo que permitirá la triangulación de los mismos.

### Relato de vida

Los principales resultados del relato de vida se articulan a partir de una serie de categorías vitales-temporales (infancia, escolarización-juventud-adolescencia, estudios superiores, trayectoria laboral) para una mejor sistematización de los datos obtenidos.

#### Infancia (0-7 años)

María nació en junio de 1935, en Madrid, y fue la segunda de tres hermanos: dos chicos, mayor y menor respectivamente, y ella. Su familia, de origen gallego, era gran aficionada a la música e, incluso, *cantaban muy bien [...] en todas las fiestas familiares acababan cantando.*

Como buenos gallegos sus intereses musicales estaban especialmente mediatizados por *esa cosa que se origina en el norte, cantar a coro y cantar muchas canciones que [...] era un poco también, el recordar la tierra, era un poco lo de la morriña.*

A su vez, los patriarcas participaban de la vida intelectual de la ciudad asistiendo *a conciertos y a las poquísimas sesiones de ópera* de la capital española de la primera mitad del siglo XX.

Su padre ejerció la abogacía como profesión, siendo al mismo tiempo una persona muy versada en letras, *muy estudioso, de lecturas muy amplias.* Como la propia María reconoce, esta profunda preparación humanista, especialmente en el campo de la historia, le influyó de manera determinante en su *educación recibida.* Además, el cabeza de familia mantenía una relación muy estrecha con sus hijos,

fomentando continuamente el diálogo de aquellos asuntos, vitales y culturales, que preocupaban e interesaban a su círculo familiar:

*En mi casa hablábamos muchísimo, las sobremesas o las noches, a veces nos han dado las seis de la mañana a mi padre y a mí hablando. Creo que me contagié muchas de sus cosas [...]*

Entre los temas a comentar y debatir, se encontraban aquellos de carácter social, *todo aquello que sucedía alrededor*. En relación a esto, debe tenerse en cuenta que, un año después del nacimiento de María, estalló en España la Guerra Civil (1936-1939), hecho que tuvo una incidencia *muy grande en las familias y en los pensamientos de todo el país*. Tal como revelan las fuentes documentales, dicho fatal acontecimiento supuso un duro golpe para la convivencia social y política del país, al tiempo que para el desarrollo de cualquier manifestación artística y, por ende, de cualquier iniciativa educativa: estas debían estar en consonancia con los preceptos del régimen dictatorial, subyugando al país en una especie de oscurantismo general (Pérez-Colodrero y García-Gil, 2016; Díaz, 2001).

Así, el trágico período fue vivido por la familia de María en el pueblo de “El espinar”, localidad de la provincia de Segovia, ya que este fue el lugar donde se encontraban en el momento del estallido del conflicto armado: además, la casa familiar fue bombardeada por un obús, lo que imposibilitó que pudieran regresar a ella durante un largo período de tiempo.

Dentro del ámbito lúdico, durante su primera infancia, además de jugar con muñecas, María pasaba ratos de asueto con sus primos y su hermano mayor, quienes conformaron el grupo de sus primeros amigos: a este último, le gustaban los juegos *más activos*, especialmente aquellos relacionados con el balón, de los que ella participaba.

A inicios de la década de los años cuarenta, cuando la familia volvió definitivamente a Madrid y, en consonancia con los hábitos culturales de su entorno, la informante comenzó a asistir

*a los conciertos del Retiro, [a] los conciertos de la banda [y] luego muy sistemáticamente, todos los domingos, [en compañía de sus padres] iba al [Teatro] Monumental, que*

*es donde estaba entonces la que hoy es la Orquesta Nacional.*

Es innegable que las diversiones culturales, por influjo familiar de María debieron incidir, en su elección de estudios y, por ende, en su selección laboral.

### ***Escolarización-Juventud-Adolescencia (7-17 años)***

Durante los años de posguerra, confluyeron dos planes diferentes para la enseñanza reglada en España. Así, la Ley de Educación Primaria de 1945 dividió dicho período en cuatro etapas, siendo obligatorio aquellos comprendidos entre los seis a los doce años: las materias se dividieron en enseñanzas instrumentales (lecturas interpretativas, expresión gráfica y cálculo), formativas (religión, formación del espíritu nacional, formación intelectual y educación física) y complementarias (iniciación a las ciencias de la naturaleza, materias utilitarias y artísticas) (JE, 1945: 385-386). Por su parte, la Educación Secundaria quedó ordenada en el Plan de 1953, cuyo grado elemental era obligatorio para “todos los españoles aptos” (JE, 1953: 1120): especial atención merecen las conocidas como «Enseñanzas del Hogar», un conjunto de materias obligatorias para la obtención del título de Bachiller (Ministerio Educación Nacional, 1944), entre las que se encontraba la disciplina musical. Fue en este contexto legislativo en el que María cursó la práctica totalidad de su enseñanza reglada.

A los siete años, cuando ya sabía leer y escribir, se matriculó en una escuela religiosa de la capital (en el madrileño Barrio de Goya), donde estuvo dos años. Posteriormente, pasó a otro centro también religioso y femenino, «Jesús María», sito en la calle Juan Bravo, donde terminó los estudios obligatorios y superiores, a la edad de 17 años.

Dentro de este período, especialmente ya en las enseñanzas medias, sus asignaturas favoritas fueron la literatura y la historia, es decir, los *temas de pensamiento*. Dicha inclinación intelectual la distinguía de las niñas de su edad:

*[...] eran muy [...] cursis, les gustaba mucho [...] todo el tema presunción, hablaban mucho de chicos, tenían siempre la idea clarísima de si les gustaban rubios, morenos, con los ojos [...] no hablaban de estudios, no*

*tenían grandes inquietudes y en ese sentido yo sí creo que tenía una cierta diferencia.*

Además de estudiar, en la escuela jugaban al baloncesto, a la pelota, a la comba, corrían, *todo eran juegos muy activos.*

Por su parte, el plantel de profesorado del centro era muy variopinto:

*[...] he tenido maestras muy interesantes, otras nada interesantes y bastantes «chinchosas» [...] muy puntillosas con que si «el brazo atrás», con que si no hablar, con que si todo ese tipo de cosas. Pero alguna gente muy preparada, muy inteligente [...] incluso monjas con titulaciones universitarias [...] era un nivel intelectual interesante [...].*

Al volver a casa, merendaba y recibía clase de piano y solfeo con una profesora particular durante una hora diaria. Con esta comenzó a los nueve años y cursó de forma libre la carrera de piano hasta séptimo curso, siendo ella misma la que aconsejó a sus padres, que los esfuerzos que hacía podían verse beneficiados con la obtención del título, pasando así a una enseñanza reglada.

*Algo que empezó como mera actividad de adorno, de tocar el piano la niña [...] se fue convirtiendo en una afición y luego ya me matriculé [...] entonces tuve una profesora particular que era del conservatorio y luego ya me enganché al conservatorio en la clase de virtuosismo con Cubiles.*

La música como «mera actividad de adorno» ha sido un tema recurrente en la literatura científica (Labajo, 2008). A este respecto, el aprendizaje musical y, en especial, de algún instrumento “contribuía a dotar a la futura madre de familia de mayores encantos a la hora del matrimonio, era una especie de «dote» mayor que unir a la belleza, la «delicadeza» o la hidalguía familiar” (Die, 1998: 215). Así, las féminas encontraban en su conocimiento musical un “ingrediente esencial” para la buena marcha de los enlaces matrimoniales, convirtiéndose en “una asignatura más en el «arte de agradar»” (Sanz, 2010: 90).

Además, sus hobbies estaban relacionados con actividades culturales en los que participaba su contexto social y familiar cercano:

*[...] fui mucho a los conciertos, leí mucho, fui mucho al teatro, no tanto al cine [...] había mucho teatro en aquel momento, en el Español [...] era todo teatro clásico, en el María Guerrero eran obras en general españolas pero contemporáneas en aquel momento, de Gala o de los autores de la época [...] había mucha más cultura, en mi familia todo el mundo iba mucho al teatro, mis tíos y mis padres iban semanalmente al teatro y yo con mis amigas he ido mucho al teatro [...] había muchos conciertos.*

Con todo, la formación musical de María no fue vista en su entorno familiar según lo que cabría esperar: cuando terminó los estudios del colegio, se dedicó plenamente a los musicales en el conservatorio, decisión que fue aceptada de buen grado por su familia.

### **Estudios superiores**

Tal como ha sido señalado, en la familia de María *todo el mundo estudiaba, todo el mundo tenía un nivel intelectual*, hecho que debió influir en que ésta continuase su formación reglada, comenzando con el Bachillerato Superior. Al terminar dicha etapa educativa, continuó con los estudios musicales de forma libre, dentro del Plan 42. Esta reglamentación se organizó en un conjunto de enseñanzas superiores entre las que se englobaban “el virtuosismo en piano y violín para los concertistas, la dirección de orquesta y los estudios de musicología, de canto gregoriano y de rítmica y paleografía, y en Declamación, la dirección, realización y presentación teatrales” (MEN, 1942: 4838). Sin embargo, el decreto no señalaba el número de cursos que debía de tener cada especialidad –lo que obligó que cada centro delimitara la misma–, ni tampoco “los requisitos exigidos para las diferentes titulaciones, e incluso en la propia denominación de las mismas” (Turina, 1994: 90).

Así, el octavo curso del plan 42, María lo llevó a cabo con la celeberrima Julia Parody (1887-1973). Esta fue catedrática numeraria del Conservatorio de Madrid desde 1934, y en su labor para la educación de las mujeres, debe contarse además, la docencia

impartida desde 1908 en la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (Pérez, 2011).

A partir de los 20 años de edad, accedió a la etapa de «Virtuosismo», que había aparecido, por primera vez, en la reglamentación de 1942, para continuar las ya establecidas elemental, profesional y superior (Guirado, 1995). En dicho período fue tutelada por los catedráticos José Cubiles (1894-1971) y Manuel Carra (n. 1931). De este último, considera la profesionalidad del mismo:

*[...] era un hombre conocedor absolutamente de todas las ediciones, de si había un error en una edición, de las grabaciones, de cualquier tipo de aspectos de las obras, tanto armónicos, como formales como de toda índole. Era otro mundo.*

Su asistencia al conservatorio hizo que su grupo de amigos se ampliase con los compañeros de dicho centro: María asistió a clases tanto en San Bernardo, en época del director Federico Sopena (1917-1991), como en Ópera, aunque la disposición del primer centro, *con una escalera central donde nos encontrábamos todos*, propició que los intercambios sociales fueran más continuos y más fructíferos.

Cabe señalar que María pasó a formar parte del Sindicato Español Universitario, *con la matrícula te inscribían*, de la que fue «Representante de alumnos», lo que le ocasionó la continua participación en actividades como lecturas teatrales y conciertos, eventos organizados por alumnos tanto del conservatorio como de la Universidad Central.

A partir de sus estudios de piano, María comenzó a mostrar interés por los aspectos derivados de la enseñanza:

*[...] luego me empezó a interesar todo el aspecto de la enseñanza. Yo creo que viví una época en la que la enseñanza era muy por imitación, en ese sentido muy conductista. No había una sola alusión a lo pedagógico [...] prácticamente tampoco había literatura pedagógica, ni por supuesto te la hacían leer, ni te hablaban de ella para nada. Eso es lo que echaba de menos.*

Seguidamente, ya con los dos años de virtuosismo cursados y hasta los 28 años, decidió completar toda *la parte teórica*, cursando los restantes grados de armonía, composición, contrapunto, composición y se matriculó de violín.

### **Trayectoria laboral**

Alrededor de los treinta años, María accedió a la bolsa de profesores no permanentes del Conservatorio de Madrid, bajo el beneplácito del director del momento, D. José Moreno Bascuñana (1909-1994) –coordinador del grupo “Sociedad Didáctico Musical” –. Gracias a sus méritos, a su disposición para la docencia y a la alta tasa de alumnos matriculados, se hizo cargo de la asignatura de Solfeo y Teoría de la Música, la que consideraba *que se estaba trabajando muy mal*. En este puesto estuvo durante dos años, hasta que al final de la década de los setenta, se presentó a las oposiciones a profesora numeraria auxiliar. En aquella ocasión, se ofertaron tan solo tres plazas para toda España:

*[este] examen era muy muy difícil, tenías que hacer una repentización entonada, una repentización al piano para acompañar una lección y entonarla, luego había unos temas que tenías que escribir y presentarlo al tribunal, tenías que hacer una memoria y luego un coral.*

Sus logros docentes no terminaron aquí, en 1978, accedió a la cátedra de Solfeo y Teoría de la Música; en 1985 fue la primera mujer directora del Conservatorio Superior; en 1990, fue nombrada Inspectora Técnica de Educación y, en la misma década, formó parte del Departamento de Pedagogía de dicho centro como profesora de la especialidad de Didáctica del Solfeo. Junto a esto, cabe destacar su labor como autora de una ingente colección de libros y manuales dedicados a la enseñanza musical, con especial atención a la asignatura de la que fue catedrática.

En la actualidad, ya retirada del servicio docente, continúa con una activa vida intelectual, participando en debates académicos, impartiendo conferencias, así como cursos y seminarios especializados.

## Conclusiones

A la luz de lo expuesto y, en relación con el primero de los objetivos planteados – discernir las relaciones entre mujer, educación y conservatorio– puede señalarse que la enseñanza técnica musical reglada aportó a las féminas dos aspectos a tener en cuenta. Por un lado, les proporcionó una de las pocas vías de formación superior, en las que, a pesar de hallarse especialidades instrumentales «masculinas y femeninas», estas fueron consideradas como iguales por el resto de alumnos. Por otro lado, y especialmente, aquellas que lograron superar los prejuicios derivados de la consideración de «formación de adorno» que ostentaban las disciplinas musicales, lograron trascender del ámbito de lo privado a lo público, ya que encontraron en la música, una carrera laboral apta para ellas. En consecuencia, los estudios de conservatorio lograron, durante la segunda mitad del siglo XX que la fémina trascendiera desde el ámbito de lo privado a lo público, encontrando su lugar en la sociedad y en el mundo laboral.

Atendiendo ahora al segundo objetivo promulgado – profundizar en la historia de la formación reglada en España durante el siglo XX– puede señalarse que, si bien los planes de estudios durante buena parte de la primera mitad del siglo XX discernieron un *currículum* femenino y otro masculino, la reglamentación del conservatorio no trascendió por los mismos cauces. Aun cuando las preferencias instrumentales entre hombres y mujeres estaban condicionadas por las consideraciones de género, una vez que accedían a dicha formación, la reglamentación no diferenciaba entre unas y otros.

El relato de vida analizado lleva a las siguientes conclusiones:

- 1.- La influencia musical temprana es decisiva en la elección tanto de gustos musicales como desarrollo académico. Este caso en concreto comprende tanto la observación de la música popular (gallega, por influjo de los padres) y de la música culta (conciertos y recitales de la época).
- 2.- El ambiente educativo y laboral de los primeros años de vida, tanto institucional como procedente del entorno social cercano, es decisivo para el desarrollo posterior. Así, lo que comenzó como una actividad extraescolar –clases de música y de piano en casa– se convirtió en el fructífero desarrollo laboral.
- 3.- Las barreras de género quedan supeditadas, en ocasiones, a la excelencia laboral. En consecuencia, la entrevistada no señaló ningún

tipo de perjuicio relacionado con su condición de mujer en ninguno de los puestos ocupados.

Así, se pone de manifiesto que los esfuerzos particulares son decisivos para abrir barreras y consolidar la presencia femenina en puestos de responsabilidad; al mismo tiempo, debe señalarse que la especialidad musical está determinada por el recorrido y el esfuerzo laboral del individuo.

### Referencias bibliográficas

- Ballarín, P. (2008). *La Educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. 2 vols. Paris: Gallimard.
- Bofill Levi, A. (2016). *Los sonidos del silencio. Aproximación a la historia de la creación musical de las mujeres*. Barcelona: UOC.
- Calvo, A.; Susinos, T.; García, M. (2011). El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar. *Revista de educación*, 354, 549-573.
- Castañón, M. R. (2009). El profesorado de educación musical durante el franquismo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(4). Disponible en: <<http://goo.gl/p5Fa8l>>.
- Cremades, A. (2008). Conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la ciudad autónoma de Melilla. Tesis Doctoral Inédita. Granada: Universidad de Granada.
- Debeljuh, P. (2013). *Varón + Mujer. Complementariedad*. Buenos Aires: LID Editorial Empresarial.
- Díaz, E. (2001). Pensamiento político español del siglo XX. Pensamiento político bajo el régimen franquista (1939-1975). In F. Vallespín (Ed.). *Historia de la teoría política*. Madrid: Alianza, pp. 509-548.
- Die, A. (1998). Mujeres en la música. In M. Machado (Comp.). *Música y mujeres: género y poder*. Madrid: Horas y Horas, pp. 213-224.
- Elbaz-Luwish, F. (2005). *Teachers' voices: Storytelling & possibilities*. Greenwich, CT: Information Age.
- Espín López, J. V.; Marín Gracia, M. A.; Rodríguez Lajo, M. (2006). Las imágenes de las mujeres en la publicidad: estereotipos y sesgos. *Redes.com*, 3, 77-90.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59.
- Flecha, C. (2002). Fuentes para la historia de la educación de las mujeres. *Revista de enseñanza universitaria*, 19, 51-62.

- Flecha, C. (2004). Las mujeres en la historia de la educación. *XXI. Revista de Educación*, 6, 21-34.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gaceta de Madrid (1857). *Ley de Instrucción pública*. 1710, 1-3.
- Gaceta de Madrid (1901). *Reglamento del Conservatorio de Música y Declamación*. 258, 1359-1361.
- Gaceta de Madrid (1917). *Reglamento para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación*. 242, 545-551.
- García-Dantas, A. y Caracuel J. C. (2011). Factores que influyen en el abandono en los conservatorios de danza. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y del Deporte*, 6, 79- 97.
- García-Gil, D; Pérez Colodrero, C. (2014). Mujer y Educación Musical (escuela, conservatorio y universidad): dos historias de vida en la encrucijada del siglo XX español. *Dedica. Revista de Educación y Humanidades*, 6, 171-186.
- García-Gil, D. y Ríos, P. (2014). Mujer y educación musical en la España Franquista a través de Historias de Vida, *Quadrivium*, 5, s/p. Disponible en: <http://avamus.org/es/mujer-y-educacion-musical-en-la-espana-franquista-a-traves-de-historias-de-vida/>
- Goodson, Ivor. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(9), 733-758.
- Guirado, C. (1995). *Vademécum del músico. Exposición actualizada de la normativa fundamental sobre enseñanza de la música*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Hernández Romero, N. (2011). Educación musical y proyección laboral de las mujeres en el siglo XIX: el Conservatorio de Música de Madrid. *Revista Transcultural de Música (Sibetrans)*, 15, 1-42.
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Jefatura del Estado. Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media. Boletín Oficial del Estado, Madrid, n. 58, p. 1119-1130, 27 de febrero 1953.
- Jefatura del Estado. Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, Madrid, n. 199, p. 385-416, 18 de julio de 1945.
- Jefatura del Estado. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, Madrid, n. 187, p. 12525-12546, 6 de agosto de 1970.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

García Gil, D. (2017). *Mujer, educación y conservatorio: un relato de vida*. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 12, setembro, 2017, 175-190. ISSN: 2182-018X

Labajo, V. (1998). El controvertido significado de la educación musical femenina. In M. Machado (Comp.). *Música y mujeres: género y poder*. Madrid: Horas y Horas, pp. 85-102.

Martínez, J. et al. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 11(19), 107-120.

Ministerio de Educación Nacional (1942). Decreto de 15 junio de 1942 organización de los Conservatorios de Música y Declamación. Boletín Oficial del Estado, 185, de 4 julio de 1942, pp. 4838-4840.

Ministerio de Educación Nacional (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, p. 6451.

Mohen, T. (2006). Reflections on the Narrative Research Approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 56-67.

Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfica-narrativa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3(3), 1-14.

Ochoa Escobar, J. S. (2011). Formas de producción del deseo en la educación musical universitaria tipo conservatorio. *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, 5(7), 36-47.

Pérez-Colodrero, C. y García-Gil, D. (2016). La Educación Musical en la escolaridad obligatoria durante el Franquismo. Un estudio a través de la legislación (1936-1982). *Música Hodie*, 16(1), 86-100.

Pérez, C. (2011). De la gaditana Eloísa d'Herbil a la almeriense Remedios Martínez Moreno: Siete mujeres andaluzas dedicadas a la música en la época de la Restauración. In I. Vázquez (Coord.) *Logros y retos*: Actas del III congreso universitario nacional "Investigación y género", pp. 1523-1543.

Pérez, C. (2009). Cuando el pianista es el que investiga: Blanche Selva (1884-1942), un estado de la cuestión. *Revista de Musicología*, 32(2), 751-767.

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

Ramos, F. J. S. (2014). Determinación del rol de la intersubjetividad y de la eticidad en las biografías educativas de un grupo de profesores. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Ramos, P. (2013). Una historia particular de la música: La contribución de las mujeres. *Brocar: Cuadernos de investigación histórica*, 37, 207-224.

Ramos, P. (2010). Luces y sombras en los estudios sobre las mujeres y la música. *Revista Musical Chilena*, 64(213), 7-25.

Ramos, P. (2003). *Feminismo y música*. Madrid: Narcea.

García Gil, D. (2017). *Mujer, educación y conservatorio: un relato de vida*. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 12, setembro, 2017, 175-190. ISSN: 2182-018X

Reglamento Interior aprobado por el Rey para el gobierno económico y facultativo del Real Conservatorio de Música de María Cristina. 9 de enero de 1831.

Sansaloni, M. C. (2014). Presencia de estereotipos de género en la elección de especialidad musical profesional. *Quadrivium*, 5, s/p. Disponible en: <http://avamus.org/es/presencia-de-estereotipos-de-genero-en-la-eleccion-de-especialidad-musical-profesional/>

Sanz, K. (2010). Emilia sale de su jardín: la silenciosa conquista del espacio público por las artistas de la casa. In M. Huguet y C. González. *Historia y pensamiento en torno al género*. Madrid: Dykinson, pp. 81-102.

Sierra Pellón, C. (2002). *El aprendizaje de los roles de género: de la inferioridad intelectual a la igualdad curricular*, *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona: Graó.

Silva, A. (2001). Recogiendo una historia de vida. Guía para una entrevista. *Fermentum*, 11(30), 143-185.

Suárez, M. E. (2007). El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza. Tesis Doctoral Inédita. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili.

Subirats, M. (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. In C. Rodríguez (Comp.). *Género y currículo*. Madrid: Akal.

Turina, J. L. (1994). El estado de las enseñanzas de música, danza y arte dramático. *Arte, Individuo y Sociedad*, 6, 87-104.

Vega Toscano, A. (1998). Compositoras españolas: apuntes de una historia por contar. In M. Machado (Comp.). *Música y mujeres: género y poder*, 135-156. Madrid: Horas y Horas.

## Para saber más sobre la autora...

### Desirée García Gil

ID. ORCID: 0000-0002-0591-6873

Doctora en Historia y Ciencias de la Música con Mención de *Doctor Europeus* por la Universidad de Granada.

Licenciada en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada.

Diplomada en Educación Musical por la Universidad de Granada.

Profesora Superior de Piano por el Conservatorio Superior de Música de Granada.

Forma parte del Grupo de Investigación HUM-617 <La música en la España Contemporánea>, centrándose parte de su investigación en el análisis de la producción lírica y camerística de compositores catalanes del siglo XX y sus intercambios artísticos con el resto de países europeos, especialmente Francia e Italia. Otras de sus líneas de trabajo, de corte didáctico-pedagógico,

García Gil, D. (2017). *Mujer, educación y conservatorio: un relato de vida*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 12, setembro, 2017, 175-190. ISSN: 2182-018X

presta atención al currículum histórico, a la identidad cultural a través de la música y a cuestiones sobre música y género.

Ha participado en varios Proyectos de Investigación competitivos (I+D+i), concedidos por organismos nacionales e internacionales.

Sus resultados de investigación han visto la luz en diversas reuniones académicas y científicas de ámbito europeo, publicándose además en editoriales y revistas de prestigio.

Colabora habitualmente con las fundaciones-archivo Frederic Mompou y Manuel Blancafort (Barcelona) además de con la Fundación Albéniz (Madrid). Codirectora de la Revista Electrónica Complutense en Investigación en Educación Musical (UCM).

Actualmente es Profesora de Educación Musical en la Universidad Complutense de Madrid.

---

<sup>1</sup> Aunque es cierto que desde el punto de vista histórico la Ley del 70 supuso un primer paso para la coeducación, ya en la ordenación de las enseñanzas medias de 1953, aun manteniendo “el principio de una educación separada para los alumnos de uno y otro sexo” (JE, 1953: 1121), estipuló que “los centros femeninos debían preparar a las mujeres para «la vida del hogar» y para «profesiones femeninas» [...], obligando entonces a que estos se rigieran por un plan propio” (Pérez-Colodrero y García-Gil, 2016: 91). Es decir, desde ese momento, se fomentó, si bien en ámbitos reducidos, que la mujer accediese al mercado laboral. Al mismo tiempo, la inclusión de la música en el *currículum* obligatorio femenino supuso un intento de instrucción para ellas (Castañón, 2009). Además, en el ámbito del conservatorio, si bien la asistencia de la mujer fue un hecho observable en el inicio del mismo (Ver Introducción), su presencia en las diferentes titulaciones ya como alumnas ya como profesoras debió sufrir un desarrollo coherente a los requerimientos sociales del momento: en el Reglamento de 1857 «se especifica que las discípulas solo podían cursar [e impartir] las asignaturas [...] necesarias para obtener los títulos de profesoras de canto, de piano o de arpa, negándoles el acceso a los estudios superiores [...] y a otras materias como armonía superior o los demás instrumentos» (Hernández Romero, 2011: 8-9); en las disposiciones legales de 1871, «se permite a las alumnas asistir a todas las clases, en horarios distintos a los alumnos» (p. 10); separación por sexos también visible en el reglamento de 1901 (Gaceta de Madrid, nº 258) hasta que en 1917, el nuevo «Reglamento para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación» estipula que «en todas las clases podrán matricularse alumnos de uno y otro sexo», no albergando ningún tipo de separación por géneros en lo referente al personal ni a los profesores (Gaceta de Madrid, nº 242, p. 547). Por lo tanto, cuando en la enseñanza general obligatoria todavía no se había llevado a cabo una verdadera coeducación, ni había presencia femenina en todas las etapas educativas, en el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid, ya era un hecho.

<sup>2</sup> Las disposiciones legislativas anteriores infirieron en la creación de un *currículum* diferenciado para unos y otras. Así, por ejemplo, la Ley de Instrucción pública del 9 de septiembre de 1857, que permitía por primera vez la enseñanza reglada para las mujeres, señala en su artículo 100 que “[e]n todo pueblo de quinientas almas habrá necesariamente una escuela pública elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas» (Puelles, 2010: 125). E incluso, la ley de 1945 sobre Educación

---

Primaria, cuyo artículo 20 señala que “las Escuelas serán de niños o de niñas, con locales distintos, y a cargo de Maestros o Maestras, respectivamente”; y el 62, que con respecto a las Escuelas de Magisterio determina que “su instalación, organización y disciplina serán distintas para cada sexo” (pp. 390-401).